

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

**NEIDE TOMIKO TAKAHASHI**

**TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)  
NO BRASIL**

**São Paulo  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

**TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)  
NO BRASIL**

**Neide Tomiko Takahashi**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Pinto de Carvalho**

**São Paulo  
2008**

Aos novos leitores de textos literários brasileiros, que compartilharão diferentes espaços de significados e tornarão as palavras parte de si mesmos na infinita circulação de experiências, emoções e idéias.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Reginaldo Pinto de Carvalho pela confiança e apoio durante os anos de convivência acadêmica, proporcionando-me reflexões e caminhos para que eu seguisse muito além do projeto inicial.

À Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia pelas sugestões inestimáveis no exame de qualificação, por promover o contato inicial com o Centro de Línguas e, dessa forma, incentivar meu percurso na área de Português-Língua Estrangeira.

Ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa pelas detalhadas e valiosas observações no exame de qualificação.

A todos do Centro de Línguas, pela boa acolhida, apoio e respeito durante esses anos de convivência.

Meu reconhecimento especial à Maria Elizabeth Leuba Salum, que generosamente muito me ensinou durante o processo de aprendizagem profissional.

Aos alunos do curso de português para estrangeiros, que me ensinam sempre a construir novos sentidos.

À Profa. Dra. Maria Sabina Kundman pela dedicação e apoio durante as aulas de pós-graduação.

Ao amigo José Antonio Pasta Júnior, inigualável professor de literatura, pelas boas e infinitas conversas.

Aos amigos de todas as horas Celso Kenji Miyamoto e Maria Aparecida Viana Schitine Pereira, que têm acompanhado toda minha trajetória acadêmica.

Aos familiares, que, com apoio incondicional e paciência, souberam entender esse processo acadêmico.

*Mas leio, leio. Em filosofias  
tropeço e caio, cavalgo de novo  
meu verde livro, em cavalarias  
me perco, medievo; em contos, poemas  
me vejo viver. Como te devoro,  
verde pastagem. Ou antes carruagem  
de fugir de mim e me trazer de volta  
à casa a qualquer hora num fechar  
de páginas?  
Tudo que sei é ela que me ensina.*

Carlos Drummond de Andrade, "Biblioteca Verde"

## RESUMO

O objeto deste trabalho é estudar o emprego de textos literários e a forma como eles são aproveitados no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE). Para tanto, apoiamos-nos nos fundamentos teóricos da abordagem comunicativa, da leitura e da enunciação a fim de investigar os potenciais pedagógicos do texto literário na sala de aula e nos livros didáticos de PLE. Com base em uma pesquisa feita com estudantes estrangeiros, pudemos detectar suas expectativas quanto à utilização de textos da literatura brasileira nas aulas, bem como suas representações lingüísticas, aí incluída a apropriação de elementos culturais, confirmando a relevância da contribuição desses textos no ensino de PLE. E, a partir da análise do emprego de textos literários e exercícios de compreensão em quatro materiais didáticos, observamos também que tais livros não podem suprir todas as expectativas dos alunos em razão de sua própria natureza didática, descontextualizada da interação autor-texto-leitor original. Como resultado, pudemos confirmar que o bom aproveitamento dos textos literários no ensino de PLE não está simplesmente no seu emprego como um pretexto em sala de aula ou nos manuais, mas no tratamento dado a eles, tendo em vista o seu caráter literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Português-língua estrangeira. Textos literários. Livros didáticos de PLE. Interação autor-texto-leitor. Atividades de compreensão.

## **ABSTRACT**

The objective of this paper is to study the employment of the literary texts and how they are exploited in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL). For that purpose, we followed the theoretical line of the communicative approach of reading and utterance-act in order to inspect the pedagogical potential of the literary text in the classroom and in PFL's textbooks. In a survey involving foreign students, we were able to detect their expectations in relation to the application of texts of the Brazilian literature in the classes, as well as their linguistic representations, including the appropriation of cultural elements, confirming the relevant contribution of these texts in PFL's teaching. And, after analysing the employment of the literary texts and the exercises of comprehension in four types of textbooks, we observed that these books are not able to fill all the students' expectations due to the own educational nature of these materials, decontextualized from the original author-text-reader interaction. As a result, we were able to confirm that the effective utilization of the literary texts in PFL's teaching does not merely depend on its employment as an excuse in the classroom or in the manuals, but on the treatment given to them, in view of their literary quality.

**KEYWORDS:** Portuguese as foreign language teaching. Literary texts. PFL's textbooks. Author-text-reader interaction. Comprehension activities.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>18</b>
<b>UM BREVE HISTÓRICO: O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LE E O PLE NO BRASIL</b> .....	<b>18</b>
1.1 CONFLUÊNCIAS ENTRE LÍNGUA E LITERATURA .....	18
1.2 O QUE É UM TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LE? .....	21
1.3 PERCURSO DO ENSINO DE PLE NO BRASIL .....	25
1.4 PERCURSO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLE .....	29
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>33</b>
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>33</b>
2.1 A LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	33
2.2 ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	35
2.3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS .....	41
2.4 A INTERAÇÃO AUTOR-TEXTO-LEITOR .....	46
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>51</b>
<b>ANÁLISE DOS ASPECTOS RELACIONADOS AOS TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE PLE</b> .....	<b>51</b>
3.1 IMPLICAÇÕES DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO CONTEÚDO DE PROGRAMAS E EXAMES .....	54
3.2 O APRENDIZ E OS TEXTOS LITERÁRIOS: EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES.....	62
3.3 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AOS TEXTOS LITERÁRIOS .....	66
3.4 ARTICULAÇÕES DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO .....	70
3.4.1 COMPONENTES LINGÜÍSTICOS.....	70
3.4.2 A PRESENÇA DA ORALIDADE .....	74
3.4.3 ASPECTOS INTERCULTURAIS .....	77
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>83</b>
<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PLE</b> .....	<b>83</b>
4.1 EXPLORAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NOS MATERIAIS SELECIONADOS .....	83
4.1.1 <i>AVENIDA BRASIL 1 E 2 – CURSO BÁSICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS</i> .....	88
4.1.2 <i>FALA BRASIL – PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS</i> .....	93
4.1.3 <i>FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS – UM CURSO PARA ESTRANGEIROS</i> .....	96
4.1.4 <i>PORTUGUÊS VIA BRASIL - UM CURSO AVANÇADO PARA ESTRANGEIROS</i> .....	98
4.2 EXEMPLOS DE TEXTOS E EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO EXTRAÍDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS .....	103
4.2.1 <i>AVENIDA BRASIL 1 E 2 – CURSO BÁSICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS</i> .....	105
4.2.2 <i>FALA BRASIL – PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS</i> .....	108
4.2.3 <i>FALAR... LER... ESCREVER... PORTUGUÊS – UM CURSO PARA ESTRANGEIROS</i> .....	115
4.2.4 <i>PORTUGUÊS VIA BRASIL – UM CURSO AVANÇADO PARA ESTRANGEIROS</i> .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>127</b>
A LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS .....	127
B OBRAS TEÓRICAS .....	127

<b>APÊNDICE .....</b>	<b>137</b>
1A FICHAS DE PESQUISA – MODELO .....	137
1B FICHAS DE PESQUISA – RESPOSTAS DOS ESTUDANTES .....	138
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>143</b>
1A PEC-PG (PROGRAMA DE ESTUDANTE-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO).....	143
1B PEC-G (PROGRAMA DE ESTUDANTE-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO).....	145
1C UNIVERSIA – INTERCÂMBIOS EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	149
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>150</b>
CELPE-BRAS .....	150
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>153</b>
PCN COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA .....	153
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>154</b>
NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA – COMPREENDER.....	154
<b>ANEXO 5.....</b>	<b>155</b>
PNLEM – FICHAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (CRITÉRIOS) .....	155

## Introdução

Desde a década de 1990, vários fatores têm desencadeado a vinda de estudantes e profissionais estrangeiros no Brasil. Os intercâmbios entre universidades ou entre governos, incluindo os programas para o duplo diploma; o desenvolvimento e avanço nas diversas frentes de pesquisa; os investimentos internacionais, aliados a uma certa estabilidade da economia brasileira; as relações comerciais, como o Mercosul, por exemplo, e o conseqüente deslocamento de funcionários estrangeiros, muitas vezes com suas famílias, para o país. Tudo isso influi diretamente na demanda por cursos de português como língua estrangeira<sup>1</sup> (PLE), pois a necessidade de aprendizagem rápida e ao mesmo tempo profunda da língua é esperada para que haja condições mínimas de comunicação, o que resulta no planejamento especial de programas e materiais de ensino.

Cumprir-se afirmar que a USP e a UNICAMP são apontadas como algumas das melhores instituições de ensino superior do mundo e as únicas citadas na América Latina ao lado da universidade Autônoma do México. Na lista de 2007 da “The Times Higher Education Supplement”, obtiveram, respectivamente, as posições 175 e 179<sup>2</sup>. Essas informações de projeção internacional ajudam a despertar a atenção para as diversas áreas de ensino e pesquisa, tornando-se um atrativo a mais para pesquisadores e estudantes que pretendem aperfeiçoar seus estudos em um país estrangeiro.

A necessidade de aprender a língua portuguesa e, muitas vezes, de comprovar o grau de proficiência, por parte dos profissionais e dos estudantes que vêm ao Brasil, tem resultado na procura crescente pelo exame CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua

---

<sup>1</sup> Note-se a distinção entre termos como segunda língua ou língua segunda (L2), e língua estrangeira. Com base nas definições de Robert Galisson e Daniel Coste (1988) no *Dictionnaire de didactique des langues*, e de Keith Johnson e Helen Johnson (1998) no *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, convencionou-se a relacionar segunda língua nos países onde o multilingüismo é oficial (Canadá, Suíça e Bélgica, por exemplo) ou nos lugares onde uma língua “não materna” cumpre um estatuto privilegiado (países da África francófona, o ensino de português para comunidades indígenas no Brasil, por exemplo). Dessa forma, optamos por português-língua estrangeira por tratar-se do estudante temporariamente em imersão em um país estrangeiro.

<sup>2</sup> Fonte: *Folha de São Paulo*, de 25.11.2007. Além disso, das 500 melhores universidades da lista do Shanghai University de 2007, a USP ocupa a 128ª posição e da “Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan”, o 94º lugar (Fonte: [www.usp.br](http://www.usp.br), acessado em 29/03/2008).

Portuguesa para Estrangeiros)<sup>3</sup>, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), com apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e da Secretaria de Educação Superior (SESu).

Quando foi aplicado oficialmente pela primeira vez, em 1998, contava com 141 candidatos inscritos. Em 2001, o número chegou a 1520 e superou a marca de 2000 inscritos no segundo semestre de 2006<sup>4</sup>. O crescimento inclui vários fatores, desde uma verificação individual para conhecer seu grau de proficiência em língua portuguesa até a necessidade de ordem legal – alguns órgãos exigem certificado para o ingresso nos cursos de pós-graduação como a USP, por exemplo; revalidação de diplomas e exercício da profissão, como são os casos dos profissionais em Medicina, Engenharia e Direito. Com isso, aumentou-se também a procura por cursos de PLE que pudessem atender às exigências lingüísticas do exame, cuja intenção é avaliar as quatro habilidades<sup>5</sup> em “situações reais de comunicação”.

Diante dessa necessidade premente de cursos e a preocupação pelos instrumentos de ensino a serem adotados, acreditamos que a pesquisa acerca do PLE se justifica por ainda não haver muitos estudos nessa área ou mesmo muitos materiais no mercado editorial que possam atender o público em imersão, com um grau de proficiência a ser atingido rapidamente e com interesse em conhecer a língua em todas as suas constituições e aspectos funcionais.

O estudo a ser apresentado partiu desses dados e, inicialmente, da observação sobre o emprego de textos autênticos nos materiais didáticos mais utilizados no ensino do português do Brasil para estrangeiros. No entanto, logo nas primeiras amostras, foi possível notar uma regularidade mais instigante para a pesquisa: o emprego de textos literários era mínimo, até mesmo nulo, e sem regularidade na apresentação e nas propostas. Em geral, eles se reduzem a (poucos) textos curtos – na maioria crônica e contos –, que têm a intenção de apresentar um

---

<sup>3</sup> O exame é composto de uma prova escrita (parte coletiva) e uma oral (parte individual). Ele é aplicado duas vezes ao ano (abril e outubro) no Brasil e em outros países por órgãos credenciados (em geral, universidades). Há uma única prova escrita e os níveis são avaliados de acordo com o desempenho global do candidato. Quanto à prova oral, compõe-se de entrevista com dois aplicadores: um entrevistador e um observador. Ele existe desde 1994, mas o credenciamento, colaboração do MEC e a Secretaria de Educação Superior (SESu) só foi instituída em 1998. As informações mais detalhadas (histórico e natureza do exame) encontram-se no Anexo 3.

<sup>4</sup> Dado extra-oficial fornecido pela Profª. Dra. Rosane de Sá Amado em janeiro de 2007, na época, responsável pela aplicação do exame na USP.

<sup>5</sup> Embora o uso dos termos “competência” e “habilidade” possa, por vezes, ser aplicado de forma alternada. Como exemplos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) mesclam competências e habilidades e o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (CONSEIL, 2001) trabalha com o uso de competências –, em geral, optamos pelo termo “habilidade” por entender que ele trata diretamente dos saberes e conhecimentos comunicativos que levam o aprendiz a capacitar-se (ter competência) em sua interação com a cultura estrangeira. Reservaremos, então, “competência” ao domínio dessa capacidade para as quais as habilidades são desenvolvidas e avaliadas.

perfil da cultura brasileira ao lado de letras de músicas, excertos de textos jornalísticos, publicitários ou, mais raramente, de história. Isso inclui afirmar ainda que, no Brasil, os estudos sobre literatura, leitura e ensino literário em português também não foram suficientemente analisados e aprofundados em sua perspectiva didática de língua estrangeira (LE).

A propósito dessas constatações, se contamos atualmente com poucos materiais expressivos no mercado para o ensino de PLE no Brasil, dentre os existentes, percebemos que mais raras ainda são as publicações que privilegiam os textos literários como mecanismo de aprendizagem baseadas nas várias possibilidades de compreensão que o próprio texto sugere. Na maioria dos livros didáticos, eles funcionam como pretextos para verificação de dados pontuais de leitura, levantamento de tópicos de vocabulário e gramática.

Sem nos aprofundarmos ainda, essa problemática pode ser explicada, em parte, pelo panorama atual da metodologia de ensino do português como língua estrangeira, que vem privilegiando a abordagem comunicativa para o desenvolvimento oral, e pela generalização dos procedimentos a serem utilizados nas atividades textuais. Essa situação influi ainda na publicação de métodos e na escolha por materiais da mídia, pois entende-se que o estrangeiro em imersão no Brasil precisa de instrumentos para comunicação imediata o que, do ponto de vista de alguns autores, seria sinônimo de interação da fala e em documentos do cotidiano.

Não se trata de desvalorizar aqui a abordagem comunicativa que, como veremos adiante, será um dos cerne teóricos neste estudo, o que pretendemos mostrar é o cenário inicial, quando as concepções dessa abordagem eram amplas e, às vezes, tomadas apenas em seu sentido periférico e que podem estar em uso ainda hoje. Não renegamos, muito menos, outros textos autênticos como os da mídia, letras de músicas ou documentos históricos. A nossa proposta é investigar o potencial da literatura brasileira na sala de aula e nos livros didáticos de PLE na intenção de demarcar seu lugar junto aos outros documentos.

Os textos literários contribuem para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira tanto por serem autênticos, em oposição à “fabricados para o curso”, quanto por integrar fatores culturais e serem utilizados como instrumentos no processo de apropriação do discurso do outro.

Em seu caráter legítimo, esses textos tornam palpáveis as reflexões acerca da linguagem e trazem a veiculação da língua em toda a sua capacidade potencial. No mais,

como sugestão para materiais complementares, podem evitar a adoção excessiva de textos fabricados (artificiais em sua simulação de evocar efeitos do real) dos livros didáticos.

Nessa concepção, verifica-se a relevância do uso de textos literários nas aulas de português como língua estrangeira e, conseqüentemente, nos materiais didáticos, pois eles trazem em sua linguagem os códigos da língua portuguesa à luz de um modelo imaginário que faz ver o funcionamento das configurações do homem e do mundo.

Baseado nessas informações preliminares, o objetivo nesta pesquisa é investigar o emprego de textos literários e como eles são aproveitados no ensino de PLE. Com isso, propomos também, por meio da análise de quatro materiais didáticos<sup>6</sup> de português para estrangeiros, examinar e discutir alguns aspectos diretamente ligados à habilidade da compreensão escrita literária:

- as abordagens de ensino em língua estrangeira e sua relação com os textos literários;
- a expectativa e representações dos aprendizes;
- a contribuição de tais textos no processo de ensino-aprendizagem de línguas;
- os gêneros literários mais freqüentes nos materiais;
- a leitura didatizada e
- os exercícios de compreensão literária dos livros didáticos.

Seguindo uma perspectiva interacional dentro das concepções da Lingüística Aplicada no ensino de Língua Estrangeira para a compreensão escrita, essa investigação envolve, como fundamento teórico, algumas noções da chamada Teoria da Enunciação e das teorias de leitura em consonância aos modelos propostos pela Abordagem Comunicativa.

Dessa forma, para estudarmos o jogo interacional do texto literário, daremos voz especial a autores como Benveniste (1966, 1974) e Bakhtin (1992, 1995) para tratarmos de questões relacionadas à linguagem; Eco (2003, 2004) e Naturel (1995), às questões entre autor-texto-leitor (Eco e Naturel); Lajolo (2002, 2007), Soares (2003) e Zilberman (1997), à leitura literária didatizada; Marcuschi (1996), à compreensão escrita de textos; Besse (1985), Germain (1983), Puren (1993), Rivers (1975) e Leffa (1988), à metodologia de ensino de línguas estrangeiras; e Almeida Filho (1989, 1992, 1993) aos conceitos da Abordagem Comunicativa para o ensino de LE.

---

<sup>6</sup> Observe-se que um dos materiais, *Avenida Brasil*, possui 2 volumes.

Para verificar em que medida os materiais didáticos se aproximam de nossa perspectiva teórica, faremos uma descrição e análise das seguintes obras:

- *Avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros*; de Emma Eberlein Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Iunes. São Paulo, 3. reimpressão da editora EPU, publicado em 1992.
- *Avenida Brasil 2: curso básico de Português para estrangeiros*; de Emma Eberlein Lima, Cristián González Bergweiler e Tokiko Ishihara. São Paulo, 3. reimpressão da editora EPU, publicado em 1995.
- *Fala Brasil – Português para estrangeiros*, de Pierre Coudry e Elizabeth Fontão. Campinas, editora Pontes, 15. edição, publicado em 2004.
- *Falar... Ler... Escrever... Português*, de Emma Eberlein Lima e Samira Iunes. São Paulo, 2. ed. revista, 5. reimpressão da editora EPU, publicado em 2007.
- *Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*, de Emma Eberlein Lima e Samira Iunes. São Paulo, ed. revista e ampliada da editora EPU, publicado em 2005.

A presença ou ausência de textos literários será ainda mencionada em outros livros de PLE em circulação no mercado. No entanto, é importante ressaltar que, por não existirem muitas opções de manuais para estrangeiros, alguns cursos em universidades, como a USP, e algumas escolas de idiomas mais tradicionais e pioneiras na produção de materiais, como Berlitz e Yázigi, preferem produzir seu próprio material e manter a circulação restrita às escolas.

Em relação ao projeto inicial, houve uma reformulação de alguns itens para que o rumo da pesquisa pudesse ser estruturado de forma viável e coerente. As alterações substanciais referem-se à escolha do conjunto de livros que fariam parte do *corpus*, pois verificamos uma dificuldade em obter informações precisas, visto que os cursos de PLE são frequentemente oferecidos como aulas particulares. Além disso, muitas universidades não possuem cursos regulares ou não divulgam os programas e materiais utilizados. Adotamos, então, como critério, os livros voltados para adultos e que estivessem em circulação de forma

representativa no mercado editorial das regiões sul e sudeste – pólos de destaque na recepção de estrangeiros – do Brasil desde a década de 1990<sup>7</sup>.

Escolhidos os materiais, examinaremos as abordagens que tais livros apresentam para os textos literários, o contexto de produção bem como as possibilidades na construção de sentidos dos textos que os alunos irão encontrar, pois, é preciso lembrar, a partir do momento em que o discurso literário torna-se parte de uma atividade didática, seu espaço enunciativo supõe um contexto e leitores mais específicos.

Por meio de dados obtidos dos programas de cursos em algumas universidades<sup>8</sup> e das entrevistas<sup>9</sup> feitas com os candidatos do exame para obtenção do CELPE-Bras ao longo de quatro anos, verificamos que cursos de português para estrangeiros são oferecidos em universidades públicas, privadas e em várias escolas de idiomas espalhadas pelas grandes cidades do país<sup>10</sup>. Como já foi mencionado, uma das dificuldades encontradas é a irregularidade de dados nessa área, pois os cursos atendem, de forma oscilante, a necessidades específicas de empresas, instituições privadas e públicas, imigrantes, intercâmbios estudantis, entre outros. É claro, há uma diferença entre o perfil dos alunos estrangeiros que freqüentam uma universidade e o dos que freqüentam escolas de idiomas.

Em geral, os alunos universitários são intercambistas de graduação, pós-graduação e, eventualmente, professores visitantes de outros países. Os alunos de escolas de idiomas são, em maioria, profissionais estrangeiros que freqüentemente trazem suas famílias e elas também têm necessidade de aprender a língua portuguesa. Isso pode refletir na elaboração de materiais, pois, apesar da necessidade comunicativa imediata ser comum aos dois perfis no início dos cursos, os interesses e necessidades ao longo da aprendizagem demonstram ser mais distintos. De fato, os dois públicos precisam de uma certa proficiência para continuar seus estudos ou trabalhos; contudo os conhecimentos da língua podem adquirir novas

---

<sup>7</sup> As informações a respeito da utilização de livros em cursos de português para estrangeiros são fundamentadas em dados editoriais; programas de algumas escolas tradicionais de idiomas (Senac, Aliança Francesa, Políglot, Alumni) e universidades onde são aplicados o Celpe-Bras e oferecem esses cursos; em nossas observações nessa área e nas experiências profissionais no Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP ao longo da última década.

<sup>8</sup> Verificamos os programas disponíveis no *site* da Universia ([www.universia.com.br](http://www.universia.com.br), 08/10/2007) – uma rede de oportunidades estudantis composta por 985 universidades pelo mundo – (Anexo 1c) e das universidades que aplicam o CELPE-Bras onde, segundo funcionários do MEC em resposta às nossas indagações, já existem cursos de português para estrangeiros.

<sup>9</sup> Na prova oral, antes das entrevistas, os aplicadores devem fazer uma leitura das fichas (com dados pessoais) e questionários respondidos previamente pelo candidato.

<sup>10</sup> Não vamos nos ater às escolas bilíngües justamente pela delimitação de nosso objeto de estudo e público-alvo.



demandas e perspectivas à medida que se tentam aprofundar os interesses de cada grupo, isso sem contar a origem e a língua materna de cada falante. Talvez esteja aí, aliás, o centro nervoso que torna inviável elaborar métodos consensuais para estrangeiros.

Uma das poucas regularidades, com as quais provavelmente podemos contar, é o ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras, observando que há um certo padrão das necessidades, do perfil dos estudantes e na formação de turmas. Isso se deve à freqüente vinda de grupos de estrangeiros – conveniados pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) – de graduação (PEC-G), de pós-graduação (PEC-PG)<sup>11</sup>, intercambistas entre faculdades<sup>12</sup> ou os que vêm pesquisar por incentivo próprio, sem auxílio financeiro.

O perfil pressuposto a ser estudado nesta pesquisa é, em linhas gerais, esse aluno universitário adulto que possui conhecimentos básicos da língua portuguesa e está em situação de imersão. Tal empreendimento merece ser delimitado na tentativa de não perder de vista justamente os elementos regulares que envolvem o ensino de português para o público acadêmico estrangeiro.

A partir de todas essas informações e o auxílio dos pressupostos teóricos, algumas questões foram formuladas e tornaram-se os elementos centralizadores das reflexões deste estudo. Qual o papel do texto literário no ensino de uma língua estrangeira? De que forma os alunos podem compreender e apropriar-se dos elementos da língua durante e após a leitura desses textos? Como eles aparecem nos manuais didáticos de PLE?

Tais indagações implicam a compreensão dos elementos constitutivos da língua, da linguagem, do texto literário, seu papel no ensino de uma língua estrangeira e na elaboração de um material didático.

Para entender as múltiplas possibilidades que um texto literário oferece no ensino de PLE, iniciamos o Capítulo 1 deste trabalho com a apresentação dos conceitos mais relevantes sobre o assunto, descrevendo um panorama histórico e metodológico pelos quais esse gênero textual atravessou, bem como um resumo do percurso do ensino de PLE no Brasil e da publicação de seus materiais didáticos.

No Capítulo 2, há um levantamento dos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, dentro da área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, englobando

---

<sup>11</sup> O Anexo 1a traz a relação dos países conveniados nesses programas e uma estimativa de candidatos aceitos em apenas um semestre.

<sup>12</sup> Dados obtidos do site *Universia*, Anexo 1c, mostram o número de alunos acolhidos durante um semestre por algumas universidades brasileiras referente ao período de 2004.

os aspectos conceituais de interação que envolvem a língua, a linguagem, a literatura, a abordagem comunicativa, as habilidades lingüísticas para a comunicação e a elaboração de materiais didáticos no ensino de língua estrangeira.

O Capítulo 3 está estruturado na apresentação e análise dos diferentes aspectos relacionados ao texto literário no ensino de PLE: suas implicações em conteúdos de programas de cursos e exames; as expectativas e representações dos alunos, levantadas por meio de fichas de pesquisa; atividades didático-pedagógicas e articulações que envolvem fatores como aspectos lexicais, gramaticais, a presença da oralidade e da cultura no processo de ensino-aprendizagem do português para estrangeiros do Brasil.

Dedicamos o Capítulo 4 à descrição e análise do emprego de textos literários dos cinco livros didáticos e nas atividades elaboradas a partir desses textos. Os padrões conceituais de uma abordagem interativa foram investigados a fim de verificar em que medida as apresentações dos textos literários e as propostas dos exercícios aproximam-se de nossos fundamentos teóricos.

No Apêndice, incluímos o modelo da ficha de pesquisa (1a) e as vinte e cinco respostas de estudantes estrangeiros (1b).

## CAPÍTULO 1

### Um breve histórico: o texto literário no ensino de LE e o PLE no Brasil

#### 1.1 Confluências entre língua e literatura

Embora muitos autores tenham exposto conexões significativas entre seus idiomas e suas obras, determinando em certa medida que o uso da língua seja capaz de gerar e acolher grande poesia ou literatura, é prudente distinguir que alguns deles obtêm bons resultados mergulhando nas particularidades cultas de seus idiomas, outras vezes eles o fazem voltando-se para suas formas populares.

A língua não está somente nas mãos dos escritores – ela vai “para onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura” (ECO, 2003, p. 10) – nem a comunicação imediata é, no texto literário, a finalidade proposta; valorizam-se em primeiro plano a criação e a expressão. No entanto, é possível reconhecer freqüentemente a existência das peculiaridades lingüísticas em muitas obras literárias, além da reflexão de valores (afetivos, sociais ou históricos) que o autor imprime e remetem ao nosso universo, uma vez que eles são legíveis e passíveis de decodificação (no sentido de traduzir tais valores), logo, de identificação.

Em diversos períodos, alguns exemplos simbólicos dessa relação podem ser citados: Dante em relação à língua italiana<sup>13</sup>, Camões em relação à língua portuguesa e, para citar dois de nossos precursores de um “cânone nacional” literário, José de Alencar e Mário de Andrade, que tentaram confluir o leitor “real” com uma identificação criada pela linguagem escrita. O primeiro apresentou em seus romances uma realidade imaginária do português falado no Brasil (com diferenças de Portugal) e o segundo, uma correlação virtual do português utilizado na linguagem cotidiana.

---

<sup>13</sup> Umberto Eco em *Sobre a literatura* (2003, p. 10-1), menciona: “Sem Dante não haveria um italiano unificado. Quando Dante, em *De vulgai eloquentia*, analisa e condena os vários dialetos italianos e se propõe a forjar um novo vulgar ilustre, ninguém apostaria em semelhante ato de soberba, e no entanto ele ganhou, com a *Comédia*, a sua partida. É verdade que, para se transformar em língua falada por todos, o vulgar dantesco precisou de alguns séculos, mas se teve sucesso é porque a comunidade daqueles que acreditavam na literatura continuou a inspirar-se naquele modelo”.

Reconhecendo ainda que “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p.10), podemos deduzir que essa coexistência pode pender para tentativas de classificações unilaterais. Durante muito tempo, o texto literário foi visto como um modelo a ser seguido especialmente em seu recorte culto e formal ou no sentido de transmissão de idéias morais. O elemento comum dos escritores antes referidos é a formação de um novo ponto de partida nas reflexões acerca dos vínculos existentes entre o uso da língua e literatura.

Dentro da matéria (obra) escrita, a leitura de textos literários assinala o que deve ser compreendido, e, dentro de sua imaterialidade, o que pode ser interpretado. Ambos atuando nesse mecanismo para não tornar a língua apenas um sistema abstrato de códigos e contribuindo para dar sentido à formação lingüística em contexto.

A tentativa de sair da abstração faz refletir sobre as organizações das formas, sobre os valores dos usuários de uma língua. Tal consciência crítica da língua e da linguagem<sup>14</sup> pressupõe a existência de algo que precisa ser interpretado. Esse algo pode ser definido como o texto literário, que estabelece a visão dos signos, menos como uma visão idêntica em si (tratamento metalingüístico) e mais como uma construção de sentidos compartilhado e passível de interpretações. Nesse sentido, se somos construídos e construímos vários textos, nós o fazemos por meio de vários fatos sociais que permeiam nossa linguagem. De fato, a literatura representa um ato social e o conhecimento de mundo não se constitui independente da linguagem.

Temos, nas universidades, a exigência da linguagem culta e formal para o trabalho acadêmico escrito. No entanto, para o estudante estrangeiro em imersão no Brasil, existe ainda a interação popular e informal com seus colegas, amigos ou, às vezes, parentes. Sua percepção imediata provavelmente revelará que, apesar de levar em conta as variedades e situações lingüísticas, ele deverá privilegiar muitas vezes a norma culta da língua especialmente na escrita de seus trabalhos. Caberá a ele, tal qual ocorre na língua materna, saber adequar sua linguagem a cada situação.

Com base nesse dado mais a compreensão de que a língua é uma estrutura viva, uma atividade social, torna-se possível discutir o papel fundamental da literatura, pois a construção de sentidos de um texto literário nos leva a conhecer o outro e a nós mesmos por meio de uma

---

<sup>14</sup> Estabeleceremos, para delimitação de termos, língua como sistema formal e linguagem como a utilização (ou, segundo Bakhtin, manifestação) particular de uma língua para traduzir as várias formas de comunicação.

linguagem que se permite ver e fazer tecer interpretações. E isso é um fator de base no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que os gêneros e registros (cultos e populares) de linguagem possibilitam a significação do uso da língua em seus aspectos culturais mais diversos.

Trata-se de um movimento entre elementos imbricados, conectados – língua e literatura são componentes de uma mesma linha, que se entrelaçam no sistema da comunicação. O teor literário de um texto pode ser observado pelos contornos dados à língua pelo autor e por seus leitores. Inversamente, a língua é absorvida pelo uso criativo e expressivo do fazer literário, articulando a gramática e o léxico em função dos atos de linguagem.

A literatura, naturalmente, é uma das possibilidades de exploração e utilização da língua, das palavras, para uma diversidade de fins, de propósitos os quais as teorias literárias e as teorias lingüísticas, bem como outras vertentes dos estudos das línguas e das literaturas, têm contribuído decisivamente para caracterizar, pontuando as mudanças de acordo com os diferentes momentos históricos, com os diferentes povos, com as diferentes línguas, mas sempre, apesar de todas as diferenças de gêneros e conteúdos, apontando para essa marca da natureza humana que é o fazer literário, o fazer poético, fazer em que a língua, em sua modalidade escrita ou oral, é utilizada para expressar e justificar a existência humana. (BRAIT, 2003, p. 19-20)

Podemos entender que os textos literários nos remetem ao exercício de uma linguagem, isto é, à transformação da língua em discurso por meio dos atos de enunciação, cujos princípios envolvem a apropriação da língua, a intersubjetividade (pessoas envolvidas) e o sentido (contextos), dentro de gêneros legitimados e consagrados.

De fato, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1976, p. 286). E nessa concepção, ela só é possível porque há um “eu” discursivo e seu “eco”. Afinal, nós nos constituímos em um todo pela distância subjetiva e pela relação especular com o outro.

Bakhtin (2003) desenvolveria a discussão em tal aspecto ao tratar do estilo, colocando em evidência o reconhecimento da literatura de ficção como um gênero próprio para a reflexão (e reflexo) da individualidade humana. Um homem que se comunica com outro por meio da linguagem, que carrega todo um conjunto de camadas interculturais capaz de fazer perceber o outro através de si e das palavras do outro.

## 1.2 O que é um texto literário no ensino de LE?

Quanto à constituição literária, apesar da palavra “literatura” trazer uma gama de significações, suas perspectivas históricas propiciam duas referências de base: uma etimológica, de origem latina (HOUAISS, 2001, p. 1771), que significa escritura (a arte de escrever) e outra (mais abrangente) que se valorizou a partir da segunda metade do século XX, quando o termo “literário” passou a ser reconhecido em todo e qualquer uso estético da linguagem (NATUREL, 1995, p. 7-9)<sup>15</sup>, incluindo seu valor sociocultural.

Esse duplo aspecto é o que proporciona uma condição de ensino com textos literários, pois permite, ao aprendiz de língua estrangeira, o contato com estruturas da língua (simples ou complexas) ao mesmo tempo em que valoriza a percepção dos diversos contextos que formam a presença do homem com sua realidade.

Vale lembrar que o termo “cultura” também acarreta inúmeros sentidos. Ele pode conceituar literalmente o cultivo de valores, conhecimentos, padrões e comportamentos – entre outros fatores – de um indivíduo ou de um grupo social, e ao mesmo tempo pode referir-se à forma distintiva desse cultivo (identidade). Para evitar uma dispersão descritiva, classifiquemos cultura, em seu vínculo direto com a língua, como o modo de ser e de agir de um grupo social. Afinal, aprender uma língua é apreender o uso de seu sistema bem como seus modos de comunicação e expressão – trata-se de uma coexistência e não de uma dicotomia.

Acrescente-se a isso o caráter “autêntico”<sup>16</sup> dos textos literários, ou seja, trata-se de um documento que foi publicado sem fins didáticos (CUQ, 2003, p. 29) e que pode revelar faces interessantes da língua, seja pela escolha de palavras (campo semântico) seja pela organização (sintaxe): na ilusão ficcional do texto literário, cria-se uma linguagem que traz representações culturais, ou seja, eles criam uma realidade, um mundo, onde a causalidade de pressupostos e

---

<sup>15</sup> Notemos ainda que, segundo Naturel (1995), no século XV, o termo era utilizado como sinônimo de erudição, designando um conjunto de conhecimentos, a cultura geral; no século XVIII, ele ganhou um sentido mais moderno, o de um conjunto de obras que manifestam uma relação com a estética do “belo” (poesia e eloquência).

<sup>16</sup> A entrada de documentos autênticos na França, mas irradiando-se para o Brasil, data dos anos de 1970. Eles corresponderiam à necessidade de conciliar a aprendizagem da língua e o contato com a “civilização” por meio de “situações de comunicação, de mensagens escritas, orais, com ícones ou audiovisuais”.

a necessidade de interpretar os sentidos (não como a Coisa, mas em sua significação<sup>17</sup>) geram uma identidade textual a partir do gênero e das marcas culturais.

Os documentos autênticos funcionam como meio de comunicação e possuem um caráter instrumental (FRANZONI, 1992, p. 45) no ensino-aprendizagem de línguas. Sua característica com fins de aproximação da língua-alvo, da palavra do outro, proporcionariam o contato genuíno, “natural” em oposição ao simulado, “artificial”.

A autenticidade do texto literário ocupa um lugar privilegiado e, apesar de seu destaque no final do século XX, especialmente à revalorização gradual desses documentos sob a forma eclética da abordagem comunicativa, suas origens remontam há mais tempo. A literatura sempre foi parte integrante no ensino de uma língua estrangeira, seja como componente cultural, seja pela intenção em assimilar conhecimento por meio de obras de uma outra civilização.

Devemos considerar também que a interpretação de textos literários é, para o aprendiz, marcada por essa autenticidade facilmente reconhecível. Seus padrões de composição, preenchida por enunciados típicos e construções já assimilados na língua materna, permitem identificar as características desses documentos.

Ao aprofundarmos o estudo do texto literário no ensino de LE, 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 coletiva.

Quanto à questão de linha metodológica, o ensino de línguas sempre esteve ligado às abordagens<sup>18</sup>, no sentido de pressupostos teóricos de aprendizagem que incluem os métodos. Esses métodos atualmente são compreendidos em seu conjunto de normas para elaboração de um curso ou material didático, apresentação e organização de aspectos da língua.

---

<sup>17</sup> Para Bakhtin (1979, p. 129), a enunciação “é dotada de significação” que, diferentemente do tema, possui elementos fundados numa convenção, “reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”.

<sup>18</sup> É preciso considerar que muitos autores empregam os dois termos de maneira complexa, mas trataremos doravante os dois de forma marcada, optando, junto com Almeida Filho (1993, p. 17-18) e Leffa (1988) por Abordagem para a área de influência que envolve todas as outras operações, inclusive a metodologia, e compreendendo que essa última abrange o estudo de métodos (procedimentos técnicos). De fato, abordagem ou método por vezes são utilizadas como sinônimos, porém os dois autores fazem uma distinção especial: a abordagem confere um sentido mais “abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (LEFFA, 1988, p. 212). Já o método “pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de determinado curso”.

A dificuldade maior na identificação dessas terminologias está na trajetória histórica, pois as duas definições podem se tornar imprecisas ao lermos alguns teóricos que tratam essas nomenclaturas de forma geral ou indistinta. Leffa (1988) e Almeida Filho (1993) reconhecem o uso de alguns autores pelo termo “método” no sentido mais abrangente de uma abordagem. Para evitar confusões, e seguindo a proposta de mostrar uma descrição das linhas de abordagens, manteremos as acepções originais dos nossos autores de referência – Germain (1983), Puren (1993) e Rivers (1975) –, com a ressalva marcada entre parênteses.

O quadro a seguir foi organizado com base nas descrições das sete abordagens enfatizadas por Besse (1985), que também são citadas pelos outros autores de referência por serem considerados os mais representativos ao longo da história. Esse traçado é necessário para entendermos o panorama de ensino e dos livros didáticos de PLE.

<b>Método (Abordagem)</b>	<b>Informações gerais</b>
Natural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o mais antigo de todos</li> <li>• ensino baseado na língua falada por nativos</li> <li>• “banho lingüístico”</li> <li>• revitalizado na década de 1980 para o desenvolvimento da aquisição (uso inconsciente) da língua, diferenciando do aprendizado (consciente)</li> </ul>
Gramática-Tradução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dominou a Europa do fim do século XVI até o século XX (na Alemanha, até o século XVII)</li> <li>• ensino baseado em textos escritos (em geral, literários), com exercícios de tradução e versão, e progressão gramatical</li> <li>• “método tradicional” ou “método bilíngüe”</li> </ul>
Leitura-Tradução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preconizada no século XVIII e retomada nos anos 1970 em cursos instrumentais</li> <li>• ensino baseado em textos escritos, com exercícios de tradução e versão sobre textos autênticos, e progressão apenas na escolha de textos</li> <li>• “<i>reading method</i>”; “<i>méthode raisonnée</i>”; “método para leitura” ou método pela dupla versão”; presentes nos métodos “<i>Assimil</i>” e na “<i>Suggestopedia</i>”;</li> </ul>
Direto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desde a segunda metade do século XIX, mas seus princípios já estavam em Comenius (século XVII). No Brasil, em 1932 no colégio Pedro II<sup>19</sup></li> <li>• ensino sem tradução para a língua materna e baseado na língua oral. É a primeira vez que aparece a integração das quatro habilidades no ensino de línguas<sup>20</sup>, com início e ênfase na parte oral.</li> <li>• “método ativo” voltado para o “globalismo”, método Berlitz.</li> </ul>

<sup>19</sup> Observação de Leffa (1988, p. 215)

<sup>20</sup> *Idem ibidem*



Áudio-oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>entre 1950 e 1965, nos EUA; a partir de 1965, na França</li> <li>decorrente de estudos sobre língua indígenas e do método do Exército<sup>21</sup>. Baseado nas quatro habilidades, começando pelos aspectos orais</li> <li>“aural-oral method”; “áudio-lingual method”; “New Key”</li> </ul>
Audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>desde o início dos anos 1950</li> <li>baseada no <i>Francês Fundamental</i>, na frequência de uso da língua oral, com teorias lingüísticas e psicológicas</li> <li>“método SGAV (struturo-global áudio-visuelle)”; “method Saint-Cloud-Zagreb”; “método situacional”</li> </ul>
Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>início desde os anos 1970, mas o desenvolvimento foi a partir dos anos 1980.</li> <li>baseado em <i>Un niveau-seuil</i>, também leva em conta teorias lingüísticas e psicológicas. Usa idéias já presentes no método Natural e Leitura-Tradução, com progressão baseada nas necessidades do público-alvo</li> <li>“método cognitivo” (EUA), “método funcional”, “método nocional-funcional”; “método interacional”</li> </ul>

Com base no quadro anterior, foi possível montar um breve esquema com informações relativas às várias fases por que passou o texto literário no interior dessas abordagens:

<b>O Método (Abordagem)</b>	<b>utiliza</b>	<b>para o ensino</b>
Natural	livros e textos de leitura escolhidos pelos alunos, concebidos como elementos extralingüísticos	da compreensão escrita
Gramática-Tradução	exercícios de tradução e versão de textos literários, com estudos da gramática, da história literária, estilística, história política, entre outros	da cultura e da língua. O texto literário é considerado superior à língua oral
Leitura-Tradução	trechos escolhidos e textos autênticos, sob forma original ou adaptada, questionários baseados nos textos	da habilidade em leitura na língua estrangeira
Direto	a compreensão global; textos (autênticos) parciais ou obras completas dos grandes escritores de valor literário, humano ou social, representativos da vida e pensamento do povo estrangeiro	do sentido de frases e textos; da literatura, como uma forma cultural entre outras, e da prática lingüística e para o enriquecimento interior
Áudio-oral	compreensão e expressão oral de textos	da compreensão escrita, não como um elemento cultural, mas uma seqüência didática
Audiovisual	documentos autênticos variados, incluindo poemas e trechos de obras literárias	cultural
Comunicativo	e estimula a abordagem com documentos autênticos variados, incluindo os textos literários	das habilidades comunicativas, no sentido de interacionais e interculturais

<sup>21</sup> Estudo intensivo e de imersão, utilizado durante a II Guerra Mundial, *The Army Method*. (BESSE, 1985, p. 35)

Esse quadro foi igualmente organizado com base nos métodos descritos por Besse (1985, p. 24-50) e na condensação de suas informações, somada a outras contidas em Germain (1983), Puren (1993), Rivers (1975) e Leffa (1988, p. 211-32). Observe-se que a pesquisa atenta do termo genérico “texto” nos autores citados, apesar de parecer amplo, revelou-nos que o texto literário está inserido em seus domínios.

A maneira como cada abordagem teórica foi organizada, à primeira vista delimitada de forma clara, não pode ser aferida como uma estrutura linear rígida, é preciso observar que não há uma fronteira marcada entre o início de uma abordagem e o fim de outra, mas um conjunto de técnicas e procedimentos específicos em oposição de uns para outros que, ao longo do tempo, foram adotados isoladamente ou em conjunto. Nesse sentido, o que realmente prevalece é a ênfase dada à abordagem de cada período e não a abordagem de uma metodologia singular. Mesmo Besse (1985, p. 51) trata de esclarecer esse ponto, afirmando a constituição eclética de cada método em uma combinação de atitudes, saberes e procedimentos.

Puren (1993, p.64-91) trabalha com idéia de cruzamento de linhas metodológicas em um determinado ponto, a “encruzilhada de métodos” e, dentro dessa perspectiva, a idéia da ênfase também se mantém. Assim, o texto literário nunca desapareceu de circulação, ele sempre esteve presente nos chamados estudos de tradução, leitura, civilização, cultura ou de textos; o que se alterava era o tratamento (ênfase) dado nas aulas e materiais de língua materna e estrangeira.

### **1.3 Percurso do ensino de PLE no Brasil**

Ao abordar o assunto referente ao uso de textos literários no ensino de PLE, torna-se necessário traçar um panorama histórico dessa área para podermos compreender certas nuances dentro do cenário brasileiro.

Quanto à tradição do ensino de línguas estrangeiras, ela remonta ao século XVI e, segundo Almeida Filho (1992), isso ocorria nos colégios jesuítas e seminários onde se ensinavam o Latim e o Grego para poucos. Alinhando a um outro traçado educacional, é possível notar que um marco importante para o ensino menos elitista foi a criação do Ministério da Educação na década de 1930 e que, até então, a aprendizagem de línguas era restrita à Abordagem da Gramática-Tradução. É nessa época que surgem as primeiras

universidades modernas<sup>22</sup> brasileiras (onde as línguas estrangeiras modernas serão mais valorizadas), a preocupação com o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e os esboços para o ensino de português para estrangeiros.<sup>23</sup>

O autor ainda lembra que mesmo em português língua-materna, antes da década de 50, nem a gramática da fala brasileira fazia parte da maioria das escolas nem a literatura nacional era amplamente estudada nas faculdades brasileiras.

Se fizermos uma síntese das informações de Almeida Filho (1993, p. 35; 1996, p. 15-21) sobre as abordagens do ensino de línguas no Brasil, encontraremos estes dados:

- décadas de 1960 e 70 – busca pelos melhores métodos (técnicas) e recursos para se ensinar uma língua. Surgimento do cognitivismo e humanismo como alternativa ao behaviorismo.
- década de 1980 – a importância do aprendiz em contraposição ao professor e seus métodos. Abordagem comunicativa absorve o cognitivismo e o humanismo.
- década de 1990 – interesse por descrição e interpretação do que se ensina e aprende em sala de aula. Interação no ensinar a aprender a aprender, desenvolvendo a consciência da linguagem.

No contexto de português como língua estrangeira, tanto a abordagem de ensino quanto a preocupação em relação aos materiais inscrevem-se no Brasil a partir de 1960.

Nessa década, o ensino de PLE funcionava precariamente e os autores relevantes nesse período são Francisco Gomes de Matos e L Wigdorsky por seus trabalhos referentes às pesquisas e publicações de métodos. Na época, predominava a Abordagem Audiolingual (áudio-oral) e os materiais didáticos eram criados no exterior, especialmente nos Estados Unidos.

Entre os anos de 1970 e 1980, a forma estrutural e os padrões behavioristas ainda mantinham seus conceitos e práticas. Somente na década de 1980 é que as noções de competência comunicativa foram inicialmente abordadas de forma representativa e os

---

<sup>22</sup> As primeiras universidades públicas foram criadas a partir da década de 1930. Luiz Antônio Cunha (2000, p. 162-63) especifica o surgimento delas em *500 anos de educação no Brasil*.

<sup>23</sup> O ensino de português como segunda língua às nações indígenas deve contar uma história de cinco séculos. Entretanto, esse veio não será considerado, pois isso fugiria de nossa referência atual ao propiciar um assunto amplo demais e, por isso, mereceria um outro trabalho de pesquisa.

primeiros manuais didáticos legitimamente brasileiros foram produzidos (ALMEIDA FILHO & LOMBELLO, 1992, p. 12-13), abrindo novos rumos e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de línguas, inclusive com novos materiais.

Embora o texto literário possa ser considerado um documento autêntico, é necessário lembrar que ele é um entre os vários suportes pedagógicos existentes. Na França, por exemplo, outras formas de contato direto com a língua, além da literatura, já eram uma preocupação desde os anos de 1920 como uma reação contra os textos fabricados, então associados à Abordagem Direta. Essa busca por materiais autênticos ressurgiria na década de 1970, inicialmente como auxiliar efetivo da Abordagem Audiovisual – que demonstrou sua fragilidade sem a exploração de materiais complementares – e depois, como fator de revalorização do elemento cultural no ensino de línguas estrangeiras (PUREN, 1988, p. 255).

Tal fator logo ressoou no Brasil na década de 1980, em meio à entrada da abordagem comunicativa, ainda com uma certa desorientação inicial no trabalho para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, especialmente para as propostas relacionadas à compreensão da escrita literária, pois o enfoque lingüístico oscilava entre a competência oral e o ensino da gramática “situacional”.

A utilização do componente literário estava então, de certa forma, desprestigiada à época da inserção desses outros documentos (textos jornalísticos, publicitários, institucionais, entre outros) na sala de aula, uma vez que a literatura ainda era muitas vezes associada à prática da Abordagem da Gramática-Tradução, cujas bases, por sua vez, remontavam à metodologia de ensino de línguas antigas (latim e grego) e eram calcadas nos trabalhos de tradução e versão, com explicações sistemáticas de gramática e da biografia dos autores.

Nesse aspecto, é preciso lembrar ainda de outra vertente cronológica: até meados do século passado, o autor era a figura central e centralizadora no que dizia respeito ao texto, deixando para o leitor a tarefa de descobrir o sentido exato para aquilo que escreveu.

Naturel (1995), por meio de manuais didáticos em *Pour la littérature*, resume de forma clara a evolução do estatuto do texto literário no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). É fundamental alinhar um panorama, com base nas informações dessa autora e Almeida Filho, para transpor ao contexto brasileiro e tornar visível algumas referências que coincidem e outras que acabamos seguindo.

Até a década de 1980, o texto literário era considerado uma finalidade na aprendizagem de uma língua, ou seja, ao final do curso e somente nos estágios mais

avançados, os alunos seriam capazes de ler textos literários de grandes autores, observando-se os seguintes itens: nos anos 60, o enfoque era ainda centrado no autor e nos anos 70, sob influência do estruturalismo, era ancorado no documento escrito.

Na França, foi preciso esperar até os anos 90 para a renovação, sob um novo olhar, do emprego de tais textos no ensino de línguas. Esse renascimento ocorreu gradativamente a partir dos trabalhos de Jauss (1978) – *Pour une esthétique de la réception* – na chamada “Estética da recepção”<sup>24</sup> e no interesse pela leitura, valorizando o reconhecimento do papel ativo do leitor capaz de construir sentidos. No Brasil, aparentemente, salvo casos isolados em âmbitos institucionais, o percurso didático no ensino de línguas foi semelhante, lembrando que a área de português para estrangeiros teve um desenvolvimento significativo no exterior entre as décadas de 1960 e 70, e dentro do país, a partir da década de 1980.

Atualmente, com base em informações de Besse (1985), Germain (1983), Puren (1988) e Rivers (1975), podemos conferir que não houve um descaso total pela leitura de textos literários, mas uma grande ênfase nas investigações de novas abordagens para a comunicação que pudessem suprir as lacunas deixadas pela Gramática-Tradução. Lacunas que dizem respeito especialmente a aspectos da habilidade oral.

No contexto brasileiro do ensino de PLE, não podemos igualmente falar de forma categórica em abandono do texto literário, pois além de as metodologias não possuírem uma linha rígida de uma época a outra, os primeiros materiais didáticos de grande consumo foram produzidos no período em que a abordagem comunicativa entrava no país, já direcionando os principais livros que atualmente ainda estão em circulação.

Tendo em mente que essa tendência comunicativa de ensino coincidiu com as teorias da leitura e com o novo perfil do leitor, reafirmou-se também por aqui a premissa de que o aluno não é mais considerado um elemento passivo que recebe estímulos externos; mas um ser criador e ativo que utiliza os conhecimentos de sua experiência pessoal, de sua visão de mundo para participar da construção de saberes.

A categoria de documento autêntico de valor sociohistórico faz que a adoção do texto literário marque presença, ainda que mínima ou dispersa, nos materiais didáticos que trabalham com textos e, muitas vezes, determina seu emprego nos programas de cursos de

---

<sup>24</sup> A estética da recepção surgiu em 1967, com a publicação da aula inaugural de Hans Robert Jauss, na Universität Konstanz: *A história da literatura como provocação à ciência da literatura*. (JAUSS et al., 2002, p. 10)

PLE. Isso sem contar o fato de propiciar atividades a partir de uma das ramificações do próprio paradigma comunicativo: a presença sempre marcada do fator “intercultural”.

Desde a década passada, é possível encontrar estudos que contemplam essa vertente cultural (Schlatter, 1996; Belo, 1999; Meyer, 1999; Wiel e Morita, 1999); intercultural (Mitrano Neto, 1995; Costa, 1995; Souza e Silva, 1996; Mabuchi Miyaki, 1997; Ferreira, 1998; Júdice et al, 1996; Trouche, 1996a, 1996b; Júdice & Xavier, 1997, 1998; Júdice, 2005; Silveira, 1998; Sellan, 1999) ou aspectos socioculturais (Trouche, 2002, 2005) no ensino de português para estrangeiros. Ao final, o que se coloca no foco dessas investigações é a inclusão de assuntos ligados à identidade cultural nas aulas ou materiais didáticos.

Com base na coletânea de artigos desses autores, verifica-se que tal tendência, representando a ligação entre a língua e cultura do país, tem sido freqüente nas propostas de ensino de PLE. É comum encontrarmos referências que façam menção ao espaço da sala de aula como lugar de construção de sentidos e experiências compartilhadas. Paralelamente, as apresentações de propostas dos autores de livros didáticos têm mostrado também a preocupação em selecionar textos, incluindo os literários, e elaborar atividades lingüísticas em consonância aos aspectos culturais.

No entanto, vale esclarecer, após a primeira fase de entusiasmo da abordagem comunicativa e de todos os pontos mencionados, uma das questões ainda pouco suscitadas por pesquisadores de PLE refere-se ao papel do texto literário no ensino de língua estrangeira.

#### **1.4 Percurso dos materiais didáticos de PLE**

O planejamento de aulas e a concepção de materiais didáticos, analisados como objetos de estudo, fazem transparecer a influência dos modelos de abordagem contidos nos textos e nas atividades. Nesse sentido, por seu potencial abrangente, a análise de materiais merece englobar dois componentes para a pesquisa: a observação dos conteúdos metodológicos a serem trabalhados nas aulas e o exame do livro didático.

Para entender os caminhos por que passaram os materiais didáticos de PLE, seguimos uma ordem cronológica junto ao seu percurso do ensino. Gomes de Matos (1989, p. 11-2) cita *Spoken Brazilian Portuguese* como o primeiro livro de PLE, que foi editado na década de 1950 nos Estados Unidos por um autor ítalo-americano Vincenzo Cioffari. E, no Brasil, temos a publicação de *Português para estrangeiros* de Mercedes Marchand da PUC-RS em 1954.

Ambos possuíam uma base estruturalista (MORITA, 1998, p. 66) com algumas características do Método Direto, já refletindo uma preocupação com o aspecto oral da linguagem.

Outro livro publicado nos Estados Unidos entre 1960 e 70, *Português Contemporâneo* (dois volumes) de Cléa Rameh e Maria Isabel Abreu, também trazia uma base estruturalista, “mas de tendência áudio-lingualista com muitos exercícios de mecanização da língua” (MORITA, 1998, p. 66-7) e as habilidades lingüísticas privilegiadas foram a compreensão e expressão orais da língua culta.

Vale destacar que o português oral informal só foi apresentado em 1966, ainda que timidamente, no *Modern Portuguese*, projeto da Modern Language Association of America.

Influenciado pela abordagem do Método Direto, surge o *Português 1* das escolas Berlitz na década de 1970, já em meio à forte presença do Método Áudio-Oral no ensino PLE, cujas características, por sua vez, influenciam as bases para a elaboração do material *Português do Brasil para Estrangeiros, Conversação, Cultura e Criatividade*, publicado pelo Instituto de Idiomas Yázigi em 1978 e composto pelos livros do aluno e manuais do professor, fitas cassetes com diálogos e leituras e filmes coloridos. De acordo com Gomes de Matos (1997, p. 121-2), com esse manual, “antecipava-se um enfoque que se desenvolveria a partir dos estudos da Sociolingüística, Pragmática, Análise do Discurso e Lingüística Intercultural”.

Na década de 1980, surge *Falando... Lendo... Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros*, de Emma E. O. F. Lima e Samira A. Iunes, classificado pelas autoras como um método situacional cujos “textos e exercícios foram criados a partir de centros de interesse de ordem familiar, profissional e social”; *Tudo Bem*, de Raquel Ramalheite, e *Fala Brasil* (1. ed 1989), de Pierre Coudry e Elizabeth Fontão do Patrocínio, estes últimos, com preocupações em desenvolver a competência comunicativa junto à gramática contextualizada e a linguagem coloquial do Brasil.

Ainda nessa década, foi lançado um manual de caráter específico<sup>25</sup> que trazia contos de autores brasileiros: *Português para falantes de espanhol*, de Lombello e Baleeiro. Apesar dessa preocupação, segundo Morita (1998), as atividades não exploravam as dificuldades que justamente o público-alvo hispânico poderia ter.

---

<sup>25</sup> Como curiosidade, duas obras estrangeiras voltadas para falantes de espanhol foram editadas posteriormente: *Saravá – Estratégias para leitura de textos em Português*, publicado pela UNAM do México e *Português para crianças de fala hispânica*, publicado no Paraguai. (*Apud* Morita, 1998)

Seguindo os contornos da abordagem comunicativa, temos uma gama maior de publicações representativas entre os anos de 1990 e 2000: *Avenida Brasil*, de Emma E. O. F. Lima e outros autores (vol. 1, 1991; vol. 2, 1995); *Aprendendo português do Brasil*, de M. N. Laroca, N. Bara e S. M. Pereira (1992); *Bem-Vindo*, de Susanna Florissi e outros (1.ed. 1999).

Um detalhe a observar nos livros *Avenida Brasil 1-2 e Fala Brasil*, exemplos de materiais didáticos que trazem crônicas ou contos em meio a tópicos gramaticais e culturais: os (poucos) textos literários são apresentados a partir da metade dos livros ou nos capítulos finais, pressupondo que a leitura desses textos seja direcionada para os níveis intermediário e pré-avançado.

Na mesma década de 1990, foram lançadas no mercado mais duas obras específicas para estrangeiros, com unidades centradas em textos autênticos, na maioria crônicas literárias: uma pequena coleção paradidática com cinco volumes, *Ler faz a cabeça* (vols 1-3, 1990; vols. 4-5, 1992), e um livro voltado para o público pré-avançado *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (1990). Elas apresentam textos literários como ponto de partida para todos os exercícios, possivelmente seguindo uma tendência de ensino instrumental e, se por um lado, não obtiveram tanto sucesso quanto os manuais de enfoque oral, por outro, demonstraram a preocupação com a lacuna referente aos textos para leitura. No caso de *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* houve ainda a percepção das autoras em suprir a falta de materiais voltados para estudantes de níveis mais avançados.

Atualmente contamos com outros materiais que vêm sendo lançados e relançados no mercado a cada ano, a maioria deles inscritos na abordagem comunicativa para níveis que se enquadram entre o básico e o intermediário.

Das novas publicações, ainda poucas e mais voltadas a seguimentos específicos, podemos destacar:

- *Tudo bem? Português para nova geração* (vol. 1, 1. ed; e vol. 2, 3. ed.). Voltado para jovens. Autoras: Maria Harumi Otuki Ponce; Silvia R. B. Andrade Burim e Susana Florissi. São Paulo, Special Book Services, 2002<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Note-se que no *site* da editora ([www.sbs.com.br](http://www.sbs.com.br), acessado em 19/02/2008) não há informação clara sobre a data da primeira publicação. Provavelmente, tenha sido em 2001 por causa da referência a uma versão anterior.



- *Diálogo Brasil*. Voltado para especialmente para profissionais adultos que necessitam de um curso intensivo para o desenvolvimento da habilidade oral. Autoras: Emma Eberlein O. F. Lima; Samira A. Iunes e Marina Ribeiro Leite. São Paulo, editora EPU, 1. ed., 2003.

E das versões revistas e atualizadas, temos:

- *Bem-vindo. A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Ed. atualizada, 2007.
- *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. Ed. revista e ampliada, 2005.
- *Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros*. 2.ed. revista, 2007.

## CAPÍTULO 2

### Fundamentos teóricos

#### 2.1 A Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras

A Lingüística Aplicada, que passaremos a denominar por LA, é um campo vasto por incluir disciplinas teóricas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, entre outros. Em geral, seu histórico revela que sua presença, desde o século passado, sempre esteve ligada ao processo de ensino de línguas e, muito freqüentemente, à sala de aula.

Admitindo-se que o objetivo principal do ensino de línguas estrangeiras é tornar possível a comunicação entre o aluno e os outros que o rodeiam nas mais variadas situações, devemos levar em conta, como se lê nos pressupostos de Roulet (1978, p. 81-2), três condições para o entendimento desse objetivo:

1. dominar uma língua como instrumento de comunicação não é apenas uma questão de poder construir e entender orações gramaticais;
2. comunicar-se com interlocutores não é apenas uma questão de transmitir informações ou formular perguntas referentes aos objetos e acontecimentos que nos cercam, [...] outras funções da linguagem ocorrem na fala quotidiana e podem mesmo dominá-la;
3. comunicar-se satisfatoriamente em uma comunidade lingüística não é simplesmente questão de conhecer uma língua pura, homogênea e monolítica; é preciso saber ao menos compreender e se possível empregar diferentes variedades da língua usada numa comunidade específica.

Por meio dessas condições, podemos deduzir que a primeira envolve o uso de orações em contextos lingüísticos e extra-lingüísticos maiores, como exemplos do próprio autor: em texto e diálogos. A segunda condição evoca outras funções da linguagem<sup>27</sup> na comunicação entre falantes além da referencial: as funções expressiva, fática, conativa e poética, uma vez que o contato entre pessoas requer, inúmeras vezes, habilidades expressivas e emotivas. A

---

<sup>27</sup> O autor utiliza as terminologias de Jakobson, cujos fundamentos teóricos, advindos do estruturalismo, levam em consideração a instância do destinatário como receptor da mensagem. Tal concepção já faz pressupor um jogo relacional para o esclarecimento dos processos da comunicação.

última condição trata da escolha e emprego apropriados da variedade lingüística em situações de comunicação, incluindo formas de tratamento e saudações.

Todos esses aspectos podem ser ilustrados e detectados nos textos literários por tratar-se de uma expressão que, mesmo denotando um caráter ficcional, faz pensar o mundo seja por meio de linguagens elaboradas, formais e cultas, seja por linguagens e situações representativas do popular e coloquiais.

Convém especificar que não se trata de uma disciplina de aplicação da lingüística no processo de ensino-aprendizagem, mas de compreensão e resolução de fenômenos lingüísticos de caráter prático. Ao estabelecer essa dicotomia, verificamos que, por um lado, a Lingüística possui teorias cristalizadas do ponto de vista prático e isso torna a sua “aplicação” problemática, pois trataria-se de um modelo imposto no ensino de línguas; por outro, a LA tem desenvolvido seus próprios percursos, trilhados por características interdisciplinares, na busca por respostas (e não receitas) dos fenômenos relacionados à utilização de uma língua.

É preferível para a LA, nesse caso, a pesquisa direta sobre o fato de uso de linguagem na situação-problema complexa em que se manifestou a necessidade de investigação sistemática. Essa investigação poderá ser tanto quantitativa como qualitativa, tanto experimental como mentalista, de acordo com o clima intelectual da época. Desejável será, contudo, apenas que não se falseie a organicidade complexa do problema no seu contexto de ocorrência. Por isso se reveste de especial importância para a LA a pesquisa direta de fenômenos em ação, ao invés de somente *ex-post-facto*, quando já ocorreu a ação e o dado registrado é tudo o que há em termos de *corpus*. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 29)

Nesse sentido, a pesquisa e a prática de ensino são preocupações concomitantes da LA para abrir caminhos que possam examinar questões no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Isso inclui a elaboração dos programas de aulas e materiais didáticos, cujos processos têm acompanhado as abordagens mais adequadas para o perfil das instituições de ensino e necessidades dos alunos.

Quanto à trajetória na adoção de abordagens e nas mudanças nesse processo, encontramos em Almeida Filho (2005, p. 61-2) uma síntese do que ocorreu 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 idéia 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)<sup>28</sup>. 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 de pesquisa.

É nesse contexto que 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 (fórmula do modo de ensinar) e a metodologia (conjunto de idéias e procedimentos do método).

## **2.2 Abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras**

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.<sup>29</sup>

Em geral, atribui-se a base conceitual dessa abordagem a alguns precursores ligados à questão da competência comunicativa: Hymes, ainda na década de 1960, Wilkins, na década seguinte; Canale, Swain, Tarone e Widdowson, ao longo da década de 1980 (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 9).

---

<sup>28</sup> Fator importante na década de 1980, Germain (1993, p. 249) cita esses três pontos do “filtro afetivo” de Krashen no contexto da metodologia natural. Celani (1997, p. 151-56) também menciona a questão do fator afetivo como um dos itens do levantamento parcial de três décadas (1970, 1980 e 1990) de ensino de línguas, baseando-se essencialmente nas tendências de quadros metodológicos para o ensino de língua inglesa.

<sup>29</sup> Bakhtin em “Língua, fala e enunciação”. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 1995, p. 94.

Conforme Almeida Filho (2005, p. 81), Hymes propôs, em 1966, seu conceito de competência comunicativa em oposição à noção de competência lingüística de Chomsky (baseada na capacidade inata de gerar frases por meio do emprego de regras), ampliando o valor de uso apropriado da linguagem em situações de interação. No mais, Widdowson (*apud* ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81) acrescentou que não seria possível garantir o uso da língua somente com o conhecimento analítico de gramática e de bases lexicais. O contexto lingüístico e a situação de comunicação também demonstraram ser peças fundamentais para a construção de significações (sentidos) no ensino de línguas.

Nessa trilha, é possível encontrar um fator comum entre todos os precursores da abordagem comunicativa: a apreensão de uma língua só poderia ter êxito sob uma abordagem interacional que levasse em conta seu contexto de uso.

Para fazer refletir sobre as tensões que envolvem o embate entre o formal/gramatical e o comunicativo/sócio-interacional, Markova (*apud* ALMEIDA FILHO, 2005, p. 96) explicita de forma análoga dois paradigmas, o cartesiano e o hegeliano:

<b>Arcabouço cartesiano</b> (Descartes, 1516-1650)	<b>Arcabouço hegeliano</b> (Hegel, 1770-1831)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• natureza da mente é individual</li> <li>• a mente é estática e passiva na aquisição do conhecimento</li> <li>• conhecimento é adquirido através de logaritmos</li> <li>• o critério do conhecimento é externo</li> <li>• busca do que é certo (universais invariáveis)</li> <li>• ahistórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• natureza da mente é social</li> <li>• mente é dinâmica e ativa na aquisição do conhecimento</li> <li>• conhecimento é adquirido num círculo que retorna sempre a si mesmo</li> <li>• o critério de conhecimento é interno</li> <li>• natureza dialética do ser (só por contradição as coisas mudam)</li> <li>• histórico</li> </ul>

Podemos observar que, na concepção comunicativa interacional, há um reforço da imagem do conhecimento na forma de uma espiral – adquire-se em um movimento circular que retorna a si, mas em um outro plano. Sob esse ponto de vista, a linguagem é um processo dinâmico, social e internalizado, uma vez que nos criamos e vivemos dentro desse movimento. E a escolha de materiais deve considerar a significação e importância do trabalho inferencial com o aluno, pois as atividades precisam ser reconhecidas como experiência válida, motivadora e eficaz na atividade intelectual.

Cabe elucidar aqui, alguns pontos centrais da abordagem comunicativa, visto que muitos de seus sentidos foram amplificados no início de sua entrada na área de ensino de línguas, reduzindo ou praticamente anulando o desenvolvimento de algumas competências. Para isso, listamos os traços distintivos do paradigma comunicativo citados por Almeida Filho (2005, p. 98-9):

#### **Sentidos periféricos ou errôneos**

- Fazer uso da mídia
- Entender toda ação lingüística como comunicativa
- Tomar comunicação como análoga à metáfora de transmissão de sinais elétricos envolvendo tráfego de informação
- Referir-se ao movimento norte-americano de ensino de escrita a calouros baseado em habilidades e estratégias
- Indicação de foco na oralidade
- Equacionar ser comunicativo com possuir personalidade agradável, tom simpático, aberto, fluente e desinibido
- Abolir a gramática
- Fazer “joguinhos” e “dinâmicas”
- Interagir (pura e simplesmente)
- Dialogar ou monologar criticamente na L1

#### **Sentidos centrais**

- Anti-anterioridade (anti-centralismo) da gramática ou estrutura frástica no processo de ensino aprendizagem de línguas
- Foco em recortes de atividades desejadas produzidos na própria língua-alvo (Ex. Ouvir palestra e anotar, receber (ler) mensagem e respondê-la, iniciar conversação, etc.)
- Primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional
- Processo complexo de ensinar e aprender línguas no qual a dimensão lingüística da forma não é a mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política
- Aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores
- Deslocar a idéia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua
- Uso de nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função, expoente de formulação, recorte comunicativo, papel social, tema, tópico, etc.
- Observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor objetivos do curso

Nesse processo, os fatores destacados na comunicação verbal são as teorias de interação que trabalham as categorias multirrelacionais entre os elementos constitutivos do texto. Em

nosso estudo de textos literários, por exemplo, a análise das instâncias de autor-texto-leitor almeja a construção de sentidos dentro dos princípios como gênero e contexto que regem a linguagem inscrita no texto. Tudo isso, seguindo um desenvolvimento de compreensão entre as novas experiências e as já adquiridas.

Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica - o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36)

É esse recorte comunicativo, baseado na interação e na construção de sentidos, que tem sido um grande aliado no ensino de línguas estrangeiras e tem contribuído para um novo modo de perceber e trabalhar a competência da leitura literária tanto em sala de aula quanto na preparação de materiais didáticos.

Quanto às competências lingüísticas, levando em consideração que a Lingüística Aplicada envolve o estudo para o desenvolvimento das quatro habilidades básicas no ensino de línguas estrangeiras (compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita), é válido notar que elas fundamentam o parâmetro comunicativo tanto para a dinâmica de ensino quanto para as bases de avaliação.

O desenvolvimento das quatro habilidades ainda possui seu lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente com a difusão da abordagem comunicativa. Entretanto, podemos observar que, além delas, existe a preocupação com o uso de linguagens múltiplas (visuais, gestuais e gráficas) e o reconhecimento de outras habilidades e competências<sup>30</sup> que, somadas, caracterizam a imersão no mundo social de uma comunidade. Ou seja, aprender uma língua estrangeira é conhecer,

---

<sup>30</sup> O *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (CONSEIL, 2001), além de abordar questões como o plurilingüismo e desenvolver novos parâmetros para livros didáticos e proficiências, engloba habilidades comunicativas da língua junto às chamadas competências gerais o que implica a discussão mais aprofundada de abordagens de cunho intercultural: “As **competências gerais** dos utilizadores ou aprendentes de línguas (secção 5.1.) incluem o *conhecimento declarativo (saber)*; a *competência de realização (saber-fazer)*; a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*”. (Cap. 2, p. 31). Por serem premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, abordagens equivalentes podem ser observadas, aqui no Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 23), em especial os voltados para o Ensino Médio: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver”; e “aprender a ser”.

refletir e apropriar-se de suas constantes bem como seus modos e contextos de utilização na construção de significados.

Embora a compreensão escrita seja a habilidade mais próxima do texto literário e, por isso, tenha se tornado uma parte integrante de nosso estudo, especialmente quando tratamos de materiais didáticos, é possível encontrar propostas que tentam associar outras formas de articulação com as demais habilidades para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Sem o intuito de abarcar todos os componentes articulados na compreensão e produção lingüísticas, a título de ilustração, seguiremos com uma síntese das quatro habilidades comunicativas para descrever algumas questões referentes ao texto literário e conferir qual o tratamento dado a essas atividades no ensino de línguas estrangeiras.

Quanto à compreensão oral, é comum observar atividades ligadas ao registro em áudio nos materiais didáticos e isso inclui trabalhar a materialização dos sistemas fonológicos e gramaticais da língua em diálogos ou suportes auditivos para execução de atividades. Quando compreendemos uma transmissão sonora é porque reconhecemos seus sinais e isso adquire uma dimensão especial no processo de conversação em uma aula de língua. É uma prática dos manuais de línguas, compor atividades com o registro oral de um texto escrito, inclusive o literário. Alguns materiais, como o *Avenida Brasil*, por exemplo, trabalham com o registro oral de textos literários. Essa mudança de suporte nos interessa menos, pois o domínio literário muda de perspectiva quando transportado para outras formas de atividades e suportes especialmente adaptadas para a compreensão oral. É o caso da gravação de uma poesia, conto ou crônica; da leitura “ouvida”, direcionada e a discussão de qualquer elemento presente no texto literário após a audição do texto.

A expressão oral demonstra sua complexidade em função da produção de orações em confluência às questões fonológicas. Talvez esteja nessa manifestação a grande dificuldade e maior evidência do apoio da língua materna: o aprendiz reconhece as novas estruturas e sons lingüísticos, mas por não ser possível apreendê-la por completo, tenderá, segundo Lado (1971, p. 27), a transferir para essa língua o fonema e suas variantes, padrões de intensidade e ritmo, ao menos na fase inicial de contato. E, em muitas tarefas, quando o professor recomenda que o aluno leia (em voz alta), faça um resumo ou comentário oral de algum texto literário; tal proposta visaria uma tarefa tripla: compreender o texto, interpretá-lo e expressar a resposta de forma imediata.



Como expressão escrita, entende-se a produção de textos. Em geral, as propostas circunscrevem-se nos resumos, comentários, análises e interpretações ou nas simples reformulações gramaticais dos textos, como reelaborar um texto em outro tempo verbal. Em geral, nas aulas de língua ou literatura, é recorrente o uso de textos literários como fonte de informações e referências para a produção de uma atividade escrita, seja um resumo, uma verificação de leitura sob a forma de questões dissertativas, um comentário ou mesmo uma produção de texto do mesmo gênero da obra lida. E essa produção, quando associada à habilidade da compreensão escrita, envolve dois fundamentos indissociáveis: a leitura e a compreensão de textos.

Habilidade mais imbricada com o texto literário, a leitura se caracteriza tecnicamente como a atividade de reconhecimento e recepção de traços lingüísticos. Ela é a atividade privilegiada do processo da interação verbal de um texto, pois propicia a dinâmica pela qual o leitor desencadeia a produção de outro evento, o de significação. Seja pelo léxico ou pela morfossintaxe, a apreensão da linguagem e sua relação com a representação de uso da língua caracterizam uma concepção de comunicação reflexiva no ato da leitura: há uma referência do mundo, ou ao menos de um recorte, ao mesmo tempo em que seu processo enunciativo é exposto.

Nesse recorte a associação entre língua e emoção corresponde ao campo de intersecção entre o autor, o texto e o leitor. Seu caráter aparentemente individual não pode ser considerado um fator de isolamento na aprendizagem de uma língua, pois, ao lerem, os leitores já participam de uma atividade social em que saberes e elementos emotivos do ser humano são distinguidos e reconhecidos.

Compartilhamos, assim, a idéia de que nenhuma leitura ou sua conseqüente compreensão pode ser definitiva por formar, segundo Manguel (2002, p. 201)<sup>31</sup>, uma “metáfora circular para a infinitude de leitura”. Isso acontece, pois o processo não é somente intelectual:

[...] 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, 2002, p. 201)

---

<sup>31</sup> Manguel faz tais asserções, baseado nos argumentos de Walt Whitman, referindo-se aos motivos levados pelo poeta para reescrever e reeditar seus poemas.

### **2.3 Contribuições teóricas para a leitura e compreensão de textos literários**

O caráter interdisciplinar da LA permite a convergência, como já foi observado anteriormente, de campos teóricos que possam auxiliar na solução de problemas. Marin e Lobato (1988) restringiam, de certa forma, esses campos ao valorizarem três bases: a Psicolinguística, a Etnolinguística e a Sociolinguística. Sem dúvida, as escolhas são legítimas, principalmente os estudos sobre os aspectos sóciolinguísticos, que propiciam um esclarecimento sobre as variações da linguagem. Contudo, outras bases têm trazido subsídios para o estudo dos problemas no ensino de línguas. Entre as que mais se aproximam desse estudo, sobre as contribuições interacionais dos textos literários, estão as teorias enunciativas e as da leitura.

Dessa maneira, ao investigarmos os vários elementos interligados na relação entre textos literários e a atividade comunicativa, algumas áreas de conhecimento da teoria enunciativa revelam-se de suma importância na abordagem de assuntos como interação verbal e social; gêneros discursivos (textuais); dimensões intersubjetivas do texto. Afinal, o caráter comunicativo da linguagem não é fechado em si: é uma produção humana envolvendo a expressão e compreensão de seus interlocutores.

Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.  
(BENVENISTE, 1976, p. 285)

Os estudos de língua e linguagem têm como ponto inicial a concepção de Saussure sobre o signo, com seus desdobramentos em significado e significante, e na dicotomia entre língua e fala. Tais percepções a respeito da língua, concebidas como parte de uma realidade abstrata e cuja materialização lingüística ganhara um status modelar, remetem a um ato individual de cada falante. A análise da linguagem era feita a partir de sua estrutura (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) e o usuário da língua estava excluído do seu papel de mediador e intérprete entre significado e significante. Tal concepção perdeu força à medida que se questionaram certos fatores contextuais do uso da língua como as variações da linguagem e a pluralidade das palavras.

É importante frisar que as primeiras tentativas de sair da abstração foram feitas no campo da filosofia da linguagem, como é o caso de C. Morris<sup>32</sup>, que em 1938 desencadeou os estudos da pragmática a partir da noção de inferência e dos sentidos de um determinado enunciado em contexto. Outros filósofos como Austin, Searle e Grice (MAINGUENEAU, 1996) reforçaram a idéia da linguagem como ação, levando em conta as participações contextuais dos intérpretes, não só para expressarem pensamentos ou transmitirem informações, mas para mobilizar a cooperação entre eles no processo enunciativo.

Mais recentemente, a sociolinguística também vem contribuindo para a questão do comportamento de uso da linguagem. Os estudos dessa disciplina, segundo Preti (2003, p. 12-4), desenvolveram-se entre as décadas de 1950 e 60 nos Estados Unidos, possivelmente a partir da divulgação dos estudos de comunicação, da necessidade de maior aproximação com outros povos, ou de “conhecimento melhor da própria comunidade (num diálogo em que os estudos multidialetais e multilíngües teriam especial significação), e à divulgação, cada vez maior, dos estudos da sociologia e lingüística”.

Preti (2003) destaca, nessa área, William Labov pelas pesquisas de estratificação social da linguagem (nos bairros de Nova York); William Bright pelos estudos comparativos entre estrutura lingüística e estrutura social; Hymes, pela utilização de aspectos sociais entre emissor, receptor e contexto (situação) de comunicação. Note-se que eles prolongam o esquema de Jakobson para abordar a diversidade da língua, condicionada a fatores extra-lingüísticos.

E os primeiros estudos relevantes para o impulso das pesquisas referentes à interação verbal como texto nos campos da Lingüística e, conseqüentemente, da Lingüística Aplicada ao ensino de língua estrangeira demonstram ser de Bakhtin (ou de seu círculo)<sup>33</sup>, pois esses estudos levam em consideração, não só os fatores internos da linguagem, mas também os aspectos exteriores do sentido. O êxito de uma ação enunciativa implica um comportamento adequado dos intérpretes, que devem poder identificar o gênero ao qual ela pertence (MAINGUENEAU, 2001, 65).

---

<sup>32</sup> Referência obtida em *Pragmática para o discurso literário*, de Maingueneau (1996, p. 4)

<sup>33</sup> O círculo bakhtiniano é uma expressão utilizada para denominar todo material que se refira ou que seja atribuído a Bakhtin. Nunca saberemos exatamente das instâncias entre Bakhtin e Volochinov, e reconhecê-lo dentro de qualquer denominação (lingüista, crítico, sociólogo) parece ser algo incompleto. Por ora, acataremos o reconhecimento mais aceito: filósofo da linguagem.

A contribuição de Bakhtin tem sido disseminada em várias áreas de conhecimento teórico dos estudos lingüísticos por sua amplitude em trabalhos com a linguagem. Um dos fatores comuns, em diferentes campos de pesquisa, é o aspecto contextual da língua, que pode ser recortado em dois grandes temas: o dialogismo, dando origem ao conceito de polifonia – conceito por vezes desdobrado como obra aberta (Eco), polissemia (Peytard; Séoud) ou intertextualidade (Kristeva; Genette)<sup>34</sup> –, e sua noção de gênero discursivo, reiterando a expressão individual determinada por atividades sociais de linguagem.

O dialogismo, diálogo entre as várias instâncias, possibilita uma polifonia especialmente nos textos literários, pois sua natureza intertextual faz revelar a forma e o sentido de que foi feito. Bakhtin inclusive iniciou tal concepção a partir de textos literários, como os de Dostoievski e Rabelais, referindo-se às várias vozes que permeiam tais textos

Além disso, é por sua polifonia que o texto literário oferece a expressão intercultural: a leitura interpela a história pessoal de cada um por meio da percepção da cultura do outro através de seu próprio olhar. (SÉOUD, 1997, p. 13). E, na fruição do texto, ela propicia ainda uma busca de sentido cuja construção implica (re)conhecimento das formas da língua e das formas típicas de enunciados. Essa forma de organização textual refere-se aos gêneros, que determinam uma certa estabilidade capaz de organizar a diversidade de composições 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, 1979, p. 283)

Uma observação deve ser feita quanto aos termos gênero discursivo e gênero textual, pois não é raro o intercâmbio de uso entre eles, mesmo Bakhtin parece alternar termos como enunciado, texto e discurso. Marcuschi (2005, p. 22-5) estabelece uma diferença entre texto e discurso, optando pelo gênero textual ao referir-se aos pressupostos de Bakhtin. Nos PCN

---

<sup>34</sup> Os termos polissemia e obra aberta foram citados por Séoud (2005, p. 52); Naturel (2005, p. 7-9) atribui o termo intertextualidade primeiramente a Julia Kristeva, posteriormente utilizado por Genette para referir-se a um dos itens de transtextual. Existem outros termos, mas, por serem menos expressivos para o nosso trabalho, não os listaremos.

(2000), encontramos o termo gêneros textuais, que também adotamos neste estudo para manifestar equivalência e especificar que os assuntos deste trabalho referem-se aos textos literários brasileiros encontrados em nosso cotidiano de ensino.

Vale fazer uma certa distinção, sem a intenção de formular hipóteses exaustivas, entre o que é um texto e o que é um discurso, muito embora a idéia de um consenso ainda não esteja bem consolidada. Tal constatação deve-se ao fato de termos algumas vezes relações de convergência entre texto e discurso:

Para os partidários da *análise do discurso*, o termo *discurso* parece ter significado mais amplo que *texto*, visto englobar tanto os enunciadores pertencentes a uma mesma formação discursiva como as suas condições de produção. O texto seria apenas a manifestação verbal resultante. (KOCH, 2000, p. 24)

Consideremos ainda que um texto apresenta cinco aspectos referenciais (SCHIMITT & VIALA, 1982, p. 20-1) para a análise<sup>35</sup>: seu aspecto físico (longo ou curto, em verso ou prosa, entre outros fatores); lingüístico (sua morfologia e sintaxe); semântico (léxico); pragmático (atos de comunicação) e simbólico (contextos sociais e históricos). Sua etimologia latina *textus* denota algo como tecer, entrelaçar. Pode-se, então, tratar o texto como uma rede de palavras e sentidos organizados de forma que, tanto suas tramas quanto seus fios possam ser construídos e interpretados de acordo com a necessidade de análise, seja em suas micro-estruturas (mecanismos de coesão) ou nas macro-estruturas (mecanismos de coerência).

Se o discurso é manifestado por meio de textos, podemos afirmar que:

[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (KOCH, 2000, p. 25)

Em sua complexidade, o importante é distinguir os gêneros das tipologias textuais – descrição, narração, dissertação – e conferir que a terminologia adotada por Bakhtin para “gênero discursivo” possui implicação recíproca de enunciados típicos de um texto.

Ao adotarmos o gênero textual, não estamos negando sua situação de enunciação, trata-se meramente de limitar termos para evitar confusões.

---

<sup>35</sup> Os autores reconhecem que essa divisão é meramente um instrumento para análise, pois os aspectos formam um só bloco (o texto), são perceptíveis por um mesmo movimento (a leitura) e integram o sentido do texto.

No mais, é preciso lembrar ainda que a própria enunciação integra o mundo criado no enunciado. Dessa forma, “a literatura consiste em uma atividade; não apenas ela mantém um discurso sobre o mundo, mas gere sua própria presença nesse mundo” (Maingueneau, 1993, p. 19). Isso acarreta uma imbricação indissociável entre as condições de enunciação e o sentido construído: o gênero não seria uma simples estrutura, um “invólucro” para a narrativa ficcional, pois ele já faria parte do processo literário, revelando o modo de funcionamento como uma prática da linguagem.

Nesse sentido, a tríade autor-texto-leitor participa de uma esfera cultural onde a língua e suas formas de composição podem ser detectadas por uma literariedade perceptível, inscrita nas representações lingüísticas de uma comunidade letrada. Como acréscimo a essa questão da imanência literária do texto, podemos ir mais longe e mencionar uma problemática, elaborada por Stanley Fish (1980), que está intimamente conectada às teorias da interação, isto é, tal literariedade já faria parte da experiência de leitura, seja ela individual ou coletiva, por ser uma prática, um exercício.

Se as formas literárias (conto, crônica e poesia, por exemplo) nada mais são do que gêneros convencionados, o que diferenciaria uma designação de um poema, por exemplo? Conforme Fish (1980, p. 330-31), há uma diferença marcada, mas ela não provém de uma inerência entre os gêneros e sim por resultarem de operações interpretativas. Trata-se da “habilidade de ver e fazer designações ou poemas como artefatos construídos”, que são mais produtos do que produtores de interpretação. É claro que é possível visualizarmos as feições de um poema e reconhecê-las como tais, no entanto essas características poéticas são distintas porque aprendemos a traduzi-las e qualificá-las dessa maneira, como um desvio da linguagem comum.

Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma *experiência poética*, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientes – dos elementos de linguagem que o texto manipula. (LAJOLO, 2007, p. 45)

## 2.4 A interação autor-texto-leitor

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 (lingüísticos e extra-lingüísticos) e interlocuções (polifonia e intertextualidade); 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, isso não sabemos, 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:

[...] o escritor faz a fineza e a justiça de expor aos leitores seus melhores argumentos, tentando transformá-los, assim, em interlocutores e comparsas, os quais, tanto mais se respeita, quanto mais se lhes dão piparotes, palmadas e piscadelas de olhos, ingredientes fundamentais do pacto que escritores e leitores celebram desde que o mundo passou a circular em folhas impressas, reunidas em livros vendidos em lojas especializadas. (LAJOLO, 2007, p. 35)

Quanto ao texto, um fator a considerar é a instância de difusão, que tem um papel importante na compreensão das condições do discurso, pois, se relacionarmos enunciação a um espaço social, o modo de circulação pode acarretar o deslocamento da perspectiva de produção e recepção de uma dada obra. Por exemplo, no caso dos textos literários, podemos observar que o modo como o leitor opera sua habilidade é direcionado pelo próprio gênero, dado que ele é reconhecido como tal, mas, ao restringirmos o processo desses textos em um material didático, a relação autor-texto-leitor perde a marca de historicidade para adquirir, muitas vezes, uma face exclusivamente instrumental.

É o que acontece em manuais de língua estrangeira que, em meio a um agrupamento de diversos gêneros, acabam descontextualizando os textos literários de seu valor referencial.

Assim, nessa concepção, o discurso literário dá lugar ao discurso didático e o leitor é interpelado de forma diferente. Isso pode resultar tanto em uma atividade produtiva quanto torturante: isso vai depender do trabalho de abordagem do professor.

Tal constatação é um fenômeno a ser notado, pois a abordagem por meio de um texto “legítimo” e integral, dentro de sua inter-relação histórico-cultural, permitiria ao aprendiz trabalhar sob outra perspectiva, uma vez que haveria uma contextualização maior dos sentidos.

Expusemos até aqui algumas considerações a respeito do texto literário e suas atribuições discursivas, mas existem alguns mecanismos textuais já mencionados anteriormente que se entrecruzam na linha da Lingüística Textual<sup>36</sup> e nas teorias de leitura, e podem auxiliar nas habilidades de compreensão e produção escritas por estarem em consonância com o enfoque interacional da linguagem. São eles: a abordagem do campo semântico, a coesão, coerência e a intertextualidade.

Esses princípios fazem parte de teorias textuais, cuja importância atual no ensino de línguas pode ser conferida tanto nos cursos de línguas estrangeiras quanto nos de maternas, com destaque para os cursos instrumentais. Embora possam ser considerados mecanismos internos ao texto, são auxiliares nas estratégias de leitura que produzem sentidos e proporcionam uma mediação entre saberes lingüísticos e extra-lingüísticos, compreendendo que se adote dois modelos, ascendentes e descendentes, para a leitura.

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 valorizava o domínio lexical das estruturas do texto, mas limitava o papel ativo do leitor. E o segundo é ativado pelos conhecimentos

---

<sup>36</sup> [...] Na sua primeira fase, nos anos 60, ela produziu as chamadas Gramáticas do Texto, focalizando principalmente mecanismos que faziam parte da gramática da língua e eram responsáveis pelas ligações entre os elementos do texto, como, por exemplo, o uso de pronomes pessoais para fazer remissão a algo já dito.[...] A Lingüística Textual entrou em uma segunda fase na década de 70. Pautando-se pela concepção de linguagem como interação social, passou a ver o texto como uma unidade de comunicação. Ou seja, quando falamos ou escrevemos, sempre o fazemos por meio de textos, e não de frases, levando em consideração uma série de fatores: quem é a pessoa a quem nos dirigimos, em que situação estamos, de que assunto vamos tratar. São fatores pragmáticos, isto é, fatores ligados ao contexto no qual se dá o ato de comunicação, que interferem no modo como usamos a linguagem para interagirmos uns com os outros. Importava, então, estudar o texto, sem separá-lo das condições em que ele era produzido. (JUBRAN, 2007, p. 2. *Site* do Museu da Língua Portuguesa. Acessado em: 10/12/2007)



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 extra-lingüísticos 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, 89) 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, pode-se afirmar que o leitor tem realmente um papel fundamental nesse “diálogo” com o texto, mas isso não quer dizer que sua interpretação seja livre e aleatória: ela segue as marcas deixadas pelo autor e, embora nos convidem a muitos planos de significações, “a leitura de obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e respeito na liberdade da interpretação” (ECO, 2003, p. 12).

É necessário esclarecer que, se por um lado o autor não interage de forma presencial com o leitor, por outro, a relação texto-leitor propicia uma interação reflexiva, visto que o texto literário faz as palavras conceituarem uma existência, ou seja, faz (re)significar o sujeito e sua relação com seu mundo onde “personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor as complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca estará seguro de que sua visão é correta” (ZILBERMAN, 1997, p. 154).

E se anteriormente, para Schopenhauer o leitor ocupava-se com os pensamentos do outro e por isso, perderia a capacidade de pensar por conta própria, para Iser, colega de universidade de Jauss, essa experiência seria reveladora e não paralisante, pois “pensar pensamentos de outros não quer dizer apenas compreendê-los, tais atos de compreensão só podem ser bem-sucedidos se eles ajudam a formular alguma coisa em nós” (*apud* ZILBERMAN, 1997, p. 154). Assim, o texto literário conduziria a uma mudança naquele que lê, uma vez que capacitaria o leitor a refletir sobre si e sobre o mundo, mesmo que a narrativa seja de épocas e lugares distintos: o ponto de confluência não estaria em sua estrutura, mas no

pensar ficcional que, por sua vez, remeteria a uma aprendizagem em outros modos de ser, refletir e atuar.

Nos dias atuais, conhecendo as teorias da linguagem de Bakhtin e da estética da recepção de Jauss, é possível comprovar que a segunda hipótese faz mais sentido no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que a intertextualidade, com todas as suas “vozes”, enriquecem a construção de sentidos quando o leitor “participa” do texto com seus códigos e contextos:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11)

Essa percepção, citada por Paulo Freire, refere-se ao movimento do mundo para a palavra e da palavra para o mundo. Enfatizando tal conceito, acrescenta-se um outro movimento: o do próprio ensino de uma língua estrangeira cujo processo polariza, em um primeiro momento, os saberes e conhecimentos<sup>37</sup> (coletivos e individuais) dos professores, que serão apreendidos por uma consciência individual (do aprendiz, igualmente com todos os seus saberes acumulados) para, no final, constituírem uma terceira instância onde as apropriações de tais saberes serão transformadas em um novo conhecimento. De fato, podemos afirmar que a interação dialética professor-aluno diz respeito a dois mundos que se encontram e formam um novo espaço de sentido.

Nesse contexto, é válido ressaltar novamente a questão da leitura e interpretação de textos literários uma vez que, no movimento da aprendizagem, o aluno traz em sua bagagem suas experiências anteriores, que poderá utilizar para criar estratégias de leitura ou para se valer dos instrumentos adquiridos e apreendidos em sua língua materna. E, sob esse mesmo prisma, o aluno-leitor é interpelado em uma situação ativa, visto como um construtor de sua

---

<sup>37</sup> Foucault (*Apud* LEFF, 2003, p. 39) diferencia os dois termos, denotando *saber* como “processo através do qual o sujeito se encontra modificado pelo que conhece, ou melhor, pelo trabalho realizado para conhecer. É o que permite a modificação do sujeito e a construção do objeto”, já o *conhecimento* “é o processo que permite a multiplicação dos objetos cognoscíveis, o desenvolvimento de sua inteligibilidade, a compreensão de sua racionalidade, enquanto o sujeito que faz investigação permanece sempre o mesmo”. Com o acréscimo dessas informações, abordaremos doravante “saberes” como os elementos universais que incluem a cultura e a experiência (da humanidade ou do indivíduo). E “conhecimentos”, como elemento de cognição e apreensão no processo de aprendizagem.

própria aprendizagem. Já o papel do professor é mediar, fazer parte desse processo, e não ser apenas um catalisador de respostas prontas.

Construir sentidos na leitura de textos em uma aula de língua estrangeira pode ser entendido então como:

[...] fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas nunca arbitrário, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos. (PIETRARÓIA, 2001, p. 21)

Dessa maneira, os eventos narrados fornecem pistas das condições de produção e leitura de tais textos e, nesse desdobramento, a essência do que está sendo contado é registrada e apropriada pela perspectiva tanto do sujeito que escreve quanto do sujeito que lê. Perspectiva que é assimilada na ordem de seu processo de evolução contínua em dada sociedade, e sentidos que, segundo Bruner (1990, p. 11), são criados e negociados dentro dela.

## CAPÍTULO 3

### **Análise dos aspectos relacionados aos textos literários no ensino de PLE**

*Ensinar não é outra coisa que deixar os outros aprender, ou seja, induzir-se mutuamente a aprender.*<sup>38</sup>

*Heidegger*

Para teóricos da psicolingüística<sup>39</sup> como Vygotsky (2003) e Bruner (1990, 2001, 2002), os estudos da linguagem, do pensamento e da cultura são entrelaçados e deveriam ser observados sob uma mesma perspectiva interacional.

Na proposta de Vygotsky (2003, p. 189), embora a relação entre pensamento e palavra constituísse o sujeito, ela não era vista de forma definitiva, ao contrário, eram "relações frágeis e inconstantes entre processos, que surgem no decorrer do desenvolvimento verbal". Ao final, também o processo de aprendizagem é mais um movimento de formação, não uma fórmula cristalizada em que o saber e o conhecimento são "depositados" no indivíduo.

Esse movimento seria atravessado pela cultura, incluída como componente do pensamento, que atravessa a realidade social (BRUNER, 1990, p. 12) em um processo contínuo dialético (externalização-objetivação-internalização). Sob esse prisma, as experiências das ações humanas em diferentes contextos fariam parte de um sistema "internalizado" no indivíduo e, assim, a psicologia humana não poderia se constituir de forma autônoma, isolada.

Na educação, esse conceito tende a colocar o aluno em uma situação ativa, participante na construção de sua própria aprendizagem em que o papel do professor pode ser encarado como o do mediador intercultural.

Com base nessas premissas, é possível reafirmar que ensino-aprendizagem é igualmente um processo ativo no qual os saberes universais e particulares podem ser

---

<sup>38</sup> *Apud* LEFF, 2003, p. 54-5.

<sup>39</sup> Sempre há um certo risco e injustiça na tentativa de classificar os limites de estudo de autores significativos em várias áreas de conhecimento. Nesse caso, exclusivamente para fins de organização teórica, adotamos o mais abordado na área de estudos da cognição e linguagem.

compartilhados, construídos e significados na inter-relação dos dois pólos – o professor e o aluno – que formam um terceiro ponto de coexistência onde tudo pode ser reinterpretado. Trata-se de uma interação imediata entre os envolvidos na sala de aula.

No caso do professor-pesquisador de português como língua estrangeira, torna-se especialmente necessário distanciar-se da língua materna para refletir sobre aquilo que nos é familiar – sair da comunicação interativa do aqui e agora (*hic et nunc*) para tomar consciência de seu uso e verificar que, por um lado, a língua se apresenta como “uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN, 1995, p. 90), mas, por outro, ela parece relativamente estável para seus usuários individuais.

Aprender uma outra língua tende então a produzir uma “ruptura” sobre o conhecimento anterior, almejando dialeticamente um outro plano, à medida que se estabelece uma ponte entre o eu e o outro. Esse outro que também possui sua visão de mundo e linguagens estruturadas em suas convenções.

Observe-se ainda que essa relação de distância com a própria língua e a compreensão de seu processo de funcionamento trazem, igualmente para os alunos, a clareza na aprendizagem de uma língua estrangeira. Dessa forma, o aluno que conseguir esse distanciamento reflexivo em relação à sua língua materna será, também, capaz de interpretar uma língua estrangeira com mais segurança: nesse momento, a língua materna não representará mais para ele uma certeza cristalizada, dado que ela já não poderá “dizer” tudo.

Trata-se de compreender uma língua estrangeira, em geral por relação de contrastes (dicotomia entre a vontade do indivíduo e a cultura do grupo social ‘estranho’), e apropriar-se de seus códigos e signos na tentativa de comunicar-se com o outro. Com relação ao texto, tal ação exige uma expressividade capaz de congrega um movimento duplo, 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 em um Outro “ser-de-palavra” e, dessa forma, provoca estranheza por ser intelectualmente desconhecido, incerto, pelo menos à primeira vista (KRISTEVA, 1994).

Seguindo essa mesma vertente da psicanálise, Christine Revuz (2002), ao citar uma expressão freudiana, define mais claramente essa questão, confluindo-se o estranho ao

familiar<sup>40</sup>: "aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro", pois existiria nessa aprendizagem a experiência (dupla) da ruptura ou deslocamento do conceito anterior e da descoberta e apropriação do novo.

Pensemos esse novo como os textos literários produzidos na língua estrangeira, criados a partir de significantes que formam uma linguagem capaz de produzir sentidos em um jogo de presença e ausência – “pela palavra que já é uma presença feita de ausência” –, pois é válido lembrar que nosso sistema alfabético ocidental representa sons, fonemas e não o conceito, a imagem. O significado vem à medida que as combinações de palavras adquirem um valor para os usuários da língua – “É o mundo das palavras que cria o mundo das coisas, primeiramente confundidas no *hic et nunc* do todo em devir”. (LACAN, 1996, p. 141-2)

Tal posicionamento vem reforçar a questão da não-representatividade do significado lingüístico, pois o significante tem o seu valor de “dicionário”, de uma palavra ou expressão que leva a outra, mas nunca “representa” o objeto real:

Os textos de ficção constituem seus próprios objetos e não copiam coisas que já existem. Por este motivo, eles não podem ter a completa determinação dos objetos reais e, de fato, é o elemento de indeterminação que evoca o texto a se “comunicar” com o leitor, no sentido que eles induzem a participar, ao mesmo tempo, da produção e da compreensão da intenção da obra. É esta “relativa indeterminação de um texto” que “permite um espectro de realizações”. E, assim, “os textos literários iniciam ‘representações’ de significado e não formulam, na verdade, os significados por si mesmos”. (BRUNER, 2002, p. 26)

Assim, se nesse mundo de significações existir uma predisposição na coerência, entendida como organização pessoal, em que os membros de uma comunidade tornam-se parte de um coletivo e cujo sentido de pertencimento esteja presente, a interação verbal será marcada por valores sociais.

Aprender esses valores no sistema de ensino-aprendizagem, com todos os aportes de linguagens, faz parte de um processo para entender as representações de sentidos, pois centraliza-se na apropriação dos conhecimentos e saberes envolvidos (e consagrados) em determinada sociedade.

---

<sup>40</sup> Freud (1919) utilizou o termo “estranho familiar” em seus estudos sobre a imagem do duplo, assunto analisado em sua condição especular (um intercâmbio do eu) a partir de um conto de Hoffmann (*O homem da areia*). Posteriormente, Lacan (*Apud* CESAROTTO, 1987) desenvolveu o tema da “fase do espelho”: quando a criança, que ainda não possui uma imagem “total” de si, começa a formar o “eu”, reconhecendo sua imagem total no espelho na tentativa de dar um certo sentido à visão anterior da fragmentação do corpo; essa fase seria o início da assimilação da linguagem por mostrar a percepção de algo que é baseado em nossas relações e experiências socioculturais.

A representação acontece devido à competência do aluno-leitor ter adquirido a habilidade da leitura em língua materna. E nesse contexto, ele reconhecerá que o importante é compreender o olhar e não a coisa (o conceito) vista. Afinal, o ensino promove o estudo da palavra como significante e de sua apropriação pelo aluno.

Feita essa exposição teórica acerca do ensino em língua estrangeira, é possível conferir as implicações diretas dos textos literários nesse processo.

### **3.1 Implicações dos textos literários no conteúdo de programas e exames**

Por seu caráter funcional e pragmático de imersão, o ensino de Português como língua estrangeira do Brasil frequentemente atende às demandas referentes à comunicação imediata. Modelos de cartas, artigos e diálogos fabricados são os quesitos preferenciais para se trabalhar a linguagem do cotidiano. A utilização de textos literários dá-se em casos específicos, por exemplo, quando o aprendiz demonstra uma certa expectativa em conhecê-los ou, mais raramente, quando é possível abordar tal material – e todos os recursos que ele oferece – em um curso regular com níveis mais avançados. Tal preocupação com gêneros que aparentemente estejam mais próximos do dia-a-dia, é claro, mostra-se compreensível diante da necessidade do aluno iniciante adquirir as estruturas básicas de comunicação; no entanto, fica a impressão de que a literatura seria somente estudada com uma finalidade de aprimorar-se na língua ou que ela não possibilitaria o estudo de estruturas comunicativas mais simples. Essa visão é equivocada, pois existem poemas e crônicas que possuem estruturas de fácil compreensão para o estudante de um nível básico, por exemplo.

Quanto aos conteúdos dos cursos nas universidades brasileiras, apesar de muitas delas receberem estrangeiros todos os anos, há uma grande dificuldade em obter informações precisas sobre o conteúdo de seus programas. Pudemos constatar como amostragem que, em todos os *sites* das universidades credenciadas para a aplicação do CELPE-Bras nas regiões sul e sudeste<sup>41</sup>, onde está concentrada a maioria dos intercambistas, é possível encontrar a

---

<sup>41</sup> Fazem parte dessa amostragem as seguintes instituições na região sul: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ) e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E na região sudeste: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Universidade de São Paulo (USP); da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

descrição de horários, níveis e turmas, além de um programa global em que se valoriza a abordagem comunicativa, com ênfase na produção oral e utilização de textos de diversos gêneros.

Uma constatação é certa: poucos cursos de PLE em universidades descrevem a presença de conteúdo com referências literárias. Exceções são os da UFRGS e da USP, cujos programas incluem a leitura de textos da literatura brasileira. No primeiro caso, mencionam-se materiais adicionais de leitura (contos e crônicas de autores brasileiros) para os níveis Básico e Intermediário além de um curso denominado “Tópicos de Literatura Brasileira”<sup>42</sup>.

Por estarmos em contato direto, podemos exemplificar melhor a questão dos textos literários em programas citando o curso de português para estrangeiros do Centro de Línguas da FFLCH-USP<sup>43</sup>, que inclui em seu programa a leitura de textos da literatura brasileira. Para o nível intermediário, *Aspectos da cultura brasileira através de leituras, músicas e filmes* e, para o nível avançado, *Leitura e estudo de obras clássicas da literatura brasileira e/ou cultura brasileira*.

Com isso, o curso supre, como abordaremos mais adiante, algumas expectativas dos alunos relacionadas à assimilação da cultura e o reconhecimento de um cânone escolar da literatura do Brasil, fato que já acontece em língua materna, além de não excluir uma leitura capaz de revelar os vários caminhos, perspectivas e mecanismos que engendram a língua portuguesa.

Não é demais afirmar que o texto literário mostra a língua em toda sua capacidade potencial e tal reconhecimento transparece nos programas de escolas brasileiras, nos livros didáticos em língua materna e nos exames vestibulares de algumas das universidades mais concorridas do país como a USP e UNICAMP.

No entanto, se no ensino do português como língua materna podemos contar com o ensino da literatura e com os estudos referentes à leitura literária<sup>44</sup> – Lajolo (2002 e 2007), Soares (2003) e Zilberman (1997) –, o mesmo não pode ser observado sob a perspectiva do português como língua estrangeira. Essa abordagem ainda é pouco desenvolvida e divulgada no país, talvez em virtude das necessidades de se atender um público irregularmente

---

<sup>42</sup> Informações obtidas no *site* [www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br), acessado em 10/12/ 2007.

<sup>43</sup> Informações obtidas no *site* do Centro de Línguas da USP. Acessado em 10/12/2007. O programa foi elaborado em 2002. Houve uma mudança na estrutura para divisão de turmas em 2006 e os cursos Intermediário e Avançado são, desde então, respectivamente denominados de Nível 1 e Nível 2.

<sup>44</sup> Observe-se que apesar das autoras citadas possuírem publicações de estudos sobre a leitura e leitura literária, a maioria dos temas é centrada em língua materna e no público jovem.



temporário ou de programas que têm buscado focar situações interativas do cotidiano em uma ampla diluição de tópicos lingüísticos e gêneros textuais.

Observe-se que, com o crescente número de intercâmbios entre universidades estrangeiras e a conseqüente previsão de vindas de estudantes à procura de mais cursos regulares semestrais, ou mesmo anuais, os estudos lingüísticos e literários na área de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras merecem ser desenvolvidos e aprimorados a fim de se construir uma base consistente, que propicie a investigação do uso da língua com todos os seus recursos expressivos e as implicações envolvidas no trabalho com textos literários no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem de PLE.

Outro ponto que nos chama a atenção nesse processo é o conteúdo dos textos para leitura utilizados no exame de proficiência de português para estrangeiros do MEC, o CELPE-Bras, pois ainda que tenhamos observado a presença de algumas crônicas literárias retiradas de periódicos em alguns dos últimos exames<sup>45</sup>, é notória a preferência na escolha por textos de caráter mais informativo, não havendo textos da literatura de ficção brasileira<sup>46</sup>.

As quatro tarefas empregadas na prova escrita costumam trazer tipologias variadas, com predominância da dissertativa e da descritiva, em função do uso de gêneros diversos como o jornalístico, o publicitário ou a carta para que se moldem à proposta em que “a competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real”<sup>47</sup>. Nessa linha de pensamento, as tarefas são voltadas para um propósito de comunicação, adequando os textos às situações funcionais de nosso cotidiano (avisos, e-mails, artigos de opinião, entre outros).

É importante destacar esse exame, pois ele é oficial e o único certificado de proficiência de português como língua estrangeira que é reconhecido pelo governo brasileiro. Ele tem sido exigido pelas universidades para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, para validar diplomas e credenciar profissionais estrangeiros. Seu destaque não reflete apenas o interesse em conseguir o certificado, mas em obter o nível avançado, exigido para a atuação de profissionais em medicina e engenharia, por exemplo.

---

<sup>45</sup> Verificamos que, das quatro últimas edições entre 2006 e 2007, havia duas crônicas literárias retiradas de jornais, o que é pouco, considerando que cada prova traz duas tarefas com textos.

<sup>46</sup> Além da crônica, note-se que há uma referência marcada sobre uma possível utilização de outros gêneros literários como o conto e o poema nas especificações de gêneros discursivos do Manual do Candidato do CELPE-Bras ([www.mec.gov.br/sesu/celpe](http://www.mec.gov.br/sesu/celpe), acessado em 20/04/08)

<sup>47</sup> Informação extraída do tópico “Qual a natureza do exame?”, presente no *Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras* (2003, p. 4)

Sua importância vem crescendo à medida que se consolidam investimentos, qualidade de trabalhos acadêmicos e intercâmbios estrangeiros no país. Conseqüentemente, por essa projeção no cenário atual, o CELPE-Bras oferece características paradigmáticas em seu conteúdo de estudo e, assim, seus critérios de avaliação, classificados pelos elaboradores de “natureza comunicativa”, acabam influenciando ou tendem a direcionar alguns cursos do ensino de PLE.

Em geral, os postos aplicadores desse exame no Brasil são universidades onde já existem cursos de português para estrangeiros. Naturalmente, com a demanda cada vez maior, há uma procura por cursos que possam “preparar” ou, ao menos, habilitar os candidatos dentro dos moldes desse exame. É o caso, por exemplo, da Universidade Metodista de São Paulo, que possui um curso preparatório específico para o CELPE-Bras e outro regular de português em que se propõe trabalhar as habilidades comunicativas, observando que um dos tópicos abordados inclui a preparação do exame. Tudo isso implica ainda a escolha de suportes pedagógicos, geralmente da mídia, voltados para as propostas desse tipo de abordagem. É preciso lembrar que esse norteamento sempre pode ser paradigmático à medida que se consolida a adoção de um modelo de atividades que parte de um princípio teórico específico para provas oficiais.

Exemplos disso são o TOEFL (Test of English as a Foreign Language) e o IELTS (International English Language Testing System), dois exames internacionais bastante procurados pelos que pretendem trabalhar ou ingressar em universidades de países de língua inglesa. É possível encontrar um grande leque de opções de cursos preparatórios e livros voltados atender esse modelo de prova, que não apresenta textos literários em suas propostas<sup>48</sup>. E, excetuando-se os testes de múltipla escolha e o resultado por pontuação, ele é semelhante ao CELPE-Bras por ser aberto a pessoas com diferentes níveis. Outra característica que os aproxima é a ausência de obras literárias de expressão nacional nas atividades de compreensão escrita.

---

<sup>48</sup> O exame IELTS ([www.ielts.org](http://www.ielts.org), 29/03/2008), gerenciado por um grupo que inclui o Cambridge ESOL, é indicado especialmente para pessoas que pensam em estudar ou trabalhar nos países de língua inglesa. É classificado como um exame acadêmico pela Universidade de Cambridge. Seu programa inclui o uso de textos autênticos de diversas fontes (livros, revistas, jornais) e tipologias (narração, descrição ou dissertação) o que pode incluir os textos literários. No entanto, ao verificar materiais preparatórios e consultar professores de cursos especializados para o exame, confirmamos que o texto de ficção não tem sido incorporado nas atividades.

Essa evidência pode ser justificada pelo fato de a prova escrita ser única (em cada aplicação) para todos os candidatos: o que determina seu nível de conhecimento é o desempenho do candidato. O aspecto da extensão de um exame de proficiência para candidatos de níveis variados parece favorecer, em certa medida, a ausência de textos literários em suas propostas uma vez que se percebe uma dificuldade na escolha de textos e na elaboração de atividades que possam abranger um público genérico, heterogêneo, sem gradação por níveis.

Nessa perspectiva, podemos separar as provas de proficiência de línguas estrangeiras em dois modelos globais: um, já abordado, que é único para todos os candidatos, e outro, separado por níveis. Esse fato chama a atenção para o tipo de competências que se exige do candidato e a escolha de gêneros textuais adequados ao formato das provas.

O modelo de provas separado por níveis oferece a possibilidade para se abordar a literatura em função da existência de provas para o nível avançado, visto que se trata de um estágio de verificação de aprimoramento lingüístico. Para exemplificar, é justo citar a grade de auto-avaliação (ANEXO 4) do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (CONSEIL, 2001, p. 53), que estabelece “níveis de êxito” para parâmetros de qualificações em línguas. Esse documento tornou-se uma referência internacional e, atualmente, todos os exames de proficiência europeus descrevem “estar em consonância” ao modelo desse quadro.<sup>49</sup> Dentro de nosso estudo, é válido citar as especificações de compreensão em leitura para os níveis mais avançados (C1 e C2):

C1 – Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.

C2 – Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, lingüística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Dentro dos limites desse trabalho, não nos estenderemos no ponto sobre norteamientos de exames, isso caberia a outra pesquisa, com base nas teorias de avaliação. Contudo, sem a pretensão de abordar exaustivamente tais hipóteses, cumpre-se demonstrar que atividades de

---

<sup>49</sup> Até mesmo o TOEFL mostra a equivalência de pontuação baseada no *Quadro europeu comum* dos níveis comuns de referência.

compreensão de textos literários, inclusive os “clássicos”<sup>50</sup>, isto é, de acordo com os cânones nacionais já estabelecidos em língua materna, e que estejam em consonância à proposição de um exame baseado na abordagem comunicativa, seguindo o *Quadro europeu comum*, é possível e não rara.

Essa integração pode ser observada em alguns exames de proficiência de línguas estrangeiras<sup>51</sup>, reconhecidos por seus próprios governos e por várias instituições internacionais de ensino universitário. A título de ilustração, podemos citar os do Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) na língua inglesa; o DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française)<sup>52</sup> e o DELE (Diplomas de Español como Lengua extranjera).

Esses exames trazem com frequência, em maior ou menor quantidade, textos literários nas questões de compreensão escrita para os níveis mais avançados. Alguns sob o formato de testes de múltipla escolha, outros com atividades dissertativas:

- CAE e CPE Cambridge ESOL – testes para compreensão escrita
- DALF – questões dissertativas
- DELE – testes para compreensão escrita

---

<sup>50</sup> As designações aos termos “clássicos” e “cânone nacional” neste trabalho são feitas para as referências consagradas da literatura brasileira. O que tornaria uma obra canônica seria uma certa obrigatoriedade de leitura nas instituições de ensino. Harold Bloom (1995) em *O cânone ocidental* estuda vinte e seis autores na tentativa de descobrir o porquê dessa atribuição. Em resumo, tal escolha seria fruto da “sublimidade e pela natureza representativa” concebidas de uma certa “estranheza” em sua originalidade, um diferencial reconhecido, que levaria uma obra a tornar-se tradição.

<sup>51</sup> Existem ainda dois certificados específicos, Nancy e CELU, que apresentam propostas com textos literários e merecem ser citados dada a importância no contexto brasileiro. Os diplomas da universidade francesa de Nancy 2 atestam o conhecimento da língua francesa através de um curso (na Aliança Francesa) de especialização de língua, civilização e literatura. O CELU é um certificado argentino de língua espanhola, reconhecido conjuntamente com o CELPE-Bras pelos ministros da Educação do Brasil e da Argentina desde 6 de junho de 2004, por ocasião do Convênio de Cooperação Educativa entre a Argentina e o Brasil, traz a proposta de se trabalhar a competência da leitura por meio de textos autênticos de várias fontes, dentre eles os “*fragmentos de cuentos o novelas*”<sup>51</sup>. O curso Nancy, apesar de seu caráter acadêmico, e o CELU, apesar de ser um certificado que trata especialmente das relações entre Brasil e Argentina, destacam-se por criar, respectivamente, vínculos com a França e a Argentina. O primeiro remete a uma tradição de vínculos educativos com a França desde 1952 e o segundo, por firmar uma estreita cooperação iniciada com o Mercosul.

<sup>52</sup> Segundo informações presentes na página da Aliança Francesa do Brasil ([www.aliancafrancesa.com.br](http://www.aliancafrancesa.com.br), 21/03/2008), os diplomas DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) e DALF foram criados em 1985 pelo Ministério da Educação Nacional francês. Eles estão presentes em 154 países e abrangem mais de 900 centros de exame, com um total de 60 000 diplomas entregues a cada ano.

No caso do Cambridge ESOL, há uma escala de cinco níveis de provas: Key English Test (KET); Preliminary English Test (PET); First Certificate in English (FCE); Certificate in Advanced English (CAE) e Certificate of Proficiency in English (CPE). Para os mais iniciantes no inglês, KET e PET são as provas mais recomendadas e propõem trabalhar textos informativos. O FCE é indicado para quem possui conhecimento de inglês acima do nível intermediário e o candidato “deverá estar apto a compreender informações em livros de ficção e não-ficção, jornais e revistas”<sup>53</sup>. O mesmo ocorre nos níveis mais avançados, CAE e CPE, com a exigência de se compreender e interpretar textos mais longos e elaborados.

As mudanças no quadro de níveis de referência em 2005 incorporaram novos parâmetros. Contudo, pela tradição de ensino de língua e literatura e por sugestão do próprio quadro, o exame para obter o diploma francês DALF continua aberto às propostas literárias. É possível encontrar a seguinte instrução nas questões de compreensão escrita: “responder ao questionário de compreensão sobre um texto de idéias (literário ou jornalístico)”.

Nos exames para os níveis “intermedio” e “superior”<sup>54</sup> do DELE, encontramos textos de diversas fontes, inclusive uma freqüente presença dos literários. Um ponto nos chamou a atenção: todos os textos que aparecem, ao menos em suas últimas edições, são adaptados para atender às finalidades de interpretação e facilitar a leitura dentro das exigências lingüísticas para cada nível.

Só para citarmos um exemplo brasileiro desse modelo, anterior à aplicação do CELPE-Bras em São Paulo, tivemos as provas de proficiência produzidas na USP no período entre 1999 e 2001 à Casa do Brasil - Colégio Mayor adscrito à Universidad Complutense de Madri. Os candidatos recebiam um programa, especificando os pontos a serem estudados. Assim, uma das atividades propunha a leitura de algumas obras literárias brasileiras, adequada a um grau de dificuldade para cada nível a ser atingido: no Nível I, as leituras incluíam os gêneros crônica, conto, poesia e romance. Nos Níveis II e III, além dos gêneros citados, incluía-se o teatro.

Ao enquadrar o norteamo atual de proficiência em língua estrangeira como um fator de reflexão para possíveis seguimentos pedagógicos e verificar a problemática do que seria

---

<sup>53</sup> Tradução livre das recomendações especificadas na página do Cambridge ESOL ([www.cambridgeesol.org](http://www.cambridgeesol.org)). Acessado em: 29/03/2008.

<sup>54</sup> Denominação encontrada no próprio modelo de exame. (<http://diplomas.cervantes.es>). Acessado em: 29/03/2008.

um texto comunicativo ativo e social, caberia um questionamento: o texto literário não possuiria igualmente um valor comunicativo?

L'écrivain se contente de transposer à son usage les thèmes qu'il trouve dans le langage de tout le monde et de les faire servir à ses fins, qui sont esthétiques et individuelles, tandis que le langage de tous est actif et social. [...] Il est temps de ne plus considérer la langue littéraire comme une chose à part, une sorte de création ex nihilo; elle est avant tout une transposition spéciale de la langue de tous. (BALLY, 1952, *apud* ADAM, 1991, p. 61-2)

Se considerarmos a literatura uma forma especial de comunicação, é possível afirmar que, ao apropriar-se de um mundo de narrativas e representações, o aprendiz de língua estrangeira vai deparar com uma forma de comunicação estética. Trataria-se igualmente de uma forma de “conversação”, se levarmos em conta um tipo especial de interlocução entre autor-texto-leitor, mesmo que haja na leitura um estranho jogo de “presença-ausência” (BESSE, 1988, p. 56). Afinal, o texto literário não revela um discurso isolado em sua própria estrutura e, embora seja um discurso solitário, é necessário compreender a escrita e dialogar por meio de reconhecimentos e interrogações ao autor e a si mesmo. Afinal o que é a literatura senão um modo de escrevermos e lermos a nós mesmos?

A leitura é um modo de “partilhamento” nos termos de Pennac (1993, p. 84). Ao ler, propagam-se (partilham-se) não só palavras, mas pensamentos, sentimentos e impressões.

Em face dessa perspectiva, podemos reafirmar que o discurso literário é uma manifestação humana que, sob o processo de interação comunicativa, tem revelado uma preocupação acerca da instância do leitor na formação de sentidos de um texto.

Não será demais lembrar quem é o leitor focado neste estudo de língua estrangeira: o aluno adulto universitário, oriundo de uma cultura letrada. Logo, já iniciado nos caminhos que deverá percorrer e conhecedor de estratégias que terá de dominar, ele já está formado como leitor autônomo na língua materna. Provavelmente ele desenvolveu, em algum momento de sua vida pessoal e estudantil, o gosto e a habilidade por um tipo especial de leitura e, dessa maneira, estará capacitado a encontrar no suporte escrito de língua estrangeira a extensão de sua competência de inteligência do mundo.

### 3.2 O aprendiz e os textos literários: expectativas e representações

*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*<sup>55</sup>

Uma preocupação teórica não poderia deixar de dar voz aos aprendizes: de que forma os alunos vêem a relação entre língua e literatura? Quais os seus gêneros preferidos? Que obras ou autores da literatura brasileira eles conhecem?

Tais perguntas foram feitas a um grupo de estrangeiros, entre alunos e ex-alunos<sup>56</sup> do curso Nível 2 de português para estrangeiros do Centro de Línguas da FFLCH-USP, que corresponderiam a uma faixa de proficiência entre o pré-avançado e avançado.

Por meio de fichas-questionário (APÊNDICE 1), que elaboramos e distribuimos na sala de aula em meio ao primeiro semestre letivo de 2007, e via correio eletrônico para ex-alunos ao longo de um ano (entre o segundo semestre de 2006 e o primeiro de 2007); um grupo de vinte e cinco pessoas respondeu à pergunta central: “Qual a importância dos textos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira?”<sup>57</sup>.

Uns responderam de forma sucinta, outros de forma mais desenvolvida, contudo ao final obtivemos informações valiosas e até mesmo surpreendentes a respeito de suas motivações e representações. E ainda, por mais que as origens e formações dessas pessoas sejam diversas, é possível esclarecer que todos os entrevistados foram unânimes em apontar o valor e o interesse no aperfeiçoamento do uso da língua por meio de algo que lhes são familiares: o prazer e o hábito da leitura literária.

De início, as primeiras informações recorrentes indicam que a importância desses textos estaria no funcionamento e uso de seus elementos constitutivos: léxico, cultura e gramática. Tal visão parece inclusive ser compartilhada pelos autores de manuais didáticos e, por isso, há frequentemente uma separação desses elementos na tentativa de facilitar o processo de ensino e aprendizagem de português.

Contudo, uma análise mais atenta das reflexões expostas pelos alunos confirmará que tal desmembramento serve apenas para mostrar as peças de uma engrenagem que, para

---

<sup>55</sup> Bakhtin (1995, p. 95).

<sup>56</sup> Tal método foi estipulado a fim de verificar não só a leitura programada no curso, mas as descobertas individuais por meio de colegas e amigos, e a continuidade da leitura em português fora da sala de aula.

<sup>57</sup> Devido à extensão das respostas referentes a essa pergunta, os textos completos (sem alterações da grafia original) de todos os entrevistados estão no Apêndice 1b.

funcionar, não pode ter seus componentes isolados. É relevante notar que, embora a maioria dos entrevistados não trabalhe com a pesquisa acerca do funcionamento da linguagem, demonstra compreender que o processo de interação da leitura literária está em seu mecanismo, no ato de ler tal gênero, e não na matéria textual.

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

Alguns depoimentos podem ilustrar bem tal idéia:

**E2:** Ler literatura numa língua estrangeira é fundamental pra aprendizagem. Lendo textos literarios vc pode aprender vocabulario, estruturas das frases 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)

**E9:** **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)

**E13:** 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). *Todos os grifos são nossos.*

É possível notar por meio das respostas 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 uma outra língua e familiar, por identificarem, nos gêneros literários, as bases para um tipo de conhecimento já experimentado em algum momento da vida.

Uma citação recorrente aponta para a aquisição e aprendizagem do léxico apresentado nos textos. Questões lexicais são expostas por meio da preocupação em “aprender” um novo



vocabulário<sup>58</sup>, com seu uso em contexto e expressões, e 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 idéia da literatura como forma de expressão contextual da linguagem.

Outra citação constante é a presença do aspecto cultural<sup>59</sup>. 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:

**E22:** 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 as pessoas vivem no país. (inglesa, 21 anos, estudante de letras)

**E21:** graça ao estudo de textos literários você aprende tanto sobre a língua de um país que sobre a cultura, atual ou passada, dele; isso é muito importante para se sentir mais inserido, além de poder comunicar-se você divide referências comuns com seus interlocutores. (francês, 43 anos, professor visitante de medicina)

Nos depoimentos, a cultura aparenta ser uma mistura de aspectos sociais, “como as pessoas vivem”; artísticos e históricos, “cultura, atual ou passada”, almejando uma socialização para se dividir “referências comuns”.

Nas fichas para a pesquisa, as perguntas secundárias, mas não menos importantes, a respeito dos gêneros literários preferidos e das obras e autores brasileiros já lidos também foram incluídas.

No primeiro item, a grande maioria mencionou os romances, que foi praticamente uma unanimidade, seguida pelos contos e crônicas<sup>60</sup>.

Quanto ao conhecimento prévio das obras no meio acadêmico, há uma dicotomia clara dessa questão: uma boa parte dos alunos já conhece ou leu alguma obra literária brasileira, enquanto uma outra parcela nunca teve contato antes de chegar ao Brasil.

Daqueles que já conheciam os autores brasileiros, os mais lidos (em português ou traduzidos) são os considerados escritores “clássicos” de nossa literatura: Machado de Assis,

---

<sup>58</sup> Ao menos em dezessete respostas, pudemos encontrar referências diretas ou menções ao vocabulário.

<sup>59</sup> Quatorze respostas justificam o uso de textos literários para o conhecimento da cultura, bem como a tentativa de inserir-se nela.

<sup>60</sup> Para os alunos estrangeiros, não pareceu haver uma distinção clara entre crônica e conto. Isso sem contar a preferência dos autores em abordar o gênero crônica nos manuais didáticos, como veremos mais adiante.

Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. Alguns leram, por recomendação de colegas e amigos brasileiros, Jorge Amado, Rubem Fonseca e Luis Fernando Veríssimo<sup>61</sup>. Outros citaram isoladamente autores como: Clarice Lispector, Vinicius de Moraes, Mario Quintana, Aluísio Azevedo, Mario de Andrade e Monteiro Lobato.

**E11:** Quanto à questão, na minha opinião os textos literários, particularmente os clássicos, são uma parte muito importante do programa de aprendizagem de um idioma. Afinal, através de um texto literário você pode não só aprender e visualizar uma escritura de alto nível, mas também conhecer a história e a cultura de um País com um olhar aprofundado, coisa por exemplo que um texto jornalístico, muitas vezes, não permite. A diversificação dos autores, como no caso brasileiro, permite muito bem desenhar um caminho que possa acompanhar o estudante dos primeiros passos até níveis avançados, sempre ligando o conhecimento do idioma com o estudo da cultura, *latu sensu*, de um País. Desta maneira, acho que o estudante inicia a construir um terreno para se confrontar com a cultura e as pessoas do País do qual é hóspede, o que o ajudará compreendê-lo em muito de suas particularidades, que talvez não sejam conhecidas no País de origem, dando instrumento para um conhecimento profundo, bastante refinado. (italiano, 29 anos, estudante de ciências políticas)

A expectativa de conhecer os textos da literatura brasileira nas aulas, bem como suas representações lingüísticas, faz parte das experiências anteriores de aprendizagem desses alunos. Percebemos o reconhecimento de que os textos literários têm 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, seja materna ou estrangeira.

Nesse sentido, agrupando as experiências na área de PLE, ilustradas por meio das fichas de pesquisa, às informações de Puren (1988) e Naturel (1995), é possível esclarecer dois aspectos referentes às questões literárias dos aprendizes de língua estrangeira.

Em primeiro lugar, trata-se de uma expectativa, quase uma necessidade. Os alunos, especialmente os de nível intermediário e avançado, esperam que haja uma referência, ou menção, de textos literários, de autores representativos de determinadas épocas, linguagens ou gêneros textuais.

Em segundo lugar, essa expectativa vem acrescida de três representações que se imbricam em um todo no processo de assimilação de uma língua estrangeira: aperfeiçoamento

---

<sup>61</sup> Uma diferença a se notar é a origem das fontes indicações de leitura. A leitura dos livros de Jorge Amado, em geral, foi recomendada por pessoas externas (parentes, amigos, conhecidos) à universidade e os autores Rubem Fonseca e Luis Fernando Veríssimo foram indicados por amigos e colegas do meio acadêmico, mostrando uma mesma preferência dentre os membros de uma mesma faixa etária e principalmente pelo tipo de linguagem presente nos romances policiais e nas crônicas humorísticas.

lingüístico, aquisição de conhecimentos literários e acesso à cultura do país. O aperfeiçoamento lingüístico refere-se mais à decodificação situacional da língua (compreensão) – envolvendo a sintaxe e o uso do léxico – do que uma análise gramatical específica. A aquisição de conhecimentos literários diz respeito à representação do panorama histórico da literatura do país e o acesso à cultura é esperado pelo conhecimento interiorizado de que tais textos sempre carregam impressões sociais, artísticas, históricas, ou, ainda, morais.

Por fim, uma última observação que foi possível notar na maioria das fichas, apesar de isolada, foi a preocupação em adequar a leitura para cada nível de aprendizagem. Foram citadas, inclusive, sugestões de alguns gêneros para eventuais programas de cursos. Para os cursos básicos, o uso de literatura infantil e juvenil.

Embora os quesitos para a elaboração de um material inédito não estejam em pauta, é válido anotar tal preocupação em decorrência dos poucos livros didáticos que dispomos no mercado, em especial, com propostas relacionadas aos textos literários.

### **3.3 Atividades pedagógicas relacionadas aos textos literários**

O grande desafio no ensino de língua estrangeira é transformar a materialidade lingüística, presente nos textos literários, em formas de sentidos que possam apoiar as leituras, interpretações, comentários e eventuais produções escritas dentro de sua organização “plurissignificativa”<sup>62</sup>. A respeito dessas últimas atividades, 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, no entanto, 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 língua 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.

---

<sup>62</sup> Termo utilizado por Fiorin & Savioli (1991, p. 352): “Enquanto a linguagem em função utilitária pretende ter um único significado, a linguagem em função estática é plussignificativa”.

Além disso, um dos grandes impasses no uso desses textos é a escolha funcional entre a atividade lingüística (seguindo alguns padrões gramaticais) e a interpretativa (incluindo análise e comentários). Não se trata de uma divisão bem delineada, mas uma preocupação quanto aos papéis que elas desempenham no processo de ensino-aprendizagem. Junte-se a isso, em uma outra instância, a problemática da manifestação oral dentro do texto literário.

Tentemos analisar previamente as apresentações e atividades: não há dúvidas de que o texto literário apresenta múltiplas significâncias e possibilidades, mas como trazê-las para a sala de aula ou para o manual didático de uma língua estrangeira (no caso, o português) privilegiando tais recursos sem desmotivar os alunos ou “destruir” o texto?

Quando falamos de literatura no ensino, é importante distinguir ainda certos gêneros e suas utilizações: conto, crônica, poesia, romance e teatro.

O conto pode ser definido em sua terminologia de dicionário (HOUAISS, 2001, p. 819) como “uma narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação, (com espaço geralmente limitado a um ambiente) unidade de tempo e número restrito de personagens”. Se tal gênero foi considerado um dos favoritos pelos alunos, a mesma constatação não ocorre nos livros didáticos.

De fato, uma análise geral dos materiais publicados de PLE (em todos os níveis de ensino) revelará uma preferência pelas crônicas literárias, seja por seu caráter breve e conciso, seja por expressarem muitos componentes da língua como, por exemplo, os aspectos interculturais. Tal tendência, vale lembrar, também ocorre há tempos no ensino de língua materna no Brasil, inclusive com a utilização de livros paradidáticos<sup>63</sup>.

Grosso modo, é possível responder a essa preferência pelo teor ficcional e a elaboração da temática. A crônica engloba certas características que a tornam reconhecíveis dentro do discurso literário: em seu sentido mais estrito ela é classificada como “texto literário breve, em geral narrativo, de trama quase sempre pouco definida e motivos, na maior parte, extraídos

---

<sup>63</sup> São livros criados para apoiar e complementar as aulas, que se distinguem por não serem regulamentadas como uma categoria. E, segundo descrições de Munakata em *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* (p. 101-4), são igualmente produzidas para o mercado escolar ao mesmo tempo que possuem uma origem puramente comercial. Um exemplo disso seria a coleção *Para gostar de ler* (editora Ática – [www.atica.com.br](http://www.atica.com.br) – último acesso: 10/12/2007) que traz muitas crônicas, contos e algumas adaptações para auxiliar o uso de textos. Atualmente, a coleção possui 41 volumes e o primeiro da série está na 27ª edição. Tais livros não são menos importantes do que os didáticos, pois aquecem as vendas editoriais e também possuem um caráter educativo.

do cotidiano imediato” (HOUAISS, 2001, p. 877). Em vista disso, há uma proximidade entre o valor factual e o literário, ou ainda, entre um texto informativo e a crônica<sup>64</sup>.

Segundo Antonio Candido (1993, p. 26), a crônica moderna, consolidou-se no Brasil na década de 1930. Nela, o que parece ser superficial e desprezioso, aprofunda-se no “significado e sentimentos do homem”. Em vista disso, o leitor pode explorar a visão humana de forma menos ficcional ou com uma temática menos profunda, mas não menos importante se a compararmos ao conto. Outro elemento que o destaca é o fato de o cronista poder dar um tom de ficção e crítica pessoal, o que não ocorre (pelo menos em essência) no texto informativo dos jornais. Além disso, em geral, a crônica é narrada em primeira pessoa, de forma simples e espontânea, instigando o leitor a “dialogar” com o “escritor” e produzindo um efeito em que o co-enunciador é interpelado a participar de uma visão de mundo, que representaria sua própria reflexão acerca do assunto evocado.

Observamos que a poesia não apareceu nas respostas da pesquisa acerca dos gêneros e os poemas não se destacam nos materiais didáticos. Neles, as características poéticas são majoritariamente representadas pelas letras de músicas, em geral, de canções populares brasileiras, o que parece demonstrar uma certa representação ou temor acerca da dificuldade em se trabalhar com poemas, lembrando que esses textos possuem linguagens, construções, vocabulários variados e, por isso, não poderiam ser generalizados como difíceis.

Já o romance, gênero preferido dos aprendizes, tem sido explorado por trechos ou integralmente. É certo que do último modo a leitura torna-se mais significativa e agradável, ressaltando que sua abordagem requer uma estratégia a longo prazo, por exemplo, uma atividade que se estenda (com acompanhamento e norteamento do professor) no decorrer do semestre. O mesmo processo ocorreria, embora não apareça nas preferências gerais de alunos ou autores de livros didáticos, com o gênero teatro.

Quanto às informações sobre a face oral dos textos, elas são igualmente importantes e merecem ser conduzidas pelo professor na sala de aula, pois uma das principais vertentes didáticas nas aulas de PLE no Brasil é justamente auxiliar os alunos a distinguir os diferentes tipos de registros orais e escritos junto aos seus contextos de uso (formais ou informais).

---

<sup>64</sup> Não é rara a hesitação em classificar a crônica como um gênero literário e às vezes as fronteiras entre essa crônica e o ensaio jornalístico podem causar uma impressão de zona intermediária. Mesmo Cândido, em “A vida ao rés-do-chão” (1993, p.23), traduziu-a como um gênero “menor”, não em sua importância, mas pela despreensão em durar e simplicidade da escrita. Contudo, dentro de nossa perspectiva de trabalho com a linguagem, tanto em língua materna quanto em línguas estrangeira, podemos tratá-la como um gênero da literatura sem causar prejuízos às análises.

Por fim, a abordagem de textos literários requer ainda uma reflexão quanto às atividades envolvidas nos diferentes níveis e objetivos de aprendizagem.

Se por um lado tais textos podem ser apresentados em alguns manuais didáticos em três níveis de aprendizagem (básico, intermediário e avançado), por outro, não podemos tratá-los da mesma maneira nas propostas de atividades da sala de aula: é necessário selecionar e adaptar os exercícios que deverão ser priorizados em cada etapa de ensino ainda que se trabalhem um mesmo texto em todos os níveis.

Consideremos que as atividades<sup>65</sup> mais comuns relacionadas ao texto literário são: a compreensão (leitura e interpretação); o reconhecimento de palavras (explicação do léxico), de referentes e conectores (articulações dos textos); as estruturas da narrativa (tema, personagens, tempo, lugar, entre outros); as estruturas gramaticais (morfofossintaxe) e, especialmente no caso dos poemas, os recursos fonéticos (pronúncia, aliteração, assonância e rima). Desses fatores citados, é preciso destacar que a compreensão textual requer habilidades mais avançadas da língua-alvo e, por isso, não é abordada no nível básico, afinal ela envolve regularmente atividades como o resumo, a tradução e o comentário.

Observe-se que o comentário é, a nosso ver, a mais produtiva desde que o aprendiz não caia na armadilha da leitura superficial fora dos limites significativos do texto, ou ao contrário, que não fique totalmente dependente dos seus elementos apresentados. Tal atividade requer o afastamento dos textos diferentemente do que ocorreria com a abordagem para se fazer um resumo ou uma verificação de leitura.

Nesse contexto, os objetivos de aprendizagem da língua estrangeira também supõem as adaptações das atividades em função de seus recursos, seja na preocupação com o aperfeiçoamento oral e escrito ou simplesmente pelo interesse em apreender “a literatura estrangeira”. Afinal, trata-se do uso da língua por meio de um “espaço de linguagem”<sup>66</sup> capaz de suscitar exercícios orais, coletivos (debates); e escritos, individuais (impressões). Enfim, espaço de linguagem local para os que já lêem na língua materna, e universal para os que afortunadamente já transferiram as estratégias da leitura para a língua estrangeira.

---

<sup>65</sup> Alguns autores que tratam desse assunto são Albert e Souchon (2000); Giasson (1990, 2003), embora voltados para ensino infantil; também Naturel (1995) e Gaonac’h (2003).

<sup>66</sup> Referência ao termo de Roland Barthes citado por Peytard (1988) em “Des usages de la littérature en classe de langue”, p. 15.

### 3.4 Articulações dos textos literários no ensino

*“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique: nem mais nem menos”.*

*“A questão é”, disse Alice, “se você pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.”<sup>67</sup>*

*Lewis Carroll*

Ainda que tenham sido mencionados em contraposição ao prazer da leitura, é necessário descrever as investigações referentes aos elementos formais do texto literário em função de algumas expectativas citadas pelos aprendizes e por tratar-se justamente da análise dos aspectos lingüísticos que também se articulam nos livros didáticos de PLE. Na intenção de melhor entender como funciona o processo de elaboração conceitual desses materiais, procuramos por tópicos que nos levassem a mostrar as engrenagens e os procedimentos no ensino do português para estrangeiros.

Componentes lingüísticos, a presença da oralidade e os aspectos interculturais formam, como se sabe, um único bloco no texto literário. Entretanto, não raro, as atividades pedagógicas permitem o fracionamento de tais elementos na busca por um meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem de PLE, bem como no ensino de línguas em geral. Esse caminho é muitas vezes seguido à risca nos materiais didáticos que, por sua própria natureza instrumental, parecem traçar uma linha norteadora para o texto: apresentação como pretexto<sup>68</sup> para atividades de compreensão, gramática e, algumas vezes, na tentativa de manter o trabalho com outras habilidades, os autores propõem a discussão de tópicos culturais de produção oral ou escrita.

#### 3.4.1 Componentes lingüísticos

A aquisição do léxico demonstra ser um dos aspectos dominantes no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. A possibilidade de conhecer e “internalizar os valores de outra cultura” (PIETRARÓIA, 1997, p. 312), de integrar outras competências por meio do uso das palavras e suas variedades ou pelo simples fato de adotá-las para a comunicação. Todas

---

<sup>67</sup> CARROLL, Lewis. *Alice: edição comentada*, 2002. p. 204.

<sup>68</sup> A discussão acerca do “texto-pretexto” já foi abordada em estudos sobre a escolarização de textos: Lajolo (2007, p. 70); Brandão & Micheletti (2001, p. 17-29); Séoud (1997, p. 11) são alguns dos autores que trataram do assunto, ainda em discussão.

essas representações encontram grandes subsídios na literatura e, por isso, além das citações freqüentes dos alunos anteriormente entrevistados, é fácil encontrarmos atividades nos livros didáticos que envolvam o léxico e suas percepções de sentido nos textos literários.

Para tanto, os procedimentos mais utilizados são as definições de vocabulário, eventualmente marcadas ao fim do texto em listas ou notas de rodapé, e as atividades que permitam ao aluno conferir o valor semântico por meio de exercícios em que se busquem sinônimos ou definições análogas às palavras. Guiados pelo contexto ou “brigando” com os dicionários, o texto literário permite, com justo argumento, a representação de ser um grande repertório de palavras e expressões.

Não é nosso objetivo estudar ou apreender listas de palavras, mas, longe disso, confirmar que o texto literário possibilita o estudo léxico por meio de redes de combinações de sentidos que não são aleatórios na escrita textual. Eles possuem propriedades internas ao texto (mecanismos de coesão e coerências, mais os contextos do campo semântico) e externas (estratégias de inferências), que permitem conduzir um processo de compreensão para “além” do registro, ou seja, para a esfera das interpretações culturais e históricas.

Entre a matéria gráfica do léxico e a virtual da interpretação, existe um funcionamento que vai além do estudo de sinônimos ou de lexemas, entendidas como unidades lingüísticas dotadas de “significados léxicos”<sup>69</sup> que apontam para “o que se apreende do mundo extralingüístico mediante a linguagem”.

Conhecer uma palavra para o aprendiz de uma língua estrangeira implica em conhecer não apenas suas propriedades morfo-semânticas e seu funcionamento lógico-semântico (*o* ou *os* sentidos e as associações de sentido, bem como valores afetivos, nuances pejorativas ou positivas construídas em determinados contextos), mas também seu registro, seu comportamento sintático e sua combinatória lexical. Esse último aspecto, conhecido em inglês como *collocation*, é a característica segundo a qual um dado item do vocabulário prefere a companhia de outro item, mais do que a de seus sinônimos, devido a coerções impostas não pela sintaxe ou pelo significado conceitual, mas pelo emprego desse termo na língua (Granger e Monfort, 1994). [...] (PIETRARÓIA, 1997, p. 318)

No mais, a apropriação ampla e variada do léxico em diferentes gêneros textuais e representações literárias não só enriquece as atividades pedagógicas, mas também oferece condições de aumentar o leque de elementos para a construção de sentidos.

---

<sup>69</sup> Bechara (2001, p. 54-5) define ainda a lexicologia como o estudo de lexemas, dentro dos domínios dos estudos gramaticais. E, como exemplo, o autor cita o significado léxico comum a um grupo de palavras: *amor*, *amante*, *amar*, *amavelmente*.



Tal premissa pode ser aplicada também nos domínios da gramática. Afinal, não podemos ignorá-los, eles são matérias presentes nas preocupações dos alunos e mesmo que sua apreensão fora do contexto de uso possa ser condenada, eles existem nos livros didáticos ora de forma situacional, ora isolados em seções explicativas. A negação em propor exercícios gramaticais em algumas abordagens, como na Direta, pode ser explicada “por causa da ênfase exagerada, no passado, na memorização de regras gramaticais como a chave de ouro dos problemas de aprendizagem de línguas e da reação contra esse extremismo que resultou numa negação igualmente desastrosa” (LADO, 1971, p. 77).

Não a ignoramos, no entanto, e não nos interessa igualmente aplicar, em meio ao modelo vigente da abordagem comunicativa, a análise gramatical nas aulas nem de exigir que os alunos definam suas categorias. Atividades desse tipo já foram comprovadas como ineficientes no processo de ensino-aprendizagem tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Sabe-se que a língua não pode ser considerada somente em sua estrutura, ela é uma prática social e uma atividade que envolve a apropriação do conhecimento de uso dessas estruturas. Quando abordamos um texto (de registro oral ou escrito) ou procuramos as palavras adequadas às condições de comunicação, são as correlações entre situação e linguagem que se manifestam. E, portanto, como aspecto gramatical, entendemos o conjunto de estruturas utilizadas na língua para transmitir certos sentidos e relações contextuais.

Dessa forma, compreender uma outra língua implica colocar em evidência a concepção de mundo partilhada pelos membros de uma dada comunidade. Segundo Beacco (2000, p. 96), os recortes lingüísticos seriam um “desenho” de uma identidade cultural, que pode ser tangível, entre outros fatores, pela escolha de palavras em sua visão de mundo e de sua “modelação” pela morfologia e sintaxe.

Aparentemente, é nessa concepção que se baseiam as atividades gramaticais referentes ao texto literário em muitos livros didáticos: elas funcionariam como elementos auxiliares para demonstrar partes estruturais desse desenho. Nessa perspectiva, existem elementos formais que podem ser apreendidos por sua regularidade e funcionalidade.

Tal opção é parcialmente válida, pois são subconjuntos presentes na matéria do texto e, em geral, aparentam ser as mais problemáticas à primeira leitura em uma língua estrangeira. No entanto, observe-se que princípios isolados do léxico, da morfologia e sintaxe no ensino de línguas são questões periféricas no texto literário quando se quer lê-lo por seu valor

interacional, quando se quer compreendê-lo em sua leitura e não como um mero instrumento de aprendizagem lingüística.

Como já foi mencionado antes, não é um aspecto incomum nos materiais didáticos os textos serem apresentados como elementos iniciais (pretextos) aparentemente mais leves em sua compreensão para dar seguimento a atividades lingüísticas pesadas – de vocabulário, formas verbais ou construções sintáticas.

No livro didático de português de língua materna ou estrangeira, é fácil encontrarmos propostas de exercícios condicionados a estas divisões e funções normativas:

- o léxico para se trabalhar o contraste de vocabulários, do campo semântico, do sentido que a palavra carrega;
- a morfologia para englobar o estudo das formas<sup>70</sup>: a estrutura de nomes, pronomes, verbos e a formação de palavras<sup>71</sup>, e
- a sintaxe para se referir à organização (combinação)<sup>72</sup> das palavras e orações, especialmente as conjunções para mostrar as orações subordinadas.

Não há dúvidas que essas funções são pertinentes no estudo de línguas, mas insistimos que, isoladas, elas não conseguem ter êxito fora do contexto de uso e, no texto literário, tal procedimento analítico implica ainda fazer escolhas tendo em vista a separação de objetivos: ou se almeja a aquisição de regras gramaticais ou a compreensão e interpretação do texto.

Para uma compreensão mais refinada dos contextos de uso dos exercícios gramaticais nos livros de PLE, vale a pena esclarecer como a gramática é tratada dentro das concepções de uma abordagem interacional. Concordamos com Sírio Possenti (2002, p. 54) que não se trata de discutir a favor ou contra gramática no ensino de línguas, mas de esclarecer que:

conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. (POSSENTI, 2002, p. 54)

---

<sup>70</sup> É possível verificar, com Monteiro (2002, p. 12), três objetos de estudo da Morfologia: a forma interna das palavras, sua estrutura; a relação formal entre as palavras e o princípio que rege a formação de novas palavras.

<sup>71</sup> Na *Moderna Gramática Portuguesa* (2001, p. 333), Bechara apresenta a “palavra” sob três prismas: como aspecto fônico, significação gramatical e significação lexical.

<sup>72</sup> E conforme a afirmação de Celso Cunha (1985, p. 116): “a parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar FRASES”.

### 3.4.2 A presença da oralidade

Quanto ao aspecto oral presente no texto literário, ele prescreve uma forma originária do século XIX<sup>73</sup> em torno da aproximação entre os traços da oralidade e a linguagem literária brasileira. Segundo Preti (2001, p. 218), tal relação, bem como as manifestações dos níveis lingüísticos, foram oscilantes durante toda nossa história literária. Devido à extensão do assunto, não podemos fazer um levantamento detalhado desse percurso, no entanto é preciso destacar dois momentos (movimentos) literários que, apesar de distintos quanto à época e características, são significativos para o estudo dessa questão: o Romantismo e o Modernismo, que se tornaram importantes por suscitar discussões acerca das representações lingüísticas e assim evidenciarem os valores de uso da língua.

Do uso sistemático à tentativa de formar uma identidade, foi no século XIX, na montagem de nosso português do Brasil – portanto baseado no início de “uma vida lingüística própria” –, que o “movimento literário do Romantismo aproximou bastante a língua literária da língua oral comum do país” (CÂMARA Jr., 1979, p. 29-30). O mesmo fenômeno ocorrera em Portugal, resultando em algumas divergências para a língua escrita e literária entre os dois países.

O termo “nacional” ganha ênfase após a independência do país, com publicações de obras que buscavam justificar ideologicamente nossa autonomia política. Segundo Cândido (1981) e Coutinho (2003), atribui-se o início de uma literatura nacional a autores do movimento romântico brasileiro. Cândido (1981, p. 9-11) considera três fatores para tal redefinição do contexto literário da época após a Independência:

- a. desejo de exprimir uma nova ordem de sentimentos, agora reputados de primeiro plano, como o orgulho patriótico, extensão do antigo nativismo;
- b. desejo de criar uma literatura independente, diversa, não apenas uma literatura, de vez que, aparecendo o Classicismo como manifestação do passado colonial, o nacionalismo literário e a busca de modelos novos, nem clássicos nem portugueses, davam um sentimento de libertação relativamente à pátria-mãe; finalmente;
- c. a noção já referida de atividade intelectual não mais apenas como prova de valor do brasileiro e esclarecimento mental do país, mas tarefa patriótica na construção nacional.

---

<sup>73</sup> Jobim e Henriques (1997, p. 160-1) afirmam que a disciplina “Literatura Nacional” foi incluída no currículo escolar em 1877, todavia como item secundário do sétimo ano e, em 1892, a disciplina “História da Literatura Nacional” surge no currículo um ano após a extinção da, antes privilegiada, cadeira de Retórica.

Destacavam-se nos meios intelectuais, as premissas de escritores da época, sendo José de Alencar<sup>74</sup> o exemplo mais notório por apresentar uma realidade identitária do Brasil em seus textos sobre a língua e os literários, enfatizando o termo nacional especialmente no pós-escrito de *Diva* em 1875:

A língua é nacionalidade do pensamento como a pátria é a nacionalidade do povo. Da mesma forma que instituições justas e racionais revelam um povo grande e livre, uma língua pura, nobre e rica anuncia a raça inteligente e ilustrada. (ALENCAR, 1991, p. 67)

Dessa forma, Alencar defendia não só o teor expressivo literário na escrita de seus textos, mas as diferenças no uso da língua portuguesa uma vez que significavam a incorporação de práticas lingüísticas presentes nas falas do Brasil.

A respeito do movimento modernista de 1922, é possível afirmar que a configuração da linguagem atual dos textos literários brasileiros foi herdada ou, ao menos, balizada pelas obras e posturas lingüísticas de Mário e Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Raul Bopp, entre outros. Tal movimento reafirmava não só a expressão genuinamente brasileira, mas também a imbricação entre a língua falada popular e o suporte escrito, trazendo para o texto elementos da fala do cotidiano da cultura brasileira para um registro até então considerado de natureza culta. Um exemplo claro, já mencionado anteriormente, dessa correlação que foi amplificada após o movimento modernista é a crônica literária que ganhou a preferência no trabalho de certos autores e tem sido muito utilizada nas aulas e livros de PLE por trazerem um olhar sobre cotidiano por meio de uma linguagem, cujas confluências entre o oral popular e o escrito culto, são apresentadas de forma concisa.

Vale observar ainda que a língua escrita e a língua oral – culta ou popular, em situação formal ou informal – apresentam características distintas, mesmo que haja na linguagem literária, por vezes, uma representação da fala. Isso mostra claramente que a literatura é potencializada pela elaboração plena da língua em todos os seus diversos aspectos. Elaboraões literárias no interior da tríade contextual – língua, sociedade e cultura – foram evidenciadas nos dois movimentos por revelarem particularidades de construções baseadas em comportamentos, classe sociais e regiões.

---

<sup>74</sup> Conforme Jobim e Henriques (1997, p. 160-1), Gramáticas como *Compêndio de gramática da língua nacional*, de 1835, *Compêndio de ortografia da língua nacional*, de 1848, e *Nova retórica brasileira*, de 1860, foram lançadas e prestigiadas por escritores da época como José de Alencar.

A tentativa de reprodução de textos autênticos ou fabricados que são baseados no registro oral é freqüente nos livros didáticos de PLE. Nessa linha de raciocínio, as escolhas de textos literários que contenham algum tipo de representação da fala parecem ser privilegiadas.

Para entendermos essa preferência, é válido tentar decifrar por quais meios lingüísticos seria possível fazer refletir a oralidade de forma reconhecível dentro dos padrões ficcionais. Afinal, seja qual for a fala ou diálogo literários, é verdade que sua expressão se tornará artificial. Caberia, então, ao autor moldar as referências da língua falada dentro de seu estilo e códigos para criar uma linguagem capaz de ser identificada em sua descrição expressiva.

As condições de compreensão do texto escrito literário implicam a estratégia de transposição da língua popular, da língua culta, das situações e das ênfases expressivas (reprodução de pausas, gritos, pedidos, ordens, entre outros fatores). É preciso lembrar ainda que não se trata de um registro de conversa, mas de um texto escrito com possibilidades de apresentar ao leitor situações representativas de um diálogo, incorporando aspectos gramaticais e culturais em situações capazes de serem reconhecidas. Afinal tal texto expressa uma conversação literária e “por mais real e natural que pareça a fala do personagem ou até mesmo do narrador, não se pode jamais esquecer de que se trata de uma ilusão, como, aliás, todos is demais elementos na obra de ficção”. (URBANO, 2000, p. 131).

De qualquer forma,

[...] não existe no leitor a “expectativa” para a transcrição de uma conversação onde sejam freqüentes como na fala natural, o abandono dos segmentos sintáticos, os anacolutos, os cortes de palavras, as parentéticas, as sobreposições de voz, as repetições, a luta pelo turno, os processos de refeitura da frase, os marcadores conversacionais, [...] (PRETI, 2001, p. 223)

Mesmo que a forma literária muitas vezes prescreva a língua culta no imaginário de alguns, podemos afirmar que o autor, por meio dos textos, materializa tanto as emoções quanto os vocabulários distintivos de grupos sociais específicos. Seja pelo *status* social, idade, profissão ou circunstâncias, há de forma recorrente, uma preocupação em tentar retratar as adequações de linguagem pertinentes aos personagens.

Língua, cultura (aqui, no sentido de conjunto de práticas) e sociedade estão, sob o viés sociolingüístico, integradas a um contexto em que fatores de adequação propiciam uma negociação lingüística em determinadas circunstâncias. Vale lembrar que essa visão é fundamental em um país como o Brasil, onde a extensão territorial faz percorrer as variedades

e variantes lingüísticas de múltiplas dimensões, muitas vezes peculiares, mas não menos importantes no ensino de línguas (materna ou estrangeira).

### 3.4.3 Aspectos interculturais

Reteremos o conceito de interculturalidade como a comunicação entre diferentes culturas, o que atualmente se convencionou dizer “diálogo de culturas”. Em seu cerne, estão os aspectos de semelhança ou diferença, que podem suscitar uma vasta discussão sobre identidades. Dada a sua importância, tal fator também foi incorporado nas “capacidades interculturais” do *Quadro europeu comum* (CONSEIL, 2001, p. 151) que incluem:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas

Embora o termo cultura acarrete inúmeras abstrações, ela pode ser definida pelas regularidades que fazem parte da manifestação dos pensamentos e ações de um grupo social. A fala, a escrita e os gestos mostram algumas recorrências "típicas" de diferentes culturas em diferentes situações, e essas particularidades podem representar valores e saberes sociais, que são passíveis de ser apreendidos nas aulas de LE. Nesse sentido, se quisermos definir cultura no processo de ensino-aprendizagem de PLE, optaremos mais por uma perspectiva intercultural em sala de aula e menos pela distinção de identidades. Afinal, ao aprendermos uma língua estrangeira, automaticamente entramos em sua engrenagem de compreensão e acesso à cultura.

Para melhor exemplificar nosso ponto de vista, podemos conferir que a assimilação de uma cultura estrangeira implica apropriar-se de determinados conhecimentos que, segundo Cantonet, citado por Silveira (1998, p. 41), podem ser da seguinte ordem:

- 1) Um conhecimento lingüístico que compreende saber o que dizer, como e quando dizer algo adequadamente. Por exemplo, a maior ou menor formalidade no emprego dos pronomes de tratamento em diferentes línguas segue a prática social, e seu emprego varia de uma cultura para outra.

- 2) Um conhecimento paralingüístico necessário para a comunicação oral: os gestos, a mímica, a entonação expressiva, a maior ou menor proximidade com o interlocutor etc. Por exemplo, nos países anglo-saxões, a distância entre os interlocutores é geralmente maior que nos países latinos. Uma proximidade física que ultrapasse certos limites pode ser entendida pelo outro como uma intromissão em sua intimidade, e até como uma agressão.
- 3) Um conhecimento social, não verbal, relacionado com os usos sociais. Por exemplo, aqui no Brasil, um amigo íntimo pode passar por nossa casa e visitar-nos sem ter avisado previamente, sem que isso nos pareça falta de cortesia, como em outras culturas.
- 4) Um conhecimento nocional que nos leva a compreender certas concepções da cultura estrangeira e as diferenças com nossa própria cultura. Um exemplo disso são as noções de tempo e espaço em culturas diferentes.

Levando em consideração que tais implicações não são preceitos, nem um manual de comportamento, mas experiências de contextos culturais, a idéia de partilhar dos mais variados pontos de vista e conduta nos impele a compreender o outro na tentativa de interpretá-lo. Isso não significa que o aluno estrangeiro, por exemplo, precise adaptar-se aos nossos hábitos e costumes ou os internalize por completo, basta que ele entre em contato com outras formas de sentido e compreenda sua existência.

Tal fator pode parecer periférico no ensino de línguas, mas é um contexto verdadeiramente presente em uma sala de aula de PLE, onde muitas vozes e culturas se encontram e, nesse caso, não bastaria perguntar “e no seu país como acontece?”. Outras questões são igualmente essenciais ao interagir com pessoas de tão variadas formações: o que é dito e escrito, como é dito e escrito, o que representam e em que contexto.

Um exemplo de preocupação nesse aspecto em nosso país pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), que norteiam os critérios para o ensino e para os livros didáticos. Em seus quadros de *Competências – O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural* (2000, p. 74) –, por exemplo, os PCN fazem claramente uma menção ao contexto sociocultural no ensino com textos. No quadro (ANEXO 3) referente às competências da língua portuguesa, encontramos “Investigação e Compreensão”, e “Contextualização Sociocultural” respectivamente:

- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

Sem dúvida, trataremos doravante a cultura como representação da língua e de seu uso, mas dentro de uma perspectiva interacional que valorize igualmente o conjunto de conhecimentos do “ser, pensar, agir e sentir” de um grupo social.

Para retomar essa representação, como vimos no capítulo anterior, Bruner (1990, p. 12-4) chama a atenção para a importância da cultura ser compartilhada e negociada pelos membros de uma comunidade como fatores da elaboração do pensamento, que atravessa a esfera cultural pública das leis, das instituições educacionais e das estruturas familiares.

Nesse sentido, as nossas experiências de linguagem são mediadas por ações do nosso cotidiano, o que faz refletirmos a questão dos vários fatores que compõem as identidades culturais, marcadas basicamente pela diferença de atos da linguagem sejam elas individuais (idade, constituição familiar, grau de educação, entre outros) ou coletivas (formação social e histórica do país), ou seja, uma relação de singularidades marcadas pelo contraste.

No viés sociológico<sup>75</sup>, a singularidade não é uma constante ou estereótipo qualquer, é antes uma predisposição para aceitar algumas asserções como legítimas:

[...] quando eu defini o “brasileiro” como sendo amante do futebol, da música popular, do carnaval, da comida misturada, dos amigos e parentes, das santos e orixás etc., usei uma fórmula que me foi fornecida pelo Brasil. O que faz um ser humano realizar-se concretamente como brasileiro é a sua disponibilidade de ser assim. (Matta, 1986, p. 18)

Quando se diz que o brasileiro é dessa forma opõe-se à ação lingüística de que ele é diferente de outras identidades igualmente produzidas. Essa formulação identitária não pode ser classificada como estável, pois seu caráter oscilante e “indeterminado” resultam do fato de serem matérias (especificidades) da sociedade.

Como consequência, na literatura, as ações humanas e as concepções da “realidade” estão condicionadas pela cultura que, por sua vez, pode render-se às interpretações ficcionais que cria, ou seja: elaborada pela linguagem e com possibilidade de ser lida em qualquer gênero, uma vez que o realismo ficcional é uma questão de convenção literária, as formas de compreensão desempenham um papel importante na criação dessas realidades. Elas organizam as situações e particularidades, apresentando os modos pelos quais nossa

---

<sup>75</sup> A questão de identidade é um tema amplo dos estudos culturais que, além da sociologia, envolve áreas como a psicanálise, antropologia, a análise do discurso, e, por isso, mereceria uma pesquisa exclusiva. Dessa maneira, sem entrar no mérito de analisar profundamente suas teorias, apresentamos os aspectos conectados diretamente com o estudo de textos literários.



experiência dos assuntos humanos passa a inferir na leitura de textos literários. É nessa rede de contatos entre culturas diferentes somado ao conhecimento prévio de mundo entre os envolvidos que surge a perspectiva intercultural no ensino de línguas.

Ao levar em conta que um texto pode propiciar inferências que tornem possíveis as discussões sobre a interculturalidade em sala de aula, podemos citar aqui o conceito proposto por Marcuschi (1996, p. 73): inferência é “aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras novas”.

Tal definição vem na seqüência da concepção dos “passeios inferenciais” de Eco (2004, p. 99; 2006, p. 56), para quem a leitura pode ser como um passeio a um bosque onde seria confiado ao leitor uma previsão marcada pelas pistas deixadas pelo autor, dentro de probabilidades reconhecíveis ao nosso mundo, que só serão possíveis de atingir ao “sair do texto” e verificar outras operações interpretativas desse acordo ficcional. Eco assim conceitua essa estratégia que o autor induziria o leitor a seguir:

Quando falei em “passeios inferenciais”, quis dizer, nos termos de nossa metáfora silvestre, caminhadas imaginárias fora do bosque: a fim de prever o desenvolvimento de uma história, os leitores se voltam para sua própria experiência de vida ou seu conhecimento de outras histórias. (ECO, 2006, p. 56)

Uma investigação mais detalhada nos exercícios de compreensão de textos literários revelará que essa operação inferencial é o que rege a cooperação para entendê-los e interpretá-los dentro da coerência possível do mundo real, pois ele é a referência do leitor, ainda que muitas vezes possa parecer estranho e subvertido em um texto de ficção.

O importante é diferenciá-lo de operações, que seriam parte de uma coerência textual sistêmica e fechada, ou seja, “preenchimentos automáticos de lacunas, com a finalidade de tornar explícito o que está implícito semanticamente na imanência de relações entre proposições ou itens lexicais” (MARCUSCHI, 1991, p.101). Por inferência, entende-se que a interação de um texto vai além do aspecto lingüístico e as lacunas estão no intervalo entre autor e leitor; fenômeno que não ocorreria na coerência interna textual, pois essas outras lacunas dizem respeito ao reconhecimento de elementos lexicais do texto.

O conhecimento anterior proporciona operar a inferência na construção de sentidos de um texto e, a partir disso, as marcas culturais podem tornar-se mais transparentes na constatação de similaridades ou diversidades entre os alunos de variadas origens.

É válido lembrar que os mecanismos culturais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira envolvem habilidades e competências de linguagem que implicam o conhecimento das maneiras de uso da língua para conseguir efeitos de comunicação adequados a cada situação. Tal conhecimento refere-se à construção de sentidos que associam a língua à sua imagem sociocultural, uma vez que a língua e cultura de um país estão fortemente imbricadas e evidenciam-se nas formas de ver e de dizer de seu povo.

Podemos afirmar que uma das formas mais tradicionais e expressivas de perceber esses conhecimentos é a leitura de textos literários: as representações da fala, da sociedade e da cultura do homem são frequentemente trabalhadas e significadas no estilo literário por se tratar de uma linguagem organizada a fim de expressar e refletir a vivência humana.

Não à toa, 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.

Nas obras literárias, a revelação do conhecimento de mundo por meio da linguagem pode dar ao leitor uma pista dos vários aspectos culturais de uma dada comunidade.

Assim, demonstra-se a relevância de estudar textos literários tanto em aulas de língua materna quanto de língua estrangeira, mergulhando em suas recorrências e particularidades. No caso do PLE, nas recorrências do português do Brasil, com todos os seus contextos (sociais, históricos, filosóficos, antropológicos, entre outros), e nas particularidades humanas que a linguagem literária pode expressar.

Antes de partirmos para a análise dos livros didáticos, cumpre-se explicar que alguns livros de abordagem comunicativa, em circulação no mercado editorial, não serão analisados. Apesar de certos materiais serem bastante consumidos, eles não trazem textos literários ou não os trazem em um número significativo. Outros, não se enquadram na categoria de manuais didáticos. Citemos alguns livros e a razão de não figurarem em nosso *corpus*:

- *Tudo bem? Português para nova geração* (vol. 1 e 2): por ser voltado para o público adolescente. Além disso, contém apenas um poema no volume 2, “Noite de São João”, de Jorge de Lima. Autoras: Maria Harumi Otuki Ponce; Silvia R. B. Andrade Burim e Susana Florissi. São Paulo, Special Book Services, 2002.
- *Bem-vindo. A língua portuguesa no mundo da comunicação*: por não conter nenhum texto literário. Autoras: Susana Florissi; Maria Harumi Otuki Ponce e Silvia R. B. Andrade Burim. 7. ed. atualizada. São Paulo, editora SBS, 2007.
- *Diálogo Brasil*: por ser direcionado para a modalidade do diálogo, visando em certa medida o “mundo dos negócios”, e por não conter nenhum texto literário. Autoras: Emma Eberlein O. F. Lima; Samira A. Iunes e Marina Ribeiro Leite. São Paulo, editora EPU, 1. ed., 2003.
- *Ler faz a cabeça: textos brasileiros*: por ser uma coleção paradidática e, assim, fugir dos parâmetros de um manual didático. Autores (org.): Eliana Callil Voos e Lutz Rohrmann. São Paulo, editora EPU. Os volumes 1 a 3 foram publicados em 1990 e os volumes 4 e 5, em 1992. Cada volume apresenta 7 textos que iniciam as atividades de interpretação e gramática. Nessa coleção, encontramos textos brasileiros autênticos como ponto de partida para exercícios de interpretação textual e de gramática, além de uma bio-bibliografia dos autores dos textos. Em sua maioria, os textos são do gênero crônica e as respostas dos exercícios encontram-se no final de cada capítulo, que leva o nome do texto.

## CAPÍTULO 4

### **Descrição e análise da apresentação dos textos literários em livros didáticos de PLE**

A exploração dos materiais *Avenida Brasil 1 e 2*; *Fala Brasil*; *Ler... Falar... Escrever... Português*, e *Português Via Brasil* implicará as abordagens e aspectos mais visíveis em cada livro juntamente com a articulação entre alguns conceitos de nossa base teórica. Com isso, a análise ficará centrada no tratamento dispensado aos textos literários e no aproveitamento lingüístico das atividades propostas.

Foram feitas a descrição e análise, que constaram de duas etapas. Na primeira, verificamos a existência de textos literários, seus gêneros mais freqüentes e características gerais dos exercícios. Esses últimos, subdivididos em duas categorias predominantes nos livros: os que envolvem as habilidades da comunicação e os de componentes lingüísticos. Na segunda etapa, analisamos as propriedades dos exercícios de compreensão correspondentes aos textos selecionados.

#### **4.1 Exploração de textos literários nos materiais selecionados**

Para melhor organizar o trabalho de análise em relação às várias camadas que podem existir no aproveitamento de um texto, recorreremos, nesta primeira parte, a alguns critérios didático-pedagógicos (ANEXO 5) presentes nos guias do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)<sup>76</sup> como base de método a fim de conferir:

---

<sup>76</sup> O guia do livro didático do PNLEM foi implantado pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2005, inicialmente com catálogos de Língua Portuguesa e Matemática, e seguindo os passos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para os últimos anos do Ensino Fundamental, que já distribuía livros para a rede pública desde 1985 e iniciou sua atuação para avaliá-los em 1993, efetivando o processo em 1995. Conferimos igualmente o PNLD, observando que os critérios e o nível de conhecimento do público-alvo mais próximos na adequação de nosso estudo são os do PNLEM.

- a proposta geral do livro;
- questões relativas à seleção e apresentação de textos;
- questões relativas às atividades;
- a reflexão sobre a linguagem e construção de conhecimentos lingüísticos;
- o manual do professor (quando necessário)

Se a abordagem por meio de um material literário permite trabalhar sob uma perspectiva didaticamente organizada para esse fim, é possível afirmar que a produção de conhecimento por tal via desencadeia no aluno-leitor duas linguagens latentes: uma intelectual, mais conectada aos estudos cognitivos, especialmente presente no livro didático; e outra expressiva, ligada às vivências humanas.

Nesse sentido, cabe observar que a didatização de textos literários pela transferência de suportes – da obra original para as páginas do livro didático – acarreta transformações, ora respeitando as características originais da obra, ora fragmentando e contextualizando textos para seu novo objetivo.

De início, as análises têm como base os levantamentos feitos em cada livro, cujas informações gerais foram registradas em quadros a serem seguidos como referência. A disposição dos quadros obedece a uma ordem funcional de proficiência sem rigidez, com uma gradação do mais básico (*Avenida Brasil I*) ao mais avançado (*Português Via Brasil*), tão somente para facilitar uma visão mais global na apresentação de descrições acerca de todos os textos literários apresentados em cada livro.

No primeiro quadro, encontraremos os dados referentes aos gêneros literários; no segundo, aos exercícios envolvendo habilidades da comunicação; no terceiro, os componentes gramaticais. Reforçamos que tal divisão é meramente para exemplificar as próprias secções adotadas nos livros didáticos, visto que se trata de uma prática comum a esse tipo de material:

**Quadro 4.1 – Gêneros literários apresentados, incluindo reproduções orais e escritas:**

Livros	conto	crônica	poesia	romance	outros
Avenida Brasil 1	1 (áudio)	1 (excerto)		1 (excerto)	
Avenida Brasil 2	2*	2 (áudios)			
Fala Brasil	1	4			
Falar... Ler... Escrever... Português		4	2	1 (excerto)	1 (fábula)
Português Via Brasil	4	7	3 (2 poemas e 1 excerto)	5 (excertos)	5 (4 adapt. e 1 excerto)**

\*1 conto – “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana (autor de Moçambique)

\*\* 4 adaptações de crônicas e 1 ensaio literário (*Os sertões*, de Euclides da Cunha)<sup>77</sup>

Observe-se que há uma concentração maior de textos literários nos livros que propõem trabalhar um grau de aperfeiçoamento lingüístico mais elevado. No mais, a crônica confirma ser o gênero mais recorrente e algumas reproduções literárias dos manuais *Avenida Brasil* foram transpostas para o registro em áudio a fim de trabalhar-se a compreensão oral dos textos. Não nos ateremos nessa mudança de veículo do texto pelo fato de a nossa investigação focar sua forma escrita, mas é válido relatar esse tipo de adaptação por ser uma prática muito comum nos livros didáticos de LE – não só em relação aos textos literários, mas igualmente a outros gêneros.

O gênero poesia é o menos aproveitado nos manuais. Talvez haja um certo temor na contribuição do poema no processo de ensino de PLE, ou por causa de sua estrutura e contexto passíveis de interpretação muitas vezes complexa, ou simplesmente por valorizar-se o esquema narrativo do texto em prosa. Mas a riqueza de sons e imagens não valeria o esforço de selecionar poemas adequados, por exemplo, à compreensão e expressão orais?

É possível que tal procedimento oferecesse mais recursos lingüísticos em prol dos exercícios, pois seria possível recorrer a um gênero tão conhecido quanto a prosa. E, a título de ilustração, se compararmos às letras de músicas, seu gênero mais próximo e mais consagrado nos livros didáticos, os poemas possuem a mesma contribuição da prática

<sup>77</sup> É uma tarefa difícil classificar a obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, mas, na tentativa de agrupá-lo e distingui-lo dos outros gêneros literários, a denominação “ensaio-literário” parece ser a forma mais abordada.

(compreensão ou expressão) oral – detalhe a ser observado em especial no ensino mais básico da língua.

No mais, os textos longos são trabalhados sob a forma de excertos ou adaptações. Afinal, sua extensão física não permitiria de outra forma no livro didático e a linguagem pode ser selecionada para o nível de proficiência almejado. Analisaremos mais adiante a validade desse processo.

E, como última anotação global sobre o quadro descrito, os livros de conteúdo elaborado para alcançar um público mais avançado trazem mais textos e variedade de gêneros literários, além do fato de as autoras serem as mesmas em dois manuais (*Ler... Falar... Escrever... Português* e *Via Brasil*), o que reforça uma linha (tendência) metodológica, incluindo a escolha de textos e elaboração de exercícios.

**Quadro 4.2 – Ocorrências dos exercícios, envolvendo habilidades de comunicação<sup>78</sup>:**

<b>Livros</b>	<b>compreensão escrita*</b>	<b>expressão oral</b>	<b>expressão escrita</b>
Avenida Brasil 1	5	2	2 (coerência)***
Avenida Brasil 2	8	7	1 (frase com expressões do texto)
Fala Brasil **	1	3 (coerência; recontar a narrativa)	3 (coerência; comentário)
Falar... Ler... Escrever... Português	15	3	2 (continuação da narrativa)
Português Via Brasil	40	16	4 (resumo; transcrição; passar as falas para o discurso indireto e mudança pronominal)

\* inclui as atividades com perguntas/respostas

\*\* uma das crônicas aparece descontextualizada, sem referência direta de exercícios

\*\*\* os exercícios de coerência referem-se a organizar seqüências de orações

Com exceção de *Fala Brasil*, é possível notar a predominância das atividades de compreensão e interpretação o que denota o interesse dirigido por esse tipo de habilidade sem desprezar o desenvolvimento das outras habilidades.

<sup>78</sup> O levantamento tem como ponto de partida o texto escrito, matéria desta pesquisa. Dessa forma, os exercícios de compreensão oral, via registro em áudio, não foram considerados.

Essa constatação se justifica, primeiro, por ser uma forma de direcionar os objetivos da leitura e, segundo, por ser uma atividade recorrente no estudo de textos mesmo em língua materna dada a importância da verificação de leitura como elemento cognitivo.

**Quadro 4.3 – Atividades lingüísticas, com número de ocorrências por categorias:**

livros	léxico	morfossintaxe
Avenida Brasil 1	1 campos semânticos e expressões	2 formas verbais
Avenida Brasil 2	3 campos semânticos e expressões	
Fala Brasil		4 conjunções e formas verbais
Falar... Ler... Escrever... Português	8 campos semânticos; expressões e sinônimos	8 formas verbais
Português Via Brasil	51 campos semânticos; expressões e sinônimos	37 conjunções; formação de palavras; formas e regências verbais; pronomes e preposições

Os exercícios acerca do campo lexical são bastante explorados nos livros reeditados recentemente após a década de 1990. As exceções feitas nos livros *Avenida Brasil 1* e *Fala Brasil* podem ser explicadas pelo fato de serem alguns dos primeiros manuais inspirados pela abordagem comunicativa, na época em que seus contornos metodológicos ainda valorizavam (para alguns) os aspectos da fala e o léxico seria apreendido por meio de atividades de conversação. Além disso, a compreensão escrita talvez fosse vista com desconfiança por seu uso sistemático no passado, daí a oscilação desproporcional entre o emprego de exercícios de léxico e os morfossintáticos em alguns materiais.

Os campos semânticos citados no quadro são da ordem dos sentidos das palavras, que foram retiradas dos textos e incluídas em atividades de ampliação lexical. Eles incluem não só a compreensão do vocabulário, mas também o contexto dentro de grupos de significações específicas. Como exemplo, reproduzimos a seguir três exercícios baseados nesses campos, que estão presentes no livro *Português Via Brasil*:



**Relacione as palavras da primeira coluna com as da segunda.** (p. 63)

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 1. deixar de lado  | ( ) perceber      |
| 2. dar-se conta de | ( ) subitamente   |
| 3. de chofre       | ( ) beata         |
| 4. carola          | ( ) encharcado    |
| 5. amparar         | ( ) dar apoio     |
| 6. impassível      | ( ) sem expressão |
| 7. ensopado        | ( ) abandonar     |

**Retire do texto todas as palavras ou expressões que dão idéia de velho, antigo.**  
(p. 64)

**Organize as palavras em ordem de intensidade.** (p. 66)

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| 1. sacudir - tocar - agitar - abalar | 5. antipatia - ódio - inimizade          |
| 2. sujo - imundo - manchado          | 6. destruição - dano - extinção          |
| 3. maldade - rudeza - crueldade      | 7. afastar - expulsar - desunir - isolar |
| 4. medroso - tímido - covarde        | 8. esquentar - torrar - queimar          |

Já as formas verbais estão presentes de forma maciça em todos os livros. Os aspectos gramaticais, como vimos, sempre fizeram parte das atividades do ensino de línguas. Tal qual os percursos dos textos literários, apenas o enfoque mudava a cada abordagem.

#### **4.1.1 Avenida Brasil 1 e 2 – curso básico de português para estrangeiros**

Autores: Cristian Gonzalez Bergweiler e Emma Eberlein O. F. Lima. Os manuais são compostos por: livro do aluno, manual do professor, livro de exercícios, cassetes e glossários em alemão, inglês, francês e espanhol.

Nossas referências serão: *Avenida Brasil 1*, livro do aluno, de 175 páginas, 3. reimpressão da editora EPU, publicado em 1992; e *Avenida Brasil 2*, livro do aluno<sup>79</sup>, 126 páginas, 1. edição da editora EPU, publicado em 1995. Citaremos ainda o manual do professor quando for necessário.

#### **AVENIDA BRASIL 1**

O primeiro, embora não especifique seu nível de proficiência, poderíamos classificá-lo como um manual que vai do básico ao pré-intermediário e o segundo (e último) volume, por

---

<sup>79</sup> Não utilizaremos o livro de exercícios como referência por ser uma obra opcional. Apesar disso, a título de ilustração, há um poema de Fernando Pessoa em áudio no livro de exercícios 2.

sua proposta em tornar o aluno apto a “compreender, falar, ler e escrever Português livremente em situações do cotidiano e de trabalho”, como nível intermediário.

Na apresentação, encontramos a seguinte proposta no volume 1 (p. 3):

*Avenida Brasil* destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana. [...]

**Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural (grifo nosso)[...]**

Sem dúvida, o objetivo maior de *Avenida Brasil* é levar o aluno a compreender e falar. Através do livro de exercícios, no entanto, sua competência escrita também é desenvolvida. [...]

*Avenida Brasil* não se expande apenas a partir da mera seleção de intenções de fala e estruturas. Ele vai além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural. [...]

Apesar de ser classificada pelas próprias autoras como “comunicativo-estrutural”, existe a menção ao fator intercultural. Tal apresentação demonstra o cuidado em trazer informações e exercícios, sem esquecer que o contato entre culturas é um aspecto marcante nas aulas de PLE ou de qualquer língua estrangeira.

Por ser voltado para o nível básico, propõe-se reforçar o aspecto oral com o apoio do estudo das estruturas lingüísticas principalmente na primeira metade do livro.

#### Quadro 4.4 – Avenida Brasil 1

No livro 1	o texto literário	corresponde ao tema	no bloco
Lição 9	O carioca e a roupa (excertos da crônica de Paulo Mendes Campos)	Roupa	D – leitura de texto
Lição 10	Gabriela, Cravo e Canela (excertos do romance de Jorge Amado)	Vida em família	B – leitura de texto
Lição 11	Conversinha Mineira (conto de Fernando Sabino)	Turismo e ecologia	D – compreensão de áudio

Em um total de doze, as *Lições* (unidades) são subdivididas no sumário por *Tema*; *Comunicação* e *Gramática*. Os textos literários escritos que integram esse volume resumem-se a dois excertos, cujas adequações temáticas provavelmente nortearam as escolhas: trechos da crônica “O carioca e a roupa” na lição “Roupa”, e do romance, “Gabriela, Cravo e Canela” na lição “Vida em família”. Esses dois extratos fazem parte respectivamente dos exercícios finais das lições 9 e 10 e funcionam como pretexto inicial para os exercícios de interpretação escrita, expressão oral e exercícios gramaticais. A respeito de “Gabriela, Cravo e Canela”, pode-se observar que o texto foi objetivado, inclusive na escolha dos trechos, para a função

gramatical, logo, mais voltado à estrutura. Verifiquemos as proposições do exercício (1992, p. 102):

1. *Leia o texto e sublinhe as formas do mais-que-perfeito simples.*
2. *Reescreva o texto, substituindo o mais-que-perfeito simples pelo mais-que-perfeito composto.*

O que se pretende nesse caso é atingir as formas verbais e não uma verificação de leitura. Com essa proposta, os textos foram fragmentados para que seu aproveitamento didático permitisse uma leitura mais fácil, lembrando que o manual é indicado para o nível básico. No entanto, vale observar que, se por um lado eles possuem esse caráter facilitador, eles perderam elementos essenciais de coerência textual e, tal qual ocorre em língua materna, sua compreensão global abre fissuras:

A fragmentação e a descontextualização presentes no livro didático trazem prejuízos para o trabalho com texto. Se não se apresenta ao educando, na maioria das vezes, textos com unidade (começo, meio, fim), e as devidas articulações de coesão e coerência, como ele poderá fazer uso desse aparato de modo competente? E, com esse sentimento de incompetência, o aluno se vê cada vez mais desmotivado a se aprimorar nos caminhos da leitura e da linguagem. (SILVA; SPARANO; CARBONARI; CERRI, 2001, p. 70)

Essa constatação, apesar de ter sido feita no âmbito da língua materna, é válida também em nosso estudo, pois se a finalidade é sistematizar a gramática, não se poderá trabalhar a linguagem fragmentada em seu valor literário. É uma dissociação e, nesse aspecto, a linguagem didática predomina em função de uma atividade voltada à compreensão. Assim, a literariedade se perde não somente por estar vinculada ao suporte didático, mas por ser aproveitada como mecanismo intermediário de aprendizagem do sistema da língua.

## AVENIDA BRASIL 2

No volume 2 (p. 3), o próprio prefácio já remete a essa questão:

[...] O método desenvolvido é, como em *Avenida Brasil 1*, essencialmente comunicativo, pois tem por objetivo primeiro levar o aluno a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem. Como aquele primeiro livro, **no entanto, em determinado passo de cada unidade, sistematizam-se as aquisições gramaticais – o que faz com que o curso desenvolva, na verdade, segundo um método, por assim dizer, comunicativo-estrutural (grifo nosso).** [...]

A preocupação em contextualizar a gramática parece ser efetiva e o método, denominado “comunicativo-estrutural”, mostra a tentativa de promover uma junção de duas esferas que são vistas distintamente. No entanto, a solução acarreta um outro problema: confirma-se que o texto em questão não pode ser mais considerado como literário, pois, além do suporte, suas características foram alteradas para servir de base às atividades verbais.

*Avenida Brasil 2* completa a seqüência gramatical do curso básico, levando o aluno a compreender e a usar ativamente estruturas gramaticais mais complexas. O processo de aquisição de fluência, por outro lado, é levado firmemente adiante, sempre usando, como instrumento, temas de interesse real e imediato do aluno e intenções de fala selecionadas segundo sua urgência e relevância. A expressão escrita é desenvolvida no Livro de Exercícios, parte integrante do método. O aspecto da interculturalidade, tão presente em *Avenida Brasil 1*, é marcante também em *Avenida Brasil 2*, dando aos alunos a possibilidade de conhecer melhor e refletir sobre as diferenças culturais existentes entre os brasileiros e ele próprio.

Ao final de *Avenida Brasil 2*, o aluno deverá estar apto a realmente compreender, falar, ler e escrever Português livremente em situações do cotidiano e de trabalho, além de ter elementos para, numa reflexão intercultural, compreender aspectos fundamentais da mentalidade brasileira. (p. 3)

Se a concepção didática de *Avenida Brasil* prevê a comunicação como meta por intermédio de atividades comunicativas e reflexão intercultural, uma investigação atenta fará notar que, apesar da proposta para se desenvolver as quatro habilidades, o manual valoriza o Português falado no Brasil. Logo, o aspecto oral continua valorizado.

O conjunto de textos selecionado foi dividido em duas modalidades de exercícios, a saber, leitura, com dois contos na íntegra, e compreensão de áudio de duas crônicas:

#### Quadro 4.5 – Avenida Brasil 2

No livro 2	o texto literário	corresponde ao tema	no bloco
Lição 1	As mãos dos pretos (conto de Luís Bernardo Honwana)	O português mundo afora	D – leitura de texto
Lição 4	Anedota pecuniária (conto de Machado de Assis)	Vida econômica	D – leitura de texto
Lição 7	A inglesa deslumbrada (crônica de Fernando Sabino)	Vida política	D – compreensão de áudio
Lição 9	Chatear e encher (crônica de Paulo Mendes Campos)	Mídia	D – compreensão de áudio

Percebe-se que os textos aparecem mais distribuídos entre as unidades em razão do grau de dificuldade ser mais avançado.

Nesse volume com dez *Lições*, tal qual em *Avenida Brasil 1*, três textos literários (dois contos e uma crônica) foram empregados nas atividades finais de suas respectivas unidades. Seus temas encaixam-se nas propostas apresentadas: “As mãos dos pretos”, (Moçambique), faz parte da primeira lição intitulada “O português mundo afora”; “Anedota Pecuniária”, integra a Lição 4 cujo tema é “Vida econômica”, e “Chatear e encher” (em áudio), que descreve uma situação de diálogo ao telefone, é exercício integrante de “Mídia”.

Há um ícone presente na página dos contos escritos, indicando que se trata de um exercício de leitura. Um componente prejudica a apresentação do texto de Machado de Assis (p. 107 deste trabalho): a escrita, com letras muito pequenas, divide espaço com a figura do escritor (no fundo sombreado), dificultando o reconhecimento global dos parágrafos e, sem dúvida, desestimulando uma leitura prazerosa. Os parágrafos não apresentam os recuos, provocando uma certa desarmonia com a produção textual autêntica e, implicitamente, modelo de boa escrita.

Outra observação sobre esse conto: um dos exercícios propõe relacionar uma coluna de verbos à coluna de substantivos. Tal atividade não vem numerada, aparece como intermediária entre os exercícios de compreensão e de gramática, mantendo-se deslocada em relação aos outros.

Os blocos A e C de cada lição oferecem material e tarefas que levam à reflexão e discussão de diferenças interculturais. Em geral, são tarefas com situações do cotidiano relativas a profissões, moedas correntes, superstições, história do país, entre outros.

No Manual do professor, encontramos o “procedimento padrão para textos de leitura” que deixa claro que tal objetivo difere da leitura literária:

Textos de leitura aparecem normalmente nos blocos **D** do livro-texto e do livro de exercícios.

Estes textos têm como meta desenvolver no **AL** certas estratégias de leitura que lhe permitam uma compreensão global e/ou a obtenção de informações específicas que procura. **(O PR deve ter em mente que este tipo de leitura que treinamos é muito diferente da leitura de textos literários, em que, via de regra, lemos a fim de entender e apreciar cada palavra da obra.)** (*grifo nosso*)

Por esta razão, é fundamental que o **AL** perceba claramente qual é a finalidade de sua leitura, de modo a poder decidir quanto do texto precisa compreender. (p. 16)

Tal leitura parece referir-se a um caráter instrumental, com uma abordagem mais funcional – no sentido de pragmático – para os registros do cotidiano informativo.

O resumo de procedimentos do manual do professor (p. 17) vem corroborar essa idéia, pois a proposta didática é global e sugere o direcionamento à percepção do gênero inscrito ao texto. Para tanto, são sugeridos os seguintes padrões para leitura de textos:

1. Observar a forma, ler o título e as tarefas orientadoras de leitura, para garantir a compreensão.
2. Ler o texto.
3. Resolver os exercícios propostos pelo livro.
4. Comparar respostas e voltar ao texto em caso de dúvidas, se necessário com a ajuda do dicionário.

#### **4.1.2 Fala Brasil – Português para estrangeiros**

Autores: Pierre Coudry e Elizabeth Fontão do Patrocínio (2004). Sua primeira publicação está datada no ano de 1989. Utilizamos a 15. edição que, apesar de não trazer informações dos níveis para o público-alvo, classificá-riamos o grau de proficiência como um material que vai do nível básico até o intermediário<sup>80</sup>.

Em sua apresentação, os autores afirmam que o método dispensa o uso do manual do professor devido à sua acessibilidade e, embora não mencione quaisquer linhas metodológicas, a disposição dos exercícios faz deduzir que siga uma abordagem comunicativo-estrutural para situações do cotidiano. Sua proposta é tornar possível a utilização conforme as necessidades do aluno, desobrigando-o da consulta de uma seqüência linear: o aluno procuraria no sumário as relações situacionais e gramaticais que mais lhe interessassem. Nesse sentido, a preocupação central desse método parece ser a autonomia de uso funcional e contextual da língua.

No sumário, encontramos uma divisão de 15 unidades, que estão agrupadas em blocos temáticos: *Situações*, *Textos*, *Vocabulário para consulta*, *Fonética*, *Músicas* e *Resumos*. Há também um índice gramatical, subdividido em 2 blocos: um que indica vários tópicos gramaticais como acentuação, advérbios, artigos, colocação de pronomes, concordância nominal, discurso indireto, entre outros. E um bloco que indica as páginas dos *Verbos*,

---

<sup>80</sup> Tal qual Sérgio Duarte Julião da Silva (2005) em sua dissertação de mestrado, a classificação baseia-se em nossa experiência na área e no cotejo entre os conteúdos de outros materiais didáticos.

agrupando-os em *Modos Imperativo, Indicativo, Subjuntivo, Quadro de formação dos tempos* e a *Voz passiva*.

Ainda na apresentação, é possível verificar que a gramática centraliza-se no “verboação” e, segundo os autores, serve como um “instrumento que ajuda o aluno a se comunicar”. O destaque fica por conta da etapa *Sistematização*, cuja proposta é trazer “o uso efetivo da língua”. Essa proposta, em geral, localizada entre um texto e a parte final de cada unidade, focaliza essencialmente modelos de terminações verbais e traz exercícios de fixação.

#### Quadro 4.6 – Fala Brasil

Na Unidade	o texto literário	integra o bloco
Unidade IX	O pessoal (crônica de Rubem Braga)	antes da <i>Sistematização</i> (gramática)/ texto final
Unidade XI	O homem nu <sup>81</sup> (conto de Fernando Sabino)	Inicial e final da unidade: o texto foi dividido em 2 partes
Unidade XIII	O robô (crônica de Luís Fernando Veríssimo)	antes da <i>Sistematização</i> / texto final
Unidade XIV	No restaurante (crônica de Carlos Drummond de Andrade)	no início da unidade / texto inicial
Unidade XIV	Chatear e encher (crônica de Paulo Mendes Campos)	após a <i>Sistematização</i> / texto final

Os textos literários<sup>82</sup> aparecem depois da metade do livro, a partir da página 109, sob duas formas: no início ou no final da unidade. A maioria traz proposições de exercícios para desenvolver a expressão oral e escrita – “O pessoal”, “O homem nu”, “O robô” e “No restaurante” –, exceto “Chatear e encher”, que aparece solto como *Texto II* entre a *Sistematização* e os exercícios dos *Diálogos Dirigidos*, possivelmente escolhido para gerar a atividade seguinte em função das suas características formais predominantes: a representação de um diálogo, marcado por verbos no presente do Indicativo. A atividade em questão traz o seguinte enunciado: “Bom, para encerrar, vamos a uma série de Diálogos Dirigidos onde você vai usar tudo o que aprendeu, inclusive o Indicativo. Boa sorte!”.

Ainda que os exercícios explorem uma interpretação coerente e os textos (escritos) longos apareçam nos módulos mais avançados, seguindo uma progressão de aprendizagem linear (do básico para o intermediário), os textos literários foram, como nos métodos

<sup>81</sup> Alguns autores alternam a classificação do gênero literário de “O homem nu” entre o conto e a crônica. Por sua seqüência narrativa e por ter sido roteiro de filme, baseado no desenvolvimento de uma história, um enredo, optamos pelo gênero conto.

<sup>82</sup> Uma observação: não são citadas as fontes dos textos neste manual.

anteriores, deslocados para atender à demanda do assunto de cada unidade, seja em função da gramática normativa ou dos exercícios para o desenvolvimento das expressões orais ou escritas. Isso faz que a abordagem torne-se coerente sob o ponto de vista funcional, mas faz transparecer também uma problemática: a dificuldade de distinguir textos literários dos não literários, e até autênticos dos não-autênticos pelo fato de não se trabalhar com sua literariedade, tratando-os apenas como um subterfúgio para a decodificação.

Outro fator preponderante é, como foi mencionado antes, a presença geral de textos que mostrem referências a situações da fala, tanto que quase todos eles (com exceção de dois informativos) trazem, em maior ou menor quantidade, algum tipo de simulação de diálogos. Isso inclui, é claro, os textos literários.

Podemos concordar com a idéia acerca da abordagem interacional de um texto, pois a presença dessa oralidade dos diálogos mostra uma atividade que “permite verificar as relações interpessoais, intersubjetivas, veiculadas pela maneira como o evento conversacional está organizado”. (BRAIT, 2001, p. 194). Embora o aspecto oral tenha de ser elaborado dentro dos moldes da escrita literária, ele sofre reflexos tanto de “fatores situacionais” – como as condições em que o diálogo se realiza, o tema, o grau de intimidade entre os falantes, o local – quanto de fatores exteriores à conversação representada – como “o status social dos falantes, seu sexo, idade, grau de escolaridade, etc.” (PRETI, 2001, p. 220).

A dinâmica das falas de *No restaurante* (p. 112-3 deste trabalho) e *Chatear e encher*, por exemplo, criam um cenário de conversação onde já se denunciam as situações comunicativas entre os personagens. No primeiro, o diálogo entre um adulto (pai) e uma criança (filha) dentro de um lugar público (restaurante) em busca de um entendimento quanto ao pedido a ser feito (contexto da situação). No segundo texto, há o diálogo entre dois adultos que não se entendem, pois um deles perturba insistentemente o outro ao passar um trote (situação) por meio de ligações telefônicas para seu escritório (meio social). Nos dois casos, o efeito é humorístico e nos remetem às linguagens e contextos representados do cotidiano.



#### 4.1.3 *Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros*

Autoras: Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes (2. ed. revista, 4. reimpressão, 2007). São Paulo, editora EPU. A proposta inscrita desse material é a aprendizagem da língua portuguesa, “visando à compreensão e expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta”. Segundo as autoras, ele é destinado para os cursos de nível básico até o intermediário e, na contracapa, sua abordagem metodológica é classificada como “estrutural-comunicativo”. Há um manual do professor e um livro de exercícios, vendidos separadamente e trata-se de um material revisto e ampliado de *Falando... Lendo... Escrevendo... Português*, esse último, editado em 1981.

Em relação à versão anterior, houve a incorporação de novas ilustrações e a troca de dois textos<sup>83</sup>. Vale anotar ainda que o título *Poeminhas cinéticos* foi modificado para *Procissão/ A escada*, de Millôr Fernandes, no bloco *Intervalo* (2007, p. 228), e o excerto de um romance, *Um certo capitão Rodrigo*, foi agregado a um novo sub-bloco de exercícios, *Reprodução Imediata II*.

O método atualizado apresenta divisões de 18 unidades, organizadas em dois conjuntos conforme as descrições das autoras no prefácio:

Unidades de 1 a 10 – *1º diálogo*, introduzindo vocabulário e itens gramaticais; textos rápidos com introdução de novos itens de gramáticas; *2º diálogo*, com novo vocabulário e novas estruturas gramaticais; *Texto narrativo*, de caráter histórico e civilizacional. Essas dez primeiras unidades giram em torno de centros de interesses específicos.

Unidades de 11 a 18 – *1º diálogo*, introduzindo vocabulário, itens gramaticais; **Contexto, sempre um texto autêntico, com novo vocabulário e novas estruturas gramaticais; Intervalo, agindo como uma pausa, com provérbios, poesias, canções que instruem de forma mais prazerosa, pois estão, aparentemente, menos engajados com a evolução gramatical (grifo nosso); Texto narrativo**, continuando sua função histórica e civilizacional com o fito de compor um quadro de hábitos e costumes brasileiros. (p. IX)

---

<sup>83</sup> Uma crônica literária de Ignácio de Loyola Brandão e uma crônica de Carlos Drummond de Andrade foram substituídos, respectivamente, por um texto não-autêntico (ao menos, não há créditos quanto a origem e autoria) e por outra crônica, desta vez, de Luís Fernando Veríssimo.

#### Quadro 4.7 – Falar... Ler... Escrever... Português

Na Unidade	o texto literário	integra o bloco
Unidade 11	Irene no céu (poema de Manuel Bandeira)	Intervalo
Unidade 12	A sogra (crônica adaptada de Sebastião Nery )	Contexto
Unidade 13	A outra noite (crônica de Rubem Braga)	Contexto
Unidade 15	O gato e a barata (fábula de Millôr Fernandes)	Contexto
Unidade 16	Natal (crônica de Rubem Braga)	Contexto
	Procissão/ A escada (poemas de Millôr Fernandes )	Intervalo
Unidade 18	Um certo capitão Rodrigo (excerto de romance de Érico Veríssimo)	II Reprodução imediata – exercícios
	Segurança (crônica de Luís Fernando Veríssimo)	Contexto

Uma observação a ser feita: entre as unidades 11 e 18 (segundo bloco), não há assuntos pré-estabelecidos, os centros de interesses específicos, como no primeiro bloco; e os oito textos literários só aparecem nesse segundo bloco do livro.

A distribuição dos textos literários aparece da seguinte forma: 2 poemas em *Intervalo*; 5 em *Contexto* e 1 extrato de romance, que foi inserido em meio aos *Diálogos*. Cabe mencionar que as poesias presentes em *Intervalo*, sub-unidade que propõe funcionar como uma pausa em relação à abordagem gramatical dos outros textos, restringem-se<sup>84</sup> a dois poemas.

Nesse sentido, houve uma preocupação em empregar textos para instruir de forma “mais prazerosa” sem utilizá-los em proposições como “coloque as orações no futuro (ou qualquer outra forma verbal)” ou “faça frases com as palavras e expressões retiradas do texto”.

Se a leitura instiga para muitos o prazer de ler, é possível verificar com frequência a mudança de postura quando o texto literário é transposto ao suporte didático. Dentro dos limites deste trabalho, não será possível analisar seus motivos mais profundos, mas o partilhamento desse ato em uma sala de aula requer cuidados especiais para que não se torne

<sup>84</sup> Ainda que seu registro escrito seja passível de ser trabalhado como um documento com características poéticas, não contaremos com as letras de música por entendermos que se trata de um gênero específico (musical) cujas condições de produção estão diretamente ligadas à compreensão oral.

uma tortura ao aluno-leitor. No caso do nosso público adulto, oriundo de uma cultura letrada, é fácil observar que alguns cultivam o hábito e, principalmente, o gosto pela leitura e outros, talvez por não terem sido orientados de forma adequada, não lêem ou simplesmente lêem o suficiente para conseguir manejar “o escapelo da análise linear e se tornarão especialistas na sabida cabotagem por entre os ‘textos escolhidos’ que leva seguramente ao vestibular, à graduação, mesmo à admissão de concursos... mas não necessariamente ao amor pelos livros” (PENNAC, 1993, p. 93)<sup>85</sup>.

O “prazer do texto” no sentido designado por Barthes dificilmente é associado a uma atividade didática, pois conforme Pennac (1993, p. 121), existiria “uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca”. Com isso, não devemos afirmar que o texto literário não deve fazer parte do caminho pedagógico, mas deve ser empregado adequadamente e integrar leituras e atividades em contextos apropriados.

De qualquer forma, os que gostam de ler seguirão o programa e eventualmente acharão interessante determinado item, porém eles sabem que alguma atividade lhe será proposta por ser parte integrante da esfera didática, diferentemente da produção de sentidos que o aluno almeja na leitura da obra original.

#### **4.1.4 *Português Via Brasil - Um Curso Avançado Para Estrangeiros***

Autores: Emma Eberlein O. F. Lima & Samira A. Iunes (2005). Esse material foi publicado inicialmente em 1990 e reformulado em 2005. Há um manual do professor o que deduz ter sido produzido para um curso regular, objetivando um público proficiente oriundo do chamado pré-avançado.

Quanto à versão anterior, além do tamanho fisicamente ampliado, o livro ganhou novas ilustrações e houve a troca de cinco textos<sup>86</sup>.

Nas informações no *site* da editora (E.P.U., último acesso em novembro de 2007), encontramos informações extras como “adotada mundialmente como a mais adequada e

---

<sup>85</sup> Daniel Pennac, *Como um romance*, p. 93.

<sup>86</sup> Uma crônica, um editorial de jornal, um anúncio, um texto informativo e um poema foram substituídos, respectivamente, por outra crônica, um excerto de romance, dois sonetos, fragmentos de um romance e a estrofe de um poema. Note-se que houve um acréscimo de textos literários, evidenciando a preocupação em apresentar textos mais atemporais, isto é, menos datados.

completa obra de ensino para estudantes avançados de Português como língua estrangeira”. De fato, não há atualmente livros no mercado editorial que sejam direcionados especificamente para esse público mais proficiente. Quanto à proposta, há uma referência que, por se tratar das mesmas autoras de *Ler... Falar... Escrever... Português*, poderíamos afirmar que segue uma linha comunicativo-estrutural: “A longa experiência das autoras permitiu-lhes dar à obra uma dimensão nova, ao aliar uma metodologia bem estruturada a atividades essencialmente interativas”.

Além disso, na apresentação, demonstra-se ter amplificado a preocupação em trabalhar nesse livro os vários níveis de linguagem por meio de textos autênticos, incluindo os literários:

**Em cada uma de suas dez unidades, trabalham-se os vários níveis de linguagem, desde o bem coloquial até o formal, com textos das mais diversas fontes e formas de redação, inclusive textos literários de autores consagrados (grifo nosso).** A gramática, inteiramente revista e reorganizada, retoma, em cada unidade, primeiramente estruturas já estudadas, consolidando-as e ampliando-as através de exercícios os mais variados. Em seguida, introduz estruturas novas, apoiadas em um conjunto de atividades diversas, quer orientadas, quer criativas, cobrindo um leque de vocabulário dos mais abrangentes. O livro “Português Via Brasil” tem como objetivo levar o aluno pré-avanzado a um alto nível de proficiência lingüística, dando-lhe, ao mesmo tempo, visão ampla da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes regionais.

A fim de melhor visualizar essas subdivisões e como as propostas são distribuídas, recortamos o modelo geral do sumário:

**Quadro 4.8 – Via Brasil (modelo do sumário)**

Sumário em cada unidade	e conteúdo geral em cada bloco
• Texto inicial	textos literários – na maioria, crônicas
• Gramática em Revisão	formas verbais, algumas conjunções e pronomes
• Cotidiano Brasileiro <sup>87</sup>	“cenas brasileiras”: assuntos ligados à cultura do Brasil
• Linguagem Coloquial	textos diversos: crônicas, expressões idiomáticas e dicas
• Gramática Nova (I)	tópicos de morfossintaxe
• Pausa	expressões idiomáticas, texto sobre comportamento, fotos (pintura brasileira), frases cinéticas.
• Gramática Nova (II)	tópicos de morfossintaxe
• Ponto de vista	textos sobre assuntos variados (opinião, simpatias, anúncios e notícias de jornais e comportamento)
• Linguagem Formal	textos literários – na maioria, trechos de romances

<sup>87</sup> Pressupõe-se que os textos sejam autênticos, mas não há indicações da fonte. Na página dedicada aos créditos, encontramos as referências de fotos e quadros, mas não da origem dos textos.

O método traz subdivisões temáticas regulares entre as dez unidades. Basta olhar o sumário para facilmente localizar certos padrões proeminentes: no chamado *Texto Inicial*, como o próprio nome já indica, sempre há um texto que dá início às atividades de compreensão textual, de campo semântico e de formas verbais; em *Linguagem Coloquial* e *Linguagem Formal*, as três atividades são retomadas, dessa vez, com ênfase nas perguntas de verificação do texto e no tipo de linguagem proposto. A única exceção é o trecho escolhido do romance *São Bernardo*, que foi incluído no bloco *Gramática Nova (II)*, servindo exclusivamente como ponto de partida para exercícios de colocação pronominal.

No próximo quadro, há uma listagem dos textos literários que aparecem nessas dez unidades e dos blocos onde foram incluídos. Note-se a presença maior do gênero crônica:

#### Quadro 4.9 – Português Via Brasil

Na Unidade	o texto literário	integra o bloco
Unidade 1	– Verso e reverso (crônica de Dante Constantini) – Blitz (crônica adaptada de Fernando Sabino)	– Texto Inicial – Linguagem Coloquial
Unidade 2	– Dona Custódia (crônica de Fernando Sabino) – Vamos acabar com esta folga? (conto de Stanislaw Ponte Preta) – Os sinais do tempo (crônica adaptada de Fernando Pedreira)	– Texto Inicial – Linguagem Coloquial – Linguagem Formal
Unidade 3	– Criança ontem e hoje (crônica adaptada de Otto Lara Resende) – Do sol e da Chuva com Pequeno Milagre (excerto de romance de Jorge Amado)	– Texto Inicial – Linguagem Formal
Unidade 4	– Página errada (crônica de Emma Eberlein O. F. Lima) – Inferno nacional (conto de Stanislaw Ponte Preta) – As pombas (poema de Raimundo Correia) – Velho tema (poema de Vicente de Carvalho)	– Texto Inicial – Linguagem Coloquial – Linguagem Formal – Linguagem Formal
Unidade 5	– Anjo brasileiro (conto de Fernando Sabino) – Otílio: um magro abusado (crônica de Henrique Leça) – O sertanejo (excerto de <i>Os sertões</i> , de Euclides da Cunha)	– Texto Inicial – Linguagem Coloquial – Linguagem Formal
Unidade 6	– A resposta (crônica de Luís Fernando Veríssimo) – O cortiço (excerto do romance de Aluísio Azevedo)	– Texto Inicial – Linguagem Formal
Unidade 7	– O banheiro (crônica de Millôr Fernandes) – São Bernardo (excerto do romance de Graciliano Ramos) – A lição de violão (excerto do romance de Lima Barreto)	– Texto Inicial – Gramática Nova (II) – Linguagem Formal
Unidade 8	– O rei dos caminhos (crônica adaptada de Rachel de Queiroz) – Dom Casmurro (abertura do romance de Machado de Assis)	– Texto Inicial – Linguagem Formal
Unidade 9	– Morte e Vida Severina (excerto do poema de João Cabral de Melo Neto)	– Linguagem Formal
Unidade 10	– A maquina extraviada (crônica de J. J. Veiga) – Um homem de consciência (conto de Monteiro Lobato)	– Texto Inicial – Linguagem Formal

O *Texto Inicial* está presente em todas as unidades e nove delas trabalham com textos literários (crônicas<sup>88</sup> integrais ou adaptadas); já a *Linguagem Coloquial* faz parte somente das primeiras unidades (1, 2, 4 e 5), com quatro crônicas que servem como ponto de partida para trabalhar expressões da linguagem informal. Seguindo o mesmo modo de operação, mas com ênfase na linguagem culta, a sub-unidade *Linguagem Formal* aborda, em nove unidades, uma crônica adaptada, dois poemas, um conto e trechos de romances de “autores consagrados”.

Foi possível notar que o *Texto Inicial* é o ponto de partida para os exercícios de diversas categorias – de compreensão dos textos, do léxico; com formas verbais – e, por essa razão, eles funcionam como textos-pretextos. Outro fator rapidamente visível à primeira leitura: o enfoque dos exercícios lexicais é o forte tanto em *Linguagem Coloquial* quanto em *Linguagem Formal*, seja para a exploração do campo semântico das palavras do texto, seja para trabalhar as variações (derivação ou flexão).

Um exemplo retirado de *Linguagem Formal* é *O cortiço*<sup>89</sup>, de Aluísio Azevedo. Os trechos escolhidos do texto parecem ter sido selecionados para facilitar e objetivar as questões, mas note-se que tal procedimento faz que o texto perca as características originais:

### O cortiço

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas.

Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada sete horas de chumbo.

(...) das portas surgiam cabeças congestionadas de sono; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as xícaras a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janela para janela as primeiras palavras, os bons-dias; reatavam-se conversas interrompidas à noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes

que altercavam, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas. De alguns quartos saíam mulheres que vinham pendurar cá fora, na parede, a gaiola do papagaio, e os louros, à semelhança dos donos, cumprimentavam-se ruidosamente, espanejando-se à luz nova do dia.

(...) Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas.

(...) O rumor crescia, condensando-se; o zunzum de todos os dias acentuava-se; já se não destacavam vozes dispersas, mas um só ruído compacto que enchia todo o cortiço.

Aluísio Azevedo (1857-1913) – O cortiço

<sup>88</sup> No manual do professor (2007, p. 5), as autoras afirmam que o *Texto Inicial* “apresenta sempre uma crônica”, com exceção da Unidade 9 em que se trabalham provérbios. Entretanto, observe-se que o limite de um gênero é sempre problemático, os textos iniciais das unidades 2 e 5, por exemplo, podem ser considerados contos por sua narrativa centralizar-se em uma personagem e seus incidentes desenrolarem-se de forma singular.

<sup>89</sup> Ao conferir a obra integral de Aluísio Azevedo (1988), observamos que não há uma quebra de seqüência em relação ao trecho anterior no penúltimo extrato, entre o quarto e quinto parágrafo, do texto digitalizado.

Não há dúvidas que os fragmentos foram habilmente escolhidos na intenção de adequar-se e facilitar a compreensão para as respostas dos exercícios, isso sem contar o fato da redução de tamanho muitas vezes ser necessária por imposições editoriais referentes à extensão do livro. Entretanto, devemos lembrar que tal elemento facilitador cria um outro texto, cuja finalidade é diferente da leitura proporcionada pela obra integral. Tal escolha deve levar em conta que a leitura e produção de sentidos tomou um outro rumo e não sem conseqüências:

Um dos percalços na apresentação de textos de leitura na forma de excertos é que, embora suficientemente genuínos, eles não podem sintonizar a atenção do aprendiz de modo a garantir-lhes autenticidade. O aluno pode não estar motivado a ler algo fora do contexto que lhe é familiar, um trecho de linguagem imposto a ele com finalidade de ensinar-lhe a língua-alvo. (WIDDOWSON, 2005, p.115)

Não existe aqui a “fruição” do texto sobre a qual Barthes (1977) discorria, mas uma atividade preparada para verificação de leitura e, no caso específico do texto citado, compreensão das estruturas semânticas. Novamente houve uma quebra textual, dessa vez com uma função diferente, mas não menos grave.

Como já foi abordada antes, a didatização do texto literário no programa de um curso e em um livro didático ressalta duas esferas distintas. Há um fator em comum que é a preocupação em trabalhar com textos autênticos, incluindo aí o literário, no entanto, a abordagem difere pelo fato de o primeiro considerar a mediação direta do professor nas instâncias do autor-texto-leitor. Já no manual, o professor terá de lidar com mais um filtro do texto literário: o autor do livro didático, com suas escolhas e abordagens para os exercícios.

Considere-se ainda que esses suportes possuem uma validade marcada diferentemente do que acontece com o livro literário.

Tal constatação não nos leva a condenar os livros didáticos como descartáveis no ensino, mas confirma-se sua natureza anacrônica que os transforma como tais em relação à obra de origem: “ou ele fica superado pelos progressos ou o estudante o abandona por avançar em sua educação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 120-1).

## 4.2 Exemplos de textos e exercícios de compreensão extraídos dos livros didáticos

*Um texto “bem compreendido” é um texto inteligentemente negociado.*<sup>90</sup>

Verificaremos aqui, por meio da amostragem de alguns exercícios relacionados aos textos literários, a presença de propostas de compreensão a fim de analisar em que contextos eles inserem a produção de sentidos dos aprendizes. Para isso, selecionamos alguns exemplos retirados a partir da metade dos livros em função dos critérios que consideramos mais significativos à nossa investigação: do grau de proficiência sugerido em cada livro e da variedade de gêneros literários apresentados. Assim, agruparíamos textos voltados para o nível básico até o avançado, com a análise das adequações de uso em cada gênero.

De *Avenida Brasil 1*, denominado como “curso básico para estrangeiros”, escolhemos os excertos de uma crônica de Paulo Mendes Campos; e de *Avenida Brasil 2*, um conto de Machado de Assis.

De *Fala Brasil*, escolhemos um conto de Fernando Sabino e uma crônica, construída totalmente por diálogos, de Carlos Drummond de Andrade.

Do livro *Falar... Ler... Escrever... Português*, selecionamos um poema de Manuel Bandeira e uma fábula de Millôr Fernandes.

E de *Português Via Brasil*, analisaremos as atividades para compreensão dos excertos de um romance de Aluísio Azevedo e uma crônica humorística de Luís Fernando Veríssimo.

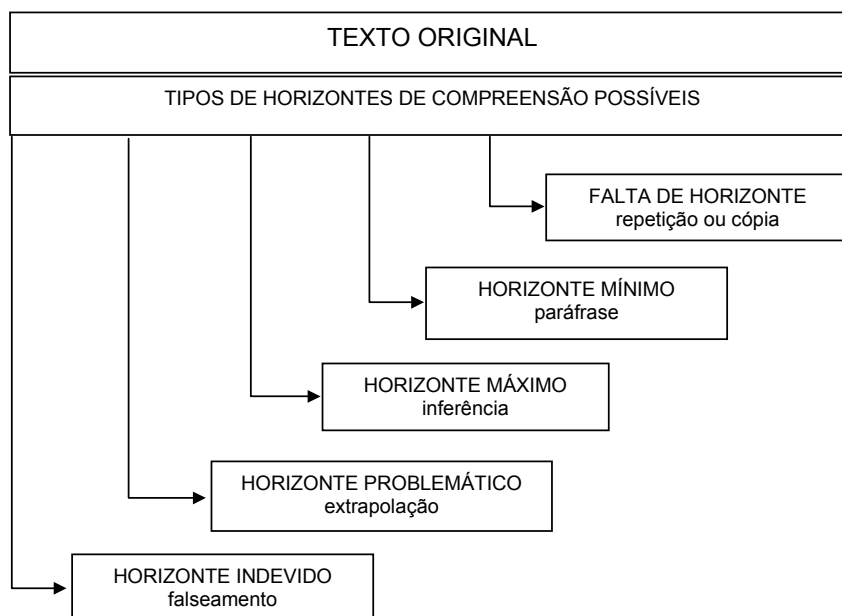
Para as análises dessas atividades, apoiamos nossas investigações nos “cinco horizontes da compreensão” de Luiz Antônio Marcuschi (1996, p. 75-6) que, embora tenham sido originalmente “desenhados” para entender o processo de leitura interativa nos manuais de língua materna, cabem na discussão de PLE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

Dessa forma, os tópicos norteadores são os seguintes:

---

<sup>90</sup> Daniel Pennac (1993, p. 129) em *Como um romance* reflete sobre os diversos planos que compõem o ato de ler, incluindo os programas escolares que transformam tal ação em dever. Nesse caso, o ato de compreender passaria, então, para o “esforço de compreender”.





Segundo o autor, o diagrama abrange, tal qual a imagem de uma “cebola”<sup>91</sup>, as camadas de compreensão internas do texto (falta de horizonte e horizonte mínimo); as intermediárias (horizonte máximo), e as camadas mais afastadas do núcleo (horizontes problemático e indevido).

Em síntese, o *texto original* refere-se ao texto para leitura e os *horizontes* são as diferentes formas (perspectivas) de lê-los:

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.

<sup>91</sup> Marcuschi revela que essa concepção das cascas da cebola foi inspirada em Dascal, que propôs uma teoria semântica a partir dessa imagem.


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.

#### 4.2.1 Avenida Brasil 1 e 2 – curso básico de português para estrangeiros

Exemplo do volume 1

Texto: *O carioca e a roupa*, extratos de *O cego de Ipanema*, de Paulo Mendes Campos.

**D2**



### As roupas de Minas Gerais

## O carioca e a roupa

### Como se veste o proletariado brasileiro

1. Leia o texto rapidamente e escolha um título.

**E**ntre os meus contrâneos, os econômicos mineiros, é um motivo de orgulho, de ampla e sorridente satisfação, confessar que uma gravata custou mais barato do que parece.

No Rio é exatamente o contrário. O sentimento de exaltação interior nasce quando se pode dar para a gravata um preço alto que surpreenda o interlocutor

**N**ão conheço outra cidade em que a roupa tenha tanta importância como aqui no Rio. O carioca

é de uma ironia corrosiva, terrivelmente desmoralizadora para homens, instituições e idéias graves. Excetua-se a roupa; a roupa é sagrada.

**S**empre me chamou a atenção no Rio a simplicidade com que as pessoas falam de suas dificuldades financeiras, de seus sacrifícios de orçamento. Esta admirável franqueza desaparece por completo quando se trata de roupa. Neste capítulo, o carioca mente, exagera o preço de seus ternos e de suas camisas.

**O** proletário francês veste-se mal e come bem; o proletário alemão prefere vestir-se burguesamente e comer mal. É com este que se parece o proletário carioca. E as outras classes o acolhem mais complacentemente se ele passa fome mas se se apresenta bem-vestido. A roupa vem assim compensar uma fome que não é de pão

Extratos de Paulo Mendes Campos,  
*O Cego de Ipanema*, 1961

94

1. *Leia o texto rapidamente e escolha um título.*

2. *Leia o texto mais uma vez e escolha um título para cada parágrafo*

I - *O mineiro, o carioca e a roupa.*  
 - *O preço alto das gravatas no Rio*

II - *A ironia dos cariocas.*  
 - *A importância da roupa no Rio.*

III - *O carioca exagera o preço das roupas.*

- *A simplicidade dos cariocas.*

IV - *A roupa do proletário francês, a do alemão e a do carioca.*

- *O proletário carioca e a roupa.*

3. *Qual é a importância social da roupa em seu país?*

Nos exercícios 1 e 2, podemos observar o que Marcuschi (1996, p.64) classifica como “pergunta típica de compreensão do texto” que sugere sua leitura global, “pois não se dá um título a um texto sem mais nem menos”, mas com uma ressalva: a pergunta torna-se produtiva desde que a resposta seja trabalhada com os colegas de turma. Essas atividades reforçam no aluno a observação dos fragmentos apresentados, que são suficientes para tal procedimento.

Já no exercício 3, há uma proposta de discutir os costumes, as formas de vida. E ainda que seja no modo de texto-pretexto, sua atividade tem uma característica mais participativa por trazer o aspecto intercultural em sala de aula, além de contribuir para esclarecer o léxico e discutir semelhanças e diferenças de comportamento.

Exemplo do volume 2

Texto: *Anedota pecuniária*, de Machado de Assis (p. 107 deste trabalho)

1. *Certo (C) ou errado (E)?*

( ) *Falcão era extremamente consumista.*

( ) *Vendeu sua sobrinha pensando exclusivamente no lucro.*

( ) *Contar e recontar dinheiro era sua forma de combater a solidão.*

( ) *Um dos prazeres de Falcão era repassar, de memória, toda sua fortuna.*

2. *Discuta com seu colega o significado das expressões:*

- *voracidade do lucro*

- *requinte de erotismo pecuniário*

- *botar dinheiro fora*

- *farejou uma grande baixa*

3. *Escolha uma das expressões e use-a numa frase.*

## D2 Anedota pecuniária



Chama-se Falcão o meu homem. Naquele dia — quatorze de abril de 1870 — quem lhe entrasse em casa, às dez horas da noite, vê-lo ia passear na sala, em mangas de camisa, calça preta e gravata branca, resmungando, gesticulando, suspirando, evidentemente aflito. Às vezes, sentava-se; outras, encostava-se à janela, olhando para a praia, que era a da Gamboa. Mas, em qualquer lugar ou atitude, demorava-se pouco tempo.

— Fiz mal, dizia ele, muito mal. Tão minha amiga que ela era! tão amorosa! la chorando, coitadinha! Fiz mal, muito mal... Ao menos, que seja feliz!

Se eu disser que este homem vendeu uma sobrinha, não me hão de crer; se descer a definir o preço, dez contos de réis, voltar-me-ão as costas com desprezo e indignação. Entretanto, basta ver este olhar felino, estes dois beijos, mestres de cálculo, que, ainda fechados, parecem estar contando alguma coisa, para adivinhar logo que a feição capital do nosso homem é a voracidade do lucro. Entendamo-nos: ele faz arte pela arte, não ama o dinheiro pelo que ele pode dar, mas pelo que é em si mesmo! Ninguém lhe vá falar dos regalos da vida. Não tem cama fofa, nem mesa fina, nem carruagem, nem comenda. Não se ganha dinheiro para esbanjá-lo, dizia ele. Vive de migalhas; tudo o que amontoa é para a contemplação. Vai muitas vezes à burra, que está na alcova de dormir, com o único fim de fartar os olhos nos rolos de ouro e maços de títulos. Outras vezes, por um requinte de erotismo pecuniário, contempla-os só de memória.

Não era casado. Casar era botar dinheiro fora. Mas os anos passaram, e aos quarenta e cinco entrou a sentir uma certa necessidade moral, que não compreendeu logo, e era a saudade paterna. Não mulher, não parentes, mas um filho ou uma filha, se ele o tivesse, era como receber um patacão de ouro. Infelizmente, esse outro capital devia ter sido acumulado em tempo; não podia começá-lo a ganhar tão tarde. Restava a loteria; a loteria deu-lhe o prêmio grande.

Morreu-lhe o irmão, e três meses depois a cunhada, deixando uma filha de onze anos. Ele gostava muito desta e de outra sobrinha, filha de uma irmã viúva; dava-lhes beijos, quando as visitava; chegava mesmo ao delírio de levá-lhes, uma ou outra vez, biscoitos. Hesitou um pouco, mas, enfim, recolheu a órfã; era a filha cobiçada. Não cabia em si de contente; durante as primeiras semanas, quase não saía de casa, ao pé dela, ouvindo-lhe histórias e tolices. Chamava-se Jacinta, e não era bonita; mas tinha a voz melodiosa e os modos fagueiros. Sabia ler e escrever; começava a aprender música. Trouxe o piano consigo, o método e alguns exercícios; não pôde trazer o professor, porque o tio entendeu que era melhor ir praticando o que aprendera, e um dia... mais tarde...

Onze anos, doze anos, treze anos, cada ano que passava era mais um vínculo que atava o velho solteirão à filha adotiva, e vice-versa. Aos treze, Jacinta mandava na casa; aos dezessete era

verdadeira dona. Não abusou do domínio; era naturalmente modesta, frugal, poupada.

— Um anjo! dizia o Falcão ao Chico Borges. Este Chico Borges tinha quarenta anos, e era dono de um trapiche. Ia jogar com o Falcão, à noite. Jacinta assistia às partidas. Tinha então dezoito anos; não era mais bonita, mas diziam todos “que estava enfeitando muito”. Era pequenina, e o trapicheiro adorava as mulheres pequeninas. Corresponderam-se, o namoro fez-se paixão.

Era isto em 1869. No princípio de 1870 Falcão propôs ao outro uma venda de ações. Não as tinha; mas farejou uma grande baixa, e contava ganhar de um só lance trinta a quarenta contos ao Chico Borges. Este respondeu-lhe finalmente que andava pensando em oferecer-lhe a mesma coisa. Uma vez que ambos queriam vender e nenhum comprar, podiam juntar-se e propor a venda a um terceiro. Acharam o terceiro, e fecharam o contrato a sessenta dias. Falcão estava tão contente, ao voltar do negócio, que o sócio abriu-lhe o coração e pediu-lhe a mão de Jacinta. Foi o mesmo que, se de repente, começasse a falar turco. Falcão parou, embasbacado, sem entender. Que lhe desse a sobrinha? Mas então...

— Sim; confesso a você que estimaria muito casar com ela, e ela... penso que também estimaria casar comigo.

— Qual nada! interrompeu o Falcão. Não, senhor; está muito criança, não consinto.

— Mas reflita...

— Não reflito, não quero.

Chegou a casa irritado e aterrado. A sobrinha afagou-o tanto para saber o que era, que ele acabou contando tudo, e chamando-lhe esquecida e ingrata.

O terror do Falcão era enorme. Ele amava a sobrinha com um amor de cão, que persegue e morde aos estranhos. Queria-a para si, não como homem, mas como pai. A paternidade natural dá forças para o sacrifício da separação; a paternidade dele era de empréstimo, e, talvez, por isso mesmo, mais egoísta. Nunca pensara em perdê-la; agora, porém, eram trinta mil cuidados, janelas fechadas, advertências à preta, uma vigilância perpétua, em espiar os gestos e os ditos, uma campanha de d. Bartolo. Entretanto, o sol, modelo de funcionários, continuou a servir pontualmente os dias, um a um, até chegar aos dois meses do prazo marcado para entrega das ações. Estas deviam baixar, segundo a previsão dos dois; mas as ações, como as loterias e as batalhas, zombam dos cálculos humanos. Naquele caso, além de zombaria, houve crueldade, porque nem baixaram, nem ficaram ao par; subiram até converter o esperado lucro de quarenta contos numa perda de vinte.

Foi aqui que o Chico Borges teve uma inspiração de gênio. Na véspera, quando o Falcão, abatido e mudo, passeava na sala o seu desamparado, propôs ele custear todo o *deficit*, se lhe desse a sobrinha. Falcão teve um deslumbramento.

— Que eu...?

— Isso mesmo, interrompeu o outro, rindo.

— Não, não...

Não quis; recusou três a quatro vezes. A primeira impressão fora de alegria, eram os dez contos na algibeira. Mas a idéia de separar-se de Jacinta era insuportável, e recusou. Dormiu mal. De manhã, encarou a situação, pesou as cousas, considerou que, entregando Jacinta ao outro, não a perdia inteiramente, ao passo que os dez contos iam-se embora. E, depois, se ela gostava dele e ele dela, por que razão separá-los? Todas as filhas casam-se, e os pais contentam-se de as ver felizes. Correu à casa do Chico Borges, e chegaram a acordo.

— Fiz mal, muito mal, bradava ele na noite do casamento. Tão minha amiga que ela era! Tão amorosa! la chorando, coitadinha... Fiz mal, muito mal.

Cessara o terror dos dez contos; começara o fastio da solidão. Na manhã seguinte, foi visitar os noivos. Jacinta não se limitou a regalá-lo com um bom almoço, encheu-o de mimos e afagos; mas nem estes, nem o almoço lhe restituíram a alegria. Ao contrário, a felicidade dos noivos entristeceu-o mais. Ao voltar para casa não achou a carinha meiga de Jacinta. Nunca mais lhe ouviria as cantigas de menina e moça; não seria ela quem lhe faria o chá, quem lhe traria, à noite, quando ele quisesse ler, o velho tomo ensebado do *Saint-Clair das Ilhas*, dívida de 1850.

— Fiz mal, muito mal...

Machado de Assis

### 1. Certo (C) ou errado (E)?

- ( ) Falcão era extremamente consumista.
- ( ) Vendeu sua sobrinha pensando exclusivamente no lucro.
- ( ) Contar e recontar dinheiro era sua forma de combater a solidão.
- ( ) Um dos prazeres de Falcão era repassar, de memória, toda sua fortuna.

### 2. Discuta com seu colega o significado das expressões:

- voracidade do lucro
- requinte de erotismo pecuniário
- botar dinheiro fora
- farejou uma grande baixa

### 3. Escolha uma das expressões acima e use-a numa frase.

Nesses exercícios, há uma preponderância do aspecto interpretativo de expressões lexicais específicas do contexto da época e do assunto abordado.

Embora o exercício 1 seja restrito aos elementos do enunciado, dentro do que seria a “falta de horizonte”, as atividades 2 e 3 do exemplo demonstram buscar a relação para um trabalho que capacite o entendimento além das expressões fragmentadas, observando-se que a palavra-chave do exercício 2 é “discuta”. Por meio desse termo, é possível levar adiante as formas de perceber algumas relações semânticas do texto; sem esse “discuta”, haveria apenas uma proposta de paráfrase e as expressões continuariam presas no interior do texto. A particularização pode ser uma das formas de inferir, pois quem associa e reconstrói informações consegue produzir seu novo texto a partir dos conteúdos da leitura.

Dentro de nossa linha de pesquisa e do próprio perfil comunicativo do livro, é preciso assinalar ainda um elemento complicador no exercício 3 que, ao apresentar um aspecto funcional recorrente nos livros didáticos, como construir frases a partir de palavras ou expressões do texto, instiga o uso de alguns termos como “voracidade do lucro” e “requinte de erotismo pecuniário” – coisas que provavelmente não lhes serviriam na fala do cotidiano e até mesmo na escrita formal não-literária.

#### ***4.2.2 Fala Brasil – Português para estrangeiros***

Por ter sido publicado à época inicial da abordagem comunicativa no Brasil, esse manual reflete algumas preocupações que se destacam. Um exemplo disso são as propostas dos exercícios ligados aos textos, inclusive os literários, que deveriam ser empregados de forma a promover a comunicação. Daí a quantidade dos textos com diálogos e de exercícios voltados para o desenvolvimento das quatro habilidades.

No página seguinte, no exemplo 1a, temos uma amostra do que o aluno pode inferir na produção escrita. Ele deve ter compreendido a primeira parte da história – até o momento em que a porta se tranca e o personagem nu fica do lado de fora de seu apartamento – para continuá-la de forma coerente.

Exemplo 1a

Texto: *O homem nu* (parte I, p. 161), de Fernando Sabino:

## TEXTO

### O HOMEM NU

#### PARTE I

*Fernando Sabino*

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar. Amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

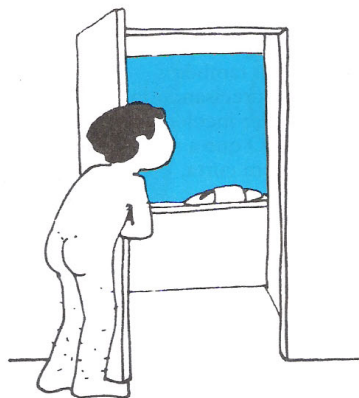
— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho do pão:

— Maria, por favor! Sou eu!



Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mais eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

*E, agora? O que vai acontecer com o homem nu? Imagine qual seria o final e continue você mesmo como escritor!*



**Exercício:** *E agora? O que vai acontecer com o homem nu? Imagine qual seria o final e continue você mesmo como escritor.*

Exemplo 1b

Texto: *O homem nu (parte II, p.174)*, de Fernando Sabino:

## TEXTO

### O HOMEM NU

#### PARTE II

*Fernando Sabino*

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado. E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez mais para longe de seu apartamento; começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime de Terror.

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre essa porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouvia que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho do pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. Imagine que eu...

A velha, estarelecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, reestabelecida a calma lá fora, bateram na porta:

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era. Era o homem da televisão.



### Exercício

16. Expressão oral: conte a história toda com suas próprias palavras.

Exercício: *Expressão oral: conte a história toda com suas próprias palavras.*

Já no exemplo 1b, pede-se que o aluno faça uma reprodução do texto oralmente. Tal tarefa se justifica por ser uma atividade usual em nosso cotidiano. E ao transpor a escrita para a fala, a compreensão global terá de ser praticada mentalmente no momento em que se conta a história.

Baseado na abordagem comunicativa, nota-se que há um cuidado em trabalhar outras habilidades na tentativa de articular a linguagem escrita com diálogos, que trazem a representação de uma oralidade do cotidiano, por exemplo, o uso de expressões como “escuta”, em substituição ao imperativo, ou “minha filha”, em referência (interlocução) à outra personagem: “– Escuta, minha filha, hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa”. Alternando a isso, há uma narração predominantemente culta com a utilização de subjuntivo, colocação pronominal posposto ao verbo e expressões do vocabulário mais formal nesta construção: “Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro no mármore do parapeito”.



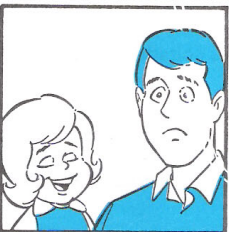
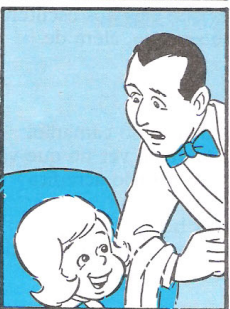
## Exemplo 2

Texto: *No restaurante* (p. 213-4), de Carlos Drummond de Andrade.

# TEXTO I

## NO RESTAURANTE

*Carlos Drummond de Andrade*



— Quero lasanha.

Aquele anteprojecto de mulher — quatro anos, no máximo, desabrochando na ultraminissaia — entrou decidido no restaurante. Não precisava de menu, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria. Queria lasanha.

O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação-jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais.

— Meu bem, venha cá.

— Quero lasanha.

— Escute aqui, querida. Primeiro, escolhe-se a mesa.

— Não, já escolhi. Lasanha.

— Que parada — lia-se na cara do pai. Relutante, a garotinha condescendeu em sentar-se primeiro, e depois encomendar o prato:

— Vou querer lasanha.

— Filhinha, por que não pedimos camarão? Você gosta tanto de camarão.

— Gosto, mas quero lasanha.

— Eu sei, eu sei que você adora camarão. A gente pede uma fritada bem bacana de camarão, tá?

— Quero lasanha, papai. Não quero camarão.

— Vamos fazer uma coisa. Depois do camarão a gente traça uma lasanha.

Que tal?

— Você come camarão e eu como lasanha.

O garçom aproximou-se, e ela foi logo instruindo:

— Quero lasanha.

O pai corrigiu:

— Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada.

A coisa amou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:

— Moço, tem lasanha?

— Perfeitamente, senhorita.

O pai no contra-ataque:

— O senhor providenciou a fritada?

— Já, sim, doutor.

— De camarões bem grandes?

— Daqueles legais, doutor.

— Bem, então me vê um chinite, e pra ela... O que é que você quer, meu anjo?

— Uma lasanha.

— Traz um suco de laranja pra ela.

Com o chopinho e o suco de laranja veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita. Ao contrário, papou-a, e bem. A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez, no mundo, a vitória do mais forte.

— Estava uma coisa, hem? — comentou o pai, com um sorriso bem

aïmentado. — Sábado que vem a gente repete... Combinado?

— Agora a lasanha, não é, papai?



— Eu estou satisfeito. Uns camarões tão geniais! Mas você vai comer mesmo?

— Eu e você, tá?

— Meu amor, eu...

— Tem de me acompanhar, ouviu? Pede a lasanha.

O pai baixou a cabeça, chamou o garçom, pediu. Aí, um casal, na mesa vizinha, bateu palmas. O resto da sala acompanhou. O pai não sabia onde se meter. A garotinha, impassível. Se, na conjuntura, o poder jovem cambaleia, vem aí, com força total, o poder ultrajovem.

## EXPRESSÃO ESCRITA

Vamos comentar o texto?

O que você achou do comportamento do pai? E da filha? Use o roteiro de narração da *Unidade X* enriquecendo-o com expressões que pedem Subjuntivo.

### Situação 1



Vamos supor que numa das mesas do restaurante da crônica “No Restaurante” esteja uma moça com sua avó, uma velhinha que além de meio surda, é muito curiosa:

**Avó:** Eu não estou ouvindo direito. O que está acontecendo aí na mesa ao lado?

**Neta:** O pai da menina quer que ela coma camarão, embora ela queira lasanha.

**Avó:** E agora?

**Neta:** Por mais que a garotinha insista, o pai não abre mão do camarão.

**Avó:** Que coisa, hem? Ainda que ela seja bem pequena, tem o direito de escolher o que comer!

**Neta:** Vovó, pelo amor de Deus, fale mais baixo, antes que eles nos escutem!

**Avó:** E daí? Caso ele ouça, não vai fazer nada... A não ser que, além de chato, seja também mal-educado!

**Neta:** Mas vovó...

**Avó:** Psiu! Eles estão recomeçando... E então?

**Neta:** O pai está sugerindo que eles comam a lasanha depois do camarão.

**Avó:** Que malandro! Ele está é enrolando a menina! Quero só ver no que vai dar isso! Veja, Verinha! Chegou o camarão. Ah, essa não! Eu não acredito que ela esteja comendo!

**Neta:** Está vendo, vovó? Era birra. O pai deve conhecer bem a filha que tem. Ele faz isso para que ela não se torne uma menina mimada. Olhe só, ela comeu tudo e... Ai ai ai... Ela não se esqueceu da lasanha! Agora está exigindo que o pai faça o que prometeu!

**Avó:** Puxa! Depois daquela pratada? Menininha de opinião! Merece uma salva de palmas!

**Neta:** Já estão batendo palmas, vovó... Ai, meu Deus, coitado do pai! Que vexame!...



**Sugestão:** Que tal montar um teatrinho?

*Expressão escrita: Vamos comentar o texto?*

*O que você achou do comportamento do pai? E da filha? Use o roteiro de narração da Unidade X enriquecendo-o com expressões que pedem Subjuntivo.*

Até aqui tivemos exemplos nos moldes da abordagem comunicativa, cabendo-nos lembrar que não é possível haver uma rigidez de métodos em uma sala de aula de língua estrangeira, conforme afirmamos no capítulo teórico, e isso se reflete no livro didático. Em nossa amostragem, no exemplo 2, podemos conferir um certo hibridismo.

Na primeira pergunta, temos uma proposição ambígua: o comentário que, quando bem coordenado pelo professor, pode render um excelente exercício de inferência. No entanto, há o perigo da divagação, do “horizonte problemático” e até do total afastamento do texto.

A segunda pergunta “o que você achou” também pode ser problemática sem a mediação adequada do assunto, pois ao mesmo tempo em que sugere uma certa dicotomia de opinião (positiva ou negativa) para a resposta, provoca uma abertura para um possível “por quê?” na questão.

Já a última proposta parece mostrar uma influência estrutural ao pedir o enriquecimento “com expressões que pedem Subjuntivo”.

### 4.2.3 Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros

Quanto aos exercícios de compreensão, selecionamos o exemplo 1 do bloco *Intervalo* e o exemplo 2 de *Contexto*:

#### Exemplo 1

Texto: *Irene no céu*, de Manuel Bandeira

**Intervalo — Irene no céu**  
*Manuel Bandeira*

Irene preta  
Irene boa  
Irene sempre de bom humor

Imagino Irene entrando no céu:  
— Licença, meu branco!  
E São Pedro bonachão \*:  
— Entre, Irene. Você não precisa pedir licença.

\* bonachão, bonachona: pessoa que é simples, bem-humorada, afável, calma.

Responda.

1. Por que Irene não precisa pedir licença para entrar?
2. A linguagem de Irene é típica de que tipo de pessoa? No caso, quem é o branco?
3. Irene é revoltada contra sua situação? Como sabemos?

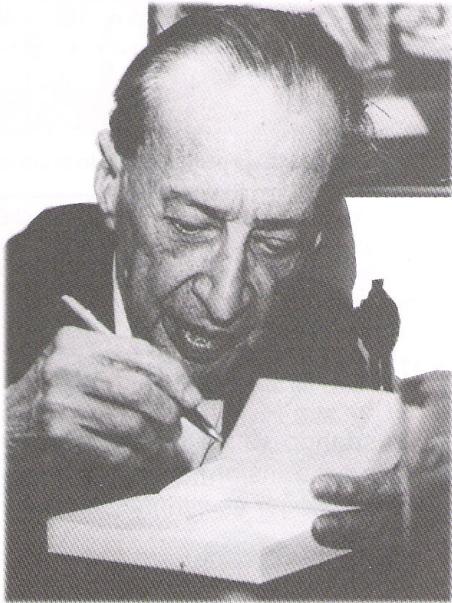


Foto: Manuel Bandeira.

— Entre<sup>92</sup>, Irene. Você não precisa pedir licença.

\* bonachão, bonachona: pessoa que é simples, bem-humorada, afável, calma.

*Responda.*

1. Por que Irene não precisa pedir licença para entrar?
2. A linguagem de Irene é típica de que tipo de pessoa? No caso, quem é o branco?
3. Irene é revoltada contra sua situação? Como sabemos?

<sup>92</sup> Observação: nas edições que dispomos da mesma editora, consta a forma “Entra” e não “Entre”. Essa forma coloquial aparece em outras publicações como a da editora Nova Aguilar. Tal fato merece ser anotado, pois acarreta contextos de interpretação distintos, que tratam justamente do uso de uma linguagem mais coloquial.

Primeiramente, verifique-se o vocabulário oferecido ao aluno-leitor como uma indicação de que o significado pode ser difícil de ser compreendido.

Voltado para uma leitura mais prazerosa, o texto realmente não investe nos exercícios de gramática e traz perguntas de compreensão e interpretação.

A questão 1 ainda trabalha as informações objetivas, mas em seguida, na questão 2, o processo já se modifica e o aluno estrangeiro é instigado a compreender a linguagem dentro de um quadro social estabelecido. Ele terá de recorrer, não só à decodificação da estrutura lingüística, mas aos seus conhecimentos pessoais de mundo para construir um sentido entre o factual e o histórico.

Na questão 3, retoma-se o tipo de exercício cuja resposta estaria na camada interna do texto. O leitor poderia ter chances de ampliar sua interpretação, mas isso não está inscrito quando se pergunta diretamente sobre a situação da personagem. Confirmamos, com Marcuschi (1996, p. 64), que indagações objetivas – *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* – acarretam a restrição por serem apenas formais. Não se trata de afirmar que tais exercícios são ineficientes e devem ser descartados, mas não são únicos e não validam a compreensão e sim a identificação.

Nessa perspectiva, se considerarmos que a compreensão ideal é a do “horizonte máximo”, onde a leitura é uma atividade inferencial e dialógica, as extrapolações ou leituras indevidas seriam apenas culpa do aluno? Basta observar que algumas questões podem tanto restringir a pergunta para um simples “sim” ou “não”, “certo” ou “errado”, quanto podem propiciar uma abertura à divagação do texto, lembrando que o processo de construção de sentidos inclui as instâncias do autor-texto-leitor. E nessa perspectiva, o autor do livro didático partilha sua responsabilidade com o aluno-leitor.

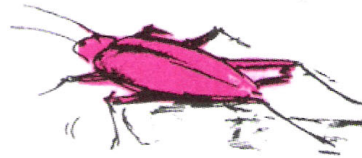
## Exemplo 2

Texto: *O gato e barata*, de Millôr Fernandes



### Contexto

#### O gato e a barata



A baratinha velha subiu pelo pé do copo que, ainda com um pouco de vinho, tinha sido largado a um canto da cozinha, desceu pela parte de dentro e começou a lambiscar o vinho. Dada a pequena distância que nas baratas vai da boca ao cérebro, o álcool lhe subiu logo. Bêbada, a baratinha caiu dentro do copo. Debateu-se, bebeu mais vinho, ficou mais tonta, debatendo-se mais, bebeu mais, tontou mais e já estava quase morrendo quando deparou com o carão do gato doméstico que sorria de sua aflição do alto do copo.

— Gatinho, meu gatinho, pediu ela - me salva (1), me salva. Me salva que assim que eu sair daqui eu deixo você me engolir inteirinha, como você gosta. Me salva.

— Você deixa mesmo eu engolir você? - disse o gato.

— Me saalva! - implorou a baratinha. Eu prometo.

O gato, então, virou o copo com uma pata, o líquido escoou e com ele a baratinha que, assim que se viu no chão, saiu correndo para o buraco mais perto, onde caiu na gargalhada.

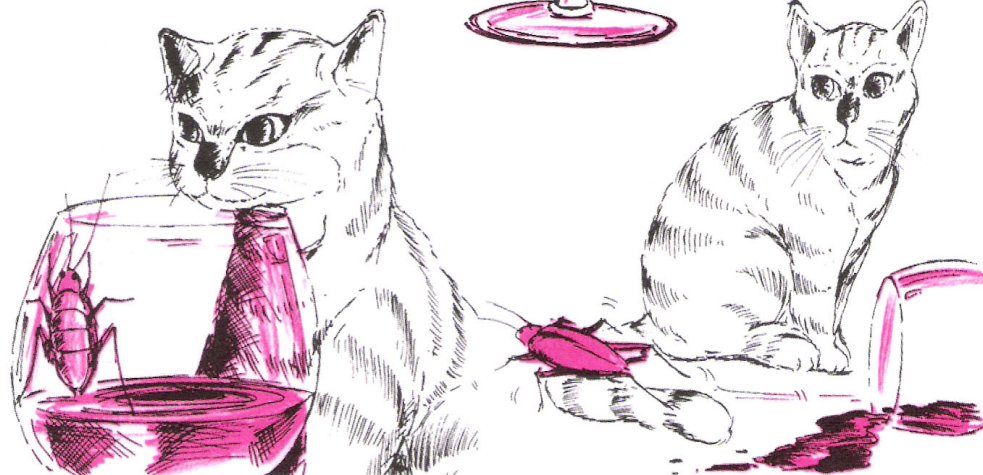
— Que é isso? - perguntou o gato. Você não vai sair daí e cumprir sua promessa? Você disse que deixaria eu comer você inteirinha.

— Ah, ah, ah, - riu então a barata, sem poder se conter. E você é tão imbecil a ponto de acreditar na promessa de uma barata velha e bêbada?



Millôr Fernandes. *Fábulas Fabulosas*.

(1) Me salva! Linguagem popular.  
Forma correta: Salve-me!



*A. Enumere as ações da baratinha*

- 1. Primeiro ela subiu pelo pé do copo.*
- 2. Depois ela desceu pela parte de dentro etc.*

*B. Enumere as ações do gato.*

- 1. Primeiro ele olhou para dentro do copo e sorriu da aflição da baratinha.*
- 2. Depois ...*

*C. Responda.*

- 1. A baratinha caiu logo dentro do copo?*
- 2. Por que ela ficou logo tonta?*
- 3. A baratinha ia morrendo sem reagir?*
- 4. Por que o gato, animal tão esperto, foi enganado pela baratinha?*
- 5. Você acha que a baratinha estava mesmo muito bêbada quando falou com o gato? Por quê?*

Novamente, é oferecido um vocabulário de apoio desta vez para destacar a linguagem popular da “correta” que, à luz da sociolinguística, trata-se de níveis diferentes e não um equívoco entre o certo e o errado.

As questões A e B trabalham basicamente com as informações objetivas, pois as alternativas para as respostas são “fechadas” no texto, mas poderiam se tornar mais profícuas se bem orientadas. Tal afirmação vem da observação dos possíveis encadeadores em cada enumeração, resultando em uma atividade de coesão e coerência, e do trabalho de um resumo mental implicitamente proposto. Novamente, cabe ao professor mostrar, gerenciar e conduzir o aluno para um caminho mais produtivo.

No exercício C, temos as perguntas objetivas exceto talvez pela questão 4 que abre uma pequena possibilidade de interpretação, mesmo que parafrástica.

Observe-se ainda que no manual do professor há uma sugestão de trabalhar as figuras antes da leitura do texto para facilitar a compreensão. Tal procedimento visa a auxiliar no processo de interpretação por meio de imagens que configuram ao aluno uma provável descrição do assunto referente ao texto.

#### 4.2.4 Português Via Brasil – Um Curso Avançado Para Estrangeiros

Exemplo 1

Texto: *O cortiço*, de Aluísio Azevedo (p. 101 deste trabalho)

A. “Um acordar alegre”

*Por que o começo do dia no cortiço era alegre?*

B. Complete.

*as xícaras tilintam*

*os marrecos \_\_\_\_\_*

*os galos \_\_\_\_\_*

*as galinhas \_\_\_\_\_*

C. No texto, os moradores do cortiço produzem vários tipos de barulhos. Indique quais.

D. O barulho, após algumas horas, torna-se diferente do barulho que se ouvia logo cedo. Explique.

Questões com perguntas formais são o que mais chamam a atenção nesses exercícios. Há inclusive uma tarefa gramatical (exercício B) com o propósito de fazer um levantamento a fim de estudar o vocabulário e as formas verbais. O destaque fica por conta da atividade D, pois a explicação requer, mais do que uma paráfrase, uma reelaboração mental da narrativa. E, embora a atividade fique mais restrita ao texto, ela oferece uma abertura para fazer pensar sobre as vivências de um cotidiano, ainda que particular, e não se fecha na procura por palavras pontuais.



## Exemplo 2

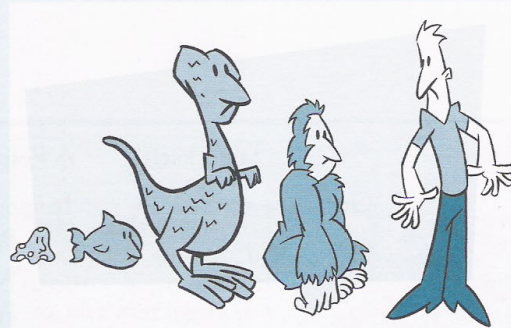
Texto: *A resposta*, de Luís Fernando Veríssimo:

### A Resposta

Veza por outra, o homem se faz a grande pergunta. Qual é, afinal, o sentido de tudo isso? Qual é a moral da história? Estamos no mundo para desempenhar nosso papel em alguma trama preordenada da qual não sabemos o fim, ou não existe papel, nem trama, nem fim? Há quem diga que toda a evolução humana desde o primeiro macaco foi um processo de tentativa e erro da espécie para produzir o Victor Mature. Assim o sentido da vida seria o Victor Mature e todos os homens nascidos antes e depois – incluindo você, eu, o Einstein e o nenê da Doca – seriam as tentativas frustradas. O lixo do processo. O Victor Mature já veio e, se não me engano, já foi, a evolução já cumpriu o seu papel, não temos mais nada a fazer no planeta. É a vez das abelhas.

Outra teoria é a do grande computador. Há milhões de anos uma raça de superseres extraterrenos teria visitado a Terra e deixado aqui um grande computador programado para registrar todos os acontecimentos deste lado da galáxia. A Terra era árida e sem vida. O grande computador foi acionado, seus sistemas ativados e os seres extraterrenos partiram. Dali a milhões de anos voltariam para saber o que fora registrado. Aconteceu que, atingido por um meteorito, o grande computador explodiu. Sobrou só o núcleo, justamente onde ficava o chip do amor-próprio. O grande computador precisava reconstruir-se depressa, antes que voltassem os seres. Não havia um milênio a perder. Mas como? Era preciso criar coisas que se movessem, para catar os pedaços do grande computador espalhados pela explosão por toda a Terra, ou encontrar materiais e meios para reconstruí-lo na sua forma original. Começou, assim, a vida sobre a Terra.

Primeiro uma ameba marinha. Depois outra. Mais outra. Um molusco. Um peixe. Um peixe com perninha. Um lagarto. Um lagartão. Na sua pressa, o grande computador cometeu vários enganos. Criou animais disformes. Exagerou na cauda e esqueceu do cérebro. Criou, com grande estardalhaço, o dinossauro, pensando que ele teria força suficiente para transportar todos os componentes de um novo computador e inteli-



gência para juntá-los. Um fracasso. Criou as formigas. Promissoras. Grandes trabalhadoras. Mas muito pequenas. Num período especialmente confuso, criou o hipopótamo e o rinoceronte e depois, num delírio, a girafa. Redimiou-se com o elefante, um sucesso de crítica – a tromba, para transporte, foi considerada um toque de gênio – mas com evidentes defeitos. Como esperar que o elefante fizesse todas as sofisticadas conexões elétricas do grande computador com aquelas grossas patas?

Criou a preguiça e logo se arrependeu. Criou o tigre depois de fazer vários esboços, que acabaram sendo os gatos. Criou o jacaré num momento de desespero. Era preciso andar depressa. Faltavam só alguns milhões de anos para a volta dos seres. Criou o macaco. Epa! a idéia era boa, mas precisava ser trabalhada. Aperfeiçoou o macaco. Sim, sim, tinha encontrado o caminho. Surgiu o homem. Deu-lhe um dedão opositor e esperou para ver o que acontecia. O homem inventou a ferramenta. A roda. A fundição. A matemática. A máquina calculadora. Estava chegando perto. O homem construiu o primeiro cérebro eletrônico. Ainda rudimentar, mas um grande passo. O homem começou a construir computadores cada vez mais completos e complexos. Até que – vitória! – um dia, que não está longe, o homem construirá o grande computador, exatamente como ele era antes da explosão.

O grande computador, então, dispensará o homem que se destruirá em poucas gerações, junto com toda vida vegetal e animal da Terra.

E quando os seres voltarem à Terra e perguntarem ao grande computador – que se erguerá, sozinho, em meio à mesma paisagem árida e sem vida que encontraram da primeira vez – se aconteceu alguma coisa na Terra na ausência deles, o

grande computador, simulando um certo enfado, responderá:

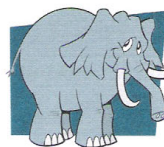
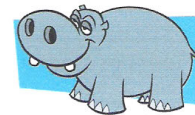
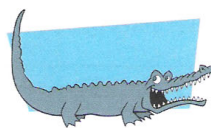
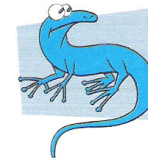
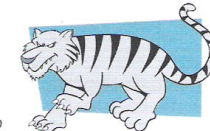
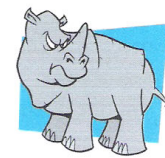
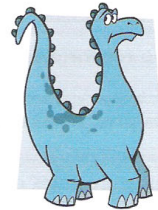
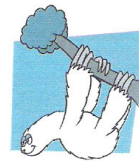
– Não, não. Tudo na mesma.

Luís Fernando Veríssimo (Veja)

## A. Compreensão do texto

### Responda.

1. Quantas teorias o autor apresenta para explicar o aparecimento do homem no mundo? Quais são elas?
2. De acordo com a primeira teoria, todos os homens, com exceção de um, seriam o quê?
3. Qual a função de Einstein, nessa teoria?
4. Segundo a teoria do grande computador, com que objetivo foi criada a vida na Terra?
5. O grande computador cometeu vários enganos ao criar animais. Diga quais são os aspectos positivos e negativos dos seguintes:
  - o dinossauro –
  - as formigas –
  - o elefante –
6. Como apareceram o hipopótamo, o rinoceronte e a girafa?
7. Como nasceram os gatos?
8. Uma vez criado o homem, sua vida será infinita?
9. Por que o homem pode inventar tantos instrumentos?
10. Na sua opinião, qual a moral da história?



## B. Estabeleça a relação.

- |                  |   |                 |
|------------------|---|-----------------|
| 1. vez por outra | – | aparentar       |
| 2. trama         | – | desproporcional |
| 3. árido         | – | barulho         |
| 4. disforme      | – | sem mudança     |
| 5. estardalhaço  | – | seco            |
| 6. simular       | – | história        |
| 7. tudo na mesma | – | ocasionalmente  |

## C. Explique, de acordo com o texto.

1. Criou vários esboços que **acabaram sendo** gatos.
2. Era preciso criar coisas para **catar** os pedaços do grande computador.
3. **Redimiu-se** com o elefante. **Um sucesso de crítica.**
4. Ainda rudimentar. Mas um **grande passo.**
5. Ele se erguerá sozinho, **em meio** à mesma paisagem árida e sem vida.
6. Todos os homens nascidos depois seriam o **lixo do processo.**
7. Estamos no mundo para desempenhar **nosso papel.**
8. **É a vez das abelhas.**

A. *Compreensão do texto*

*Responda.*

1. **Quantas** teorias o autor apresenta para explicar o aparecimento do homem no mundo?  
**Quais** são elas?
  2. De acordo com a primeira teoria, todos os homens, com exceção de um, seriam **o quê**?
  3. **Qual** a função de Einstein, nessa teoria?
  4. Segundo a teoria do grande computador, **com que** objetivo foi criada a vida na Terra?
  5. O grande computador cometeu vários enganos ao criar animais. Diga **quais** são os aspectos positivos e negativos dos seguintes:  
o dinossauro –  
as formigas –  
o elefante –
  6. **Como** apareceram o hipopótamo, o rinoceronte e a girafa?
  7. **Como** nasceram os gatos?
  8. Uma vez criado o homem, sua vida **será** infinita?
  9. Por que o homem pode inventar tantos instrumentos?
  10. Na sua opinião, **qual** a moral da história?
- (todos os grifos são nossos)

Comprova-se que respostas obtidas por meio de pronomes interrogativos como “qual, quanto e como” fazem encerrar a compreensão nos limites internos do texto. As atividades que empregam tal modalidade não ultrapassam o horizonte mínimo visto que o objetivo é a verificação restrita de elementos estruturais do texto. Novamente, é um componente recorrente para analisar o texto, mas não é o único.

Como em *Falar... Ler... Escrever...*, no manual do professor, há uma sugestão para iniciar-se o trabalho com a ilustração do texto, que traz várias figuras de animais. Tal atividade impõe como meta dar mais expressão aos assuntos tratados no texto e facilitar sua compreensão (LIMA, IUNES, 2005, p. 57). E igualmente à fragmentação de textos, esse recurso é um elemento comum em vários manuais de línguas, porém vale levantar uma problemática: até que ponto a leitura didatizada pode ser direcionada por meio de ilustrações? Como vimos, a leitura literária presente no livro didático é diferente da leitura de uma obra original e os processos facilitadores são escolhidos para a compreensão de textos, mas as ilustrações podem quebrar certas imagens de leitura, capazes de serem criadas pelo leitor e,

assim, sua expectativa pode ser submetida às imposições de figuras idealizadas sob o ponto de vista único em contraposição ao entendimento de mundo do aluno. O apelo visual é um recurso difundido em livros didáticos e, se bem direcionados e orientados, podem ajudar na compreensão dos elementos para um horizonte mínimo: é o que se espera encontrar lá.

Apesar desse livro trazer exercícios de compreensão após os textos, o título “Compreensão do texto” aparece somente na proposta do exemplo 2. Nas outras questões, existe apenas “responda” ou “lido o texto, responda”. Isso o posiciona no interior do que seria o “horizonte mínimo”, novamente uma verificação de leitura.

## Considerações Finais

Pudemos confirmar as hipóteses de que as leituras literárias permitem aos alunos o conhecimento da língua, mesmo ressignificada como uma atividade social de ensino, proporcionando não somente o aperfeiçoamento da compreensão lingüística, mas também o conhecimento das situações de uso. E, assim, constata-se também que os aspectos lexicais, gramaticais, culturais e da oralidade, cujas divisões são freqüentes nos programas de cursos ou nos livros didáticos, não podem ser vistos desvinculados da língua e de seu contexto de uso, pois integram um único conjunto.

Verificamos ainda que a adequação de textos literários em função dos objetivos de um programa de PLE, dentro da atividade pedagógica, é diferente da esfera de planejamento de um livro didático. O programa pode incluir obras integrais com atividades especialmente voltadas para a leitura literária, coisa que o manual não permite, tanto por não poder comportar um texto extenso, quanto por proporcionar um tipo de leitura comprometida em abranger vários tópicos lingüísticos da comunicação.

Nessa linha de raciocínio, foi possível afirmar a visível preocupação de todos os autores dos materiais analisados em relação à diversidade de textos e na seleção de gêneros literários dentro da abordagem comunicativa. Contudo, vale a pena lembrar, o livro didático é um instrumento fechado em si e precisa de materiais complementares para que certos elementos sejam aprofundados. Basta conferir o aproveitamento dos textos literários: eles não suprem as expectativas dos alunos mesmo que a qualidade de textos da literatura brasileira seja selecionada de forma cuidadosa, pois sua própria natureza de suporte pedagógico não atende às representações de leitura em uma obra integral. Assim, se o exercício didatizado parece muitas vezes alterar seu veio literário, histórico ou léxico-cultural e o criticamos por isso; não devemos também ter a ilusão de que exista a fruição de leitura prazerosa nos manuais tal qual a concepção de Barthes (1977), pois ela pertence à esfera individual da relação entre o leitor e a obra literária em seu suporte de origem.

Não podemos muito menos rejeitar o texto literário escolarizado, pois seria uma atitude fundamentada em visões equivocadas, afinal, mesmo em língua materna, literatura e educação são ações interativas de uma prática cultural. O mesmo se aplica à dicotomia língua e literatura. Deduz-se, então, que a problemática não está em pólos isolados, mas na adequação

de emprego didático-pedagógico dos textos literários dentro dos potenciais que eles podem oferecer.

Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel importante, afinal existe uma mediação a ser trabalhada a fim de construir sentidos e desenvolver habilidades lingüísticas e extra-lingüísticas do aluno-leitor, que também deve considerar seus conhecimentos prévios na interação entre professor, livro didático e texto literário.

Quanto à utilização dos textos literários, o livro que mais se aproximou de nossa perspectiva teórica foi *Falar... Ler... Escrever... Português* por trazer, como ponto positivo, os textos na íntegra e a sub-unidade *Intervalo* que, apesar de apresentar somente um texto nessa seção, traz a proposta de uma leitura mais prazerosa. O ponto negativo fica por conta da atividade, que remete praticamente à simples verificação de leitura, tarefa mais mecânica e destoante em relação ao objetivo sugerido na unidade.

Em relação aos exercícios de compreensão, os dois volumes de *Avenida Brasil* apresentaram, tendo o texto literário como ponto de partida, algumas atividades de compreensão nos moldes da abordagem comunicativa. Talvez por ter sido um dos primeiros manuais publicados na transição comunicativo-estrutural, trabalha de forma inconstante os poucos textos literários selecionados.

Já o manual *Fala Brasil* apresentou uma criatividade maior, seguindo uma proposta interativa no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção. Cumpre-se ressaltar, entretanto, que a disposição dos textos desse livro deixa a impressão de uma certa irregularidade, quase uma hesitação, o que é compreensível em vista das implicações para se montar um material didático, mas ao mesmo tempo cria uma certa instabilidade entre as articulações das propostas. Reconhecemos que tudo isso poderá ser organizado por um professor, mas analisamos esse livro sob o ponto de vista do aprendiz autônomo, observação que os próprios autores do manual sugerem.

O material *Via Brasil* respondeu às expectativas de leitura por trazer em seu conteúdo mais textos literários para um público mais proficiente, ordenando linguagem formal e informal e propondo mais exercícios de compreensão. A opção por atividades mais focadas na compreensão escrita pareceu gerar um afastamento do fator cultural, o que pode torná-lo menos atrativo para o aluno acostumado a trabalhar as habilidades de forma global.

Por ser uma área recente, as pesquisas em lingüística aplicada ao ensino de PLE ainda não dispõem de uma bibliografia abrangente no Brasil. Adicione-se a isso o fato de o estudo

acerca dos textos literários ainda não ter alcançado o devido reconhecimento e ser uma vertente de pesquisa consideravelmente inédita em PLE.

A impressão geral é que ainda não se sabe muito bem o que fazer com o texto literário tanto na área de ensino e pesquisa quanto nos livros didáticos de português para estrangeiros. Tal fato destaca a reflexão para a necessidade de abertura de novos rumos e para mais estudos acerca do tema, que merecem ser desenvolvidos e aprimorados dentro de uma perspectiva que movimente conhecimentos e saberes, integrando língua e literatura como um todo.

Confirma-se assim, por meio das representações suscitadas pelos alunos acerca dos textos literários, que a sala de aula constitui um espaço marcado por muitos interlocutores: professores, alunos, autores, narradores, personagens.

Em aulas de PLE, as vozes de professores e alunos podem, ao menos inicialmente, parecer dissonantes. Ao longo do curso, percebe-se o óbvio: são manifestações de seres humanos que tiveram formações diferentes, embora possuam experiências comuns. Todos foram alfabetizados, já tiveram contato com a leitura e todos adquiriram o poder de reconhecer os gêneros literários para, a partir daí, serem capazes de percorrer “em terras alheias”<sup>93</sup> um caminho que lhes seja familiar.

---

<sup>93</sup> Referência a Michel de Certeau (*Apud* Chartier, 1999, p. 77): “o leitor é um caçador que percorre terras alheias”.

## Referências

### A Livros didáticos analisados

COUDRY, Pierre; PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Fala Brasil: português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 15. ed., 2004.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira. **Português via Brasil : uma curso avançado para estrangeiros**. Ed. revista e ampliada, São Paulo: EPU, 2005.

\_\_\_\_\_. **Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros**. 2. ed. revista, 5. reimpressão, São Paulo: EPU, 2007.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; BERGWEILER, Cristián González; IUNES, Samira. **Avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1991.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; BERGWEILER, Cristián González; ISHIHARA, Tokiko. **Avenida Brasil 2: curso básico de Português para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1995.

### B Obras teóricas

ADAM, Jean-Michel. **Langue et littérature**. Paris: Hachette, FLE, 1991.

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. **Les textes littéraires en classe de langue**. Paris: Hachette, FLE, 2000.

ALENCAR, José de. “Pós-escrito”. In: **Diva** (perfil de mulher). Cotejado com a 3. ed., revista pelo autor, de B. L. Garnier, Rio de Janeiro, 1875. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 67-70.

ALIANÇA Francesa do Brasil: [www.aliancafrancesa.com.br](http://www.aliancafrancesa.com.br), 21/03/2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. “O conceito de nível limiar do planejamento da experiência de aprender línguas”. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989. p. 55-90.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

ÁTICA: [www.atica.com.br](http://www.atica.com.br), 10/12/2007.



- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Ática. 19. ed. 1988. p. 28-9.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. 1979. “Os gêneros do discurso”. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BANDEIRA, Manuel. “Libertinagem”. In: **Manuel Bandeira poesia completa**. Vol. Único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1990.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BEACCO, Jean Claude. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**. Paris: Hachette, 2000.
- BECHARA, Evanildo. **Lições de português pela análise sintática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 16. ed., 2001.
- BELO, José Manuel C. “Ensino de línguas e restrições lingüístico-culturais: estudo de um caso”. In: **II Congresso da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira**, 12 a 14 de novembro de 1999. Anais. Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 131-36.
- BENVENISTE, Émile. “O homem na língua”. In: **Problemas de lingüística geral**. Trad.: M. G. Novak e L. Néri. São Paulo: Ed. Nacional/EDUSP, 1966.
- \_\_\_\_\_. “O aparelho formal da enunciação”. In: **Problemas de lingüística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, (primeira publicação 1974), 1989.
- BESSE, Henri. **Méthodes et pratiques de manuels de langues**. Didier/Crédif, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Sur une pragmatique de la lecture littéraire”. In **Le Français Dans le Monde**, n. spécial février-mars 334, 1988. p. 53-62.
- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BRAIT, Beth. “O Processo Interacional”. In: **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 5. ed., 2001. p. 189-214.
- \_\_\_\_\_. “Estudos lingüísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida”. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (orgs.). **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-23.
- BRANDÃO, Helene. H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. “Teoria e prática da leitura”. In: CHIAPPINI, Ligia M. (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**, vol. 2, São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-30.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

BRUNER, Jerome Seymour. “Dois modos de pensamento”. In: **Realidade mental, mundos possíveis**. Trad.: Marcos A. G. Domingues. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 12-46.

\_\_\_\_\_. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard Univ., 1990.

\_\_\_\_\_. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CAMBRIDGE ESOL (English for Speakers of Other Languages): [www.cambridgeesol.org](http://www.cambridgeesol.org), 29/03/2008.

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

\_\_\_\_\_. “O Nacionalismo Literário”. In: **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: ed. Itatiaia, 1981. (p. 9-11).

\_\_\_\_\_. “A vida ao rés-do-chão”. In: **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARROLL, Lewis. **Alice: edição comentada** / Lewis Carroll, 2002. p. 204.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros): [portal.mec.gov.br/sesu/celpe](http://portal.mec.gov.br/sesu/celpe), 20/04/08.

CELU (Certificado de Español Lengua y Uso): [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar), 20/03/08.

CENTRO de Línguas da FFLCH-USP: [www.fflch.usp.br/cl](http://www.fflch.usp.br/cl), 10/12/2007.

CENTRE International d’Études Pédagogiques (CIEP): [www.ciep.fr/delfdalf](http://www.ciep.fr/delfdalf), 29/03/2008.

CESAROTTO, Oscar. *No olho do outro*. SP: Max Limonad, 1987.

CONSEIL d’Europe (doc. eletrônico). **Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação**. Conselho da Europa. Portugal: edições ASA ([www.asa.pt](http://www.asa.pt)), 2001. Acessado em 12/12/2007.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2003.

COSTA, Sonia Regina Reis. “O ensino de português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil”. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

COUTINHO, Afrânio dos Santos. **A literatura no Brasil**. Vol. 1, 6. ed. São Paulo: Global, 2003.

CULTURA Inglesa: [www.culturainglesa.net](http://www.culturainglesa.net), 29/01/2008.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Felipe Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino superior e universidade no Brasil”, In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Jr., Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUQ, J.-P. (sous la direction). **Dictionnaire de didactique du français**, Asdifle, Clé International, 2003.

DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera): [diplomas.cervantes.es](http://diplomas.cervantes.es), 29/03/2008

DIRETRIZES para **apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso**. São Paulo, USP-SIBI, 2004.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lector in fabula**. 2. ed., 1. reimp., São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. 9. reimp., São Paulo : Companhia das Letras, 2006.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 1. reimp., Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2003.

FERREIRA, Itacira Araújo. “Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE”. In: SILVEIRA, Regina Célia Pagliucci da. (org.). **Português língua estrangeira: Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto – leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class? The authority of interpretative communities**. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 1980.

FLORISSI, Susanna; PONCE, Maria Harumi Otuke de; BURIM, Silvia R. B. Andrade. **Bem-Vindo**. A língua portuguesa no mundo da comunicação. 7. ed. atualizada. São Paulo: SBS, 2007.

FOUCAULT, Michel. "Remarks on Marx", 1991. p. 69-70. In: LEFF, Enrique (coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39.

FRANZONI, Patricia Hilda. **Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas: Ed.Unicamp, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREUD, Sigmund. "O estranho". In: **História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro, Imago (Col. Standard brasileira), vol. XVII, 1976.

FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), 20/03/2008.

GALISSON, Robert; COSTE, Daniel. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1988.

GAONACH, Daniel. "Comprendre en langue étrangère". In: **Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia**. Paris: Hachette, Éducation, 2003.

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

GIASSON, J. **La compréhension en lecture**. Canada: Gaëtan Morin, 1990.

\_\_\_\_\_. **La lecture: de la théorie à la pratique**. Canada: Gaëtan Morin, 2. éd., 2003.

GOMES DE MATOS, Francisco. "Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE". In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, Leonor C. (org.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. "Atos de fala na sala de aula". In: **CADERNOS do Centro de Línguas. Ensino de português–língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, n.1., 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. (org). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IELTS (International English Language Testing System): [www.ielts.org](http://www.ielts.org), 29/03/2008.

JAUSS, H. R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1978.

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, 1979.

JOBIM, José Luis; HENRIQUES, Ana Lúcia de Souza. "A leitura e a identidade lingüística". **Gragoatá**, n. 2, 1. semestre de 1997. Niterói: EDUFF, 1997. p. 159-80.

JOHNSON, Keith; JOHNSON Helen. **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: a handbook for language teaching**. UK: Blackwell Publishing, (primeira publicação 1998), 2006.

JORGE, José Tadeu. “USP, Unicamp e o ranking das universidades”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 nov. 2007. Caderno *Opinião*.

JUBRAN, Clélia Cândida A. S. “Linguística do texto”. In: **Analisando os textos**. Site do Museu da Língua Portuguesa .www.estacaodaluz.org.br, 10/12/2007, p. 2.

JÚDICE, Norimar. (org.). **O ensino de português para estrangeiros**. Niterói: Eduff, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**. Niterói: Intertexto, 2005.

JÚDICE, Norimar; XAVIER, Alice. “Imagens do Brasil: uma experiência com leitura/produção de textos no ensino de português para estrangeiros”. In: **CADERNOS do Centro de Línguas. Ensino de português–língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, n.1., 1997. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. “Imagens do Brasil: texto e contexto no ensino de Português Língua Estrangeira”. In: SILVEIRA, Regina Célia Pagliucci da. (org.). **Português língua estrangeira: Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

KOCH, Ingedore G. V. “A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia”. In: **O texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LADO, Robert. **Introdução à Lingüística Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LACAN, Jacques. **Escritos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed., 12. impressão, São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. “Livro didático, matéria da literatura”. In: **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996. p. 120-1.

LEFFA, Wilson J. “Metodologia do ensino de línguas”. In: BOHN, H. I.; VANDRESSEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-32.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira. **Falando... Lendo... Escrevendo... Português – Um curso para estrangeiros**. Elaborado por Gabriele Forst. 1. reimpressão, São Paulo: EPU, 1989.

MABUCHI MIYAKI, Nina Atuko. “Humor e ironia no material didático para o ensino de português-língua estrangeira”. In: **CADERNOS do Centro de Línguas. Ensino de português-língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, n.1., 1997. p. 39-68.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo”. In: BARZOTTO. **Estado de leitura**. Campinas: Pontes, 1991. p. 95-124.

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

\_\_\_\_\_. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARÍN, Francisco Marcos; LOBATO, Jesús Sánchez. **Lingüística Aplicada**. Madrid: Editora Síntesis, 1988.

MATTA, Roberto da. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. “Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha”. In: ABDALA Jr., B. **Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-34.

MEYER, Rosa Marina de Brito. “Língua Portuguesa no Brasil e cultura brasileira: cara e coroa”. In: **II Congresso da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira**. 12 e 14 de novembro de 1999, Anais. Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 44-7.

MINISTÉRIO das Relações Exteriores (MRE): [www.dce.mre.gov.br](http://www.dce.mre.gov.br), 10/03/2008.

MITRANO NETO, Nelson. “Ensino de língua estrangeira sob perspectiva intercultural”. In: **III Seminário da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira**. 25 e 26 de novembro de 1996. Anais. Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996. p. 63-8.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. 4. ed., Campinas: Pontes, 2002.

MORITA, Marisa K. “(Re)Pensando sobre o material didático de PLE”. In: SILVEIRA, Regina Célia Pagliucci da. (org.). **Português língua estrangeira: Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado. PUC-São Paulo, 1997.

NATUREL, Mireille. **Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre**. Paris: CLE International, coll. Didactique de langues étrangères, 1995.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEYTARD, Jean. "Des usages de la littérature en classe de langue". In: **Le Français Dans le Monde**, n. spécial février-mars 334, 1988. p. 9-17.

PIETRARÓIA, Cristina M. C.. **Percursos de leitura**, São Paulo: Annablume, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de leitura**, São Paulo: Annablume, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 9. impressão, 2002.

PRETI, Dino. (org.) "A língua falada e o diálogo literário". In: **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 5. ed., 2001. p. 215-28.

\_\_\_\_\_. **Sociolinguística: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira**. São Paulo: Edusp, 2003.

PUREN, Cristian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan-Clé International, Coll. DEL, 1988.

\_\_\_\_\_. **La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes**. Essai sur l'ecletisme. Saint-Cloud : Crédif/Didier, 1993.

RANGEL, Egon de Oliveira (coord.). **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLD/2005**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2004.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROSSIGNOLI, Maria Elvira. **Francês Língua Estrangeira: Leitura literária e aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, 2002.

ROULET, Eddy. "Teorias lingüísticas, descrições de uma língua e ensino". In: **Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SANTOS, Danúsia Torres dos; ALMEIDA, Patrícia Maria Campos. "Favorecendo a autonomia do aprendiz em uma aula de leitura". In: **II Congresso da Sociedade**

**Internacional de Português-Língua Estrangeira.** 12 e 14 de novembro de 1999, Anais. Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 91-6.

SBS editora. [www.sbs.com.br](http://www.sbs.com.br), 19/02/2008.

SCHIMITT, M.-P. e VIALA, A. **Savoir-lire.** Paris: Didier, 1982.

SCHLATTER, Margarete. “Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira”. In: **III Seminário da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira.** 25 e 26 de novembro de 1996, Anais. Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996. p. 12-8.

SECRETARIA de Educação Superior (SESu): [portal.mec.gov.br/sesu](http://portal.mec.gov.br/sesu), 20/04/08

SELLAN, Aparecida Regina Borges. “Caminhos para uma sensibilização intercultural no ensino de português língua-estrangeira”. In: **II Congresso da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira.** 12 e 14 de novembro de 1999, Anais. Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 76-81.

SÉOUD, Amor. **Pour une didactique de la littérature.** Paris: Didier, 1997.

SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, A. C. da; SPARANO, M. E.; CARBONARI, R. e CERRI, M. S. A. “A leitura do texto didático e didatizado”. In: CHIAPPINI, Ligia M. (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos,** vol. 2, 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 31-90.

SILVA, Sérgio Duarte Julião da. **Marcadores discursivos no ensino de Português-língua estrangeira no Brasil.** Dissertação de mestrado. FFLCH-USP, 2005.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliucci da. (org.). **Português língua estrangeira: Perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed., 1. reimp., Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2003.

SOUZA E SILVA, Neide de. “Comunicação Intercultural: competência lingüística ou sociolingüística?”. In: **III Seminário da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira.** 25 e 26 de novembro de 1996, Anais. Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996. p. 27-32.

TOEFL. [www.ets.org/toefl](http://www.ets.org/toefl), 30/03/2008.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. “O Brasil no espelho: uma construção de linguagem”. In: JÚDICE, Norimar. (org.). **O ensino de português para estrangeiros.** Niterói: Eduff, 1996a. p. 69-75.



\_\_\_\_\_. “Dimensão discursiva no ensino de Português-Língua Estrangeira”. In: **III Seminário da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira**. 25 e 26 de novembro de 1996, Anais. Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996b. p. 19-26.

\_\_\_\_\_. “Ensino de Português-Língua Estrangeira – interface com aspectos socioculturais”. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 81-92.

\_\_\_\_\_. “Leitura e interpretação: inferências socioculturais”. In: JÚDICE, Norimar (org.). **Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**. Niterói: Intertexto, 2005. p. 69-80.

UNIVERSIA: [www.universia.com.br](http://www.universia.com.br), 08/10/2007

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). [www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br), 10/12/2007.

UNIVERSIDADE Metodista de São Paulo (UMESP): [www.metodista.br](http://www.metodista.br), 27/03/2007.

UNIVERSIDADE de São Paulo (USP): [www.usp.br](http://www.usp.br), 29/03/2008.

URBANO, Hudinilson. **Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca**. São Paulo: Cortez, 2000.

VOOS, Eliana Callil; ROHRMANN, Lutz. (orgs.). **Ler faz a cabeça: textos brasileiros**. São Paulo: EPU, vols 1-3, 1990; vols. 4-5, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2.ed. 2005.

WIEL, Franciscus W. A. M. van de; MORITA, Marisa Kimie. “A produção de material didático de PLE e a contextualização cultural”. In: **II Congresso da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira**. 12 e 14 de novembro de 1999, Anais. Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 115-22.

ZILBERMAN, Regina. “Leitura literária e outras leituras”. In: **Gragoatá**, n. 2, Niterói: EDUFF, 1. semestre de 1997. p. 143-57.

## APÊNDICE

### 1a Fichas de pesquisa – modelo

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ (anos) Sexo: M ( ) F ( )

Formação profissional: \_\_\_\_\_ Há quanto tempo estuda português: \_\_\_\_\_

Obras e autores da literatura brasileira que você conhece:

---

---

Gênero(s) preferido(s) para leitura: \_\_\_\_\_

Na sua opinião, qual a importância dos textos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **1b Fichas de pesquisa – respostas dos estudantes**

### ***Qual a importância dos textos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira?***

**E1:** “Essenciais para aprendizagem de uma língua estrangeira. E quando falo essencial, quero dizer que considero que não pode-se falar bem uma língua (bem no sentido de gramaticalmente, nível formal)” (francês, 23 anos, estudante de engenharia)

**E2:** “Ler literatura numa língua estrangeira é fundamental pra aprendizagem. Lendo textos literários vc pode aprender vocabulário, estruturas das frases 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)

**E3:** “Acho que é muito importante conhecer parte da literatura na hora de aprender uma língua estrangeira, pois elas fazem parte da construção da mesma. Não vai ser o mesmo ler uma obra do século XIX que do século XX, o tempo faz diferenças nas línguas, e a literatura é um registro que ajuda a compreender o origem das palavras e das singularidades delas. Sem dúvidas vamos ter que adequar o nível da leitura dependendo do nível de conhecimento da língua. Se vc não conhece uma língua, ou só umas poucas expressões ou palavras, eu recomendaria começar a ler textos (por exemplo), pra crianças. Existem um multidão de contos infantis interessantes que ajudam a ensinar as línguas.

Quando uma pessoa atingir um nível avançado poderá curtir uma literatura mais complexa e rica em conteúdo.” (espanhol, 25 anos, estudante de jornalismo)

**E4:** “Você pode aprender muito sobre a cultura do país através da literatura, também para a gramática, o léxico obviamente, e também expressões portuguesas.” (inglesa, 22 anos, estudante de letras)

**E5:** “por constituir uma forma maravilhosa de conhecer a língua e a cultura de um povo. O texto literário joga com a linguagem e com as ideias como a música faz com os sons.” (argentino, 30 anos, estudante de música)

**E6:** “Para mim o uso de textos literários foi um pretexto para fazer uso da língua e o fato de chegar a lê-los uma motivação para aprender a língua” (colombiana, 26 anos, estudante de artes plásticas)

**E7:** “Eu acredito que é importante conhecer literatura do país (ou melhor, da cultura) que utiliza a língua que se vai aprender. Isso é porque, na minha opinião, a cultura influencia a língua tanto que para entendê-la se precisa também entender a cultura (senão a pessoa só vai poder comprar cerveja).” (norueguês, 26 anos, estudante de engenharia)

**E8:** “Os textos literários podem ser muito úteis no ensino de uma língua estrangeira. Acho que ler textos de boa qualidade literária é uma forma ótima de aprender vocabulário e gramática sem apenas fazer esforços. Muitas palavras e estruturas ficam gravadas automaticamente na memória. Logicamente, os exercícios de repetição (gramática, ortografia, pronúncia...) também são importantes, porque acho que aprender uma língua só lendo é quase impossível. Na minha opinião, os alunos devem ler textos sempre de acordo com seu nível. Se eles tentarem ler livros muito complicados, vão ficar frustrados e a experiência talvez seja contraproducente. Não é muito agradável passar mais tempo com o dicionário do que com o romance... Até atingir o nível intermediário, acho que a Literatura deve ter um papel crescente. Finalmente, penso que ler é a melhor (mais agradável) forma de manter os conhecimentos aprendidos.” (espanhol, 28 anos, estudante de jornalismo)

**E9:** “Primeiro, acho muito importante ler materiais que correspondam ao nível dos alunos. Na verdade, destaco a literatura e a 'listening', em inglês se fala, *input precedes output*, ou seja, para poder falar mais, tem que ouvir ou ler mais.

Como já está bem conhecido, na aprendizagem de uma língua estrangeira, a repetição do aprendido funciona muito bem para a memória e acho que ler é a melhor maneira para repetir o que ha estudado (esse em Chinês ainda mais importante...imagina os ideogramas que não tem nada a ver com a pronúncia). Através de ler, pode se familiarizar com o uso de uma palavra, entre palavras, uma estrutura, as conjugações (as línguas latinas especialmente), etc.

Se não me engano, li uma vez um artigo falando que para uma melhor memória, melhor ter mais modos (situações) relacionados...difícil para explicar: significa, por exemplo, quando memorizar uma palavra, se tiver mais modos de aprendê-la, como o som, a imagem (a vista-ler, fotos etc), o contexto e a situação de quando vc aprendeu a palavra, até os sabores e os cheiros, é mais fácil para memorizar, ou seja, dá para lembrar por mais tempo. Enfim, a literatura é um desses modos e é indispensável.

Acho ler funciona muito 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, porque tudo isso funciona para uma melhor, ou mais autêntica, aprendizagem da língua.” (chinesa, 34 anos, professora visitante/letras)

**E10:** “Essencial! como conhecer uma língua sem ler os que a trabalha? É muito importante enfrentar os clássicos, mesmo lutando com o vocabulário, senão se perde aquilo que pode ser chamado de espírito da língua, ou seja, uma certa cor, sabor. É necessário oferecer essa herança, e mexer com os homens que esculpiram as palavras e os sentidos. A comunicação não é só de utilidade econômica, como o mundo parece acreditar, tem outras coisas mais bonitas, muito mais nutritivas pra nós.” (francês, 20 anos, estudante de ciências sociais)

**E11:** “Quanto à questão, na minha opinião os textos literários, particularmente os clássicos, são uma parte muito importante do programa de aprendizagem de um idioma. Afinal, através de um texto literário você pode não só aprender e visualizar uma escritura de alto nível, mas também conhecer a história e a cultura de um País com um olhar aprofundado, coisa por exemplo que um texto jornalístico, muitas vezes, não permite.

A diversificação dos autores, como no caso brasileiro, permite muito bem desenhar um caminho que possa acompanhar o estudante dos primeiros passos até níveis avançados, sempre ligando o conhecimento do idioma com o estudo da cultura, *latu sensu*, de um País.

Desta maneira, acho que o estudante inicia a construir um terreno para se confrontar com a cultura e as pessoas do País do qual é hóspede, o que o ajudará compreendê-lo em muito de suas particularidades, que talvez não sejam conhecidas no País de origem, dando instrumento para um conhecimento profundo, bastante refinado.” (italiano, 29 anos, estudante de ciências políticas)

**E12:** “Para a aprendizagem do português é uma forma de conhecer melhor a gramática, ampliar o vocabulário e apreender redação de uma maneira mais confortável. Do mesmo jeito que a música é uma aproximação na falada, a leitura permite exercitar de forma inconsciente as habilidades aprendidas. Além disso, é possível conhecer a cultura e idiosincrasia das diferentes regiões, incluírem palavras que de outro jeito são despercebidas por ou pouco uso ou difícil pronuncia, desenvolvendo se novas dúvidas que acrescentam à aprendizagem.” (chilena, 23 anos, estudante de arquitetura)

**E13:** “Eu acho que ler é muito importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. Primeiro porque assim 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. Porque se você está lendo, depois pode procurar num dicionário ou perguntando. Às vezes ao ouvir uma coisa, não se consegue pegar ela bem. Assim se aprende de jeito inconsciente como organizar as frases. No cotidiano um estrangeiro escuta muita gíria, o as pessoas não falam corretamente. Eu acho que é fundamental ler ao mesmo tempo em que você estuda uma língua. Além de ser inconsciente, ler literatura é divertido, serve para passar o tempo, e você pode ler até no ônibus ao voltar a casa. Pessoalmente eu tento ler muito; e em parte, meus estudos autodidatas de línguas abrangem leituras. Pelo mesmo, eu acho que posso escrever melhor do que falo, porque na leitura da literatura é possível deter-me e pensar ao respeito, posso voltar a uma coisa... Mas principalmente, gosto porque nem me dou conta do que vou aprendendo. E assim é gostoso aprender.” (chilena, 25 anos, estudante de artes cênicas)

**E14:** “Eu acho que é muito importante porque nos textos literários é onde a pessoa pode tomar conta da estrutura gramatical e onde realmente consegue ler tudo um contexto. Eu acho que o aprendizagem da língua deve ser um complemento, com aulas e leitura de casa para melhorar.” (equatoriana, 22 anos, estudante de engenharia)

**E15:** “Acho importante. é verdade que lendo textos literários uma pessoa não vai aprender tanto vocabulário e expressões que pode usar na vida cotidiana como por exemplo lendo jornais, ou assistindo televisão. estes meios também são importantes. mas na literatura a língua se apresenta na sua forma mais desenvolvida e variada. é por isso que acho que na literatura você vai conhecer melhor não só a cultura brasileira, mas também a língua mesma.

Uma idéia seria dar aos alunos meia página de algum clássico, para eles praticarem em casa ler a voz alta, e depois cada um lê o dele na aula. mata dois coelhos...” (alemã, 31 anos, estudante de matemática e estatística)

**E16:** “Os textos literários trazem uma coisa muito importante: a língua do cotidiano, do dia-a-dia. Em ocasiões são muito úteis para aprender vocabulário que poderíamos chamar de ‘não-formal’ (quer dizer, pouco habitual em sala de aula) gírias, sentimentos, chingamentos... Claro que a cultura, de um jeito geral, está presente na literatura. E não só a "alta" cultura, já que alguns gêneros brasileiros, como a crônica, são muito coloquiais e descrevem situações do dia-a-dia.

De outro lado, os autores que escrevem textos com vocabulário mais amplo ou com temática mais complexa podem servir para ampliar os "horizontes"” (espanhol, 26 anos, estudante de jornalismo)

**E17:** “Textos literários não são ideais para aquelas pessoas que estão interessadas em aprender apenas as expressões básicas como: "Onde fica o banheiro". A língua não é apenas um meio de trocar informações, mas sim de expressões de sentimentos e pensamentos mais profundos. Para poder expressar o que se sente, é preciso, a priori, identificar o que é aquilo que 'se sente' ou definir literariamente esses sentimentos, de maneira mais precisa e, também, elegante. A língua serve, também, para organizar nossas opiniões e/ou pensamentos, e os deixa em forma mais adequada e nítida para serem apresentados aos outros.

Os textos literários nos fornecem um vasto repertório de exemplos de expressões de sentimentos e pensamentos mais profundos. Os leitores perceberão que existem expressões que descrevem perfeitamente (ou quase) o que, antigamente, só podiam sentir sem saber dizer o que era aquilo. Esses textos nos ajudam a expressar o que nós nos sentimos e sentir o que os outros se sentem.

Na minha opinião, o estudo de textos literários é indispensável para aprendizagem de uma língua, não apenas estrangeira, mas também, materna.” (coreano, 31 anos, estudante de física)

**E18:** “A literatura ajuda muito para a estruturação das frases, mas também para o vocabulário. Com a literatura os alunos aprendem muito mais rápido a língua e a minha opinião é mais interessante. A literatura também mostra aos alunos estrangeiros a cultura do país, talvez a história.

E verdade que no começo de um livro em geral é muito difícil, mas depois 10 páginas quando o aluno aprende a maioria das palavras que o autor usa, é muito mais fácil. Também cada próximo livro é muito mais fácil.

Para mim, através da literatura é a maneira mais interessante para a aprendizagem de uma língua estrangeira.” (búlgara, 25 anos, estudante de cinema)

**E19:** “Quando lemos, não estamos memorizando as palavras, nos percebemos como elas se escrevem e é assim que melhoramos nossa ortografia e vocabulário. Também aprendemos novas expressões seja na linguagem formal ou em gíria e isto é muito bom.

Ademais, isto ajuda a melhorar a linguagem falada, porque se lemos muito, vamos pensar cada vez mais na língua que estamos aprendendo e isto é muito importante. Acho que até não pensamos quando nós falamos outra língua.” (espanhol, 23 anos, estudante de engenharia)

**E20:** “A importância dos textos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira, na minha opinião, se compõe, entre os outros, dos seguintes aspectos:

- é um exemplo de uso prático de língua (implementação dos vários tempos; uso dos vários classes das palavras na composição da frase; exemplos de uso das frases feitas, ditados e gírias, tais como ‘quem me dera’, ‘quem não arrisca não petisca’, ‘matar aula’ e t.c., por exemplo);

- é um auxílio no ganhar de um vocabulário mais rico e sofisticado;

- é um depósito de informação cultural e histórico que ajude entender da melhor maneira a língua...” (russa, 30 anos, estudante de relações internacionais)

**E21:** “Importantíssimo!” (inglês, 50 anos, pesquisador de história)

**E22:** “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)

**E23:** “Na minha opinião contribuem para dar um apoio e para conhecer como se escrevem essas palavras que aprendemos na língua falada. Assim contribuem também para conhecer como está estruturada a língua a qual é a forma correta de falar. Outra coisa que se pode aprender com os textos literários é a cultura que tem essa língua. Realmente, se existe uma cultura detrás faz muito mais compreensível a língua conhecendo também sua cultura.” (espanhol, 25 anos, estudante de engenharia)

**E24:** “Eu acho que a literatura é importante para aprendizagem de uma língua estrangeira, porque através dela é possível conhecer melhor o país e a cultura estrangeira. Um outro aspecto é a riqueza do vocabulário que pode ser aprendida através da literatura. Mas eu acho também, que a leitura de textos literários exige muita energia e é mais adequada para alunos de nível avançado. Para um nível mais baixo eu pessoalmente gostei de ler a revestinha da ‘Mônica’.” (alemã, 29 anos, estudante de ciências sociais)

**E25:** “1- pra mim a lingua literaria é, ou deveria ser, o padrao de uma lingua. por ser o resultado da criaçao e do imaginario ela nao tem fronteiras e pode misturar as ultimas evolucoes, cultas ou cientificas, bem como a lingua popular.

2- 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.

3- literatura e tambem um laser entao voce pode melhorar sua aprendisagem da lingua estrangeira com diversao...” (francês, 43 anos, professor visitante de medicina)

## ANEXO 1

### Intercâmbios de graduação e pós-graduação em universidades brasileiras

#### 1a PEC-PG (Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação)

*Informações coletadas no site do Ministério das Relações Exteriores (www.dce.mre.gov.br, acessado em 30/06/2007)*

##### **O que é?**

Programa em nível de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), oferecido a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de Cooperação Cultural e/ou Educacional e/ou de Ciência e Tecnologia.

##### **Como funciona?**

São oferecidas vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Além disso, são pagas bolsas mensais no valor de R\$ 940,00 (Mestrado) e R\$ 1.394,00 (Doutorado). A passagem de regresso também fica a cargo do Governo brasileiro.

##### **Objetivos**

Incentivar o intercâmbio de idéias e experiências nos níveis de Mestrado e Doutorado.  
Cooperar na formação avançada, em áreas específicas, de nações em desenvolvimento.  
Enriquecer o conhecimento dos professores e estudantes brasileiros de alto nível com as experiências acadêmicas, culturais e de vivência de alunos estrangeiros.

##### **Quem coordena?**

No Ministério das Relações Exteriores (MRE), a Divisão de Temas Educacionais (DCE), que se encarrega da difusão do programa e das passagens de retorno;

No Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), responsável pelas bolsas dos alunos de Mestrado, além de acompanhar a vida acadêmica dos mestrandos.

No Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que arca com as bolsas dos estudantes de Doutorado, além de acompanhar a vida acadêmica dos doutorandos.

Alguns números do PEC-PG em 2007

393 candidatos, sendo 265 candidaturas para Mestrado e 128 candidaturas para Doutorado;

170 candidatos selecionados;

49 países encaminharam candidaturas.

Ministério das Relações Exteriores – MRE  
Divisão de Temas Educacionais – DCE  
Esplanada dos Ministérios, Bloco H, Anexo I, Sala 432  
70170-900, Brasília-DF



## Países Participantes do PEC-PG

África	América Latina e Caribe	Ásia
1. África do Sul 2. Angola 3. Argélia 4. Benin 5. Cabo Verde 6. Camarões 7. Costa do Marfim 8. Gabão 9. Gana 10. Guiné-Bissau 11. Mali 12. Marrocos 13. Moçambique 14. Namíbia 15. Nigéria 16. Quênia 17. República Democrática do Congo 18. República do Congo 19. São Tomé & Príncipe 20. Senegal 21. Tunísia 22. Togo	23. Antígua & Barbuda 24. Argentina 25. Barbados 26. Bolívia 27. Chile 28. Colômbia 29. Costa Rica 30. Cuba 31. El Salvador 32. Equador 33. Guatemala 34. Guiana 35. Haiti 36. Honduras 37. Jamaica 38. México 39. Panamá 40. Paraguai 41. Peru 42. República Dominicana 43. Suriname 44. Trinidad & Tobago 45. Uruguai 46. Venezuela	47. China 48. Índia 49. Timor Leste

## **1b PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação)**

*Informações coletadas no site do Ministério das Relações Exteriores (www.dce.mre.gov.br, acessado em 30/06/2007)*

### **O que é?**

Programa em nível de Graduação, oferecido a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de Cooperação Cultural e/ou Educacional e/ou de Ciência e Tecnologia.

### **Como funciona?**

São oferecidas vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

### **Qual a finalidade?**

Formar recursos humanos de países em desenvolvimento.

### **Quem coordena?**

No Ministério das Relações Exteriores (MRE), a Divisão de Temas Educacionais (DCE);

No Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Ensino Superior (SESu);

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), as Pró-reitorias de Graduação.

(Fundamentadas no Protocolo de Estudantes-Convênio de Graduação)

### **Em que consiste a seleção?**

O processo seletivo consiste na análise das candidaturas recebidas do exterior por uma Comissão de Seleção, instituída por Portaria do MEC e composta de professores provenientes de IES de cada uma das regiões da Federação. Compete à Comissão a distribuição das vagas oferecidas pelas IES entre os candidatos dos países participantes. Não existe reserva de vagas ou quotas específicas para cada país, sendo o critério da seleção o mérito acadêmico.

### **CELPE-Bras**

O CELPE-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Ele é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente no Brasil e é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. O exame acontece duas vezes ao ano.

<http://www.mec.gov.br/sesu/celpe/default.shtm>

### **Alguns números do PEC-G em 2007**

2.276 vagas oferecidas;

698 candidatos selecionados (30,66% de candidatos selecionados);

45 países encaminharam candidaturas;

Os cursos mais solicitados foram, na ordem: Medicina, Administração, Economia, Comunicação Social e Direito.

### Países Participantes do PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação)

África	América Latina e Caribe	Ásia
1. África do Sul 2. Angola 3. Benin 4. Cabo Verde 5. Camarões 6. Costa do Marfim 7. Gabão 8. Gana 9. Guiné-Bissau 10. Mália 11. Moçambique 12. Namíbia 13. Nigéria 14. Quênia 15. República do Congo 16. República Democrática do Congo 17. São Tomé & Príncipe 18. Senegal 19. Togo	20. Antígua & Barbuda 21. Argentina 22. Barbados 23. Bolívia 24. Chile 25. Colômbia 26. Costa Rica 27. Cuba 28. El Salvador 29. Equador 30. Guatemala 31. Guiana 32. Haiti 33. Honduras 34. Jamaica 35. México 36. Nicarágua 37. Panamá 38. Paraguai 39. Peru 40. República Dominicana 41. Suriname 42. Trinidad & Tobago 43. Uruguai 44. Venezuela	45. Timor Leste

## **Instituições Participantes por Região (PEC-G e PEC-PG)**

### **Região Centro-Oeste**

DF - Universidade de Brasília - UnB  
GO - Universidade Estadual de Goiás - UEG  
GO - Universidade Católica de Goiás - UCG, cidade de Goiânia  
GO - Universidade Federal de Goiás - UFG, cidade de Goiânia  
MS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, cidade de Campo Grande  
MT - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, cidade de Cuiabá

### **Região Nordeste**

AL - Universidade Federal de Alagoas - UFAL, cidade de Maceió  
BA - Universidade Federal da Bahia - UFBA, cidade de Salvador  
CE - Universidade Estadual do Ceará - UEC, cidade de Fortaleza  
CE - Universidade Federal do Ceará - UFC cidade de Fortaleza  
MA - Universidade Federal do Maranhão - UFMA cidade de São Luiz  
PB - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, cidade de João Pessoa  
PB - Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, cidade de Campina Grande  
PE - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cidade de Recife  
PE - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFPP, cidade de Recife  
PE - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, cidade de Recife  
RN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, cidade de Natal  
SE - Fundação Universidade Federal de Sergipe - UFS, cidade de Aracaju  
PI - Universidade Federal do Piauí - UFPI, cidade de Teresina

### **Região Norte**

AM - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cidade de Manaus  
PA - Faculdades de Ciências Agrárias do Pará - FCAP, cidade de Belém  
PA - Universidade Federal do Pará - UFPA, cidade de Belém  
RR - Universidade Federal de Roraima - UFRR, cidade de Boa Vista  
AC - Universidade Federal do Acre - UFAC, cidade de Rio Branco  
PA - Universidade Federal da Amazônia - UNAMA, cidade de Belém  
TO - Universidade Federal do Tocantins - UFT, cidade de Palmas  
PA - Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, cidade de Belém

### **Região Sudeste**

ES - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, cidade de Vitória  
MG - Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI  
MG - Universidade Federal de Lavras - UFLA  
MG - Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro - FMTM, cidade de Uberaba  
MG - Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina - FAFEOD  
MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC - MG, cidade Belo Horizonte  
MG - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
MG - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
MG - Fundação Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
MG - Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV  
MG - Instituto Nacional de Telecomunicações - INATEL  
MG - Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ  
MG - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, cidade de Uberlândia  
RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, Rio de Janeiro  
RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC - Rio  
RJ - Universidade Católica de Petrópolis - UCP, cidade de Petrópolis  
RJ - Universidade Federal Fluminense - UFF, cidade do Rio de Janeiro

RJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ  
RJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ  
RJ - Universidade Gama Filho - UGF, cidade do Rio de Janeiro  
RJ - Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO  
RJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ  
SP - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, cidade de São Paulo  
SP - Faculdade de Engenharia de São Paulo – FESP, na cidade de São Paulo  
SP – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP na cidade de São Paulo  
SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, na cidade de São Paulo  
SP - Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS, na cidade de Campinas  
SP - Fundação Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na cidade de São Carlos  
SP - Centro Universitário São Camilo – SÃO CAMILO, na cidade de São Paulo  
SP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, na cidade de São Paulo  
SP - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
SP - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP  
SP - Universidade de São Paulo - USP  
SP - Universidade São Francisco - USF, Bragança Paulista  
SP - Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP  
SP - Universidade do Sagrado Coração - USC

### **Região Sul**

PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET-PR  
PR - Fundação Universidade Estadual de Londrina - UEL  
PR - Fundação Universidade Estadual de Maringá - UEM  
PR – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG  
PR - Universidade Federal do Paraná - UFPR  
RS - Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre - FFFCMPA  
RS - Fundação Universidade do Rio Grande - FURG, na cidade de Rio Grande  
RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS  
RS - Universidade Católica de Pelotas - UCPEL  
RS - Universidade Caxias do Sul - UCS  
RS - Universidade Federal de Pelotas - UFPel  
RS - Universidade de Ijuí - UNIJUÍ  
RS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
RS - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
RS - Universidade de Passo Fundo – UPF  
RS - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ  
SC - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC  
SC - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
SC - Universidade do Oeste de Santa Catarina–UNOESC  
SC - Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI  
SC - Universidade Regional de Blumenau - FURB

### 1c UNIVERSIA – Intercâmbios em universidades brasileiras

*Dados coletados no portal Universia (www.universia.com.br, acessado em 20/06/2007), uma rede de informações e serviços estudantis do ensino superior, composta por parcerias entre 985 universidades do mundo inteiro, incluindo 115 no Brasil.*

(Publicado em 03/06/2004 - 02:00)

**Quadro – Síntese das informações das universidades, os tipos de programas de intercâmbios que oferecem para graduação ou pós-graduação e da quantidade média anual de estudantes estrangeiros:**

<b>universidades</b>	<b>programa</b>	<b>quantidade de estudantes / ano</b>
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	intercâmbio, dupla diplomação, PEC-G e PEC-PG	390
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	intercâmbio, PEC-G e PEC-PG	não informou
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	mobilidade estudantil, PEC-G e PEC-PG	168
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	intercâmbio, dupla diplomação, PEC-G e PEC-PG	120
UFPR - Universidade Federal do Paraná	acordos de cooperação internacional, PEC-G e PEC-PG	260
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	intercâmbio, dupla diplomação, alunos sem convênios formais, PEC-G e PEC-PG	210
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	cooperação internacional, PEC-G e PEC-PG	não informou
UnB - Universidade de Brasília	intercâmbio, PEC-G e PEC-PG	467
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	intercâmbio	15
USP - Universidade de São Paulo	programa de mobilidade de intercâmbio de graduação, programa de dupla diplomação, PEC-G e PEC-PG	325

## ANEXO 2

### CELPE-BRAS

#### (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros)

*Informações coletadas no site <http://portal.mec.gov.br/sesu/celpe> (acessado em 30/03/2008)*

#### APRESENTAÇÃO

##### O que é o CELPE-Bras

O CELPE-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O CELPE-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. Internacionalmente, é aceito em firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação

##### Histórico

O processo de implementação do CELPE-Bras teve início com a Portaria n.º 101/93 (DOU de 11/06/93), da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), a qual constituiu uma Comissão para "desenvolver as ações necessárias à elaboração de um teste padronizado de português para estrangeiros". Posteriormente, a Portaria Ministerial n.º 500/94 (DOU de 08/04/94) alterou e ampliou o número de membros da Comissão Técnica, determinando que a mesma teria a atribuição de concluir a padronização do teste e de assessorar a SESu nas questões relacionadas ao ensino de português para estrangeiros.

A Portaria Ministerial n.º 1787/95 (DOU de 02/01/95) instituiu finalmente o CELPE-Bras, a ser conferido em dois níveis: parcial - Primeiro Certificado; pleno - Segundo Certificado. Em 1998, foram publicadas a Portaria Ministerial n.º 643 (DOU de 2/7/98) e a n.º 693 (DOU de 9/7/98), ambas alterando dispositivos da Portaria 1787/95. A primeira trata da criação da Comissão *ad hoc*, responsável pela correção dos exames, e, a segunda, da designação da Comissão Técnica do CELPE-Bras pela Secretaria de Educação Superior, o que se deu por intermédio da Portaria n.º 1591, de 9 de outubro de 1998.

Atualmente o certificado é conferido em 4 níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. As atividades do projeto, interrompidas em fins de 1995, foram retomadas em março de 1997, culminando, em outubro de 1997, com a assinatura do Protocolo de Colaboração entre o MEC e as instituições de ensino superior envolvidas na primeira aplicação do exame.

Esse Protocolo, além de estabelecer as responsabilidades das partes no processo dessa aplicação, constituiu a forma de credenciamento adotada pela SESu. Em abril de 1998, a primeira aplicação do exame ocorreu nas cinco universidades brasileiras então representadas na Comissão Técnica - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade de Brasília - e, em três instituições de países do Mercosul - Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires.

Em 1999, houve duas aplicações do exame - uma em julho e outra em novembro. Desta última, participaram 27 instituições (14 no Brasil e 13 no exterior). A quarta aplicação teve lugar em agosto de 2000 em 33 instituições credenciadas, sendo 15 no Brasil e 18 no exterior. Em 2001 houve duas aplicações, em julho e dezembro, totalizando 1.520 inscrições. De 1998 a 2001, houve, portanto, um crescimento significativo não só do número de instituições credenciadas para a aplicação do exame mas também do número de candidatos inscritos no CELPE-Bras, que passou de 141 no primeiro ano aplicação para 1.520 em 2001.

**Objetivo**

Testar a habilidade de comunicação oral e escrita em Português do Brasil em uma variedade de situações do cotidiano. Por meio de um único exame, são avaliados quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

**Natureza do exame**

O exame é de base comunicativa: a competência do candidato é avaliada por meio de tarefas, tais como resposta a uma carta, preenchimento de um formulário, compreensão de um artigo de jornal ou de um programa de televisão. Não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, com questões sobre gramática e vocabulário, mas a capacidade de uso dessa língua, já que a competência lingüística se integra à comunicativa.

**Realização do exame**

No dia do exame, o candidato deve trazer o original do documento de identificação que usou para o preenchimento do formulário de inscrição. Exige-se absoluta pontualidade no cumprimento dos horários.

**Requisitos**

É indispensável que os candidatos ao exame sejam cidadãos de países cuja língua oficial não seja português, tenham idade mínima de 16 anos e escolaridade equivalente ao ensino fundamental.

**Formato e duração**

O CELPE-Bras é um exame organizado em tarefas. O primeiro módulo (Parte Coletiva) avalia as habilidades de compreensão oral, leitura e produção escrita de forma integrada. O segundo módulo (Parte Individual) avalia a compreensão oral, leitura e produção oral, também de forma integrada. No segundo módulo, os candidatos são testados individualmente por dois avaliadores. Os módulos são aplicados na seguinte ordem:

**Módulo 1 - Parte Coletiva (2h e 30min)**

- Duas tarefas integrando compreensão oral e produção escrita
- Duas tarefas integrando leitura e produção escrita

**Módulo 2 - Parte Individual (20 minutos)****Interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo candidato na ficha de inscrição**

- Conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores (foto, cartum, material em áudio ou vídeo, etc.)
- O Módulo 2 é gravado



**Certificados**

O Certificado Intermediário é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais freqüentes em situações desconhecidas. O Certificado Intermediário Superior é conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos freqüentes do que naquele nível. O Certificado Avançado é conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo. O Certificado Avançado Superior é conferido ao candidato que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos freqüentes do que naquele nível.

**Resultados**

Os resultados são publicados no Diário Oficial da União (DOU) no prazo previsto no Edital que regulamenta o exame, bem como a expedição dos certificados, que serão encaminhados diretamente aos postos.

## ANEXO 3

### PCN Competências em Língua Portuguesa

(Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2000, p. 74)

<b>O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural</b>	
<b>Competências gerais</b>	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
<b>Competências específicas</b>	
<b>Unidades temáticas</b>	<b>Competências e habilidades</b>
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

## ANEXO 4

### Níveis comuns de referência – Compreender

<b>Compreender</b>		
Compreensão do oral		Leitura
<b>A1</b>	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
<b>A2</b>	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais freqüente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
<b>B1</b>	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma seqüência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
<b>B2</b>	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
<b>C1</b>	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as idéias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
<b>C2</b>	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, lingüística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

## ANEXO 5

### PNLEM – Fichas de Língua Portuguesa (critérios)

<b>Fichas</b>	<b>Ensino</b>	<b>Critérios para</b>
Ficha 1	Conhecimentos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"><li>• a reflexão sobre a linguagem e construção de conhecimentos lingüísticos</li><li>• o ensino da leitura</li><li>• o ensino da produção de textos</li><li>• o manual do professor</li><li>• aspectos gráfico-editoriais</li></ul>
Ficha 2	Leitura	<ul style="list-style-type: none"><li>• a proposta geral do livro</li><li>• questões relativas à seleção de textos</li><li>• questões relativas às atividades</li><li>• o ensino da produção de textos</li><li>• o ensino da linguagem oral</li><li>• a reflexão sobre a linguagem e construção de conhecimentos lingüísticos</li><li>• o ensino da literatura</li><li>• o manual do professor</li><li>• aspectos gráfico-editoriais</li></ul>
Ficha 3	Literatura	<ul style="list-style-type: none"><li>• a proposta geral do livro</li><li>• a seleção de textos</li><li>• as atividades propostas</li><li>• o ensino da leitura</li><li>• o ensino da produção de textos</li><li>• a reflexão sobre a linguagem e construção de conhecimentos lingüísticos</li><li>• o manual do professor</li><li>• os aspectos gráfico-editoriais</li></ul>

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)