

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS PARA UNIVERSITÁRIOS ESTRAN-
GEIROS/ *LITERARY READING IN PORTUGUESE
TEACHING-LEARNING FOR FOREIGN
UNIVERSITY STUDENTS***

*Neide Tomiko Takahashi**

Resumo: Este trabalho tem a finalidade de analisar os tópicos discutidos na apresentação “*A leitura literária no ensino-aprendizagem do português para universitários estrangeiros*”, durante o evento *Línguas, Culturas e Literaturas: diálogos no DLCV* (2011). A proposta é examinar a prática de ensino de leitura literária para universitários oriundos de diversos países, baseada nos depoimentos e nos textos por eles produzidos. Levando em consideração que a teoria e a prática de aquisição e ensino em língua estrangeira pressupõem a reflexão de saberes universais em concordância às necessidades dos aprendizes, este estudo trata da leitura de textos literários brasileiros por estudantes estrangeiros do nível avançado do Centro de Línguas da FFLCH, USP, com enfoque na abordagem interacional. Justifica-se tal estudo, uma vez que ainda são raras as pesquisas acerca desse assunto na área de PLE e PL2. Com isso, objetiva-se investigar, dentro dos parâmetros

* Doutoranda da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil; neidetak@usp.br

interacionais, qual o papel dessa leitura na assimilação do português do Brasil e de que forma o professor pode contribuir na organização de um conhecimento partilhado, ao verificar que a prática pedagógica pode aproximar-se da prática social e construir sentidos quando o discurso literário passa a inferir crenças e valores em múltiplos contextos.

Palavras-chave: PLE/ PL2; ensino-aprendizagem; leitura literária; abordagem interacional; construção de sentidos.

***Abstract:** This study aims to analyze the topics discussed in the presentation “A literary reading in Portuguese teaching-learning for foreign students” at Languages, Literatures and Cultures: Dialogues in DLCV (2011) event. The proposal is to examine the practice of teaching literary reading to academics from different countries, based on testimonies and texts produced by them. Assuming that the theory and practice of acquisition and teaching of a foreign language presuppose reflection of universal knowledge in accordance to the needs of the learners, this study addresses the reading of Brazilian literary texts by advanced level foreign students at FFLCH-USP language center, focusing on an interactive approach. This sort of study is justified since there are few studies on this subject in PLE and PL2 field of study. Thus, the objective of this article is to investigate, within the parameters of interaction, the role of that reading in the assimilation of Brazilian Portuguese and how the teacher can help in the arrangement of a shared knowledge as it is verified that the pedagogical practice can approach the social practice and it can construct meanings while literary discourse starts inferring beliefs and values in multiple contexts.*

Keywords: PLE/ PL2; teaching and learning; literary reading; interacional approach, meaning construction.

Introdução

Na busca por melhor atender a expansão de cursos de português para estrangeiros em universidades brasileiras, é possível verificar o aumento de pesquisas relacionadas à aquisição e ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2).

Compreende-se tal fenômeno crescente a partir do momento em que são identificadas e atendidas algumas condições extralinguísticas associadas à difusão global de um idioma (AMADO, 2008, p. 67-75):

1. discurso científico que produz;
2. expressão cultural e artística que cria;
3. relações econômicas que veicula.

Nesse contexto, desde a década de 1990, a língua portuguesa do Brasil vem ganhando espaço por tentar preencher tais condições que se entrelaçam ao expandir as pesquisas, atraindo mais intercambistas; ao manter relações político-econômicas capazes de despertar interesses comerciais e, notoriamente há tempos, ao divulgar e receber acolhimento dos diversos campos de expressão cultural.

No entanto, se por um lado a difusão da língua portuguesa tem criado demandas e condições para analisar os vários aspectos linguísticos e artísticos (principalmente musicais) envolvidos na aquisição de PLE e PL2, por outro lado, a pesquisa e o ensino por meio da expressão literária, especialmente sob a ótica da chamada abordagem interacional (VIGOTSKI, 2003, 2007) ainda carece de estudos.

Dessa forma, justifica-se o trabalho de focar o aproveitamento de textos literários no ensino da língua portuguesa, tendo como elemento motivador uma das formas mais expressivas de organização e difusão linguística.

O objetivo é examinar e discutir a conexão entre pesquisa e ensino de leitura literária por meio da experiência de aulas ministradas no Centro de Línguas da FFLCH, USP, para estudantes e pesquisadores estrangeiros do nível avançado. Com isso, o estudo traz uma reflexão acerca da proposta de produção de textos, orientada pela perspectiva interacional e a escolha de se adotar os gêneros discursivos literários. Tais atividades têm como base a leitura motivada de textos de ficção em contexto didático.

Vale lembrar que, assim como no ensino de língua materna, nos cursos regulares de português para estrangeiros, as propostas de escrita partem predominantemente das situações reais de comunicação. Dessa forma, exploram-se os variados gêneros discursivos que circulam socialmente em torno de temas do cotidiano: o e-mail (pessoal ou público), o cartaz, o texto de divulgação, o relato, o artigo de opinião, o texto dissertativo, entre outros.

Por seu caráter estável, a produção de textos obedece, muitas vezes, a uma simulação de recriar e trabalhar o próprio gênero abordado. Trata-se de um formato programado por leitura programada, a fim de estabelecer uma competência textual, baseada no desenvolvimento da comunicação e na seleção do professor.

Mas não seria a literatura uma forma especial de comunicação?

Na tentativa de responder a essa pergunta, apoiamos-nos nas teorias da leitura, da linguística aplicada ao ensino de línguas e, especialmente, na opinião e interesse dos estudantes.

Leitura literária

Lemos intelectualmente num nível superficial, apreendendo certos significados e conscientes de certos fatos, mas, ao mesmo tempo, invisivelmente, inconscientemente, texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado, e, assim, toda vez que, ingerindo-o, fazemos o texto entregar algo, simultaneamente nasce sob ele outra que ainda não apreendemos.

Manguel

Três noções constitutivas são necessárias para compreender essa articulação do discurso literário e seu lugar social no ensino de uma língua estrangeira: a instância do autor, a do texto e a do leitor. Entende-se, genericamente, o autor como um sujeito (ligado à exterioridade) que escreve, logo, produz o texto, imaginando e criando uma visão de mundo; o texto, como uma construção estética condicionada a saberes (linguísticos e extralinguísticos) e interlocuções (dialogismo); e o leitor, como mobilizador de conhecimento e compreensão, envolvido por uma cultura.

Com as divulgações da chamada Estética da Recepção, a inter-relação das três instâncias tem sido encarada como uma dinâmica em que o texto é “composto

por um mundo que há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo” (ISER, 2002, p. 107).

Ao escrever, o autor realiza certos atos passíveis de interpretação. Ele pode tentar aproximar-se ou afastar-se das concepções de mundo do leitor, quanto a isso é difícil saber, pois fica no plano das intenções, mas seu esforço em fazer acreditar que eles compartilham de suas impressões torna a leitura uma forma de ligar as instâncias autor-texto-leitor.

Nessa perspectiva, o estudante apropria-se do texto literário de forma independente, mas seguindo as marcas deixadas pelo autor. A linguagem intertextual permite às obras ressignificarem-se em múltiplos contextos e assuntos nas diferentes culturas, tal qual uma conversa.

Assim, um texto literário modifica seu estado de gênero programado no momento em que leitor compreende a escrita e, simultaneamente, atualiza seu conhecimento para construir uma forma de sentido: seus saberes permitem a apropriação de novos referenciais, interpretando-os a partir de sua experiência de vida e de leitura ficcional.

Diante de tal hipótese, o desafio maior é incentivar o desenvolvimento dialógico na escrita em língua estrangeira, sem esquecer as marcas sociais, históricas e culturais, presentes no texto e igualmente passíveis de serem entendidas.

Essa interpretação refere-se à construção de sentidos na leitura de textos que associam a língua e sua imagem sociocultural, uma vez que a língua e a literatura de um país estão fortemente imbricadas e se evidenciam nas formas de ver e de dizer de seu povo, aproximando as referências do real ao conhecimento apreendido.

A partir do pressuposto de que o fator cultural já está inserido no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, projeta-se a ideia de que a língua compartilhada por seus falantes produz e veicula cultura.

Em “A literatura e a formação do homem”, Antonio Cândido (1972, p. 4) registra que a obra literária é conhecimento, expressão e “significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado” sem, no entanto, desligar-se da representação do real ou da capacidade de atuar sobre ele.

Dessa maneira, é possível observar formas de conhecimentos representativos nos textos literários, seja da sociedade em geral, seja da cultura do homem,

pois ambas são frequentemente identificadas no estilo literário, uma vez que se trata de uma linguagem organizada para expressar e fazer refletir a existência humana.

Embora o termo cultura acarrete inúmeras abstrações, ela emana alguns traços que fazem parte da manifestação de um grupo. A fala e a escrita expressam, por vezes, algumas recorrências particulares de diferentes linguagens. Do ponto de vista comportamental, nota-se a linguagem do cotidiano: como nos manifestamos no dia a dia em meio aos diversos gêneros discursivos de forma verbal e não verbal. Do ponto de vista enciclopédico, representa-se um conjunto de expressões artísticas do país, incluindo, especialmente, a música, os programas de televisão e a literatura.

Observe-se ainda que os usos e funções sociais da leitura e da escrita sempre foram objetos valiosos para o ensino de línguas. E, para um aprendiz adulto, a prática da leitura literária requer um conhecimento prévio do próprio ato de compreensão tanto quanto a prática da escrita requer estratégias cognitivas para o seu desenvolvimento.

Assim, ao adotarmos a premissa de que a aquisição do português por falantes de outras línguas permite ser estudada em seu viés de prática da leitura literária complementar à sala de aula e sob uma perspectiva interacionista que preserve tal atividade sociocultural, torna-se possível abordar as direções argumentativas e a organização de novas relações de sentido, dentro da esfera de assimilação de uma língua estrangeira mais próxima do envolvimento completo na cultura vivenciada.

Para tal propósito, é significativo apreender as estratégias dos modelos cognitivos de leitura (ascendentes, descendentes e interativas) capazes de produzir sentidos nessa integração entre autor e texto, texto e leitor. Este último, agora, com a função de coautor.

Os modelos ascendentes têm como ponto de partida as informações de “nível baixo”, ou seja, da palavra simples para chegar às informações globais e complexas do texto; os descendentes, por sua vez, estratégias de “alto nível”, consideram a compreensão global por inferências o ponto inicial como uma antecipação. O primeiro possui um caráter analítico e foi associado às estratégias e abordagens em que se valorizavam o domínio lexical das estruturas do texto, mas limitavam o papel ativo do leitor. E o segundo é ativado pelos conhecimentos prévios e vivências do leitor, sendo adotada inicialmente nas estratégias de caráter instrumental e na abordagem comunicativa. Logo se constatou que a leitura apoiada

somente em um dos modelos apresentava problemas, pois uma leitura analítica não proporcionava a compreensão de fatores extralinguísticos e a leitura global corria o risco de os leitores “adivinharem” o que estava escrito no texto.

Atualmente, pode-se afirmar que os bons leitores seguem os dois modelos de acordo com as características e situações de leitura (PIETRARÓIA, 1997, p. 85-9) e, dessa forma, é também por meio da utilização em conjunto de estratégias que torna possível a construção de sentidos na leitura, concedendo ao leitor competente um papel decisivo, não mais dependente passivo da estrutura, mas inscrito historicamente na interação entre texto e leitor.

Sob esse ponto de vista, os textos literários propiciam uma forma comunicação por intermédio de uma interatividade reflexiva, mas não menos dialógica.

Contudo, a leitura literária é uma prática social que, a despeito do interesse de alunos e professores pelo assunto, ainda não oferece contornos palpáveis no processo de ensino e pesquisa de português por falantes de outras línguas. Visivelmente, suas problemáticas ainda permanecem obscuras no campo da dicotomia língua/ literatura ou na utilização como pretexto para exercícios.

Linguística aplicada e abordagem interacional

A problemática que se instaura nesse estudo é: de que forma abordar gêneros como o romance e o conto sem provocar a perda do teor literário, sem transformá-los em pretextos para atividades gramaticais ou culturais descontextualizadas? Tal solução não é tarefa simples, mas é possível nos apoiarmos no campo da Linguística aplicada (doravante LA) na intenção de buscar caminhos interdisciplinares para a resolução de fenômenos linguísticos de caráter prático, relacionados à utilização de uma língua.

Se o conceito inicial da LA evidencia compreensão e resolução de problemas em sala de aula, cabe ao professor verificar e ao pesquisador analisar as aproximações entre as expectativas dos alunos e o afastamento da ideia de um material didático em ambiente pedagógico.

Neste ponto, a fim de melhor compreender as relações conceituais envolvidas nas abordagens dos cursos de português para estrangeiros, é válido apresentar um breve percurso metodológico.

No Brasil, até a década de 1970, todos os constituintes de um plano de aula (tecnologia, método e técnicas) estariam ligados ao “ensinar”, inclusive o treinamento de professores com um resumo (compêndio) dos métodos gramática-tradução e audiolingual-estruturalista. Na década de 1980, o interesse estava voltado para os processos internos de aquisição, com certa ênfase na ideia do “filtro afetivo” de Krashen (*Apud* GERMAIN, 1993, p. 249) em relação ao aluno, levando em conta seu papel ativo de construtor de sentidos ao aprender uma língua estrangeira.

“Tal filtro consiste nas motivações, fatores da personalidade como a confiança e atitudes de identificação ou rejeição da cultura que aninha a língua alvo” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 20). Quanto mais fraco o filtro, mais forte é a aquisição e, nessa hipótese, para que a motivação seja considerada, é preciso dar voz aos alunos, afinal tal perspectiva comunicativa tem em suas bases a percepção de funcionamento do uso da língua e linguagem, o que envolveria uma postura ativa por parte de todos os seus atuantes.

Nos anos de 1990, valoriza-se um misto de fatores metodológicos, destacando-se a interação entre aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no início da década seguinte, não existia mais um modelo único de método eficaz, mas de abordagens com propostas e direcionamentos para construir caminhos válidos na aprendizagem (agora visto como ‘aprender a aprender’) de uma língua, tanto na formação de professores quanto na pesquisa.

Assim, o método abre espaço para uma abordagem, fundamentada em operações – planejamento de cursos, produção de materiais, método e avaliação – mais articuladas e abrangentes por englobar o método (categorias consagradas do modo de ensinar) e a metodologia (conjunto de ideias e procedimentos do método).

Diante desse quadro, valorizam-se as propostas de atividades que construam significados aos seus atuantes (aluno e professor) e a observação de procedimentos e resultados para o pesquisador.

Pode-se concordar, então, que o pensamento tem que passar primeiro pelos significados interiorizados e, depois, pelas palavras (VIGOTSKI, 2003, p. 186).

É nesse procedimento dialógico para uma amostragem qualitativa, somado às várias experiências vividas em sala de aula, que talvez diferencie o “trabalho realizado pelos professores em um centro de ensino de línguas de excelência” (BLATYTA, 2008, p. 93). Afinal, as crenças e teorias podem nortear um sentido

comum entre o professor e o pesquisador, entre um professor e seu colega de profissão, mas principalmente entre o professor e o aluno.

Se o significado não é inerente à linguagem, e sim construído, cabe ao pesquisador identificar, construir conhecimento e compartilhar seu discurso. Da mesma forma, o professor em sala de aula deve criar oportunidades para que o aprendiz identifique e possa construir contextos (MOITA LOPES, 2008, p. 267), levando em conta seu conhecimento prévio.

Com tudo isso em mente, houve o planejamento de atividades possíveis relacionadas aos textos literários e a amostragem de produções decorrente dos recortes de um plano de aula semestral, cujo resultado mostra faces do trabalho crítico de expressão escrita baseado em uma proposta de leitura nos contornos interacionais.

De início, por meio de pesquisas informais na sala de aula e posteriores respostas de questionários¹ (TAKAHASHI, 2011, p. 8-11), detectou-se que alguns dos gêneros preferidos pelos estudantes foram o romance e o conto, além das representações e crenças (sempre favoráveis) relacionadas à utilização de textos literários no ensino de português para estrangeiros, a saber:

- aperfeiçoamento linguístico,
- aquisição de conhecimentos literários e
- acesso à cultura do país.

Algumas respostas que merecem atenção no que tange a esse aspecto mostraram a importância efetiva dos textos literários sem que os elementos constitutivos da língua fossem isolados ao extremo para que pudessem ser compreendidos.

Alguns depoimentos podem ilustrar bem tal ideia:

(01)

Ler literatura numa língua estrangeira é fundamental pra aprendizagem. Lendo textos literarios vc pode aprender vocabulario, estruturas das frases

¹ As preferências foram confirmadas por meio de um questionário escrito, distribuído durante um semestre letivo e via correio eletrônico. Dentre as quarenta fichas enviadas, vinte e cinco estudantes responderam às questões.

que desconhecia, ortografia das palavras etc além de tudo isso... *a leitura de literatura ajuda a que vc pense em essa língua e facilite a eleição rápida de palavras na hora da fala oral.*

(espanhol, 27 anos, estudante de engenharia, grifos meus)

(02)

Acho ler funciona mto bem para ter a sensação de língua, aqui a sensação do português, por exemplo.com a literatura, também pode conhecer a cultura da língua, de como pensa o povo, o lógico deles.

(chinesa, 34 anos, professora visitante de letras, grifos meus)

(03)

Melhora-se a ortografia e a gramática. Porque normalmente os textos estão bem escritos. Mas também você vai aprendendo mais vocabulário e ainda ele seja informal ou da língua falada, permite não esquecer [...]... *Mas principalmente, gosto porque nem me dou conta do que vou aprendendo. E assim é gostoso aprender.*

(chilena, 25 anos, estudante de artes cênicas, grifos meus)

É possível notar por meio das respostas dos estudantes – (1), (2) e (3) – que aprender uma língua estrangeira não significa apropriar-se apenas dos fatores estruturais (fonológicos, morfológicos ou sintáticos), mas também da forma de pensar o seu uso, ou ainda, pensar na língua estrangeira.

A referência a “pensar nessa língua”; “sensação do português” e “gosto porque nem me dou conta do que vou aprendendo” contribuem para refletir acerca da assimilação da língua em todos os seus diferentes aspectos. Apropriar-se de uma língua estrangeira como se fosse parte de sua própria fala – essa é a representação máxima desses estudantes para o estudo de uma literatura tão diferente e, ao mesmo tempo, familiar a eles. Diferente por ser escrita em outra língua e familiar, por identificarem, nos gêneros literários, as bases para um tipo de conhecimento já experimentado em algum momento da vida.

Além da perspectiva interacional, tais observações corroboram a hipótese da assimilação natural de Krashen (1981, p. 101), cujos elementos de aquisição de uma L2 sobrepõem os de aprendizagem. O grande desafio, segundo o autor, é

criar materiais e contextos no planejamento de ensino que possam assegurar essa sensação de apropriar-se inconscientemente da LE.

Notam-se ainda citações recorrentes para a aquisição e aprendizagem do léxico apresentado nos textos. Questões lexicais são expostas por meio da preocupação em “aprender” um novo vocabulário², com seu uso em contexto e expressões ou, até mesmo, a verificação da ortografia. De fato, o léxico é o aspecto mais citado no que se refere ao texto literário. Alguns mencionam o vocabulário culto ou sofisticado, outros, a língua do cotidiano, o que remete à ideia da literatura como forma de expressão contextual da linguagem.

Outra constante é a presença do aspecto cultural³. Ora descrita como um termo genérico que expressa a criação artística, subordinada a uma visão histórica; ora como a representação do modo de agir e falar (das particularidades) do brasileiro, é possível observar o conhecimento da cultura como um fator marcante nas representações:

(04)

Em primeiro lugar, os textos literários contribuem com o vocabulário e também, importante é que ajuda com estruturas gramaticais. Há outro aspecto relevante que é o aspecto cultural. Muitos autores escrevem sobre o Brasil mesmo; a história, as pessoas e a cultura do Brasil. Para os estrangeiros isso é muito importante porque eles podem aprender não somente sobre as estruturas gramaticais e vocabulário, mas também como pessoas vivem no país.

(inglesa, 21 anos, estudante de letras)

(05)

graca ao estudo de textos literarios voce aprende tanto sobre a lingua de um pais que sobre a cultura, atual ou passada, dele; isso e muito importante para se sentir mais inserido, alem de poder comunicar-se voce divide referencias comuns com seus interlocutores.

(francês, 43 anos, professor visitante de medicina)

² Ao menos, em dezessete respostas, pudemos encontrar referências diretas ou menções ao vocabulário.

³ Quatorze informantes descreveram a importância do uso de textos literários para o conhecimento da cultura, bem como a tentativa de inserir-se nela.

Nos depoimentos dos estudantes (4) e (5), a cultura aparenta ser uma mistura de aspectos sociais, “como as pessoas vivem”; artísticos e históricos, “cultura, atual ou passada”, almejando uma socialização que permita dividir “referências comuns”.

A expectativa de conhecer os textos da literatura brasileira nas aulas, bem como suas representações linguísticas e culturais, faz parte das experiências anteriores de aprendizagem desses alunos. Percebemos o reconhecimento de que a leitura literária tem papel relevante para o processo de ensino de línguas, uma vez que a constatação prévia em legitimá-los como fator de contribuição está imbricada nas engrenagens culturais do conhecimento de uma língua (materna ou estrangeira).

Observe-se que todos esses aspectos e condições podem ser ilustrados e detectados nos textos literários por tratar-se de uma expressão que, mesmo denotando um caráter ficcional, faz pensar o mundo por meio de linguagens elaboradas e organizadas em situações representativas do formal ou informal.

Essa forma de organização textual refere-se aos gêneros, que determinam certa estabilidade capaz de estruturar a diversidade de composições discursivas de acordo com a situação e a finalidade de comunicação. Daí a sua importância na abordagem dos enunciados e no comportamento dos interlocutores:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio já adivinhamos o seu gênero pela primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Ao aprofundarmos o estudo do texto literário em prosa no ensino de PLE, verificaremos que os gêneros literários pertencem ao âmbito dos gêneros discursivos, cujas bases integram campos determinados de enunciação, isto é, sua natureza e particularidades são reconhecíveis para os usuários da língua por fazerem parte de uma convenção universal de uma sociedade letrada.

No intuito de examinar a junção entre o conhecimento anterior e a produção resultante do contato com a leitura dos textos motivadores, apoiamos

nossas investigações nos “cinco horizontes da compreensão” de Marcuschi (1996, p. 75-6)⁴ para as análises da leitura nas atividades escritas, que, embora tenham sido originalmente “desenhados” para entender o processo de leitura interativa nos manuais de língua materna, cabem na discussão de PLE por configurar uma problemática semelhante.

- 1 *Falta de horizonte* trata da simples *repetição* ou *cópia* do texto. Nessa perspectiva, as informações são objetivas e os sentidos estariam “inscritos no interior do texto”. O leitor só repetiria algumas informações e as respostas seriam muito óbvias.
- 2 *Horizonte mínimo* seria o campo da *leitura parafrástica* cujas atividades ainda ficariam restritas na identificação de informações objetivas. O leitor pode escolher outro léxico para reformular o mesmo texto e assim sua interferência continuará mínima.
- 3 *Horizonte máximo* é a perspectiva que “considera as atividades *inferenciais* no processo de compreensão”. A “geração de sentidos” aconteceria pela junção das informações contidas no próprio texto e pelas informações pessoais ou por elementos novos. O leitor é produtor de sentidos e as inferências podem aparecer no raciocínio de várias ordens (lógico, prático, estético e crítico, entre outros). Aqui estaria o campo de operação mais interacional.
- 4 *Horizonte problemático*, como o próprio nome já indica, chega à camada da *extrapolação*. O leitor investe muito além das inferências e seus conhecimentos pessoais podem ultrapassar os limites do texto.
- 5 *Horizonte indevido*, a perspectiva da *leitura errada* ou *proibida*, diz respeito à área problemática da intenção do texto e das suposições (contestações ou ironias, por exemplo) do leitor e foge dos limites da camada de compreensão que o texto permite alcançar.

Com isso, na busca pela produção de sentido do *horizonte máximo*, justifica-se a utilização do comentário crítico como atividade interacional por entendermos que seus aspectos trazem aos textos dos leitores estrangeiros os padrões mais

⁴ O autor retomou a mesma concepção em *Produção textual, análise de textos e compreensão*. (MARCUSCHI, 2008, p.258-60)

representativos da leitura literária nas moldagens de um texto argumentativo, visto que o envolvimento com o texto literário requer estratégias para que a escrita se torne mais motivada, reflexiva e conectada às experiências espontâneas.

O texto crítico permite ser o mais produtivo, é claro, desde que o aprendiz não utilize a leitura superficial fora dos limites significativos do texto ou, ao contrário, não fique totalmente dependente dos seus elementos apresentados. Tal atividade pressupõe seu afastamento reflexivo diferentemente do que ocorreria com a adoção de outros gêneros escolares como o resumo ou a verificação de leitura, por exemplo, visto que os aportes críticos e argumentativos seriam limitados.

A respeito dessa atividade, caso o professor peça aos alunos que manifestem (escrevam) comentários, será possível notar que os alunos mais acostumados à reflexão da leitura serão capazes de afastar-se do texto e do senso comum para produzir seu próprio argumento, apropriando-se dos fatores de representação necessários para iniciar uma comparação ou trazer novos significados dentro de suas redações. Outros, menos familiarizados com a leitura e o pensar sobre a linguagem, irão provavelmente ater-se ao texto como ponto de referência imediata para sua produção escrita, procurando copiar construções sintáticas, parafrasear. Trata-se de uma decodificação que exige a habilidade de congregar um processo de reconhecimento, primeiro como indivíduo receptor da leitura – com todas as significações marcadas no texto – e segundo, como produtor de um novo conhecimento que se utiliza de referenciais (re)significados.

O texto do leitor: uma proposta de atividade

Nesta parte, pretende-se analisar, por meio de seis textos, a argumentação referente às condições humanas e as marcas histórico-culturais representadas nos comentários dos alunos do nível avançado. Com base no *horizonte máximo* (MARCUSCHI, 1996, p. 76), anteriormente descrito, exemplificam-se alguns aspectos ao considerar que “o leitor é produtor de sentidos e as inferências podem aparecer no raciocínio de várias ordens (lógico, prático, estético e crítico, entre outros)”.

Trata-se de um recorte inicial da tese de doutorado que assimila em seu corpus o exame dos textos motivados pelas leituras dos gêneros romance, conto e crônica.

O perfil desse leitor é formado, em geral, por estudantes conveniados pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) de graduação (PEC-G), de pós-graduação (PEC-PG), intercambistas entre faculdades ou os que vêm pesquisar por incentivo próprio, sem auxílio financeiro, além de, eventualmente, professores visitantes de outros países. Embora oriundos de diversos países e diversas formações, o ato de ler e escrever redações acadêmicas já fazia parte de suas atividades.

Faz-se, neste artigo, uma análise mais sucinta, ilustrativa, visando reunir os padrões recorrentes das produções de forma organizada. O eixo central dos comentários e as problemáticas que já dominam o estudo das produções escritas foram essencialmente enfocados: a escolha de textos (gêneros, assuntos e linguagens); o tipo de atividade a ser pedida (comentário crítico); o prazo para a leitura e o acompanhamento ao longo do semestre.

Novamente, com base na pesquisa e diálogos informais em sala de aula, elaborou-se uma proposta de atividade, cujas referências levassem em conta as necessidades dos estudantes por uma leitura externa ao ambiente escolar, somadas às suas preferências literárias. Dessa forma, a amostragem dos textos de referência tenta reproduzir a sequência de textos e autores de cada semestre.

O comentário requisitado poderia abarcar argumentação crítica e experiência pessoal, caso houvesse necessidade de exemplificação baseada nas marcas inferenciais.

As propostas foram essencialmente as mesmas: os alunos poderiam escolher um capítulo ou conto, dentre as várias oferecidas, e escrever um comentário, não só da narrativa, mas justificar a escolha por determinado texto.

Seguindo a ordem cronológica semestral, as experiências curriculares adotaram três modelos de repertórios e o período das atividades delimita-se entre os anos de 2005 e 2007⁵:

- No primeiro semestre de 2005, houve a escolha de um dos capítulos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis
- No segundo semestre de 2005, a escolha foi feita entre a coletânea de contos do livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector

⁵ Observe-se que o leque de opções foi ampliado à medida que os diálogos na sala de aula indicavam as linguagens, preferências e curiosidades dos alunos.

- E, a partir de 2006, os alunos poderiam escolher dentre uma seleção de oito textos (contos e crônicas) destes autores: Machado de Assis, Clarice Lispector, Mario de Andrade, Rubem Fonseca e Luís Fernando Veríssimo.

O primeiro texto ser trabalhado foi *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Apesar de a linguagem aparentar ser inicialmente “difícil”, o objetivo global era o contato com a literatura brasileira, com um autor reconhecido pela maioria dos alunos e com uma narrativa capaz de despertar reflexões e interesse.

Para essa atividade, houve o acompanhamento durante todo o semestre: o aluno recebia a indicação da obra no início do curso e sua leitura ao longo do curso era comentada semanalmente – dúvidas em relação ao léxico, construções sintáticas, observações sobre alguns personagens – com a finalidade de oferecer subsídios para a escrita do comentário ao final do período letivo, quando seu conhecimento de língua estaria mais proficiente para uma dissertação mais elaborada.

Ao proporcionar a opção de um capítulo, certas respostas tornaram-se representativas, pois as observações mais recorrentes começaram a transparecer. Primeiro, em relação à escolha de trechos considerados marcantes, que podiam ser de ordem afetiva, reflexiva (filosófica), histórica ou cultural e, segundo, pela escolha e eventual comparação entre formas do mesmo gênero.

Como exemplo do raciocínio de ordem filosófica, é possível citar uma reflexão feita a partir do capítulo CLX: “Das negativas”, de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*:

(06)

E difícil escolher um capítulo do livro, mais eu acho que o último “Das Negativas” é meu favorito, porque em ele se deixam ver as misérias do personagem principal Brás Cubas.

[...] Brás Cubas não é pior que tantos outros ou nós mesmos.

Portanto Machado logra com este livro mostrar as misérias humanas da época e que ainda são as mesmas na atualidade. Uma obra única e que *faz reflexionar sobre a condição humana*. (estudante de direito, argentino, 1º sem 2005, grifos meus).

A escolha – “é meu favorito” – pelo capítulo de fechamento incide sobre as condições humanas, no caso, as misérias humanas. E o aprendiz inclui sua participação ao identificar-se com a personagem: Brás Cubas não seria pior que tantos outros ou até “nós mesmos”.

Fenômeno semelhante, de identificação e envolvimento de atos humanos, foi registrado em outro trecho, capítulo XXIV: *Curto, mas alegre* por outro prisma:

(07)

Talvez porque detrás dos seus atos, jaz a natureza humana que todos reconhecemos. Capítulo trás capítulo o leitor pergunta-se se Bras Cubas terá o seu “merecido” castigo, em que momento este ou o outro engano serão descobertos, ou sim, ele sairá victorioso das aventuras como, no fundo, todos nós gostaríamos de sair victoriosos das nossas. (estudante de astronomia, mexicana, 1º sem 2005, grifos meus).

Apesar das eventuais inadequações linguísticas, já esperadas, não houve a necessidade de enfatizar, em nenhuma das turmas, a adoção de uma linguagem mais próxima da norma padrão. A proposta de se escrever um comentário crítico, dentro da esfera acadêmica, parece ter indicado previamente o modelo (resenha) a ser adotado ainda que alguns textos aparentem ter se tornado um projeto pessoal.

Como se verifica, ao articular as experiências coletivas ou individuais, constrói-se a apropriação do texto, verbalizada nos moldes de um texto teórico, mas com a percepção de que o envolvimento traz ao ato da escrita suas próprias impressões e histórias a contar. Assim, como salienta por Calkins (1989, p.15), *Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência.*

No que tange as experiências pessoais e identificações afetivas – “escolhi por uma razão pessoal” –, independente do gosto pelo estilo de Clarice Lispector, ficou claro que seus textos propiciam cargas mais emotivas.

Desta vez, trabalhou-se a escolha de contos da coletânea de *Felicidade Clandestina*.

É o caso das inferências de *Amizade sincera*:

(08)

A amizade é como a maioria das coisas : o excesso provoca o cansaço...
Um amigo é uma pessoa que você gosta, e como todas as coisas que se gosta é possível cansar-se dele. *Da mesma maneira que pode-se começar a odiar um prato que se adorava por comendo-lo cada dia*, uma amizade pode ser prejudicada por encontros freqüentes e tempo junto longo demais. [...] *Um bom exemplo é o caso das repúblicas*. Muitos bons amigos se zangam depois de estabelecer uma república (nem acontece com todo mundo...). Muitas pessoas têm muita boa relação, mas acaba quando vivem junto quase o dia inteiro, os defeitos se revelam, as brigas são mais freqüente, (estudante de engenharia, francês, 2º sem 2005, grifos meus).

(09)

Primeiro, *escolhi o conto Uma amizade sincera por ser um dos poucos contos que eu consegui terminar de ler*. A maioria dos outros contos desse livro, do meu ponto de vista, é muito abstrata, que não dá para entender. E comparando com os outros contos, as palavras desse são mais fáceis.

Segundo, o escolhi por uma razão pessoal. A história parece um pouco com a experiência que tive – quando tudo acaba e nada vai mudar, não tem outro jeito do que aceitá-lo. (professora visitante de letras, chinesa, 2º sem 2005, grifos meus).

Nos dois excertos dos comentários, as vivências representadas pela personagem parecem ter estimulado a correlação das experiências dos aprendizes. Trazendo o exemplo das repúblicas ou de situações passadas, a reflexão consegue afastar-se de um resumo para expressar um novo texto baseado aceitação dos fatos expostos.

Nem sempre o texto irá suscitar uma expressão de cunho (somente) afetivo-filosófico. Alguns textos, por sua composição mais marcante, podem chamar a atenção pelo próprio fazer ficcional. Quando se tem um gênero considerado universal, ele pode gerar uma inevitável comparação tanto em sua estrutura quanto sua cultura:

(10)

Portanto, eu escolhi o texto *Apólogo* de Machado de Assis por ser tratar de uma “historieta mais ou menos longa, que ilustra uma lição de sabedoria e

cuja moralidade é expressa como conclusão” (Definição de *Apólogo* segunda do novo dicionário Aurélio). Está definição *me chamou atenção, devido ao fato de lembrar o próprio conceito de “Märchen”, “contos de Fadas” em alemão*. As fábulas ocupam um importante lugar na literatura e cultura alemã, pois uma grande quantidade destes contos infantis, conhecidos universalmente, como por exemplo: Chapeuzinho vermelho; Joãzinho e Mariazinha; Branca de neve e os sete anões etc, foram coletadas da cultura popular alemã, reescritos e organizados por dois irmãos alemães, “Gebrüder Grimm”.

Assim, me pareceu muito interessante observar o mesmo gênero literário dentro do contexto histórico cultural brasileiro, além do fato, de com isso ter a chance de entrar em contato com um dos maiores, senão o maior, autor brasileiro de todos os tempos.

[...] Com está pequena descrição das minhas impressões, eu gostaria de concluir que *dentro de um mesmo gênero literário existem diferentes estruturas que demonstram que uma comparação é possível, contudo, é muito difícil realizá-la*, porque as diferenças são imensas. Na minha opinião, a forma brasileira me agradou mais e é mais bonita, mas tudo é uma questão de gosto! (estudante de ciências sociais, alemã, 1º sem 2006, grifos meus).

(11)

Antes de começar o meu comentário sobre o conto, *acho importante lembrar a época em que este conto foi escrito. Na minha opinião, seria impossível compreender bem o conto sem saber que foi escrito na metade do século 19*. A sociedade nessa época era muito diferente da sociedade e das diferentes classes sociais de hoje em dia. Escravos ainda existiam, tanto como a ausência de sufrágio universal, ou seja ninguém podia votar. Além disso, a Igreja teve muito poder e o Brasil era governado pelo imperador Pedro II.

[...] *A mensagem moral do conto parece ser que uma pessoa deve aceitar e contentar-se com suas próprias qualidades e sua função inerente na sociedade na qual você existe, trabalhando para atingir uma coexistência efetiva com os que existem no seu entorno*. No texto, a referência a esta incapacidade de mudar o seu papel é comunicada quando o autor menciona um ‘maior poder’ Deus. Nessa época todos acreditavam que Deus os tivessem criado, *‘ar que Deus lhe de’*. É por essa razão que desde o início, no seu defender a linha não dá muita explicação a agulha. Ela sabe que a

razão porque ela é mais importante que a agulha é porque ela nasceu assim. (estudante de letras, inglesa, 1º sem 2007, grifos meus).

Nos dois comentários referentes ao *Apólogo*, de Machado de Assis, encontramos observações voltadas à estrutura do gênero, bem como nos aspectos históricos. No primeiro caso (10), a aluna enfocou o mencionado cotejo enfatizando a utilização composicional no “contexto histórico cultural brasileiro”.

Ao final, a percepção da linguagem que constitui o gênero, as referências históricas, os aspectos culturais estão incorporados nos comentários analisados, formando um conjunto de assimilações e comparações na prática social da leitura literária em língua estrangeira que se torna, também, a leitura de inserção de uma nova cultura.

Conclusão

Em meio a erros e acertos, dificuldades e facilidades, uma constante tornou-se perceptível desde o primeiro momento de qualquer atividade proposta: a necessidade do constante diálogo entre os participantes das aulas, incluindo o professor como organizador de ideias e contextos. Menos no sentido de fazer as vontades dos estudantes e mais para proporcionar oportunidade de interação e, com isso, criar possibilidades de se acrescentar ou excluir algum item no planejamento das aulas. Ainda que o encaminhamento da leitura literária proposta seja a potencialização da autonomia, não se pode abandonar igualmente o aprendiz à deriva.

Nessa concepção, se as crenças podem levar à escolha da abordagem e consequentemente de materiais, é fundamental verificar tais preferências com o propósito de integrar os gêneros e autores mais próximos às representações dos aprendizes. Como um dos resultados da pesquisa, fica clara a importância do papel do professor e de sua formação, pois a mediação da cultura não poderia ser feita apenas impondo-se os textos: demonstrou-se a necessidade do acompanhamento regular e o estudo frequente das obras.

Por fim, pode-se trazer como síntese que texto literário enriquece uma aula de português para estrangeira desde que a abordagem mantenha a proximidade da leitura prazerosa. A relevância do texto do leitor constitui-se no duplo movimento de tornar-se um produto didático acadêmico e o de verbalizar as reflexões

construídas por meio de conhecimentos prévios da linguagem e da relação com o mundo.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. de. *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. *Guavira Letras*, Três Lagoas, v. 6, p. 67-75, 2008.

ASSIS, Machado de Assis. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 28. ed.; 8. imp.; São Paulo: Ática, Série Bom Livro, 2004.

_____. *O apólogo*. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro (<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>). A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000269.pdf

BAKHTIN, Mikhail. 1979. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLATYTA, Dora Fraiman. O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In: SILVA, Kleber A. da; ALVAREZ, Maria Luisa O. (Orgs.) *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 93.

CALKINS, Lucy M. *A arte de ensinar a escrever*. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. 24 (9), set. 1972. p. 803-9.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'Enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*. Clé International, 1983.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U.; WEINRICH, H. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. [S.l.]: Pergamon Press, 1981. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html>. Acesso em 30/04/2013.

TAKAHASHI, N. T. Leitura literária no ensino-aprendizagem...

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 9, p. 63-82, jan/mar 1996.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMICH, Leda M. B. (orgs.) *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. 2. Ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 247-71.

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

TAKAHASHI, Neide Tomiko. A contribuição de gêneros do discurso literário no processo de ensino-aprendizagem de PLE. In: *O gênero em diferentes abordagens discursivas*. São Paulo: Paulistana, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido: 11/04/2013

Aprovado: 28/05/2013