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

LEITURA LITERÁRIA EM PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): REPRESENTAÇÕES, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

(versão corrigida)

São Paulo
2015

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

LEITURA LITERÁRIA EM PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): REPRESENTAÇÕES, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

(versão corrigida)

Neide Tomiko Takahashi

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada do Português

Orientadora: Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Takahashi, Neide Tomiko.
Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual / Neide Tomiko Takahashi; Orientadora Rosane de Sá Amado. – São Paulo: 2015.
178 p.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada do Português.

1. Português-Língua Estrangeira. 2. Língua Portuguesa. 3. Estudo e Ensino da Língua Portuguesa. 4. Leitura Literária. 5. Produção de Texto. 6. Representação. 7. Interação. 8. Compreensão. I. Título. II. Amado, Rosane de Sá, Orientadora.

CDD 469

FOLHA DE APROVAÇÃO

Neide Tomiko Takahashi
Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada do Português

Aprovada em: 31/03/2015

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosane de Sá Amado (presidente)

Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha (titular)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Aparecida Regina Borges Sellan (titular)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia (titular)

Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil (titular)

Universidade de São Paulo (USP)

Aos leitores literários, movidos pela curiosidade e guiados pelo exercício de compreensão ao percorrer outras culturas

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Rosane de Sá Amado pela orientação segura, confiança e todo o apoio durante a organização da tese permitindo que eu desenvolvesse um trabalho acadêmico consistente.

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

À Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil pelas valiosas observações no exame de qualificação e pela parceria nos cursos de Língua Portuguesa.

Às Profas. Dras. Maria Helena da Nóbrega e Eliane Gouvêa Lousada, pela dedicação e apoio durante as aulas de pós-graduação.

Aos amigos José Antonio Pasta Júnior, Reginaldo Pinto de Carvalho, Celso Kenji Miyamoto e Maria Aparecida Viana Schitine Pereira que sempre me incentivaram a realizar este trabalho proporcionando reflexões e inestimáveis conversas sobre literatura, língua, ensino e a vida.

Aos diretores, educadores e monitores do Centro de Línguas, especialmente à Maria Elizabeth Leuba Salum.

Aos alunos do curso de português para estrangeiros, informantes e motivadores deste estudo, que compartilharam representações e ideias.

Aos membros do Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GE-PFOL), especialmente aos companheiros de tantos eventos e aventuras Gustavo Nomura e Luhema Ueti.

À Diva Barbaro Damato pelo exercício irrestrito da leitura e pelo entusiasmo na descoberta de novas tessituras literárias.

Aos amigos João Nemi Neto e Fernanda Consoni pelas contribuições, diálogos e pelo grande companheirismo mesmo à distância.

Aos familiares, em especial para Miyuki e Mônica Takahashi que, com apoio e paciência, souberam entender mais esse processo acadêmico.

À Capes, pela bolsa concedida durante a maior parte do doutorado.

A operação de escrever implica a de ler, como seu correlativo dialético, e esses dois atos conexos necessitam de dois agentes distintos. É o esforço conjugado do autor com o leitor que fará surgir esse objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. Só existe arte por e para outrem

Jean-Paul Sartre

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (que seria a «mensagem» do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura

Roland Barthes

O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir.

Antoine Compagnon

RESUMO

TAKAHASHI, Neide. T. **Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual**. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Ao considerarmos o aumento do número de estudantes oriundos de diferentes países em universidades brasileiras e a maior demanda por cursos de português para estrangeiros, é possível observar os desafios na elaboração de planos de aulas que permitam criar condições de entrelaçar a prática docente às representações de linguagem de seus aprendizes. Um dos desafios refere-se à leitura de textos literários, cujas atividades promovam um contato interacional profícuo, seja na esfera acadêmica, seja no cotidiano dos estudantes. Nesse contexto, este estudo situa-se na área de Linguística Aplicada ao ensino de português como língua estrangeira (PLE) e teve por objetivo verificar a relação entre a prática social da leitura de textos literários e sua recepção didática em sala de aula. Para tanto, buscamos um levantamento das representações, expectativas e preferências desses estudantes e, também, a análise de comentários por eles escritos a partir da compreensão de textos motivadores da literatura brasileira. Com a finalidade de discutir as contribuições da leitura literária em uma proposta de atividade extraclasse a alunos estrangeiros do nível avançado do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, apoiamo-nos nas perspectivas teóricas da interação verbal e dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, 2005), do leitor cooperativo (ISER, 2002; ECO, 2004, 2006), do ensino da leitura literária (SOARES, 2003; SÉOUD, 1997; ROUXEL, 2012), da compreensão da leitura (MARCUSCHI, 1996, 2005; GIASSON, 2003), do processo de aquisição e ensino-aprendizagem em língua estrangeira (KRASHEN, 1981, 1982) e, para a análise das produções escritas, do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006). Os resultados apontam para a necessidade da elaboração de atividades que considerem as expectativas e as criações de novas relações de sentido dos alunos-leitores, propiciando, dessa forma, a compreensão e expressão da língua dentro da esfera comum de experiências literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Português-língua estrangeira. Leitura literária. Interação. Representações. Compreensão. Produção textual.

ABSTRACT

TAKAHASHI, Neide. T. **Literary Reading in Portuguese as a Foreign Language: Representations, Comprehension and Composition.** 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

If one takes into consideration the rise of the number of students from foreign countries in Brazilian universities and the higher demand for courses in Portuguese as a Foreign Language, challenges arise to elaborate lesson plans that convey teaching practices and the language representation of the learners. One of the challenges refers to the reading of literary texts. Such activities should promote a beneficial international contact, either in the academic sphere or in the students' daily practices. In this context, this dissertation is situated in the field of Applied Linguistics for the teaching of Portuguese as a Foreign Language. The objective is to observe the relationship between reading social practices and their didactic reception in the classrooms. In order to do so, we contemplated the representations, expectations and preferences of these students. We also analyzed their comments from the comprehension exercises that focused on Brazilian literary texts. Aiming at discussing the contributions of literary reading as an extra-class activity to the students of the Advanced course at *Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas* at *Universidade de São Paulo*, we based our research in the theoretical perspectives of verbal interaction and discourse genres (BAKHTIN, 2003, 2005), Cooperative Learner (ISER, 2002; ECO, 2004, 2006), Teaching of Literary Reading (SOARES, 2003; SÉOUD, 1997; ROUXEL, 2012), Reading Comprehension (MARCUSCHI, 1996, 2005; GIASSON, 2003), Acquisition and Teaching-Learning of Foreign Languages (KRASHEN, 1981, 1982) and for the analysis of the writing texts, Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006). The results show the need to create activities that take into consideration first, the expectations of the students and second the student-readers' acquisition of new meaning structures, in a way that would reconcile comprehension and expression of the language according to the common sphere of literary experiences.

KEY WORDS: Portuguese as a Foreign Language. Literary Reading. Interaction. Representations. Comprehension. Composition.

LISTA DE SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCInt	Comissão de Cooperação Internacional
CELPE-Bras	Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GE-PFOL	Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PBE	Português do Brasil para Estrangeiros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLE	Português Língua Estrangeira
PLA	Português Língua Adicional
PL2	Português Segunda Língua
PLNM	Português Língua Não Materna
POLH	Português como Língua de Herança
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

CAPÍTULO 1 ..... **23**

O ensino de PLE e a leitura de textos literários **23**

1.1 Traçado de PLE no campo da Linguística Aplicada 23
1.2 Difusão de cursos e estudos de PLE 31
1.3 Leitura literária no ensino de línguas estrangeiras 40

CAPÍTULO 2 ..... **48**

A voz dos estudantes de PLE: representações **48**

2.1 O aprendiz e os textos literários 48
2.2 Gêneros literários preferidos 58
2.3 Obras e autores brasileiros conhecidos 62

CAPÍTULO 3 ..... **67**

Construto didático da leitura literária interacional para estrangeiros **67**

3.1 Leitura de textos literários: uma proposta de atividade 67
3.1.1 Ações propostas para a leitura literária 69
3.1.2 Procedimentos das atividades 72
3.2 Perspectiva teórica da compreensão e da construção de sentidos 75
3.3 Perspectiva teórica da produção do leitor 81

CAPÍTULO 4 ..... **89**

O texto do leitor: atos de compreensão e produção textual **89**

4.1 Leitura cooperativa: análise dos horizontes de compreensão 90
4.1.1 Reação e apreciação: os resultados do processo inferencial 97
4.2 O comentário crítico: análise do gênero social didatizado 112
4.2.1 Contexto de produção 116
4.2.2 Organização textual 117
4.2.3 Unidades linguístico-discursivas 119

CONSIDERAÇÕES FINAIS **122**

REFERÊNCIAS **126**

APÊNDICE A - Quadros de perfis e ocorrências **139**

A1 Fichas de pesquisa – modelo 139
A2 Perfil geral dos estudantes (2005-2007) 140
A3 Perfil dos informantes 144
A4 Fichas de pesquisa – respostas dos 25 estudantes 145
A5 Gêneros literários preferidos para leitura 150
A6 Obras e autores conhecidos 153

APÊNDICE B - Universidades brasileiras (referências para PLE) **156**

APÊNDICE C - Pesquisas de PLE na USP **162**

ANEXO A - Resenhas canônicas 164

A1 Veja acervo digital (12/06/2013) 164
A2 Folha de São Paulo (08/06/2013) 165
A3 O Globo (07/06/2013) 167
A4 Revista Cult (01/03/2013) 168
A5 Istoé (07/10/2014) 171

ANEXO B - Resenhas amadoras 172

B1 blog Posfácio (15/11/2011) 172
B2 blog Vá ler um livro (09/07/2013) 174
B3 Rede social Skoob (2010/ 2011/ 2013) 175
B4 Cabine Literária (20/11/2013) 176
B5 Guia do estudante (14/04/2014) 178

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como ponto de partida a experiência de monitoria na área de português do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), especificamente no período que abrange os anos de 2005 e 2007, em aulas ministradas no curso de *Português para estrangeiros* para o nível avançado.

À época, uma constatação era certa: poucos cursos de português para estrangeiros em universidades apresentavam um conteúdo literário. Exceções eram a UFRGS[1] e a USP, cujos programas incluíam a leitura de textos da literatura brasileira.

No Centro de Línguas da FFLCH-USP[2], o planejamento de aulas dispunha 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 supria algumas expectativas dos alunos, relacionadas à assimilação da cultura e ao reconhecimento de uma 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.

Os alunos, em sua maioria intercambistas de graduação e estudantes de pós-graduação, eram oriundos de diversos países e das mais diversas formações. No entanto, como denominadores comuns, todos pertenciam a uma sociedade letrada, já haviam aprendido uma segunda língua e, principalmente, todos conheciam os aspectos da reflexão pela prática de leitura.

De tal atuação docente, somada às bases teóricas assimiladas durante os estudos finais de graduação e licenciatura, nasceu o projeto para a dissertação de mestrado *Textos literários no ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil*, tendo como foco a investigação do potencial didático e pedagógico desses textos por meio de seu percurso ao longo das várias metodologias de ensino de língua estrangeira, bem como o seu aproveitamento em materiais didáticos do português para estrangeiros junto às representações dos aprendizes em relação à leitura de obras literárias em aulas de língua estrangeira.

---

[1] Informações obtidas no *site* www.ufrgs.br, acessado em 10/12/2007. Mencionavam-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".

[2] Informações obtidas no Centro de Línguas da USP. O programa foi elaborado em 2002 e reformulado em 2008.

Neste trabalho, dedicamo-nos a dar prosseguimento aos estudos de leitura literária no processo de ensino-aprendizagem do português para falantes de outras línguas, aprofundando pontos que não puderam ser analisados na dissertação antes mencionada e expandindo reflexões concernentes à aquisição do português do Brasil por estudantes e pesquisadores universitários.

Em seu eixo, abrigamos a investigação de duas problemáticas que se entrelaçaram desde então. Uma elaborada por alunos estrangeiros: *qual livro e autor da literatura brasileira podemos ler*? E, outra, advinda de colegas da área, tanto de universidades brasileiras quanto de estrangeiras: *como apresentar, mediar e verificar a interação de textos literários nos cursos de português para estrangeiros*?

Com base na prática de ensino e centrado na reflexão de problemas em sala de aula, o estudo situa-se na área de Linguística Aplicada ao ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL), o que engloba suas vertentes mais específicas como língua estrangeira (PLE), segunda língua (PL2), terceira língua (PL3), língua não materna (PLNM: mais utilizado em Portugal como sinônimo de PFOL) ou como língua adicional (PLA), entre outros.

O termo PFOL será adotado para as referências de políticas gerais de ensino por justamente abrigar todas as instâncias linguísticas envolvidas. Para as questões didáticas e análises no processo de aquisição e ensino-aprendizagem, será utilizado o termo PLE, por ser a designação mais conhecida para o contexto sob a perspectiva de uma língua não materna, inclusive por abranger a reflexão de problemáticas semelhantes em condições externas na rede de leitorados[3], formada por professores brasileiros que atuam em várias universidades estrangeiras.

Dentro de um contexto interno ou externo, um fenômeno comum tornou-se visível: a constante e crescente demanda por cursos de língua portuguesa do Brasil em instituições de ensino superior desde a década de 1990.

Sob esse aspecto, na busca por melhor atender a expansão de cursos de português para estrangeiros em universidades e centros de ensino no país ou no exterior, é possível igualmente constatar o aumento de pesquisas nas áreas relacionadas à aquisição e ensino-aprendizagem de PLE. Na USP, por exemplo, podemos observar um histórico com vinte produções acadêmicas, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, desde o ano de 2002 (APÊNDICE C).

---

[3] Segundo dados do MRE, o Departamento Cultural do Itamaraty coordena e subsidia as atividades de 55 leitorados, em 39 países. Adicionalmente, é concedido auxílio financeiro para os Núcleos de Estudos Brasileiros de Austin, Leiden e Berlim. (fonte: www.itamaraty.gov.br/temas/difusao-cultural/educacao, acessado em 30/04/2013).

Entre a escrita da dissertação e desta tese, somam-se cinco anos. Os trabalhos acadêmicos ganharam contornos e têm sido conduzidos para variadas direções devido a essa expansão: abordagens e metodologias; aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais; análise de materiais didáticos; questões ligadas à identidade e, principalmente, a aspectos interculturais.

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

1. discurso científico que produz;

2. expressão cultural e artística que cria;

3. relações econômicas que veicula.

Diante desse quadro, a língua portuguesa do Brasil vem ganhando espaço por tentar preencher tais condições que se entrelaçam ao expandir as pesquisas, atraindo mais intercambistas em universidades brasileiras, como no caso da USP; ao manter relações político-econômicas capazes de despertar interesses comerciais e, há tempos, ao divulgar as manifestações artísticas para receber acolhimento dos diversos campos de expressão cultural.

No processo das condições linguísticas, os fatores que têm se destacado na comunicação verbal são as teorias de interação (VYGOTSKY, 1990; VIGOTSKI, 2003)[4] que trabalham as categorias multirrelacionais entre os elementos constitutivos do texto. Neste estudo de textos literários, por exemplo, a análise das instâncias de autor-texto-leitor almeja a construção de sentidos dentro dos princípios de 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.

É esse recorte interacional, baseado na interiorização e na construção de sentidos, que forma os paradigmas da chamada *abordagem comunicativa* e da *abordagem orientada para a acção* do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas – Aprendizagem Ensino e Avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2001), fortes referências na metodologia de ensino de PLE.

No entanto, se, por um lado, a difusão da língua portuguesa tem criado demandas e condições para analisar os vários aspectos linguísticos e artísticos envolvidos na aquisição de PLE, por outro lado, a pesquisa e o ensino por meio da expressão literária, especialmente sob a ótica das teorias interacionais, ainda carece de estudos.

---

[4] Há duas grafias (Vigotski e Vygotsky) para indicar o mesmo autor, sob traduções diferentes. Citaremos nome o ao longo do trabalho de acordo com a obra mencionada.

De modo geral, essa ausência leva-nos a constatar uma preocupação imediata com o ensino contextualizado da gramática e do léxico, fato perceptível nos livros didáticos de português para estrangeiros, e um questionamento acerca do lugar em que os gêneros literários poderiam ocupar em aulas de língua estrangeira sob a perspectiva de uma abordagem interacional, especialmente para estudantes do nível avançado.

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

Mas não seria a literatura uma forma especial de comunicação?

Na intenção de responder a essa pergunta, apoiamo-nos nas teorias de interação da leitura literária, da linguística aplicada ao ensino de línguas, do interacionismo sociodiscursivo para a produção escrita e, especialmente, na opinião e interesse dos estudantes.

Longe de esgotar as respostas para tal questionamento, é possível, no entanto, investigar e apontar caminhos que integrem o diálogo entre discursos e a compreensão de vozes na diversidade de assuntos ligados ao contato de culturas por meio da leitura literária em cursos da língua portuguesa do Brasil para estrangeiros.

Valendo-nos da interpretação de enunciados dentro das relações de uso da língua, atentamos à premissa do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 147-84) de que os mecanismos de aquisição e ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira envolvem não só as habilidades comunicativas (compreender, falar, ler e escrever), mas também mobilizam outras competências, como conhecimento de mundo, capacidade sociocultural, intercultural e de realização.

Tal interpretação do Quadro relaciona a construção de sentidos na leitura de textos associando a língua à sua imagem sócio e intercultural. É dessa forma que podemos afirmar que a língua e a literatura de um país estão fortemente imbricadas e se evidenciam nas formas de ver e de dizer de seu povo ao aproximar as representações do real ao conhecimento apreendido.

Os usos e funções sociais da leitura e da escrita sempre foram objetos valiosos para o ensino de línguas, ou do ponto de vista da aquisição (KRASHEN, 1981; CALKINS, 1989), ou do ponto de vista metodológico (GERMAIN, 1983; PUREN, 1988). E, para um aprendiz adulto, a prática da leitura literária requer um conhecimento prévio do próprio ato de

compreensão da cultura do outro, tanto quanto a prática da escrita requer estratégias cognitivas para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Krashen (1981, p. 1) esclarece a hipótese de que os adultos têm dois sistemas independentes para o desenvolvimento de capacidade linguística em segundas línguas. Uma subconsciente, relacionada à aquisição da linguagem e, outra consciente, ligada à aprendizagem de línguas. Esses dois sistemas são inter-relacionados de uma forma definitiva, mas a aquisição subconsciente parece destacar-se por assimilar e formar uma camada de compreensão mais profunda.

Assim, ao partirmos do pressuposto de que a aquisição do português por falantes de outras línguas permite ser estudada em seu recorte de prática da leitura literária e sob uma perspectiva interacionista que preserve tal atividade sociocultural, torna-se fundamental abordar as novas relações de sentido a partir dos novos *input*, dentro da esfera de apropriação de uma língua estrangeira mais próxima do envolvimento de uma "comunicação cultural".

Somando essas perspectivas à vinda contínua de estudantes universitários e pesquisadores estrangeiros para as diversas faculdades da Universidade de São Paulo[5], desde a década de 1990, tem havido a necessidade premente de cursos especialmente voltados a esse público.

Em 1991, formou-se a primeira turma de português para estrangeiros no Centro de Línguas da FFLCH-USP com os alunos de graduação da CCInt (Comissão de Cooperação Internacional) e de pós-graduação para que pudessem acompanhar os cursos na universidade.

Desde então, os cursos do Centro de Línguas têm atendido estudantes de diversas nacionalidades, divididos em três níveis distintos: nível A (anteriormente chamado de Básico), Nível B (anteriormente, Intermediário e Nível 1) e Nível C (antes, Avançado e Nível 2)[6].

O Nível A atende alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com a língua portuguesa, cujos participantes tenham, como língua materna, uma língua "distante" do português e o Nível B é formado por alunos que tenham completado o nível A anteriormente ou que, embora tenham muito pouco ou nenhum conhecimento do português, falem uma

---

[5] Em 2009, eram 690 os estudantes que faziam intercâmbio na universidade. Em 2012, esse número saltou para 1088. Neste ano, o ritmo se acelerou e agora são 1427, um aumento de 31% em relação ao ano passado. O balanço, no entanto, é provisório, pois as matrículas ainda estão em andamento e a universidade costuma receber mais estudantes no segundo semestre. No mesmo período, a quantidade de estudantes brasileiros da USP enviados ao exterior teve um crescimento parecido: eram 926 em 2009 e 1200 no ano passado. (fonte: VRERI - Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais da USP para a Folha Uol/Educação, em 2013: http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/02/23/cresce-numero-de-estrangeiros-em-programa-de-intercambio-da-usp.htm).

[6] Em 2006, houve uma mudança na denominação das turmas e os cursos Intermediário e Avançado foram respectivamente nomeados de Nível 1 e Nível 2 e, após 2009, Nível B e Nível C.

língua materna "próxima" de nossa língua. Assim, as mudanças de termos possuem um fundamento que segue um conjunto de variáveis, perceptíveis pela experiência no atendimento mais apropriado a esses grupos[7].

O perfil de alunos que tratamos nesta pesquisa (APÊNDICE A2) é composto pelas turmas do Nível C[8], doravante Nível 2 por ter sido o termo adotado no período em que os informantes desta pesquisa estudavam, predominantemente formado por adultos entre 20 e 30 anos de idade; alunos de graduação e alguns de pós-graduação; iniciantes do português, mas já falantes de, no mínimo, uma segunda língua.

Devido à importância do aumento desse perfil de estudantes e do crescimento dos estudos de PLE, não só da universidade, mas de outras instituições, temos observado igualmente a necessidade de difusão de conhecimentos teóricos e experiências em sala de aula como um gesto na busca por soluções de problemáticas ligadas à aquisição e ensino.

Com isso, a preocupação pelos instrumentos e planos de ensino a serem adotados evidenciam-se cada vez mais. Tal quadro vem reforçar a necessidade de mais discussões e pesquisas acerca do PLE e, em especial, da leitura literária para estudantes de níveis mais avançados, cujo estudo se justifica pela escassez de referências bibliográficas que contemplem seu aproveitamento na aquisição e ensino-aprendizagem do português.

O levantamento de representações e hipóteses mencionadas na dissertação de mestrado (TAKAHASHI, 2008) já indicava que os estudos da prática literária como ponto de partida para uma leitura interativa e para produções escritas ainda não haviam sido analisados na perspectiva de língua estrangeira. Já se demonstrava a incerteza quanto à sua utilização nas salas de aulas de universidades ou nos materiais didáticos publicados em oposição às representações dos estudantes.

Em síntese, o quadro geral daquela pesquisa apresentava o emprego de textos literários e a forma como eles eram aproveitados no ensino e nos livros didáticos de PLE. Partindo de uma pesquisa feita com estudantes estrangeiros, pudemos detectar suas expectativas quanto à utilização de textos da literatura brasileira nas aulas, confirmando que a relevância da contribuição desses textos no processo de ensino-aprendizagem e o bom aproveitamento dos textos literários no ensino de PLE não estavam simplesmente no seu emprego como um pretexto para exercícios em sala de aula ou nos manuais, mas no tratamento dado a eles, tendo em vista o seu próprio teor literário.

---

[7] Em geral, os grupos do Nível A são formados por asiáticos ou pessoas que não tenham aprendido uma segunda língua. O Nível B é formado, entre outros, por falantes de espanhol.

[8] Segundo a nomenclatura atualizada do Centro de Línguas.

Ao considerarmos que ler e escrever são construções sociais praticadas em sociedades letradas, é indispensável analisar as instâncias que mantêm certa espontaneidade da compreensão e expressão a partir da leitura literária focada em uma abordagem interacional. Marcuschi (2008, p. 20) descreve "o fato de haver representações coletivas permite que possamos agir sem ter que negociar o tempo todo e possibilita a interação dando às nossas ideias o ar de 'já visto'".

Por seu caráter legítimo de texto autêntico, sua leitura retoma a proposta sociointeracional de desenvolver-se a produção escrita baseada nos gêneros discursivos ou textuais dentro de contextos interculturais.

Uma observação deve ser feita quanto aos termos *gênero discursivo* e *gênero textual*, sem a intenção de formular explicações exaustivas entre o que é um texto e o que é um discurso, muito embora a ideia de um consenso ainda não esteja consolidada, pois não é raro o intercâmbio de uso entre eles. Mesmo o círculo de Bakhtin[9] (em suas traduções) parece alternar termos como *enunciado, texto* e *discurso*, como observou Bronckart (2012, p. 143) que, por sua vez, escolhe o "gênero textual" como referência, mas enfatizando tratar-se da concepção de Bakhtin.

Marcuschi (2005, p. 22-5) estabelece uma diferença entre gênero de texto e discurso, optando pelo "gênero textual" e não "gênero discursivo" para referir-se aos pressupostos bakhtinianos.

O Quadro Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001) preserva-se da oscilação terminológica, citando apenas o "gênero". Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (BRASIL, 2000), encontramos o termo "gêneros discursivos". Entretanto, nos Parâmetros complementares: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+, (BRASIL, 2002) para o mesmo Ensino Médio, observamos a utilização de "gêneros textuais".

Isso se deve ao fato de termos muitas 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. (FÁVERO; KOCH, 2002, p. 24)

---

[9] O círculo bakhtiniano é uma expressão utilizada para denominar todo material que se refira ou que seja atribuído a Bakhtin. Parece-nos que nunca saberemos exatamente das instâncias entre Bakhtin e Volochinov, por exemplo, ou das palavras traduzidas mais próximas de suas ideias.

Se o discurso é manifestado por meio de textos, torna-se possível afirmar que, em sua complexidade, ao optarmos por gênero textual, não estamos negando sua situação de enunciação, tratando-se meramente de limitar termos para evitar confusões.

Diante disso, sem prejuízos para o estudo e mantendo as relações de igualdade entre os dois termos, adotaremos doravante "gêneros textuais" para manifestar essa equivalência e para especificar que os objetos de estudo deste trabalho referem-se aos textos literários e produções textuais encontrados em nosso contexto de ensino.

Esclarecidas as oscilações de termos, podemos afirmar que compreender outra língua acarreta, então, reconhecer a concepção de mundo partilhado pelos membros de uma dada comunidade. Os recortes linguísticos dos gêneros literários seriam um "desenho" de uma identidade cultural, que pode ser tangível, entre outros fatores, pela escolha do léxico e pela "modelação" da morfologia e da sintaxe, cabíveis aos seus conteúdos narrativos.

Não se trata de renegar aqui outros gêneros, mas, antes, de apresentar a contribuição e o potencial da leitura literária no movimento responsivo de interação da língua.

Nesse sentido, propomos fazer o levantamento, neste estudo, dos aspectos envolvidos nas práticas da leitura literária para estudantes estrangeiros do Nível 2 por meio da descrição de suas representações, somadas às expectativas e preferências em relação aos gêneros literários e, também, pela análise de redações por eles escritas a partir da compreensão de textos motivadores da literatura brasileira.

Com isso, objetivamos investigar, dentro dos parâmetros de uma perspectiva interacional entre culturas, que relações os estudantes conseguem estabelecer na leitura de textos literários em uma atividade extra sala de aula, considerando o vínculo entre a aquisição e as abordagens no processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, e verificando em que medida a prática pedagógica pode aproximar-se da prática social na construção de sentidos quando seu discurso literário passa a inferir leituras com fins didáticos.

Assim, para a compreensão do texto, analisamos as inferências, reações e apreciações das leituras. Para o texto do leitor, analisamos os procedimentos para a elaboração de um modelo didático do gênero *resenha* literária, dentro dos parâmetros convergentes das especificidades canônicas – ainda prestigiado e em circulação –, e das amadoras –, cada vez mais presentes no cotidiano e na representação linguageira da produção textual dos estudantes intercambistas.

O levantamento de materiais bibliográficos teóricos partiu do campo do português como língua materna (PLM) e como língua estrangeira (PLE), além de obras de estudiosos de leitura e ensino de literatura em línguas estrangeiras.

Procuramos, então, buscar pontos de vista que propiciassem o desenvolvimento das percepções do leitor e de suas habilidades interacionais em compreensão e expressão escrita por meio de textos literários para os cursos de português para estrangeiros.

Com isso, na base do trabalho, para as questões gerais de leitura literária que considera o leitor como sujeito cooperativo e crítico do processo interacional, apontamos as reflexões presentes nos estudos de Wolfgang Iser (2002), Roland Barthes (1977, 2004) e Umberto Eco (2004, 2006), além de teóricos de língua francesa como Albert e Souchon (2000), Mireille Naturel (1995), Amor Séoud (1997) e Annie Rouxel (2012a, 2012b).

Como referências teóricas para questões de leitura literária e ensino de literatura no Brasil, buscamos os trabalhos em PLM de Antonio Cândido (1972), Marisa Lajolo (2002, 2007), Magda Soares (2003) e Regina Zilberman (1997, 2008). Para as reflexões acerca dos gêneros literários, adotamos as perspectivas de Mikhail Bakhtin (2003, 2004) e, para as questões de compreensão da leitura literária, contamos com Luiz Antônio Marcuschi (1996) e Jocelyne Giasson (2003).

Contamos ainda com textos que contribuíssem para uma abordagem sociointeracional. Dessa forma, consideramos os estudos de José Carlos Paes de Almeida Filho (1989, 1993, 2005), de Vigotski (1989, 2003), além de Lucy Calkins (1989), Jean-Paul Bronckart (2012), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2005, 2008) para o desenvolvimento e análise da produção escrita.

Julgamos fundamental, ainda, o ponto de vista teórico de Stephen Krashen (1981, 1982) e de Merrill Swain (2000) para os conceitos e concepções na aquisição e aprendizagem em segunda língua.

No mais, a fim de compreender as instâncias políticas e educativas que envolvem essas práticas literárias, apoiamo-nos no Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

A apresentação de dois *corpus* – questionários e redações – está concentrada em três grupos de análise para fins de delimitação da pesquisa e produtividade:

a) representações, junto às motivações e expectativas dos estudantes,

b) atividade didática para a leitura semiautônoma dos textos literários e

c) análise das produções escritas, decorrentes dessa leitura.

De caráter exploratório, buscamos inicialmente identificar e exemplificar o perfil geral de cento e vinte e cinco estudantes do Nível 2 do Centro de Línguas da FFLCH-USP a partir do levantamento quantitativo de dados entre os anos de 2005 e 2007 (APÊNDICE A2).

O *corpus*, cuja composição tem origem nesses cento e vinte e cinco participantes, tanto das respostas aos questionários quanto das redações, contém vinte e cinco depoimentos de estudantes (informantes) universitários, coletados e agrupados de turmas semestrais avançadas, dentre os quais selecionamos dezenove produções textuais para as análises.

Assim, em um primeiro momento, propomos um quadro geral descritivo do perfil de estudantes com a finalidade de verificar a constituição e progressão da atividade didática para, em um segundo momento, analisarmos os casos e padrões selecionados de forma qualitativa.

Para compreender as múltiplas possibilidades da leitura de textos literários na aquisição e no ensino do português para estrangeiros, iniciamos o Capítulo 1 deste estudo com a apresentação de um breve panorama do ensino e dos estudos de PLE em universidades e dos fundamentos teóricos da leitura literária, englobando os aspectos conceituais que envolvem a língua e leitura no ensino de língua estrangeira.

No Capítulo 2, há uma releitura de um subcapítulo da dissertação de mestrado (TAKAHASHI, 2008), intitulada *O aprendiz e os textos literários: expectativas e representações*, com a recuperação dos dados anteriormente levantados para compreendermos as representações, expectativas e motivações dos estudantes quanto à leitura literária.

O Capítulo 3 está estruturado na proposta e procedimentos de uma atividade didática com textos literários, nas perspectivas teóricas para as análises, nas discussões dos aspectos didáticos interacionais envolvidos no processo de compreensão e produção escrita dos estudantes.

Dedicamos o Capítulo 4 à descrição e análise dessas compreensões e produções escritas, tendo a leitura literária como elemento motivador de comentários críticos. Para isso, foram analisados os componentes e horizontes da compreensão, o modelo didático – incluindo seu contexto de produção, seu funcionamento social, sua organização textual e suas unidades linguístico-discursivas – e as características do gênero *resenha* literária para o processo de produção escrita.

Com isso, os capítulos formam os contornos de uma proposta de leitura literária extra-aula, junto à sua análise no âmbito do PLE.

CAPÍTULO 1

O ensino de PLE e a leitura de textos literários

1.1 Traçado de PLE no campo da Linguística Aplicada

No intuito de abordar o panorama de ensino e pesquisa de português para estrangeiros, faremos primeiramente uma apresentação das múltiplas faces da Linguística Aplicada (LA) ao ensino de línguas a fim de mostrar e compreender o cenário atual do PLE nessa área disciplinar.

Ao apresentar o histórico da LA no mundo[10] e no Brasil, John Schmitz (1992) descreve o crescimento de uma disciplina que se desenvolveu por meio de contribuições de outras áreas para o processo de aquisição e ensino-aprendizagem de línguas.

Trata-se de uma área considerada multidisciplinar, transdisciplinar ou mesmo pluridisciplinar que, destacada pelo conceito de compreensão e resolução de problemas em sala de aula, tanto em contextos internos quanto externos, ampliou o espaço de integração de outras áreas de conhecimento como a Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, dentre outras, não se restringindo à Linguística Geral.

A contribuição de outras áreas depende do problema que se estuda. Afinal, mobiliza-se um conjunto de conhecimentos, cujas bases reúnem questões propostas na prática do ensino-aprendizagem de línguas. Foi com essa concepção que, em 1990, foi criada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), cujo objetivo é tanto em LM quanto em LEs:

> (re)construir um lócus acadêmico-científico dinâmico e reflexivo, fomentando, por sua vez, estudos e reflexões da área de LA, não concebida como aplicação de teorias linguísticas, mas como um campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social. (ALAB www.alab.org.br, acesso em 11 jun. 2014)

No caso do português como língua estrangeira no Brasil, nessa área, destacam-se os primeiros relatos em artigos de Francisco Gomes de Matos (1989; 1997), de José Carlos Paes de Almeida Filho (1992), bem como as reflexões de Luiz Paulo da Moita Lopes (1999),

[10] A Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) foi fundada em 1964.

quanto à importância de sua inserção nos cursos de pós-graduação ou em áreas de concentração das universidades brasileiras.

Quando se considera que o primeiro livro didático comercial de português para estrangeiros – de Mercedes Marchant – foi publicado em 1954 sob a influência de uma metodologia estruturalista em língua estrangeira e, segundo Gomes de Matos (1989, p. 11), a linguística aplicada ao ensino de PLE desenvolveu-se, ainda que fragmentada e incentivada por faculdades do exterior, em meados da década de 1960, podemos deduzir que as primeiras ações vinham de iniciativas privadas e de acordos bilaterais especialmente com instituições dos Estados Unidos da América.

Em 1978, elaborou-se o programa Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Conversação, Cultura e Criatividade e um conjunto pioneiro de materiais didáticos (livros do aluno, manuais do professor, cassetes com diálogos e diafilmes coloridos), publicados no Brasil, como iniciativa do Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi (GOMES DE MATOS, 1997, p. 121-2). Os materiais, com características do método audiovisual, já antecipavam alguns elementos da abordagem comunicativa em seus tópicos conversacionais, interculturais e situações com graus de formalidade.

Observe-se que, nos estudos iniciais, Gomes de Matos (1989) e Almeida Filho (1989), dentre outros, alternavam as denominações do português para falantes de outras línguas como, por exemplo, Português do Brasil para estrangeiros (PBE) ou Português para estrangeiros (PE), mas, por meio dos conjuntos de estudos publicados ao longo do tempo, podemos conferir a adesão genérica, inclusive de outros pesquisadores, pelo termo Português como língua estrangeira (PLE).

Ao adotarmos o termo português para falantes de outras línguas (PFOL), abrangemos o português como língua estrangeira (PLE), segunda língua (PL2), terceira língua (PL3), língua não materna (PLNM: mais utilizado em Portugal como sinônimo de PFOL) ou como língua adicional (PLA).

Na base dessa abrangência, nota-se comumente a distinção entre os termos segunda língua ou língua segunda (L2), e língua estrangeira (LE). De acordo com as definições de Galisson e 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 multilinguismo é oficial (Canadá, Suíça e Bélgica, por exemplo, no caso do francês), nos lugares onde uma língua não materna cumpre um estatuto privilegiado (países da África lusófona, o ensino de português para comunidades

indígenas no Brasil, por exemplo) ou nos estudos denominados de língua "estrangeira" na repatriação em outros países, diferente de sua cultura materna.

Trazendo essa perspectiva ao PLE, reservamos o contexto de língua estrangeira de escolha, propriamente – uma nova língua –, em certa oposição à língua não-materna adicional (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 2).[11]

Sob essa concepção de uma nova língua, apresentamos seu percurso metodológico[12] no Brasil a fim de melhor compreender as relações conceituais envolvidas nas abordagens dos cursos de português para estrangeiros.

Até a década de 1970, todos os recursos de um planejamento de aulas (tecnologia, método e técnicas) estavam associados ao ato de "ensinar", incluindo o treinamento de professores com os fundamentos dos métodos Gramática-tradução e Audiolingual-estruturalista.

Na década de 1980, influenciados pelas teorias de Krashen (1981, 1982), o interesse voltou-se para os processos internos de aquisição, com certa ênfase na ideia do "filtro afetivo", elevando o papel ativo do aluno ao patamar de construtor de sentidos no processo de apreensão de uma língua estrangeira.

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

Os autores de livros didáticos – em sua maioria, professores de línguas estrangeiras que haviam vivenciado experiências de ensino do português para estrangeiros – iniciam produções significativas a partir da década de 1980, já influenciados pelas correntes metodológicas da abordagem comunicativa.

Almeida Filho descrevia essa abordagem com as seguintes características:

---

[11] Além disso, outras ramificações coligadas a questões multilíngues têm sido enfocadas como a língua de herança, as línguas de fronteiras, de contato, o bilinguismo, a língua portuguesa para usuários de Libras e para as novas imigrações no Brasil.

[12] As informações foram compiladas de forma resumida dos capítulos 1 e 2 da dissertação de mestrado (TAKAHASHI, 2008, p. 21-35) e do artigo *Leitura literária no ensino-aprendizagem do português para universitários estrangeiros* (TAKAHASHI, 2013, p. 125-6) a fim de melhor organizar sua releitura neste estudo.

> 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)

Na síntese das informações do autor (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 35; 1996, p. 15-21) sobre as abordagens do ensino de línguas no Brasil, levantamos estes dados (TAKAHASHI, 2008, p. 26):

- 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.

Na década de 1990, iniciava-se a valorização um misto de fatores metodológicos, destacando-se a interação entre aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a partir da década seguinte, não existia mais um modelo único de método considerado eficiente, mas de abordagens interacionais com propostas para construir caminhos para a aquisição e a aprendizagem, este último agora visto como “aprender a aprender”, tanto na formação de professores quanto na pesquisa científica.

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

Diante desse quadro, prosseguimos o estudo com o termo abordagem, valorizando as propostas de atividades que construam significados aos seus atuantes (aluno e professor) e a observação de procedimentos e resultados para o pesquisador.

De fato, a década de 1990 demonstrou ser uma época profícua para a consolidação da área de PLE. Almeida Filho (1992, p. 14) citava nessa década, um “movimento” – entendido como o início do contorno de “conhecimentos teóricos materializados” – no ensino de português para falantes de outras línguas.

Esses conhecimentos incluíam congressos, artigos, projetos de pesquisa, cursos e a produção de livros. Ainda naquela década, em 1992, um evento importante reúne professores e pesquisadores para o ensino de português para estrangeiros: a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Podemos afirmar que houve uma intensificação dos estudos sobre o ensino de português para estrangeiros, desde os anos de 1990, a partir dessa maior visibilidade. Nóbrega (2011) salienta que "esses eventos são importantes porque, além de reunir profissionais com interesses e conhecimentos afins, difundem um saber metalinguístico e oficializam a construção de uma área de estudo".

Após duas décadas realizando seminários e congressos, publicando artigos que têm colaborado para o desenvolvimento de uma área emergente de pesquisa, a SIPLE foi se consolidando, junto a outras iniciativas de cunho político que têm contribuído para o desenvolvimento, não mais de um movimento, mas de uma área de ensino da LA ao ensino de línguas:

> A importância deste campo no Brasil pode ser avaliada por duas iniciativas em 1998: a) a criação, pelo MEC, de um exame de proficiência em PLE: o CELPE-Bras; e b) a criação de uma licenciatura em PLE na Universidade de Brasília. Coincidentemente, nota-se, nos últimos 10 anos, o aumento de dissertações no campo de PLE nos programas de pós-graduação. (MOITA LOPES, 1999, p. 427)

A aplicação de um exame de proficiência, outorgado por instâncias governamentais (MEC e MRE), reforçou o cenário do processo de ensino e avaliação e, consequentemente, o aumento de estudos acadêmicos relacionados ao PLE.

No artigo *O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras*, Almeida Filho (1992, p. 7-16) relatava ainda o crescimento das iniciativas de autores de livros didáticos brasileiros para alunos que estudavam no país e das preocupações concernentes à qualificação de docentes e pesquisadores.

Todas essas reflexões desenvolveram-se no Brasil principalmente a partir da expansão dos intercâmbios estudantis internacionais, incluindo o Programa de Estudantes-Convênio de

Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)[13], instituídos respectivamente em 1965 e 1981.

A consolidação das relações entre países, os saberes por meio de tecnologias de comunicação e informação propiciou o estreitamento, não só dos âmbitos políticos e econômicos, mas também das pesquisas e formações acadêmicas.

Embora seja ainda uma tendência recente no Brasil, já é possível observar a ativação de comissões de Relações Internacionais na grande maioria das instituições federais, em muitas universidades estaduais e algumas faculdades privadas. Talvez para somar-se a um marcador de reputação, orientando uma visibilidade internacional, o fato traz à superfície questões como o compartilhamento de atividades e experiências transpostas sob a forma de colaboração a fim de desenvolver competências no currículo ou mesmo no ranking entre universidades.

Esse estreitamento tem gerado uma proposta de internacionalização que impõe certas condições de mobilidade entre seus participantes, seja por políticas governamentais de convênios – como ocorre com as PEC-G e PEC-PG –, seja por cooperações individuais de cada instituição.

Um dos principais requisitos desse processo de internacionalização do ensino superior, que tem se tornado uma barreira, é a fluência da língua estrangeira.

No Brasil, exige-se dos alunos a apresentação de um nível de proficiência entre os níveis intermediário e avançado de modo que possam acompanhar as aulas nas faculdades escolhidas, em sua maioria, ministradas em português.

É o caso das PEC-G, cuja pré-seleção requer o certificado CELPE-Bras:

> Para participar do PEC-G, os candidatos de países que não tenham o português como língua oficial ou predominante devem ter o domínio do idioma, com aprovação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O candidato selecionado de país onde não há aplicação do exame Celpe-Bras poderá realizar curso de português no Brasil, devendo ser aprovado no exame do segundo semestre daquele ano para iniciar o curso de graduação no ano seguinte. (MEC, 2013)

Esse cenário associa-se ao aumento do número crescente de candidatos à certificação do exame Celpe-Bras:

[13] Os convênios são administrados pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país, segundo dados do site da Divisão de Temas Educacionais (http://www.dce.mre.gov.br/PEC) do MRE.

Gráfico 1. 1 – Celpe-Bras (Fonte: site do Acervo Celpe-Bras da UFRGS/ 2014) [14]

Diante da exigência pelo certificado, acrescidos dos acordos firmados entre universidades, há consequentemente uma grande demanda por cursos de português para estrangeiros para um público bastante diversificado junto a algumas preocupações decorrentes dessa pluralidade.

Identificamos que o próprio tema dos intercâmbios acadêmicos requer uma abordagem interdisciplinar, pois, segundo Nóbrega (2014, p. 62), "envolve conceitos interculturais, identitários e linguísticos. Essa imbricação temática, por si só, situa a pesquisa na área da linguística aplicada". A afirmação decorre do aumento no número de estudantes estrangeiros em instituições de ensino superior (IES) do Brasil. Vindos de várias partes do mundo, esses estudantes "ampliam a heterogeneidade" (NÓBREGA, 2014, p. 62) e trazem consigo perspectivas interculturais para todo o contexto educacional.

[14] A primeira aplicação oficial do exame contou com 127 examinandos em 8 Postos Aplicadores. Em 2013 e 2014, somando as duas edições anuais, o total de examinandos ultrapassou 9 mil. Atualmente, o Exame é realizado em 81 Postos Aplicadores credenciados, espalhados por 31 países diferentes dos continentes americano, africano, europeu e asiático. (UFRGS, 2014).

Essa heterogeneidade torna-se, então, fator inerente às aulas de português para estrangeiros e realça a necessidade de conhecimentos extralinguísticos que envolvam, além das questões interdisciplinares, professores capazes de lidar com toda essa diversidade.

Em nossa descrição exploratória de estudantes estrangeiros da Universidade de São Paulo, podemos confirmar as diferentes origens e vivências dos aprendizes.

No Centro de Línguas, como exemplos quantitativos da diversidade e baseados nos países de origem dos intercambistas da turma Nível 2 entre os anos de 2005 e 2007 (APÊNDICE A2), contamos com 125 estudantes, de 28 países e de 15 línguas maternas distintas, que se distribuiam da seguinte maneira:

- 65 de países americanos
- 47 de países europeus
- 13 de países asiáticos

Sem grandes diferenças de predominância, contamos 68 (54%) estudantes do gênero masculino e 57 (46%) do feminino.

Do perfil acadêmico[15], tivemos 56 estudantes de graduação, 52 de pós-graduação, 14 externos à universidade, 2 professores visitantes e 1 pesquisador.

Quanto às carreiras, os estudantes distribuíram-se entre 26 áreas de estudo. Dentre as cinco com maior número, podemos enumerar: Engenharia (34 alunos), Letras (18 alunos), Medicina[16] (11 alunos), Relações internacionais (10 alunos) e Ciências biomédicas (7 alunos).

Podemos explicar os números expressivos dos cursos de Engenharia, Letras e Relações internacionais devido aos acordos bilaterais firmados entre universidades para a graduação. É o caso da possibilidade do duplo diploma na Escola Politécnica e da contagem adicional de créditos nos cursos de Letras e Relações internacionais.

Com relação à idade, notamos uma concentração na faixa entre vinte e trinta anos. Portanto, confirma-se o perfil de jovens adultos.

Esse contexto multicultural traz implicações didáticas que ultrapassam as estruturas linguísticas, preconizando múltiplos saberes para os estudos, como veremos a seguir.

---

[15] Desde 2008, privilegiam-se os estudantes de graduação nos cursos de conversação de português para estrangeiros do Centro de Línguas da USP e os alunos de pós-graduação concentram-se nos cursos de Redação Acadêmica para Pós-Graduação.

[16] Não poderíamos contar com esse perfil atualmente, pois a maioria dos alunos de medicina era composta por público externo à universidade que mantinha um objetivo bastante específico: prestar o exame Celpe-Bras a fim de obter o nível necessário para a revalidação de diplomas. Desde 2009, as turmas de português para estrangeiros são formadas por estudantes vinculados à universidade.

1.2 Difusão de cursos e estudos de PLE

Não foram poucos os gestos de estudiosos que têm difundido o desenvolvimento da área de PLE no Brasil, considerando as informações de Furtoso (2001) e de Almeida Filho (1992, 2009) acerca de seu histórico. Esses autores constatam que os estudos nessa área começaram na década de 1970, com os programas de pós-graduação e a criação das associações de professores. Em meados dos anos de 1980, os estudos sobre línguas estrangeiras tornaram-se presentes no país, mas só seriam alavancados a partir de 1990.

Segundo Almeida Filho (1992, p. 14), os primeiros cursos de português para estrangeiros em universidades foram oferecidos na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), irradiando-se para outras instituições de maneira irregular para atender às demandas pedagógicas.

Considerando que a década de 1980 foi profícua não só para a publicação de materiais didáticos, mas também para a definição das abordagens em sala de aula, é compreensível que os primeiros trabalhos acadêmicos acerca do PLE tenham sido defendidos nessa época, demonstrando a preocupação científica nos aspectos relacionados ao assunto e abrindo caminhos para o grande aumento de produções teórico-científicas a partir da década seguinte:

> Se os anos 80 foram a década da expansão da oferta das séries didáticas, os anos 90 aliam mais séries publicadas a uma nova consciência profissional no âmbito do ensino de PLE. Essa consciência profissional se revela numa nova oferta de livros teóricos sobre o PLE dirigida a professores em exercício ou a alunos de Letras em formação geral na graduação ou mais especializada na pós-graduação. Os programas de Letras começam a ofertar ainda como disciplina eletiva disciplinas sobre EPLE. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 15-16)

Temos registrado que os trabalhos científicos iniciais datam de meados de 1980. Furtoso (2001, p. 21-2) elenca as primeiras dissertações de mestrado e uma de doutorado na área de PLE desde 1985 até o ano 2000. Já a relação das produções acadêmicas brasileiras de Almeida Filho (2009, p. 20-6) compreende o período entre 1985 e 2004.

Para ilustrar as preocupações iniciais vigentes, mostraremos os trabalhos defendidos na primeira década de produções a partir do cruzamento de informações desses autores[17]:

---

[17] Existem trabalhos específicos de PFOL sobre o bilinguismo ou PL2. Se englobássemos o PL2 para comunidades japonesas, por exemplo, teríamos *A interferência fonológica no português falado pelos japoneses na região de Campinas*, de Elza Doi (1983), como primeira dissertação segundo Nomura (2013, p. 19). O levantamento apresentado no Quadro 1 traz o recorte das pesquisas gerais de PLE por ser o contexto enfocado neste estudo.

Quadro 1. 1 - Primeiras dissertações de mestrado em PLE em universidades brasileiras

ano	instituição	autor	título
1985	PUC-SP	Arai	Fluência na aquisição do português como língua estrangeira
1986	UFPE	Moura	O uso de conceitos psico-sócio-linguísticos para Avaliação de conteúdos em livros didáticos de Português para Estrangeiros
1986	UFRJ	Chaves	Um conjunto Pedagógico de Português Língua Estrangeira: da reflexão à criação
1988	PUC-SP	Caldas	A competência comunicativa em livros didáticos de português para estrangeiros: uma avaliação
1989	PUC-SP	Kunzendorff	O ensino/aprendizagem de português para estrangeiros adultos em São Paulo: reflexões, considerações, propostas
1990	UNICAMP	Rodea	Você não é brasileiro? Um estudo dos planos pragmáticos na relação português-espanhol.

É possível verificar um número significativo de pesquisas, tendo em vista que se tratava à época de um "movimento" ainda não consolidado. Paralelamente à adoção de preceitos da abordagem comunicativa, as preocupações variadas indicavam algumas áreas de estudo que seriam mais problemáticas no português em sua condição de língua estrangeira: aquisição, ensino-aprendizagem, livros didáticos, reflexões pedagógicas e estudos contrastivos entre línguas.

Essas questões, junto a todas as pesquisas desenvolvidas, são decorrentes da necessidade de solucionar problemas relacionados ao atendimento de demandas por cursos de português para estrangeiros.

Se procurarmos as universidades que iniciaram e estabeleceram cursos de português para estrangeiros no início dos anos de 1990 (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 14), poderemos confirmar que houve institucionalização de estudos de PLE, de forma mais regular, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB).

Além dos intercâmbios acadêmicos, não poderíamos discutir tais solicitações por cursos sem compreender as iniciativas de divulgação e as instâncias políticas envolvidas na difusão do português fora dos limites do país.

Como instrumento político, existe a atuação da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP).

> Compete à DPLP contribuir para a difusão da língua e da cultura do Brasil no exterior. Para esse fim, foi estabelecida, na década de 1940, a Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), a que se dá, atualmente, o nome de Rede Brasil Cultural, formada por Centros Culturais Brasileiros, Núcleos de Estudos Brasileiros e Leitorados. (MRE, 2014)

Podemos ver os centros e institutos de estudos brasileiros no quadro a seguir:

Quadro 1. 2 - DPLP

Centros Culturais Brasileiros		Núcleos de Estudos Brasileiros		Institutos Culturais Bilaterais	
África	6	Guiné Equatorial	1	Argentina	1
América	12	Guatemala	1	Colômbia	1
Europa	3	Paquistão	1	Costa Rica	1
		Uruguai	2	Equador	1
				Itália	1
				Uruguai	1
				Venezuela	1
Total	21		5		7

Fontes: http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1; http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1

Uma vez promovida a língua portuguesa, existe a busca por profissionais capazes de abarcar os conhecimentos interdisciplinares necessários para as aulas, não só no Brasil, mas além de suas fronteiras.

Dessa busca para a atuação fora do país, podemos citar os leitorados como os exemplos mais representativos.

O programa oficial de Leitorado[18] financia professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras. A função de leitor, regulamentada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) desde 1999, é resultado de uma parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/ MEC) com o MRE.

Podemos ver sua ampliação nos concursos de leitorados em universidades estrangeiras ao longo do tempo:

[18] O programa faz parte da Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx).

Quadro 1. 3 - Leitorado

ano	número de países	número de leitorados
2006	30	40
2013	36	53

Fonte: http://www.dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/leitorados

Os professores são selecionados pela Capes, com a finalidade de atingir a comunidade acadêmica na promoção da língua portuguesa. Segundo seus editais, isso inclui afirmar que o objetivo é o de "promover a língua portuguesa, vertente brasileira, bem como a cultura, literatura e estudos brasileiros naquelas instituições" (CAPES, 2014). Logo, os leitores são (ou deveriam ser) obrigatoriamente professores especialistas na tríade didática língua portuguesa do Brasil, literatura e cultura.

Além disso, existem os leitorados oferecidos pelas próprias instituições, como ocorrem, por exemplo, em quatro das principais universidades dos Estados Unidos da América – Harvard, Stanford, Columbia e Yale –, onde os cursos de PLE obtiveram um crescimento significativo nos últimos anos.

Na universidade Harvard, houve um aumento de 150% no número de alunos, de diversas nacionalidades e áreas de estudo, matriculados nos cursos de português entre os anos de 2001 e 2011[19]. No *site* da universidade, temos a informação de um programa de línguas e literaturas luso-brasileiras.

Nas universidades Columbia e Stanford, o aumento da procura também foi notado. No caso da Columbia University, a demanda do PBE foi progressiva especialmente entre 2010 e 2014. Os cursos de português incluem, a partir do nível intermediário, o ensino de língua e textos literários (crônicas e contos). Os cursos do nível avançado abordam a "língua por conteúdo" e os alunos têm que ler romances, contos e outros gêneros literários para estudar a língua[20].

---

[19] Em entrevista ao *Jornal da Globo* em 23/06/2011 e ao jornal *Comunidade News* da comunidade brasileira em Connecticut/ New York/ New Jersey em 27/06/2012, Clémence Jouet-Pastré, professora de Harvard e coautora do livro *Ponto de Encontro:* Portuguese as a World Language, informou que o ensino de português nessa instituição iniciou-se em 1831, mas o impulso com a grande demanda e o interesse pelo Brasil só aconteceu a partir da última década. Ela afirmou ainda que esse impulso estimulou outras universidades da mesma região de Boston a abrirem programas de português. São elas: o MIT (Instituto de Tecnologia de Massachussetts), a Universidade Tufts e a Universidade de Boston. (fontes: http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2011/06/alunos-de-harvard-vem-ao-brasil-para-aprender-portugues e www.comunidadenews.com/educacao/professora-da-harvard-fala-de-sucesso-do-ensino-do-portugues-na-entidade).

[20] Informações fornecidas em depoimento por João Nemi Neto, professor de português – língua e literatura na Columbia University, em outubro de 2014.

Em Stanford, notou-se um aumento pela procura de cursos de português a partir da década de 1990. Desde então, a situação dessa procura tem se mostrado como "um pêndulo", com oscilações que, dependendo da política interna dos departamentos, da situação político-econômica do Brasil e da economia dos EUA, fazem o interesse aumentar ou diminuir.

Seus cursos são orientados para a proficiência, seguindo o quadro da American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), cujos objetivos incentivam o aluno a "alcançar competência linguística que os torne capazes de viver, trabalhar, estudar e pesquisar em um país lusófono"[21]. Para atingir tal competência, ele é preparado para interagir nos variados níveis de linguagem e para se engajar "totalmente em questões de interesse mútuo que poderão exigir habilidades linguísticas mais avançadas". Nos cursos, são apresentados textos autênticos e variados da cultura, dentre eles os literários, sempre visando à formação de um falante proficiente.

Em Yale, igualmente é possível conferir uma grande procura nos últimos anos, especialmente em 2011[22], quando foi registrado um excedente no número de alunos inscritos para o curso básico acarretando a necessidade de mais professores. Os cursos incluem o desenvolvimento das habilidades linguísticas, tópicos culturais e, no nível intermediário II, leitura de textos literários brasileiros.

Com a alta demanda, uma problemática tem sido evidenciada: a falta de formação de professores capacitados especialmente para operar nos planejamentos de aulas que representem os aspectos literários e culturais da língua.

Dessa forma, o ensino de PLE, tanto dos cursos voltados aos intercâmbios no Brasil quanto aos leitorados entre universidades, requer a abordagem de linguagens que transpassem as mais diversas disciplinas por envolver questões sociais e interculturais de aquisição e aprendizagem.

A complexidade em aprimorar o ensino de PLE fundamenta-se em planos e resoluções além do conhecimento estrutural da língua. É preciso formar uma bagagem de saberes, muitas vezes, ligadas às questões específicas:

---

[21] Informações fornecidas em depoimento pela coordenadora do programa de língua portuguesa de Stanford, Lyris Wiedemann, em dezembro de 2014. Ela observa que os "totais anuais de três trimestres variam entre 140 e 180 alunos, uma variação observada nos últimos dez anos", com um aumento em 2012 e certa retração em 2013.

[22] Há o registro de um cancelamento de curso avançado devido à falta de professores em setembro de 2011. (fonte: http://yaledailynews.com/blog/2011/09/09/portuguese-department-short-staffed/)

> Preparar-se para ensinar uma LE não é uma tarefa para ser resolvida num final de semana. Temos notícias de professores selecionados para lecionar PLE no exterior que se aproximam de especialistas e formadores de professores de PLE pedindo cinco minutos de tempo para uma conversa que os prepare com "dicas" para iniciar sua missão. (ALMEIDA FILHO, 2012)

O autor já havia delineado anteriormente as origens de uma problemática no campo político-institucional da área ao mostrar os desdobramentos conflituosos em que tal ensino tem se desenvolvido desde os anos de 1950. Se por um lado não se reconhece uma política de formação, por outro institui-se a demanda crescente por professores capacitados no Brasil e no exterior. Os atendimentos a pedidos ou "demandas espontâneas" (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 16) têm sido supridos por ações individuais de professores ou iniciativas isoladas de universidades.

No contexto das universidades brasileiras, é possível acompanhar essas "demandas espontâneas" que vão se delineando à medida que novos convênios são firmados.

Para ilustrar o panorama atual, examinamos cruzamento de dados (APÊNDICE B) entre os convênios PEC-G[23], citadas no *site* do MEC, postos aplicadores do exame Celpe-bras (2013), instituições onde se oferecem cursos de português para estrangeiros e cursos ou disciplinas de graduação em PLE[24]. Com isso, mesmo que os dados se desatualizem, é válido explorar o cenário recente de intercâmbios envolvidos e o avanço acadêmico no interior dessa perspectiva de internacionalização das universidades a fim de conferir a evolução:

Tabela 1. 1 - Instituições de Ensino Superior do Brasil

Região		Convênios PEC-G	Convênios PEC-PG	Programas de intercâmbio	Postos aplicadores Celpe-Bras	Cursos: português p/ estrangeiros	Cursos: graduação em PLE	Disciplinas: graduação em PLE
CO	(8)	8	8	7	1	4	1	1
NE	(18)	18	17	16	3	6	1	1
N	(8)	8	8	8	4	1	--	--
SE	(40)	39	40	38	6	20	--	7
S	(27)	23	27	26	8	18	--	3
Total	(101)	96	100	95	22	49	2	12

[23] Utilizamos o PEC-G, junto a intercâmbios de graduação entre instituições, como critério diferenciador de exploração dos convênios e o PEC-PG secundariamente, visto que todas as instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC podem receber candidatos para a seleção de mestrado e doutorado, fato que ocorre de forma irregular ao contrário dos intercâmbios de graduação.

[24] Além dos *sites* de cada instituição, conferimos também as informações contidas em *Português para estrangeiros-Unicamp* (UNICAMP). Disponível em: <http://www.unicamp.br/~matilde/index.html>.

Podemos ver que existem convênios e programas de intercâmbio na grande maioria das instituições, mais de noventa, em todas as regiões do país. Na distribuição dos postos aplicadores do exame Celpe-Bras, percebemos a concentração na região sudeste e, principalmente, na região sul, números que podem ser explicados devido ao acúmulo desses convênios em universidades bem conceituadas, que tradicionalmente já dispunham de cursos para estrangeiros desde a década de 1990.

Do mesmo modo, isso se reflete na procura e oferecimento desses cursos, confirmando as mesmas proporções nas regiões mais procuradas.

Há também uma evolução, embora modesta, nos gestos de apresentar o ensino de PLE aos alunos de Letras, futuros professores, a fim de inseri-los no contexto de ensino e pesquisa. Constatamos 3 disciplinas obrigatórias de graduação em Letras, 1 de estudos interculturais, 1 disciplina de licenciatura e 7 optativas (ou eletivas). Os números não se mostram ideais em comparação à tamanha desproporção entre formação e a oferta de cursos, mas eles revelam a iniciativa de sensibilizar e de capacitar mais professores nessa área.

Contamos, ainda, com a formação de grupos de pesquisas e estudos em algumas instituições na tentativa de reunir esforços na resolução de problemas apresentados em aulas de PLE.

É o caso, por exemplo, do Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GE-PFOL)[25] da FFLCH-USP. Criado em 2009 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009) pela Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, o GE-PFOL conta com 118 participantes (dentre professores, pesquisadores e estudantes de graduação e de pós-graduação) cadastrados e tem como principais objetivos:

- inserir as atividades de ensino e pesquisa em PLE/PL2 desenvolvidas na FFLCH-USP na área mais ampla de aquisição e aprendizagem do português por falantes de outras línguas, e
- sistematizar o conhecimento produzido pela área de português do Centro de Línguas a partir da prática de ensino de português como língua estrangeira (PLE) para estudantes de graduação e pós-graduação da USP, desde 1993.

[25] Dele participam pesquisadores universitários (professores e estudantes de graduação e pós-graduação), bem como professores de centros de línguas e escolas de idiomas. Em reuniões mensais, são discutidos temas relacionados ao estudo de textos teóricos, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e à prática em sala de aula. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/pfolusp/>.

A partir das preocupações desses objetivos, realizou-se o I Encontro de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (IEEPFOL) da USP em 2010, com a publicação de artigos decorrentes das apresentações (GIL; AMADO, 2012) e organizado por membros do GE-PFOL.

Esse encontro seguiu uma trajetória cronológica de eventos na universidade: em 1997, organizou-se o I Encontro de PLE e, em 2002, houve o II Encontro Internacional de PLE.

Ainda que todos esses gestos não possam ser afirmados como números ideais e venham caminhando lentamente, tais preocupações colocaram o problema em foco e instâncias governamentais têm apresentado propostas de resolução, mesmo que emergenciais, para tentar suprir as demandas de projetos de internacionalização. É o caso do "idiomas sem fronteiras" que, dentre os objetivos específicos inclui "fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira" (BRASIL, 2014, p. 11).

Por ser uma iniciativa recente de propiciar a capacitação de estudantes e professores, seu desempenho só poderá ser comprovado a longo prazo. No entanto, podemos observar em sua proposta a articulação entre língua e cultura, reafirmando a presença interdisciplinar de um trabalho intercultural, assunto abordado há tempos em eventos de PLE.

Não são raros os trabalhos que se centralizam nesse assunto. Afinal, uma das características marcantes e intrínsecas nas salas de aula de português para estrangeiros é a presença de questões ligadas ao encontro de diferentes culturas, a saber, entre o professor e um aluno, entre os colegas de diversas origens e entre professor e todos os alunos.

Desde a década de 1990, ao fazermos uma breve revisão bibliográfica dos artigos iniciais do Brasil (a maioria dos seminários da SIPLE), é possível constatar que os estudos já contemplavam essa vertente cultural em PLE (ALMEIDA FILHO, 1995; SCHLATTER, 1996; BELO, 1999; MEYER, 1999; WIEL; 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.

Em geral, o que se colocava no foco dessas investigações é a inclusão de assuntos ligados à identidade cultural nas aulas e nos 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 frequente 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 linguísticas em consonância aos aspectos culturais.

Nessa perspectiva, a leitura literária expressa, por vezes, algumas recorrências particulares de diferentes linguagens que ainda foram pouco exploradas nos estudos.

Feito um levantamento bibliográfico referente ao uso de textos literários no ensino de PLE no cenário brasileiro, podemos observar o agrupamento maior de anais de congressos e artigos para revistas: DELL'ISOLA (2012, 2013); HERRERA, SABAINI, CASERO (2013); PENJON (1997); PINHEIRO, MELLO (2007); SELLAN (2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2012); SILVEIRA (2007a, 2007b); TAKAHASHI (2011, 2013) e XYPAS (2011).

Dois livros tratam indiretamente do assunto, um deles originado de uma tese de doutorado[26] (DELL'ISOLA, 2005) e, o outro, uma compilação de relatos de professores, alguns deles ligados ao PLE, que lecionam literatura brasileira em universidades estrangeiras (MONTEIRO, 2014).

Quanto às pesquisas científicas em universidades brasileiras, levantamos os seguintes trabalhos:

Quadro 1. 4 - Textos literários em estudos acadêmicos de PLE

ano	instituição	autor	título	grau
1999	UFMG	DELL'ISOLA	O contexto e o sentido lexical no processo de compreensão da leitura em português - língua estrangeira	DO
2008	USP	TAKAHASHI	Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil	ME
2013	UFRGS	REICHERT	Vivências com o texto literário na aula de língua adicional: relatos de ensino de inglês e português	TCC
2014	UFF	SELLAN	Textos de literatura: inserção e abordagem em livros didáticos de Português do Brasil como língua estrangeira (PBLE)	PÓS-DOC

[26] A tese foi defendida em 1999, dando origem ao livro *O sentido das palavras na interação leitor-texto* (DELL'ISOLA, 2005). Não há uma menção direta referente à leitura literária: a autora só faz uma breve explicação sobre o uso de uma "narrativa", mas a tese foi citada pelo fato de o texto base para a análise de leitura ser uma crônica literária e haver uma breve justificativa quanto à tipologia narrativa de ficção.

Apesar da oferta de cursos e dos estudos dessa área terem crescido desde as primeiras pesquisas, inclusive com o processo de internacionalização em muitas universidades, o que é possível notar ainda é o pequeno número de estudos teórico-acadêmicos que enfoquem a leitura literária dentro do contexto de culturas do PLE.

1.3 Leitura literária no ensino de línguas estrangeiras

Sabemos que trocas entre culturas podem ser suscitadas por várias atividades e pela leitura de outros textos além do literário. Ele é um dentre as variedades de documentos autênticos a acrescentar questões interculturais à aula de língua estrangeira, no entanto, como explicam Albert e Souchon (2000, p. 10), é o único a fazê-lo incitando uma reflexão sobre modos de funcionamento discursivo e textual muito particulares, significativos, da diversidade e não poderia ser descartado no processo de apropriação da língua estrangeira. Os autores bem argumentam que a literatura, como forma de comunicação, constitui-se em um recurso de reflexão sobre a própria comunicação humana e não deve ser, portanto, excluída do processo fundamentalmente intercultural que é o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

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

Com as divulgações da chamada Estética da Recepção (JAUSS, 1978, 2002), que reformulou interpretação literária considerando as instâncias de produção-comunicação-recepção, a inter-relação das três instâncias dinamiza o papel do leitor e, em sua redefinição, o texto torna-se “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).

Essa concepção, vinculada à deferência ao leitor por Barthes (2004, p. 5) e ao *leitor modelo* de Eco (2004, p.35), constitui a atualização interpretativa do texto por meio de uma leitura que coopera na construção de sentidos.

Ao escrever, o autor realiza certos atos passíveis de interpretação. Ele pode tentar aproximar-se ou afastar-se das concepções de mundo do leitor; quanto a isso é difícil saber, pois fica no plano das intenções, mas seu esforço em fazer acreditar que os leitores

compartilhem de suas impressões torna a leitura uma forma de ligar as instâncias autor-texto-leitor.

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

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

Avançando nessas concepções, Giasson (2003) adota a tríade leitor-texto-contexto para seu modelo de compreensão de leitura. No âmbito de PLM, Freire (2006) já atentava para essa dinâmica entre "linguagem e realidade" como fator determinante para uma leitura crítica. Tal contexto, entendido como as condições sob as quais se encontra o leitor, ganha agora um lugar de destaque com três subgrupos: o contexto psicológico, o social e o físico (GIASSON, 2003, p. 22).

Segundo a autora, o contexto psicológico refere-se ao interesse do leitor pelo texto, suas motivações e intenções; o social compreende as formas de interação (situações de leitura sem auxílio ou orientadas, por exemplo) que podem ser desencadeadas entre o leitor e o professor ou entre seus colegas durante a leitura programada. Já o contexto físico considera as condições materiais (o prazo para a leitura e situações adversas, como ruídos externos) em que ocorre a leitura.

A compreensão da leitura dependeria do grau de relação ou intersecção entre as variáveis leitor-texto-contexto em um processo simultâneo de habilidades cognitivas e afetivas necessárias para a abordagem do texto.

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

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

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.

Para compreender tais relações, é significativo apreender as estratégias dos modelos cognitivos de leitura (ascendentes, descendentes e interativas) capazes de produzir sentidos nessa integração entre autor e texto, texto e leitor, leitor e contexto, sendo o leitor, agora, projetado para a função de coautor.

O modelo ascendente tem como ponto de partida as informações de “baixo nível”, ou seja, da palavra simples para chegar às informações globais e complexas do texto. O descendente, por sua vez, privilegia estratégias de “alto nível”, ao centrar-se na compreensão global por inferências como ponto inicial para uma antecipação de hipóteses. 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 prévios e vivências do leitor, tendo sido adotado inicialmente nas estratégias de caráter instrumental e na abordagem comunicativa. Logo se constatou que a leitura apoiada somente em um dos modelos apresentava problemas, pois uma leitura analítica não proporcionava a compreensão de fatores extralinguísticos e a leitura global corria o risco de os leitores “adivinharem” o que estava escrito no texto.

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

Marcuschi (2008, p. 256) também identifica tais estratégias de compreensão, nomeando-as “processo flexível”. De forma semelhante, Leffa (1999, p. 1) evidencia as “abordagens conciliadoras”, que “pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/ transacional, com ênfase na relação com o outro”. Segundo Leffa, há certa vantagem na leitura global, fundamentada em inferências, pois, mesmo as abordagens interativas, que consideram tanto os aspectos ascendentes, com base no texto, como os aspectos descendentes, com base no leitor, privilegiam a orientação ascendente com ênfase em habilidades de reconhecimento de palavras.

Na investigação dos estudos de PLE, Bizon (1997, p. 116) e Dell’Isola (2005, p. 72-8) expõem igualmente a adequação e importância dessa leitura interativa. Bizon organiza as construções teóricas por meio das principais “concepções de leitura de acordo com as visões

da linguagem" (BIZON, 1997, p. 113-5) e Dell'Isola (2005, p. 59-82) apresenta os modelos de leitura relacionados ao conhecimento lexical.

Em comum, todos os autores valorizam a leitura fundamentada em inferências, visto que as abordagens interativas privilegiam a orientação com ênfase em habilidades construtivas do conhecimento.

Sob esse ponto de vista, observamos que os textos literários propiciam uma forma de comunicação por intermédio de uma interatividade reflexiva, mas não menos dialógica. Inconsciente no processo, mas não no resultado:

> Um exemplo da consciência do processo pode ocorrer, por exemplo, na leitura de um romance em que o leitor está absorvido pelos acontecimentos narrados pelo autor. A leitura vai fluindo rápida, os processos ascendentes e descendentes trabalhando numa orquestração perfeita. O leitor não tem nenhuma consciência do processo da leitura mas concentra toda sua atenção no efeito que obtém da leitura. Tem consciência do que o personagem principal está fazendo, mas não tem consciência de sua própria leitura; não se dá conta, por exemplo, se está lendo rápido ou devagar. (LEFFA, 1996, p. 49)

Da perspectiva do leitor, há uma consciência da trama e dos personagens, dos processos globais subjetivos, mas não de sua atividade cognitiva, uma vez que se trata de uma visão objetiva do pesquisador. É da junção dessas duas consciências que têm se desenvolvido os estudos das leituras, tanto as de língua materna, quanto as de língua estrangeira.

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

Na dissertação de mestrado e no texto *O emprego de textos literários no ensino de português para estrangeiros* (TAKAHASHI, 2008 e 2012), apresentamos o seguinte quadro com o propósito de ilustrar o emprego e aproveitamento dos textos literários no interior das abordagens. Com base nas descrições das sete principais metodologias de ensino em língua estrangeira (Natural; Gramática-Tradução; Leitura-Tradução; Direta; Áudio-oral; Audiovisual e Comunicativa) e na condensação de informações enfatizadas por Besse (1985), Puren (1993), Leffa (1988), Germain (1983) e Rivers (1975), o traçado mostra o percurso das várias fases por que passou o texto literário:

Quadro 1. 5 - Abordagens em LE e os textos literários

O Método (Abordagem)	utiliza	para o ensino
Natural	livros e textos[27] de leitura escolhidos pelos alunos, concebidos como elementos extralinguísticos	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 linguística e para o enriquecimento interior
Áudio-oral	compreensão e expressão oral de textos	da compreensão escrita, não como um elemento cultural, mas uma sequência 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

Nesse percurso, constatamos que o texto literário nunca foi rejeitado no ensino de LE, ele sempre esteve presente nos estudos de tradução, leitura, civilização, cultura ou de textos; o que se alterava era o tratamento dado nas aulas e nos materiais didáticos.

Se acrescentarmos a abordagem acional do Quadro Europeu, teremos a orientação de criar ambientes que propiciem atividades linguísticas, tarefas, que "inscrevem-se no interior de acções de contexto social, as quais lhe atribuem significação plena" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). Tal fator preconiza textos literários em sua atividade de compreensão e dos gêneros textuais como prática social.

Essas proposições são fundamentais para refletir que a leitura literária chama a atenção de estudiosos em aquisição de LE ou L2. Ao final, nesse movimento entre a assimilação consciente e inconsciente (ou subconsciente), a ideia central é dar significado à leitura.

[27] O termo genérico "texto", apesar de parecer amplo em algumas citações, revelou-nos que o texto literário está inserido em seus domínios.

Apropriando-nos dos requisitos para o *input* ideal de Krashen (1982, p. 165), a leitura literária por prazer deve trazer os seguintes itens:

> (i) Compreensível. Nós definimos o prazer de ler como a leitura compreensível, portanto, não há nenhum problema aqui. Eu gostaria de apontar, contudo, que o prazer da leitura é feita compreensível pela própria seleção de passagens e textos do leitor, e pela rejeição do material que é muito difícil de ler. O sucesso do prazer de ler, assim, depende da disposição do leitor para encontrar material do seu nível e rejeitar o que está além de sua capacidade.
>
> (ii) Interessante/ relevante. A leitura aqui definida deve ser interessante e relevante, uma vez que o aluno tem a opção (que deve ser exercida) de apenas ler as coisas que são de interesse pessoal.
>
> (iii) Não sequenciados gramaticalmente. Essa exigência é cumprida, a menos que o aluno insista na leitura de materiais pedagógicos especialmente preparados.
>
> (iv) Quantidade. A leitura certamente tem o potencial para satisfazer esse requisito. Os únicos problemas são práticos: a disponibilidade de materiais, seu custo e tempo dos alunos.
>
> (v) Nível de filtro. Se o aluno é capaz de encontrar materiais que são compreensíveis e que são interessantes, esse requisito é facilmente atendido. Não há frustração causada pelas mensagens incompreensíveis, sem exigências iniciais para o *output*, sem exigências prematuras de apuramento gramatical. O prazer do leitor deve estar completamente fora da defensiva.
>
> (vi) Ferramentas para a gestão de conversação. A leitura por prazer pode ainda trazer uma contribuição para atender a esse requisito, se os textos lidos incluírem algum diálogo[28]. (tradução nossa)

As ideias do linguista conferem critérios de seleção dos textos a serem lidos a fim de evitar frustrações e desinteresse. Em resumo, o professor deveria mediar a leitura oferecendo textos para o nível de conhecimento da língua do aluno e para seu gosto pessoal, com a

---

[28] Requirements for optimal input:
(i) Comprehensible. We have defined pleasure reading as reading that is comprehensible, so there is no problem here. I would like to note, however, that pleasure reading is made comprehensible by the reader's own selection of passages and texts, and by the rejection of reading material that is too difficult. The success of pleasure reading thus depends on the reader's willingness to find material at his level and reject material that is beyond him.
(ii) Interesting/relevant. Reading as defined here is by definition interesting and relevant, since the student has the option (which must be exercised) of only reading things that are of personal interest.
(iii) Not grammatically sequenced. This requirement is met, unless the student insists on reading specially-prepared pedagogical materials.
(iv) Quantity. Reading certainly has the potential for satisfying this requirement. The only problems are practical: the availability of materials, their cost, and the students' time.
(v) Filter level. If the student is able to find materials that are comprehensible and that are interesting, this requirement is easily met. There is no frustration caused by incomprehensible messages, no early demands for output, no demands for premature grammatical accuracy. The pleasure reader should be completely off the defensive.
(vi) Tools for conversational management. Pleasure reading might even made a contribution toward meeting this requirement, if the texts read include some dialogue.

ressalva de que tal nível não deva ser entendido estritamente como nível gramatical. Deve-se prever e considerar o tempo disponível para a orientação, mediação e realização da atividade.

Embora Krashen não seja categorizado como um estudioso da linguística aplicada ao ensino de línguas, sua contribuição teórica à área, inclusive referenciado no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), merece reflexão ainda que se questione a validade de certos itens no interior de suas hipóteses.

Uma dessas hipóteses questionáveis é a de que a aquisição não deve ser advinda da aprendizagem, pois funcionariam como "sistemas independentes" (KRASHEN,1981, p. 1/ 113). No entanto, o mesmo Krashen (1981, p. 104) refere-se à exposição e à contribuição da sala de aula desde que as atividades sejam "significativas" e "comunicativas" para que se produza a aquisição da línguas.

Nesse aspecto, o mediador pode proporcionar atividades para que a aprendizagem da língua possa se integrar a esse processo de aquisição. Para tanto, é necessário haver a predisposição para receber o *input*, uma vez que não bastaria apenas ser exposto a ele: não é certo que todo *input* consiga transformar-se em aquisição devido à existência do chamado 'filtro afetivo'". (KRASHEN, 1981, p. 30-2)

O autor não desenvolveu os pormenores da questão afetiva em seus estudos, mas essa concepção abriu caminhos e chamou a atenção para as atitudes e interesses pessoais relacionadas ao leitor, incluindo a contribuição para a competência escrita que seria decorrente da automotivação na leitura.

Nesse contexto, conferimos a aproximação linguística e afetiva por meio de uma linguagem organizada que permita ver o mundo com outros referenciais. Torna-se determinante, então, estudar os fatores de aquisição de uma língua estrangeira na compreensão da leitura literária por estudantes estrangeiros, mergulhando nas particularidades do português do Brasil como referência no processo de aprendizagem e nos efeitos sócio-histórico-culturais em que elas se situam, bem como na reflexão acerca do aperfeiçoamento que tais textos proporcionam no ensino-aprendizagem do PLE.

A leitura literária descentraliza o enfoque consciente do discurso linguístico no processo de ensino, pois ela permite a reflexão por meio e sobre o texto lido. Isso pode ser feito ao concordar ou refutar, ou apenas afirmar alguma marca de atribuição de significados.

Tal leitura oferece a abertura ao diálogo ao incitar e promover outros discursos em resposta a cada leitura, acionando uma percepção de fatores interculturais, seja para confirmar, seja para negar a rede de sentidos na tentativa de compreender os fenômenos presentes na linguagem.

De fato, os conceitos de ensino-aprendizagem, bem como o uso de estratégias, distinguem-se da aquisição. No entanto, o professor pode oferecer as oportunidades para que a aquisição da língua possa se integrar à sala de aula.

Considerando a existência de especificidades em cada sala de aula no que tange à interação em dado contexto, ainda assim é possível rastrear características particulares na construção de um conhecimento que permita a compreensão, análise e indicação de um caminho para o emprego da leitura interacional. Nesse percurso, a contribuição dos estudantes é fundamental para verificar suas motivações e expectativas.

CAPÍTULO 2

A voz dos estudantes de PLE: representações

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores

Bakhtin

2.1 O aprendiz e os textos literários

Ao seguirmos a vertente interacional, não poderíamos deixar de dar voz a seus atores principais, os aprendizes de português para estrangeiros, a fim de examinarmos de que forma eles veem a relação entre ensino de língua e apresentação da literatura.

Para delimitar os assuntos e os materiais de análise, a investigação segue o enfoque na exploração dos aspectos envolvidos no perfil do aprendiz: o público alvo é adulto, universitário (graduação ou pós-graduação) e possui contato direto com a cultura brasileira.

A pesquisa qualitativa foi feita com um grupo de estrangeiros entre alunos e ex-alunos[29] do curso Nível 2 (anteriormente chamado de 'avançado') de português para estrangeiros do Centro de Línguas da FFLCH-USP, que corresponderiam a uma faixa de proficiência entre o pré-avançado e avançado.

Esse nível é formado por alunos que tenham completado o nível B anteriormente ou que falem uma língua materna próxima do português, que tenham conhecimentos prévios da língua portuguesa e/ou já falem uma ou mais línguas estrangeiras, comprovando sua capacidade em reconhecer o processo de aprendizagem de outra língua. Trata-se de um perfil especial por ser um falso iniciante, cujas competências fazem pressupor a rápida dinâmica de aprendizagem em imersão a partir de experiências anteriores.

A grande maioria dos alunos que compuseram e ainda compõem as turmas do, então, chamado Nível 2 foi encaminhada aos cursos por meio de entrevistas e análise do perfil. Para muitos, era a primeira e única turma de estudos de português.

Cabe esclarecer aqui uma outra característica com base nessas informações: não se trata especialmente de um curso sequencial, visto que os intercâmbios são organizados de forma diferenciada para cada caso. Um grupo de estudantes pode permanecer somente um

[29] Em consonância ao princípio geral de ética em pesquisa, os nomes dos estudantes foram omitidos em todo o estudo para que o sigilo das fontes pudesse ser assegurado.

semestre, enquanto outros, de pós-graduação, por exemplo, devem ficar por um período maior no país. Há, portanto, uma demanda semestral, o que impõe uma seleção de níveis, baseada em um conjunto de fatores como a fluência em outras línguas, a convivência com brasileiros, o conhecimento prévio em língua portuguesa ou, mesmo, em uma língua próxima como a espanhola, dentre outros.

Por meio de quarenta fichas-questionário[30] (APÊNDICE A1), com questões abertas e fechadas, que elaboramos e distribuímos 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); no total, vinte e cinco[31] informantes responderam à pergunta central: "Qual a importância dos textos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira?" [32].

Temos, portanto, o primeiro *corpus*, formado por vinte e cinco respostas de alunos de várias procedências e de turmas de períodos distintos.

Antes de analisarmos o questionário, é importante mostrarmos os dados mais detalhados dos estudantes entrevistados a fim de melhor visualizar o perfil, eclético, porém com padrões da faixa etária e do conhecimento de línguas estrangeiras.

Nas tabelas a seguir, podemos observar o perfil dos vinte e cinco informantes (APÊNDICE A3):

Tabela 2. 1 - Nacionalidade

País de origem	**Número de alunos**
Alemanha	2
Argentina	1
Bulgária	1
Chile	2
China	1
Colômbia	1
Coreia do Sul	1
Equador	1
Espanha	6
França	3
Inglaterra	3
Itália	1
Noruega	1
Rússia	1

[30] Houve, inicialmente, a distribuição de um número maior de fichas (50). No entanto, descartamos os e-mails devolvidos, cujos endereços dos destinatários haviam sido desativados.

[31] Trinta respostas foram recebidas, mas somente foram consideradas para o *corpus* as 25 respostas completas em todos os itens.

[32] Devido à extensão das respostas referentes a essa pergunta, os textos completos (sem alterações da grafia original) de todos os entrevistados estão no APÊNDICE A3.

Primeiramente, notamos a diversidade cultural presente nas salas de aulas. Já nas próximas tabelas, confirmam-se também a variedade de áreas de conhecimento em que os estudantes se situavam e de línguas que falavam:

Tabela 2. 2 - Área de estudos

Curso	Número de alunos
Arquitetura	1
Artes Cênicas	1
Artes Plásticas	1
Ciência Política	1
Ciências Sociais	2
Cinema	1
Engenharia	6
Física	1
História	1
Jornalismo	3
Letras	3
Matemática e Estatística	1
Medicina	1
Música	1
Relações internacionais	1

Tabela 2. 3 - Língua 1

Língua materna	Número de alunos
alemão	2
búlgaro	1
chinês (mandarim)	1
coreano	1
espanhol	11
francês	3
inglês	3
italiano	1
norueguês	1
russo	1

Outra observação a se fazer é que todos os alunos podiam se comunicar ou, ao menos, ler em outra língua estrangeira – de forma geral, em inglês ou espanhol. O contato com a língua portuguesa se situava em L2, L3 ou L4, fato que pode ser explicado, em parte, pelo perfil acadêmico cujos exames de proficiência e leituras exigem tais conhecimentos.

Dessa forma, todos os estudantes tiveram acesso a, no mínimo, dois outros sistemas linguísticos, o que os caracteriza como falsos iniciantes, pois são mais experientes com relação à aprendizagem de línguas.

Quanto à faixa etária dos informantes, verificamos a predominância de estudantes entre 20 e 30 anos de idade – logo, um grupo de jovens adultos que cursavam a graduação:

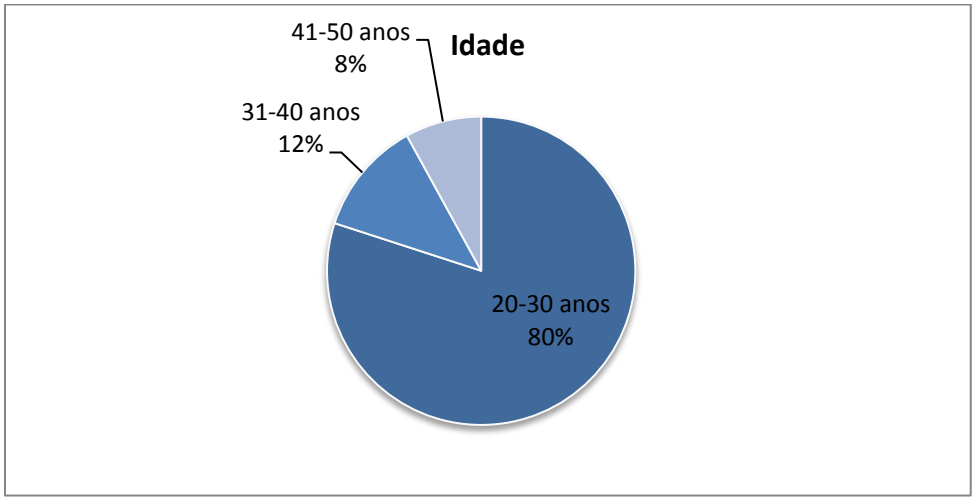


Gráfico 2. 1 - faixa etária dos informantes

Menos destoantes foram os números relativos às diferenças entre o gênero masculino e o feminino, com uma marca pouco significativa em suas porcentagens:

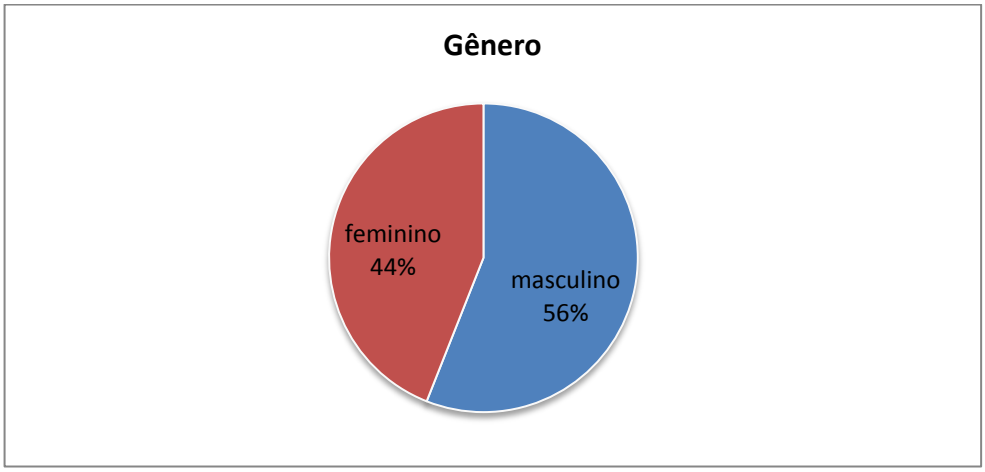


Gráfico 2. 2 - gênero dos informantes

Já o tipo de público quanto à categoria, confirmamos o predomínio expressivo de estudantes de graduação, seguido pelos pós-graduandos em número bem menor e, timidamente, por professores visitantes ou pesquisadores.

Podemos afirmar que essa tendência só vem aumentando nos últimos anos com a realização de novos intercâmbios.

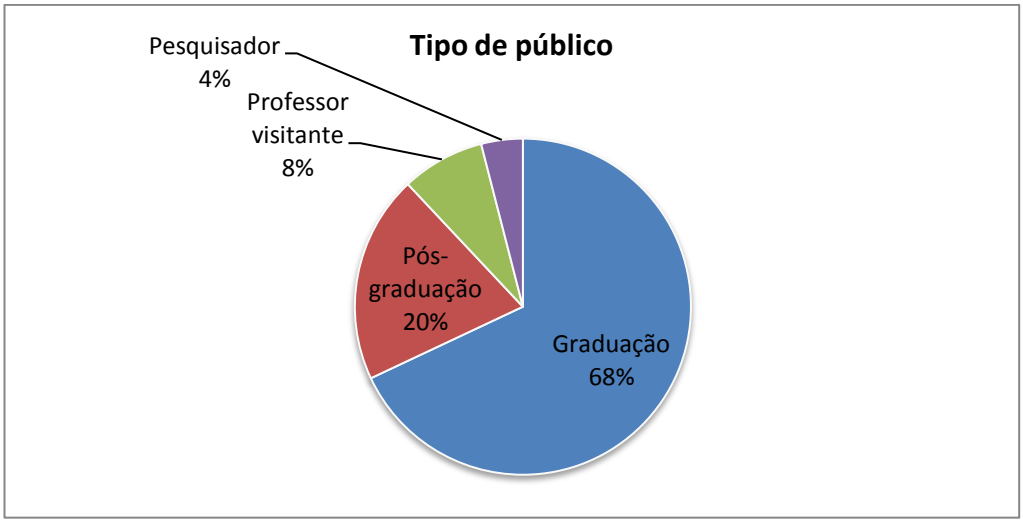


Gráfico 2. 3 – categoria acadêmica dos informantes

Quando os dados quantitativos (125 estudantes) abordados no Capítulo 2 desta pesquisa são cruzados com os qualitativos (25 informantes), observamos apenas uma diferença evidente quanto ao tipo de público. Se antes constatamos uma leve predominânia de estudantes de graduação, agora percebemos uma elevada maioria dessa categoria no grupo de informantes.

Como resumo, dentre os dados menos destoantes, mantém-se o predomínio geral de estudantes jovens, oriundos de países variados e formações distintas, falantes de diversos idiomas, com destaque para o espanhol.

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 fossem diversas, é significativo 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 eram familiares: o prazer e o hábito da leitura de textos literários.

De início, as primeiras informações recorrentes indicam que a importância desses textos estaria no funcionamento e uso de seus elementos constitutivos: gramática, léxico e cultura. 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 estudantes confirmará que tal desmembramento serve apenas para mostrar as peças de uma engrenagem que, para funcionar, não pode ter seus componentes isolados. É fácil notar que, embora a maioria dos

entrevistados não trabalhe com a pesquisa acerca do funcionamento da linguagem, todos demonstram compreender que o processo de interação da leitura literária está em seu mecanismo, no ato de ler tal gênero, e não na matéria linguística de sua estrutura.

As respostas que chamam atenção no que tange a esse aspecto mostraram a importância efetiva dos textos literários sem que os elementos constitutivos da língua por eles relatados – como a estrutura da gramática, do léxico e da cultura –, fossem isolados do texto para que pudessem ser compreendidos.

Alguns depoimentos podem ilustrar bem tal ideia:

(1)

> 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 letura de literatura ajuda a que vc pense em essa língua e facilite a eleção rápida de palavras na hora da fala oral**.
> (E2, espanhol, 27 anos, estudante de engenharia, grifos nossos)

(2)

> 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 memoria 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 memoria, melhor ter mais modos (situações) relacionados...difícil para explicar: significa, por exemplo, quando memorizar uma palavra, se tiver mais modos de aprendé-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 mto bem para ter a sensaçao de lingua, aqui a sensaçao do português**, por **exemplo.com a literatura, também pode conhecer a cultura da língua, de como pensa o povo, o** lógico deles.
> (E9, chinesa, 34 anos, professora visitante de letras, grifos nossos)

(3)

> 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**.
> (E13, chilena, 25 anos, estudante de artes cênicas, grifos nossos).

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

A referência a “pensar nessa língua”, “sensação do português” e “gosto porque nem me dou conta do que vou aprendendo” contribuem para refletir acerca da assimilação da língua em todos os seus diferentes aspectos intelectuais e sensoriais. Afinal, como enfatiza Séoud (1997, p. 37), não devemos nos esquecer que a experiência literária remete-se à experiência estética que é, por sua vez, da ordem do sentir.

Apropriar-se de uma língua estrangeira como se fosse parte de sua própria fala – essa é a representação máxima desses estudantes para o estudo de uma literatura tão diferente e, ao mesmo tempo, familiar a eles. Diferente por ser escrita em outra língua e familiar, por identificarem, na leitura literária, as bases para um tipo de conhecimento já experimentado, “sentido”, em algum momento da vida.

Tais observações corroboram a hipótese da assimilação natural de Krashen (1981), cujos elementos de aquisição de uma L2 se sobrepõem aos de aprendizagem. O grande desafio, segundo o autor, é criar materiais e contextos no planejamento de ensino que possam assegurar essa apropriação inconscientemente da LE:

> Isso decorre, segundo nossas conclusões, de que a aquisição da língua é mais importante do que o desempenho da aprendizagem em segunda língua. "Intake" significa simplesmente a origem da aquisição da língua, o subconjunto de *input* linguístico que ajuda o aprendiz a assimilar a linguagem. A meu ver, agora, parece ser o caso de que *a função principal da aula de uma segunda língua seja proporcionar o* intake *para a aquisição*. Como isso tem sido uma tarefa muito difícil, pode-se também dizer que o grande desafio para o campo da linguística aplicada é criar materiais e contextos que proporcionem o *intake*[33]. (KRASHEN, 1981/2002, p. 101, tradução nossa)

Se entendermos esse *intake* como a origem da compreensão do *input*, é necessário que existam oportunidades de comunicação interativas da língua para que os elementos compreensíveis sejam apreendidos. Sabemos que a exposição somente não é o suficiente para obter êxito na compreensão e produção de textos, daí a importância em promover atividades de leitura significativas ao aprendiz.

Na internalização por meio da experiência literária, uma outra 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, com seu uso em

---

[33] This follows from our conclusions that language acquisition is more central than language learning in second language performance. "Intake" is, simply, where language acquisition comes from, that subset of linguistic input that helps the acquirer acquire language. It appears to be the case to me now that *the major function of the second language classroom is to provide intake for acquisition.* This being a very difficult task, one could also say that the major challenge facing the field of applied linguistics is to create materials and contexts that provide intake.

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[34]. Alguns mencionam o vocabulário culto ou sofisticado; outros, a língua do cotidiano, o que remete à ideia da literatura como forma de expressão contextual da linguagem.

Tal encadeamento de palavras no percurso de construção de sentidos faz parte de uma esfera muito maior do que seu "estado de dicionário" (ANDRADE, 1992, p. 95-7):

> 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, nuanças 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)[35]. (PIETRARÓIA, 1997, p. 318)

Podemos depreender que um dos desafios na leitura em língua estrangeira é conhecer e apreender o sentido dos vocábulos e de seu contexto, uma vez que uma imprecisão referencial pode distorcer as definições. Compreender seu significado, não só em sua decodificação, mas em seu comportamento linguístico, consiste automaticamente em perceber a correlação entre o ganho lexical para a ortografia ou sintaxe e a memorização para a adequação de uso.

Seguindo esses aspectos, é natural que a outra percepção da experiência literária dos informantes seja a presença do aspecto cultural[36]. Ora descrita como um termo genérico que expressa a criação artística, subordinada a uma visão histórica; ora como a representação do modo de agir e falar (das particularidades) do brasileiro, é possível observar o conhecimento da cultura como um fator marcante nas representações de assimilação da língua.

(4)

> Em primeiro lugar, os textos literários contribue 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.
> (E22, inglesa, 21 anos, estudante de letras)

---

[34] Ao menos, em dezessete respostas, pudemos encontrar referências diretas ou menções ao vocabulário.

[35] GRANGER, S., MONFORT, G. **La description de la compétence lexicale en langue étrangère**: perspectives méthodologiques, Aile, n. 3, p.55-76, 1994.

[36] Quatorze respostas justificam o uso de textos literários para o conhecimento da cultura, bem como a tentativa de inserir-se nela.

(5)

> 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).
> (E7, norueguês, 26 anos, estudante de engenharia)

(6)

> [...] 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.
> (E25, francês, 43 anos, professor visitante de medicina)

Nos depoimentos (4), (5) e (6), 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".

Pelo fato de o termo *cultura* acarretar inúmeras abstrações, visto que ela emana alguns traços que fazem parte da manifestação de um grupo, faz-se necessário distinguir os termos utilizados por estudiosos da área a fim de compreender sua abrangência nos estudos de PLE.

Dentre os nomes reconhecidos, podemos citar Michael Byram (1989, 1997, 2000 apud CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 271/276)[37] como referência bibliográfica do QECR (2001) em estudos interculturais[38] e Claire Kramsch (2013) em descrever as instâncias de cultura com "c" minúsculo e Cultura com "C" maiúsculo (*little c* e *big C culture*).

Embora haja essa divisão de tipos, a flutuação nas representações dos estudantes reforça que elas servem para esclarecer sua inter-relação sem reduções no âmbito do ensino de uma LE ou L2.

Em síntese, a cultura com "c" minúsculo refere-se aos costumes, crenças, valores e modos de ser, agir e falar. A Cultura com "C" maiúsculo faz menção às artes e literatura, obras construídas pelo conhecimento geral de um país e, por ter sido muito promovida no século XIX como conceito de obras de uma nação, segundo Kramsch (2013, p. 65), ela manteve uma valorização restrita até o advento da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, que colocou em foco o conceito mais pragmático de modo de viver.

---

[37] BYRAM, M. **Cultural Studies and Foreign Language Education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
Id. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
Id.**The Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. Londres: Routledge, 2000.

[38] Em recentes pesquisas que abordam as teorias interculturais na área de PLE na USP, temos a tese de doutorado *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma abordagem sociocultural*, de Maria E. Vieira (2010) e a dissertação de mestrado *O léxico da cultura brasileira no livro didático "Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros"*, de Luhema S. Ueti (2013).

Hoje, podemos afirmar que já não se trata apenas de uma questão de prestígio cultural ao lidarmos com o texto literário em sala de aula de línguas, mas de apoio funcional para atividades de aprendizagem. Seu *status* modificou-se para uma percepção mais aguçada da linguagem.

> Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa. (ZILBERMAN, 2008, p. 11)

A expectativa de conhecer os textos da literatura brasileira nas aulas, bem como suas representações linguísticas, 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 do nível 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 aquisição de uma língua estrangeira: aperfeiçoamento linguístico, conhecimentos literários e acesso à cultura do país. O aperfeiçoamento linguístico refere-se mais à decodificação situacional da língua (compreensão) – envolvendo a sintaxe e o uso do léxico – do que a uma análise gramatical específica. A aquisição de conhecimentos literários diz respeito à representação do panorama social e 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. Portanto, da cultura com c minúsculo em consonância à Cultura com C maiúsculo.

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, por exemplo, 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.

2.2 Gêneros literários preferidos

Se, dentro de todo o contexto da abordagem comunicativa ou da acional, identificamos o foco de planejamento no aluno, nada mais justo do que tentarmos rastrear também: *quais os seus gêneros preferidos para a leitura?*

Ao analisarmos o item referente à preferência de gêneros textuais (APÊNDICE A5), verificamos o predomínio do gênero romance, seguido pelos contos e crônicas, observando que, para os alunos estrangeiros, não pareceu haver uma distinção entre crônica e conto:

Quadro 2.6 - Gêneros textuais preferidos[39]

gêneros	conto	crônica literária	poesia	romance	outros
preferências	7	4	5	18	8

Incluem-se na soma do item "outros": o ensaio (histórico, econômico ou social), as histórias em quadrinhos, textos de jornais, entre os demais gêneros.

Todas essas informações, ao mesmo tempo em que consolidaram as respostas às frequentes pesquisas informais em sala de aula, também contribuíram para o remanejamento de alguns textos durante o semestre, uma vez que tal pesquisa não só visava ao material de estudo, ela tinha igualmente um valor de apurar preferências.

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

[39] Os dados do quadro já haviam sido descritos no artigo *A contribuição de gêneros do discurso literário no processo de ensino-aprendizagem de PLE* (TAKAHASHI, 2011). Observe-se ainda que os números refletem algumas interpretações mais fieis aos gêneros citados. Sem alteração da amostragem, por exemplo, não consideramos o voto genérico "humor" como gênero preferido, pois o termo abrange todas as opções.

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

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

> Existem várias maneiras em que uma sala de aula pode promover a aquisição de linguagem. O *intake* está disponível através de atividades significativas e comunicativas fornecidas pelo professor, este é o caminho mais direto em que a sala de aula pode promover a aquisição da linguagem. (KRASHEN, 1981, p. 116, tradução nossa) [40]

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

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

Para melhor compreendermos a natureza dos gêneros preferenciais dos alunos, é necessário analisarmos cada um de seus discursos em sua estrutura. O que percebemos é que, além das características formais de cada um, há uma constante imbricada ao teor ficcional no processo de percepção de um imaginário coletivo de experiências humanas.

O conto pode ser resumido como uma narrativa concisa, contendo um conflito, uma ação em um ambiente específico, com unidade temporal e personagens. Se tal gênero foi considerado um dos favoritos pelos alunos, é porque seu aporte entrelaça uma diversidade de narrativas expressivas de forma sucinta e densa.

Uma análise geral dos materiais publicados de PLE (em todos os níveis de ensino) revelará uma preferência pela utilização de crônicas literárias, seja por seu caráter textual econômico, seja por expressarem muitos componentes da língua como, por exemplo, os

---

[40] There are several ways in which a classroom can promote language acquisition. Intake is available via meaningful and communicative activities supplied by the teacher; this is the most direct way the classroom can promote language acquisition.

aspectos culturais. Tal tendência, vale lembrar, também ocorre há tempos no ensino de língua materna no Brasil, inclusive com a utilização de livros paradidáticos.

Grosso modo, é possível responder a essa preferência pela elaboração da temática leve, muitas vezes, de caráter narrativo, frequentemente extraída de situações do cotidiano. Em vista disso, há uma proximidade entre o valor factual e o literário, ou ainda, entre um texto informativo e a crônica[41].

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 coenunciador é interpelado a participar de uma visão de mundo, que representaria sua própria reflexão acerca do assunto evocado.

Outra vertente literária referida por cinco estudantes é a poesia. À primeira vista, poderíamos deduzir que poucas pessoas se interessaram em ler um poema. No entanto, apesar de alguns terem relatado informalmente não gostarem desse gênero, a justificativa mais forte não estava no campo do desinteresse, mas, segundo eles, na estrutura hermética da linguagem presente em muitas poesias, o que dificultaria a interpretação em uma leitura autônoma em língua estrangeira tornando o ato de ler frustrante.

É importante que textos poéticos façam parte de materiais didáticos abordados em sala de aula, mas não na leitura extra-aula uma vez que a prosa demonstra dispor de sequências linguísticas e narrativas, pelo menos na representação léxico-sintática, mais patentes, orientando aberturas maiores às inferências empíricas para a compreensão.

Já o romance, gênero preferido dos aprendizes, tem sido explorado na utilização de trechos ou de forma integral ao longo das metodologias. 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.

Não é difícil entender o porquê da preferência: seus vários segmentos (romance policial, de ficção científica, histórico, entre outros) formariam uma infinita conversa de questões humanas universais de forma mais abrangente: a criação de um mundo passível de ser conhecido e compreendido oferece-nos uma viagem em uma língua estranha, mas com impressões e emoções familiares.

---

[41] Não é rara a hesitação em classificar a crônica como um gênero literário e às vezes as fronteiras entre a crônica e o ensaio jornalístico podem causar uma impressão de zona intermediária. Antonio Cândido, em *A vida ao rés-do-chão* (1993, p. 23), traduziu-a como um gênero "menor", não em sua importância, mas pela despretensão em manter a simplicidade da escrita. Dentro de nossa perspectiva de trabalho com a linguagem, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, podemos tratá-la como um gênero da literatura sem causar prejuízos às análises.

Por amplificar as características do conto, o romance – citado algumas vezes como "novela" pelos estudantes – passa a impressão de ser uma narrativa mais completa e envolvente, com maiores detalhes das histórias ou mesmo do estudo psicológico, filosófico e social. 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 a necessidade de interpretar os sentidos (não como a Coisa, mas em sua significação[42]) geram uma identidade textual a partir do gênero e das marcas culturais.

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[43] do texto, que tanto pode ser impactactante quanto confortável, ela propicia ainda uma busca de sentido cuja construção implica o reconhecimento das formas da língua e das formas típicas de enunciados.

Essa forma de organização textual refere-se aos gêneros, que determinam 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 pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

De fato, torna-se uma vantagem fazer explorar uma constante discursiva que seja reconhecida pelos seus usuários, formando essa conversa dialógica intercultural.

Por seu caráter estável, a que Bakhtin (2003) se refere, a produção de textos obedece muitas vezes a uma simulação de recriar e trabalhar o gênero abordado na leitura, cujo formato é planejado por leitura programada a fim de estabelecer uma competência textual, baseada no desenvolvimento da comunicação e na seleção do professor.

Tal fator é tão significativo para o reconhecimento da leitura quanto para a promoção da escrita em PLE, como veremos mais adiante, não só pelo fato de as abordagens mais

---

[42] Para Bakhtin (2004, 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".

[43] Barthes (1977) dissocia a fruição (ligada ao impacto e ao gozo) e o prazer (ligado ao conforto) do texto, fazendo, no entanto, uma ressalva de que os dois termos podem ser usados de forma mesclada.

recentes privilegiarem o trabalho didático com elementos textuais modelares para a comunicação, mas também porque, em consequência ou ponto de origem dessa perspectiva, o exame Celpe-Bras priorize a produção escrita de gêneros sociais.

2.3 Obras e autores brasileiros conhecidos

Tendo a consciência de que as respostas variam conforme o grupo de pessoas, apresentaremos os depoimentos dos informantes a fim de ilustrar um mapeamento das obras ou autores da literatura brasileira que eles citaram.

A pesquisa realizada por questionário escrito (APÊNDICE A6) abordou referências durante o período em que eles já estavam no país, uma vez que a recepção de estímulos, tanto da parte dos amigos e colegas quanto das aulas de português, torna-se cada vez mais intensa para esses estudantes no período de imersão.

Assim, apesar de alguns relatos isolados, as respostas compiladas no quadro a seguir representam tanto uma visão geral e informativa dos relatos dos alunos quanto a exemplificação do ponto de partida para planejar a construção de conhecimentos por meio da interação dos participantes de uma aula.

Quadro 2.7 - Referências da literatura brasileira[44]

Autores	**Obras**
Aluísio de Azevedo	
Álvares de Azevedo	
Bernardo Guimarães	*A Escrava Isaura* (2)
Carlos Drummond de Andrade (4)	
Castro Alves	
Clarice Lispector (8)	*Felicidade Clandestina* *Hora da Estrela*
Cristiano Baldi	*Ou clavículas*
Érico Veríssimo	*Incidente em Antares*
Fernando Sabino	*Hora de Dormir*
Graciliano Ramos (7)	*Vidas Secas* *Caetés* *São Bernardo* *Contos*
Guimarães Rosa (5)	*Sagarana: A hora e a vez de Augusto Matraga* *Grande Sertão Veredas*

[44] Os números entre parênteses representam a quantidade de vezes em que o autor e obra foram citados.

Haroldo de Campos	
Ítalo Moriconi	seleção: *Os cem melhores contos brasileiros do século*
Jô Soares	*O homem que matou Getúlio Vargas* *O xangô do Baker Street* *Assassinatos na Academia brasileira das Letras*
João Cabral de Melo Neto (2)	
João Ubaldo Ribeiro	*Crônicas*
Jorge Amado (8)	*O País do Carnaval* *Terras do sem fim* *Gabriela, cravo e canela* *Dona Flor e seus dois maridos* *Capitães da areia* *São Jorge dos Ilhéus*
José de Alencar	
Lygia Fagundes Telles	
Lima Barreto (3)	
Luís Fernando Veríssimo (3)	Crônicas Coletâneas *As mentiras que os homens contam* *Mesa voadora* *Traçando New York*
Machado de Assis (19)	*O Alienista* *Histórias sem data* *Memórias Póstumas de Brás Cubas* *Dom Casmurro* *Quincas Borba* Contos
Manuel Bandeira (2)	*Crônicas da província do Brasil*
Marcelo Rubens Paiva	*Blecaute* *Feliz ano velho*
Mario de Andrade (7)	*Macunaíma* *Tempo da camisolinha* *O Peru de natal* *O Banquete*
Mario Quintana	
Moacyr Scliar	*O centauro no jardim* *Vendilhões do templo*
Monica de Melo	Contos
Monteiro Lobato	
Nélida Piñón	
Patativa do Assaré	
Paulo Coelho (6)	*A bruxa de Portobello*

	O alquimista *O diário de um mago* *O Zahir*
Paulo Lins (2)	*Cidade de Deus*
Rachel de Queiroz	
Rubem Braga	
Rubem Fonseca (4)	*Olhar* *Lúcia McCartney* *Pequenas Criaturas* *Feliz Ano Novo/* *A Grande Arte* *Vastas emoções e pensamentos imperfeitos* *Agosto* *Diário de um fescenino*
Ruy Castro	
Vinícius de Moraes (2)	

Podemos notar a variedade de autores e obras mencionados em um primeiro momento. Chama atenção o fato de os dados coletados serem de um grupo relativamente pequeno e apresentarem uma gama bastante variada de referências.

Vale esclarecer que algumas menções a Clarice Lispector e a Machado de Assis já faziam parte do programa do curso de português para estrangeiros e foram incluídas mais vezes pelos estudantes por causa desse referencial.

> Primeiro Clarice Lispector, que eu conheci graças as aulas de portugues. Li primeiro Felicidade Clandestina, contos, que eu gostei bastante apesar de não entender tudo, o que causou bastante frustração, mas a maneira de contar essas pequenas historias com muito sentido atras, gostei muito. E depois, li depois dos conselhos de amigos a Hora da Estrela. E esse livro adorei !!! Em serio, acho um livro extraordinario, tão original, tão profundo, e abordando temas muito importantes para mim.Então achei ter descobrido em Clarice Lispector o máximo da literatura brasileira... Até ler Memorias Postumas de Brás Cubas de Machado de Assis apos conselhos dos mesmos amigos. E realmente, acho que este livro é o melhor que li na minha vida. Para mim, machado de assis é um genio, esse livro é excepcional. Adoro o estilo do autor, a ironia, o sarcasmo, a mentalidade dele que é igual a minha !!! Li depois o alienista que gostei tambem muito e tem a vantagem de ser muito facil e rapido de ler... mesmo sarcasmo, ironia,.. (E1, francês, 23 anos, estudante de engenharia)

A citação acima mostra o depoimento complementar, com apreciação espontânea, de um dos informantes ao ser questionado sobre seu conhecimento acerca da literatura brasileira.

Ela representa a manifestação de um percurso de leitura habitualmente verbalizado nas aulas do Nível 2 no Centro de Línguas da FFLCH-USP.

Examinando essa ação em sala de aula, junto aos levantamentos da pesquisa escrita para a outra questão – *Que obras ou autores da literatura brasileira eles conhecem?* –, é necessário apresentar igualmente as observações resultantes dos diálogos informais com alunos do Nível 2 ao longo de 6 semestres[45] dos cursos de português para estrangeiros.

O questionário e seus resultados revelam apenas um procedimento escrito de pesquisa que transpõe uma prática de aulas, nas quais as verbalizações[46] dos alunos ocorriam frequentemente. Tal comprometimento visava à elaboração do repertório de leituras a ser oferecido após as primeiras semanas de aula.

Quanto ao conhecimento prévio das obras de autores brasileiros no meio acadêmico, houve uma divisão clara da questão nessas conversações: uma boa parte dos alunos já tinha referências ou havia lido algum texto da literatura brasileira, enquanto a outra parcela não havia tido contato com nenhuma publicação antes de chegar ao Brasil.

Daqueles que já conheciam os autores brasileiros, em geral os estudantes da área de humanas, os mais lidos (em português ou traduzidos) são os considerados escritores "clássicos" de nossa literatura: Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e Clarice Lispector.

Alguns alunos haviam lido, por recomendação de colegas e amigos brasileiros, Jorge Amado, Rubem Fonseca e Luís Fernando Veríssimo. Outros citaram de forma particular autores como: Vinicius de Moraes, Mario Quintana, Aluísio Azevedo, Mario de Andrade, Monteiro Lobato, entre outros.

Nesses depoimentos informais, houve uma diferença na origem das fontes para 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 Luís 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.

Foi com esse processo – de indicações recorrentes, conhecimento prévio e preferências – que se elaboravam opções de leitura a cada turma semestral.

---

[45] Em cada um dos semestres havia, ao menos, duas turmas com quinze alunos.

[46] Tal prática foi estipulada 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.

Qualquer que seja o gênero literário, para a leitura por prazer, é fundamental conhecer primeiro as motivações dos alunos e é preferível que eles escolham as obras.

A premissa de ir além da simples decodificação do texto, interagindo e situando-se no contexto, é uma idealização factível na sala de aula de PLE, mas, para que isso se desenvolva, cabe ao professor trabalhar propostas que se articulem às práticas sociais da leitura e, se for o caso, da produção de textos orais ou escritos.

Sabemos que essa tensão entre o ambiente de ensino-aprendizagem e a leitura diletante reflete uma questão paradoxal. No entanto, não podemos julgar a leitura literária transposta para a atividade didatizada: a sala de aula sempre representou o lugar intrínseco na promoção de conhecimentos e das várias manifestações artísticas.

Nos estudos de leitura literária em português como língua materna, Magda Soares (2003) também aborda essa tensão entre escola e leitura literária interacional. O problema não estaria no processo de didatização, visto que se trata de uma inerência ao ambiente pedagógico ser mediador de fatores que visem à apreensão de conhecimentos, mas na abordagem inadequada ao ensino com textos literários.

A fim de evitar a escolarização inadequada da leitura literária, a seleção de textos deveria ser feita, acrescenta a autora, pelos próprios alunos-leitores (2003, p. 22-3). Só por meio dessa proposta, afastada da má utilização de exercícios com pretextos normativos é que se estabeleceria a função primeira da literatura: a leitura por prazer, dentro das possibilidades do próprio texto.

> O que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura - aquela que conduza mais eficazmente às praticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2003, p. 25).

Dessa forma, a motivação para a fruição da leitura deveria surgir a partir do próprio interesse do aluno e se quisermos aproximá-la de sua esfera de prática social, devemos propor e conduzir uma atividade didática que tenha em seu cerne o exercício da leitura interacional e cooperativa.

Foram com essas preocupações que propusemos aos alunos do Nível 2 a atividade descrita no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

Construto didático da leitura literária interacional para estrangeiros

> *Como se deve ler um livro? Em primeiro lugar, quero enfatizar o ponto de interrogação no fim de meu título. Mesmo que pudesse responder sozinha à pergunta, a resposta valeria somente para mim e não para vocês. O único conselho, de fato, que uma pessoa pode dar à outra sobre o ato de ler é não seguir conselho algum, seguir seus próprios instintos, usar suas próprias razões, chegar a suas próprias conclusões.*
>
> *Virgínia Woolf*

3.1 Leitura de textos literários: uma proposta de atividade

Com uma lista de referências literárias em mãos, pontuada pelo levantamento negociado de opções, o professor pode apontar um repertório e instigar maior interesse pela leitura como atividade extra-aula, aproximando-se das expectativas dos alunos e afastando – pois apenas isso seria possível (PEDROSO, 2008, p. 210-11) – a ideia de um material didático em ambiente pedagógico.

O grande desafio no ensino de língua estrangeira, e mesmo de língua materna, é justamente transformar a materialidade linguística, presente nos textos literários, em formas de sentidos que possam apoiar as leituras, interpretações e comentários dentro de sua organização plurissignificativa.

A utilização do comentário, que nomearemos mais adiante de resenha literária[47], foi o texto-resposta escolhido para a atividade, visto que o resumo traria aportes inferenciais e críticos muito limitados assim como a verificação de leitura. Essa opção foi influenciada, principalmente, pela observação das práticas de leitura bem sucedidas da disciplina *Introdução à Literatura Francesa: leitura de textos I* do curso de Francês da Universidade de São Paulo, ministradas pela professora Diva Barbaro Damato. Além disso, seu contexto didático assemelha-se ao deste estudo, pois os alunos de Língua Francesa I já entram em contato com sua literatura no primeiro ano do curso e "devem ler literatura francesa no

[47] Do ponto de vista do professor, a atividade foi referida aos alunos como um *comentário* crítico e pessoal na intenção de aproximar o aluno da prática social de "dar a dica do livro a outro leitor" e dissociá-lo do gênero *resenha acadêmica*. Da perspectiva do pesquisador, o texto-resposta possui características modelares do gênero *resenha literária*. Dessa forma, manteremos o termo *comentário* quando nos detivermos na atividade proposta pelo professor e o termo *resenha*, quando nos reportarmos à análise do gênero textual.

original dispondo de pouco ou nenhum conhecimento dessa língua" (JOVER-FALEIROS, 2010, p. 6)[48].

Consideramos, é claro, que o texto crítico permite ser o mais adequado desde que o aprendiz não utilize a leitura superficial fora dos limites significativos do texto ou, ao contrário, não fique totalmente dependente dos seus elementos apresentados. Tal atividade requer envolvimento combinado a certo grau de afastamento reflexivo diferentemente do que ocorreria com o resumo ou a verificação de leitura.

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

Além disso, um dos grandes impasses no uso desses textos é a escolha funcional entre a atividade linguística (seguindo alguns padrões gramaticais) e a interpretativa (incluindo análise e comentários). Esta última, mais próxima dos propósitos do interacionismo. Não se trata de uma divisão bem delineada, mas uma preocupação quanto aos papéis que elas desempenham no processo de aquisição e ensino-aprendizagem.

Junte-se ainda, em outra instância, a problemática de uma abordagem como pretexto para exercícios desarticulados de seu potencial literário.

Analisando as implicações, não há dúvidas de que o texto literário apresenta múltiplas significâncias e possibilidades, a questão central é: como trazê-las para o contexto de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira (no caso, o português) privilegiando tais recursos sem desmotivar os alunos ou desconfigurar o texto?

A título de ilustração na intenção de responder a esse questionamento, seguiremos com a descrição de uma proposta de atividade didática tendo como objetivo a leitura de textos

---

[48] Na tese de doutorado *Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores*, Rita Jover-Faleiros (2010) procura mostrar a possível conciliação das duas faces presentes nesse jogo paradoxal: entre o leitor lúdico e o crítico, ou entre a oposição entre a leitura privada e escolar por meio de dados analisados na referida disciplina.

literários brasileiros de ficção em prosa e, como etapa final, a escrita de um comentário crítico nos percursos de uma dinâmica semestral.

É preciso esclarecer que, com isso, não se almeja a sedimentação ou instauração de um modelo, mas sim examinar e "inserir o objeto de estudo no campo das problematizações da Linguística Aplicada" (FABRÍCIO, 2006, p. 59-60)[49] trazendo-o para o contexto do PLE.

Com esse pressuposto, objetivamos mostrar as ações propostas em um contexto acadêmico compreendendo a multiplicidade do perfil e das práticas envolvidas.

3.1.1 Ações propostas para a leitura literária

Reflexões para leitura e resenha (comentário crítico)

a) compreensão por meio de uma leitura dialógica

b) expressão do ponto de vista/ intenção comunicativa em situação discursiva real (acadêmica/ social)

c) o texto vale a leitura? Por quê?

d) o que chamaria a atenção do leitor para o texto escolhido?

Objetivos

a) ter contato com a literatura brasileira, baseada em expectativas de gêneros, temas ou autores;

b) ler todos ou a maioria dos textos propostos;

c) estimular os colegas a realizarem a leitura das obras comentadas;

d) escolher um dos textos e expressar sua opinião sobre a escolha;

e) elaborar uma resenha de um dos textos apresentados e

f) utilizar conectores e tempos verbais adequados à argumentação e eventuais descrições da obra, presentes em uma resenha e anteriormente apresentados em aula nas avaliações de outras produções textuais de outros gêneros opinativos.

[49] Fabrício (2006) propõe a reflexão de quinze procedimentos metodológicos que vêm inspirando o campo da LA a partir da articulação de pensamentos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein. A autora reconhece o apoio em diferentes campos de conhecimento, mas propõe a reflexão contínua quanto à complexidade da "trama movente" de aspectos, relevância, tratamento, contexto, dentre outros fatores a que o objeto problematiza.

Critérios de seleção dos textos literários a serem lidos para o curso:

a) nível de conhecimento para evitar a frustração;

b) motivação com a pré-seleção pelo interesse dos estudantes;

c) textos integrais;

d) tempo disponível para a orientação, mediação e realização da atividade;

e) consideração aos objetivos a serem alcançados e

f) atividade que explorasse a interação da leitura.

Período estimado

três meses

Desenvolvimento

1. apresentação da proposta

2. levantamento das obras sob os seguintes critérios, com base em conversas prévias informais na sala de aula: obra autêntica original (não adaptada), inclusão de alguns textos clássicos, variedades de autores e obras;

3. verificação do conhecimento do aluno em relação aos gêneros para leitura (especialmente entre o conto e crônica) e para a escrita (comentário crítico);

4. incentivo à pesquisa breve sobre o contexto histórico-social da obra e biografia dos autores e suas características e

5. diálogo semanal sobre o andamento da leitura: dúvidas, perguntas sobre as estruturas gramaticais ou lexicais, sobre os enredos, entre outros.

A partir dos pontos coletivamente analisados, dos gêneros conhecidos e das escolhas baseadas nas preferências, o planejamento da atividade didática para a produção escrita seguiu os seguintes critérios para o contexto de avaliação:

a) leitura extra sala de aula de gêneros literários de ficção;

b) resumo dos autores e seus estilos em conversações;

c) acompanhamento semanal das possíveis dificuldades ou dúvidas e

d) produção do último texto do curso.

Assim, verificamos a capacidade quanto à:

a) compreensão e construção das inferências possíveis na leitura;

b) reação e apreciação ao texto;

c) adequação da linguagem e articulação do texto e

d) justificativa de sua escolha, produzindo argumentos em defesa de seu ponto de vista e mantendo a coerência temática do texto motivador.

Com base na pesquisa de dissertação de mestrado (TAKAHASHI, 2008), cujos resultados mostraram a ineficiência da utilização do texto literário como pretexto para atividades descontextualizadas (de gramática, de léxico ou de cultura), elaborou-se inicialmente uma antiproposta com itens para que a atividade se aproximasse da leitura por prazer a fim de permitir um comentário crítico mais próximo dos mundos discursivos, tanto o escolar para a posterior avaliação, quanto opinativo para a expressão de pontos de vista.

Dessa forma, as seguintes ideias foram descartadas pelo professor ao longo dos cursos a fim de propiciar uma orientação que se afastasse da artificialidade ou da redução de ideias:

a) a produção não deveria ser um resumo;

b) não deveria ser um texto que extrapolasse os limites de interpretação;

c) não haveria a obrigatoriedade de compor a redação com determinadas formas verbais ou qualquer tópico gramatical e

d) a avaliação não se focaria na verificação de leitura pontual (quem é o autor, qual título da obra ou qual a escola literária a que pertence, entre outros...).

Para contextualizar as análises, apresentamos algumas características gerais do curso de português para estrangeiros do Centro de Línguas no período abordado para esta pesquisa (2005-2007):

a) curso de trinta horas (organizado em duas aulas semanais, com duração de duas horas cada);

b) oferecimento de plantões de dúvidas e

c) atividades de produções de gêneros textuais orais e escritos.

Quanto a esse último item, reiteramos que a leitura literária proposta seguia como atividade extraclasse e que, nas aulas presenciais, os alunos trabalhavam com outros gêneros sociais como o e-mail, o artigo e o aviso, entre outros.

Ao lidarmos com o gênero textual, é preciso considerar um conjunto de atividades de ensino organizadas em torno das dimensões ensináveis e de sua adequação para que o aprendiz tenha condições de domínio de prática de linguagens sociais. Desse pressuposto, temos as atividades e as sequências didáticas.

Podemos compreender que a estrutura base de uma *sequência didática* nos termos de Schneuwly e Dolz (2004, p. 97-8) deve constituir-se de:

- apresentação da situação;
- produção inicial;
- módulos de atividades e exercícios;
- produção final.

Como característica principal, há um ponto inicial da produção, de aperfeiçoamente e de seus resultados na produção final com o mesmo gênero trabalhado.

Nesse sentido, podemos esclarecer e antecipar que as produções dos estudantes em foco nestas análises não se configurariam uma sequência didática nos termos elencados, mas uma atividade didática, visto que a produção inicial não foi abordada com o mesmo gênero de texto. Em nosso módulo do Nível 2, com falsos iniciantes, mas com várias (e variadas) atividades linguísticas ao longo do semestre não seria viável o desenvolvimento de uma sequência nesses moldes, em que o ensino-aprendizagem estabelece o trabalho em prol de um único gênero.

3.1.2 Procedimentos das atividades

Com base em conversas informais em sala de aula sobre as representações dos aprendizes, elaboramos uma proposta de atividade cujas referências levassem em conta as necessidades dos estudantes por uma leitura externa ao ambiente acadêmico, somadas às suas preferências literárias.

Dessa forma, os textos de referência que apresentaremos abrangem e reproduzem as atividades com gêneros textuais e autores trabalhados de cada semestre, entre os anos letivos de 2005 e 2007.

O comentário requisitado poderia abarcar argumentação crítica e experiência pessoal caso houvesse necessidade de exemplificação baseada nas marcas inferenciais. As propostas foram essencialmente as mesmas: os alunos poderiam escolher um capítulo do romance ou um conto dentre os oferecidos e escrever um comentário, não só relativo à narrativa, mas justificar a escolha por determinado texto. Seguindo a ordem cronológica semestral, adotamos três repertórios no período delimitado entre os anos de 2005 e 2007[50]:

- no primeiro semestre de 2005, os alunos tinham a tarefa de escolher um dos capítulos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis;
- no segundo semestre de 2005, a escolha foi feita entre a coletânea de contos do livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector e,
- a partir de 2006, os alunos poderiam escolher a leitura dentre uma seleção de oito textos (contos e crônicas) dos seguintes autores: Machado de Assis, Clarice Lispector, Mario de Andrade, Rubem Fonseca e Luís Fernando Veríssimo.

As atividades foram, então, sequenciadas na seguinte disposição:

Quadro 3. 1 - Atividades propostas

semestre	texto para leitura	atividade de leitura	produção textual
1º/2005	*Memórias Póstumas de Brás Cubas*	escolha de um capítulo	comentário ou resumo
2º/2005	*Felicidade Clandestina*	escolha de um capítulo	comentário com justificativa
1º/2006	*Seleção de contos e crônicas*	escolha de um conto ou crônica	comentário com justificativa
2º/2006	*Seleção de contos e crônicas*	escolha de um conto ou crônica	comentário com justificativa
1º/2007	*Seleção de contos e crônicas*	escolha de um conto ou crônica	comentário com justificativa
2º/2007	*Seleção de contos e crônicas*	escolha de um conto ou crônica	comentário com justificativa

Essas disposições foram delineadas aos poucos, por meio de reflexões, correções e negociações. Não houve a cristalização na procura por um percurso de leitura e escrita, mas um movimento para estabilizar as configurações das propostas e planos bem-sucedidos nas

[50] Observe-se que as opções foram ampliadas à medida que os diálogos na sala de aula indicavam as linguagens, preferências e curiosidades dos alunos.

turmas, visando a uma proximidade da leitura estética prazerosa, mas desafiadora. Por isso, as alterações foram se mostrando necessárias, especialmente a partir de 2006, quando as mudanças tornaram possível uma ampliação de opções, moldada nos aspectos negociados:

Quadro 3. 2 - Opções de textos para leitura (2006-2007)

texto	autor
O apólogo A igreja do diabo	Machado de Assis
Felicidade clandestina Amizade Sincera	Clarice Lispector
Lúcia McCartney Olhar	Rubem Fonseca
O peru de Natal Tempo da camisolinha	Mário de Andrade
Lixo João Paulo Martins	Luís Fernando Veríssimo

Admitimos, nesta fase da pesquisa, que as expectativas e preferências dos estudantes podem ser subjetivas em cada turma, mas pudemos detectar certos padrões agrupados quanto ao gênero de ficção que trouxessem elementos do humor, mistério, linguagens variadas e os escritores considerados “clássicos”, o que aperfeiçoou as escolhas do repertório de leitura.

Nesse sentido, a adequação dos textos acrescida às percepções e experiências de aulas do professor mostram uma dinâmica que precisa de todos os seus atores para que haja o sucesso da atividade em todas as suas esferas da leitura: da compreensão à verbalização da escrita.

Como mediador da leitura semiautônoma, ao professor é delegada a função de filtrar e coordenar as representações, expectativas e preferências, bem como a de estabelecer o tipo de atividade mais adequado ao perfil dos estudantes e ao contexto do aluno-leitor.

Todos esses procedimentos, é preciso lembrar ainda, fizeram parte de um módulo do curso de língua e não especificamente da história ou da análise teórica literária. Com isso, a questão central foi tentar manter a singularidade literária em seu jogo de linguagens ao constituir-se como instrumento didático.

3.2 Perspectiva teórica da compreensão e da construção de sentidos

Quando admitimos o aluno-leitor como agente de produção de sentido, estamos levando em consideração todo seu repertório de conhecimento e seu poder de raciocínio para associá-lo em sua compreensão.

Sob esse movimento dialético da visão estética, o círculo de Bakhtin já antecipava os conceitos relativos à contemplação artística de uma obra:

> O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Objetivando apreender o preenchimento sob esse "excedente de visão"[51], apoiamos nossas investigações nos "cinco horizontes da compreensão" de Marcuschi (1996, p. 75-6; 2008, p. 256-8) 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.

Em nossa dissertação (2008), direcionamos as análises dos exercícios de compreensão à luz desses horizontes inscritos nos textos literários dos livros didáticos de português para estrangeiros. Nesse estudo, consideramos a validade dos seguintes tópicos a fim de nortear as análises de leitura das produções textuais dos alunos:

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"

[51] O círculo de Bakhtin discorre sobre o *excedente da visão estética* ao analisar o preenchimento de lacunas do sujeito em relação a uma obra estética. A contemplação é, nessa perspectiva, ativa e dialética, antecipando a discussão dos processos inferenciais e da leitura subjetiva.

> aconteceria pela junção das informações contidas no próprio texto e pelas informações pessoais ou por elementos novos. O leitor é produtor de sentidos e as inferências podem aparecer no raciocínio de várias ordens (lógico, prático, estético e crítico, entre outros). Aqui estaria o campo de operação mais interacional.
>
> 4. *Horizonte problemático*, como o próprio nome já indica, chega à camada da *extrapolação*. O leitor investe muito além das inferências e seus conhecimentos pessoais podem ultrapassar os limites do texto.
> 5. *Horizonte indevido*, a perspectiva da *leitura errada* ou *proibida*, diz respeito à área problemática da intenção do texto e das suposições (contestações ou ironias, por exemplo) do leitor e foge dos limites da camada de compreensão que o texto permite alcançar.
>
> (MARCUSCHI, 1996, p. 75-6)

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

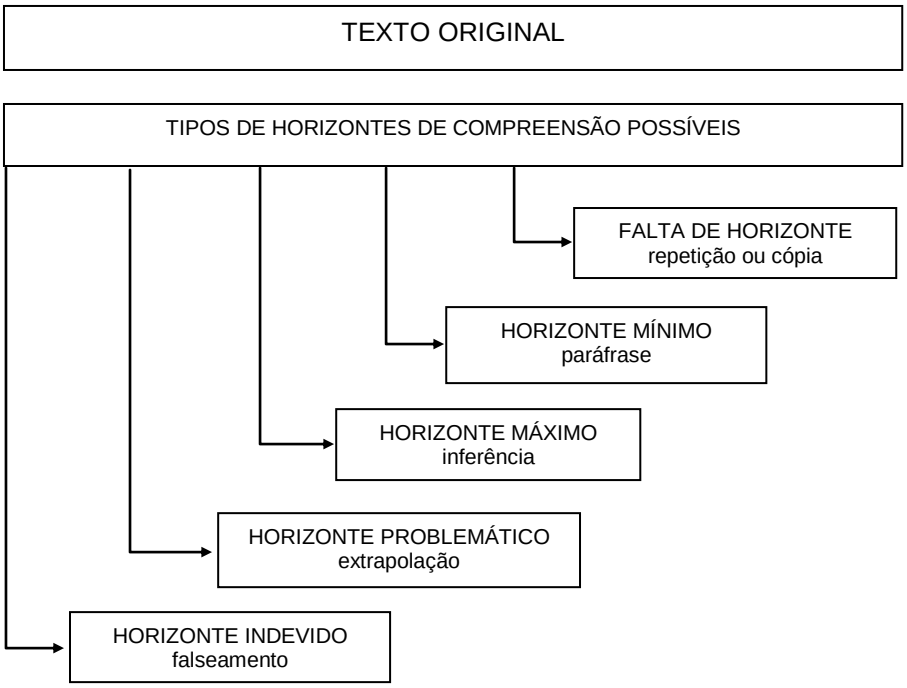


Figura 3. 1 - Horizontes de compreensão (MARCUSCHI, 1996, p. 75-6)

Segundo o autor, o diagrama abrange, tal qual a imagem de uma "cebola"[52], as camadas de compreensão internas do texto (falta de horizonte e horizonte mínimo); as

[52] Marcuschi (2008, p. 257) revela que essa concepção das cascas da cebola foi inspirada em Marcelo Dascal, que propôs uma teoria semântica a partir dessa imagem. Ela não seria melhor metáfora, segundo o autor, mas permite que a questão seja visualizada "com algum grau de plasticidade". Reproduzimos a figura de 1996, e não a de 2008, por ser, a nosso ver, mais representativa.

intermediárias (horizonte máximo), e as camadas mais afastadas do núcleo (horizontes problemático e indevido).

Ao levar em conta a validade do *horizonte máximo* e que um texto pode propiciar inferências que tornem possíveis as discussões sobre a construção de sentido 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 permite dialogar com a 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 confiada 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)

Essa visão, por sua vez, parece ligar-se às observações de que o entrelaçamento do significado pessoal da leitura com os vários significados contidos em um texto literário a partir de outras leituras ao longo da história permitem emergir uma conversa literária e um leitor maduro (LAJOLO, 2007, p. 106-7).

O leitor já experiente, reconhecendo as interpretações que deve haver em um texto, entra em contato com a nova leitura aceitando o pacto de acolher ou recusar outras significações atribuídas, ou ainda simplesmente estabelecendo uma relação pessoal com o texto, baseada nas indicações textuais e em sua vivência.

Resumindo as posições defendidas por todos esses autores, podemos afirmar que o leitor constrói significações, por meio de seu conhecimento e memória, imprimindo sua interpretação pessoal. Ele é capaz não só de inferir, mas também de dialogar com o texto lido oferecendo e convergendo suas significações para essa nova construção.

Com base nessa linha de reflexões, Brandão e Micheletti (2001) esboçam o perfil do que seria um *leitor crítico* em contexto didatizado:

- *não é apenas um decifrador de sinais*, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano), busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- *é cooperativo*, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- *é produtivo*, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui como co-enunciador;
- *é, enfim, sujeito do processo de ler* e não objeto, receptáculo de informações. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 21)

A proposta de atividades do curso de português para estrangeiros, referida neste estudo, foi constituída almejando e encorajando esse *leitor crítico* e, da mesma forma, constituiremos as análises na busca desse perfil e nas suas relações dialógicas ao atribuir sentido ao texto.

Nesse aspecto, dentre os estudos recentes que tratam do assunto em contexto escolar, destacamos a corrente teórica que leva em consideração uma "leitura cursiva" – "denominação dada, atualmente, na França, para as leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa" (ROUXEL, 2012a, p. 272) – que, sob uma visão mais subjetiva do leitor no âmbito didático, defendem as abordagens mais autônomas e livres de leitura em prol do interesse e do proveito pessoal. Elas se distinguem das leituras mais orientadas, as chamadas "analíticas", cujas finalidades estariam mais ligadas ao puro ato de analisar o texto e ao saber teórico sobre a literatura.

Rouxel (2012a, 2012b) admite o impasse que se cria no contexto didático entre a atividade cognitiva e o "investimento subjetivo do leitor". A saída estaria em acolher e encorajar as experiências individuais em conjunto à aprendizagem formal da tradição crítica: "definitivamente, o que importa, para sair do impasse, é restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos" (ROUXEL, 2012a, p. 278).

Não são recentes no ensino de língua e literatura, como mencionamos anteriormente, as questões referentes aos limites de interpretação, de sentido ou do texto. Todorov (2009), por outro viés, também mostrava preocupação com o fato de o estudante ter o contato escolar da história crítica e não com a leitura literária. O que se coloca em jogo no teor significativo da leitura está no cerne da compreensão textual dessas perspectivas e entender a compreensão desde o reconhecimento da grafia até a construção de sentidos envolve a ativação, segundo Dell'Isola (2005, p. 83), de *esquemas de conteúdo, esquemas formais e linguísticos.*

Nessa concepção, o conteúdo inclui o conhecimento e a crença que se tem sobre o mundo, os esquemas formais englobam os conhecimentos textuais. Já os conhecimentos lexicais, semânticos, sintáticos e pragmáticos pertencem à esfera dos esquemas linguísticos. Como vimos, a compreensão constitui um processo que exige múltiplas interações durante a leitura para a sua realização.

O processo deve permitir que o aluno-leitor ative a capacidade de identificar informações literais (explícitas) e inferenciais a fim de sintetizá-las dentro de um determinado contexto em sua compreensão crítica para, assim, construir-se uma leitura subjetiva.

Com essas reflexões, podemos afirmar que a competência da leitura inferencial tem por base outras competências linguísticas subjacentes: a face discursiva, a gramatical, a lexical e a social. Isso tudo articulado, ainda que de forma inconsciente, à habilidade estratégica de leitura e à memória. Afinal, a capacidade de predições envolve as representações mentais de seu conhecimento prévio, concepção que pode articular-se às afirmações de Vygotsky:

> A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOTSKY, 1989, p. 58)

Nesse conceito, os aprendizes têm como ponto de partida seus referenciais para escrever sobre o outro e, no texto resposta, as perguntas pessoais são as que permitem a extensão da leitura para além do texto.

Para tal, apoiando-nos nas três perspectivas (compreensão, reação e apreciação) para a leitura de textos literários de Giasson (2003, p. 280) que são, por sua vez, integradas ao modelo de Langer[53] (apud GIASSON, 2003, p. 280-1), o aluno-leitor segue algumas fases ao longo de seu percurso de leitura para que esse processo se realize:

> 1. O leitor entra no texto, ele tem uma primeira ideia do conteúdo a partir do seu conhecimento e de algumas pistas do texto.
> 2. O leitor está imerso no texto; ele levanta questões sobre a motivação dos personagens, sobre as relações causais, etc.
> 3. O leitor sai do texto para refletir sobre sua própria vida, ele se identifica com os personagens, ele faz conexões com suas próprias experiências, ele reage emocionalmente ao texto.

[53] LANGER, J. A. Envisioning literature. **Literary understanding and literature instruction**. Newark. International Reading Association, 1995.

> 4. O leitor sai do texto para objetivar sua experiência: ele se afasta do texto, ele reflete sobre o conteúdo e a estrutura do texto.[54] (LANGER apud GIASSON, 2003, p. 281, tradução nossa)

Giasson integra as duas primeiras fases de Langer como fatores de compreensão, no entendimento de construir sentidos a partir das informações contidas no texto, de forma explícita ou implícita, e das inferências que se baseiam nos conhecimentos dos estudantes. Elas se reportam às análises das primeiras impressões e o momento de se deixar (ou não) cativar pela leitura.

A reação ao texto, equivalente à terceira fase, "engloba as atitudes do leitor diante do texto", que podem ser: "a identificação com um personagem, a preferência de um trecho a outro, experimentar as emoções" (GIASSON, 2003, p. 280).

Por fim, a apreciação corresponderia à quarta fase, que pode ser compreendida como o texto crítico a partir do momento em que o leitor "sai" do texto para "julgar e apreciar a obra do autor" ou compará-la a outros textos. Nessa fase, valorizamos os procedimentos de análise do texto produzido pelo aluno-leitor.

Desses componentes da leitura, podemos completar seu efeito mobilizador do intelecto, das emoções individuais e práticas sociais com as reflexões de Zilberman (2008, p. 11), para quem o leitor possui a tendência a socializar, comparar e discutir suas experiências e preferências. A própria leitura do texto literário estimularia o dialogismo por meio da comparação e confrontação de gostos, não podendo ser tratada, portanto, como uma atividade que promove a desigualdade ou o egocentrismo. Ao contrário, ela capacita o indivíduo a igualar-se em seu exercício de imaginação e de intelecto mesmo que realizada de forma solitária.

Um dos desafios constantes para se atingir esses efeitos proporcionados por uma leitura cooperativa refere-se à escolha de gêneros textuais, cujas atividades interacionais promovam um contato interacional significativo, tanto na esfera acadêmica quanto no cotidiano dos estudantes.

Ao submeter os textos do discurso literário à apreciação, por exemplo, no gênero comentário ou resenha, estamos respondendo a uma linguagem, auxiliada por outra que é

---

[54] 1. Le lecteur entre dans le texte, il se fait une première idée du contenu à partir de ses connaissances et de quelques indices tirés du texte.
2. Le lecteur est plongé dans le texte; il se pose des questions sur la motivation des personnages, sur les rapports de causalité, etc.
3. Le lecteur sort du texte pour réfléchir sur sa propre vie, il s'identifie aux personnages, il établit des liens avec ses propres expériences, il réagit émotivement au texte.
4. Le lecteur sort du texte pour objectiver son expérience: il se distancie du texte, il réfléchit sur le contenu et sur la structure du texte.

capaz de dialogar com o texto original. Promovemos, assim, uma ação responsiva na condição de língua alheia.

Sob esse escopo dialético, foi viável formular uma proposta de atividade, tendo como parâmetro todas as concepções em prol de uma abordagem interacional.

3.3 Perspectiva teórica da produção do leitor

Feitas as perspectivas de análises de compreensão, reação e apreciação em um polo, apresentamos a problemática de outro ponto: o que seria este texto produzido pelos alunos-leitores? A qual gênero ele se moldaria e quais as suas características didáticas possíveis?

Para a melhor contextualização da análise dos textos escritos pelos alunos e, também, para responder às questões, faremos uma breve explanação dos fundamentos da produção por gêneros de textos sob a visão do interacionismo sociodiscursivo.

Nessa perspectiva, apresentamos inicialmente a posição de Marcuschi (2008) exposta nas seguintes considerações:

> As noções de *língua, texto, gênero, compreensão* e *sentido*, bem como o enfoque geral da abordagem, situam-se na perspectiva da visão *sociointeracionista da língua*. Esse tipo de visão recusa-se a considerar a língua como um sistema autônomo e como simples forma. Aqui, a linguagem é vista como *um conjunto de atividades* e *uma forma de ação*. (MARCUSCHI, 2008, p. 16)

O autor traz um breve panorama dessa visão que busca conferir as condições da língua em uso, com aspectos socioculturais, interacionais e cognitivos em oposição ao projeto formalista anterior aos anos de 1980. Devido à receptividade diversificada para as análises desses aspectos, ele constata as variadas denominações que podem ser observadas desde então: sociointerativa; sociodiscursiva; socioconstrutiva; sociocognitiva, dentre outras. Todas com o mesmo propósito de reintroduzir nos estudos o aspecto social, entendida agora como interacional (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Das análises sob esse ângulo, a proposta interacionista que mais tem se destacado por sua consistência nas atividades de ensino-aprendizagem é a do chamado “grupo de Genebra”, composta, entre outros pesquisadores, por Bronckart, Schneuwly e Dolz, que assimilam e defendem, ainda que de forma particular, as ideias dos gêneros de Bakhtin (2005) e dos processos interativos de Vigotski (2003)/ Vygotsky (1991) para a esfera do ensino ao defender que as ações da linguagem permitem e mobilizam, por meio da produção de textos de adultos, a variedade de gêneros em circulação na sociedade.

Entendemos que o foco de seus estudos, conhecido por interacionismo sociodiscursivo ou ISD, pode oferecer subsídios para as análises dos textos, uma vez que se torna possível compreender as macroestruturas que compõem o interdiscurso e os problemas relativos a aspectos da língua.

Sua proposta é a de que, pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações no mundo, mas também percebemos e atribuímos significado aos fatos sociais enredados em nossas atividades do cotidiano. Para isso, a condução do trabalho com gêneros escritos deve apresentar a elaboração de um modelo didático para a formulação de sequência didática, mostrando, além do contexto de produção, o funcionamento de uma "arquitetura interna do texto".

Como primeira fase para a análise de produção textual, Bronckart[55] (2001 apud MARCUSCHI, 2008, p. 221-2) sugere a elaboração de um modelo didático, como forma de apreender os critérios de escolha e análise de um gênero.

Nesse sentido, com o objetivo de analisar o gênero resenha literária em seu contexto de produção social e em sua transposição de atividade didática, apresentaremos as semelhanças e diferenças entre as resenhas literárias (canônicas e amadoras) de circulação na mídia e os textos produzidos pelos alunos estrangeiros do Nível 2, uma vez que estes últimos apresentam as marcas desse domínio discursivo em seus comentários críticos.

Discutiremos o modelo didático e suas características, junto aos pontos de convergências e às problemáticas apresentadas, por meio das reflexões envolvidas na utilização de gêneros no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) e seu potencial na análise da produção escrita de Schneuwly e Dolz (2004), e de Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Vale lembrar que, assim como no ensino de língua materna, nos cursos regulares de português para estrangeiros, as propostas de leitura e escrita partem predominantemente das situações reais de comunicação. Além disso, o exame oficial de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras)[56] tem contemplado exclusivamente, desde a sua

---

[55] BRONCKART, J.-P. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maìtrise formelle. In: ALMGREEN M et al (orgs). **Research on Child Language Acquisition.** New York: Cascadilla Press, 2001. p. 1-16.

[56] O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação. O exame é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Internacionalmente, o Celpe-Bras 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.

primeira aplicação na década de 1990, o conhecimento interpretativo e expressivo de gêneros textuais por meio de tarefas:

> O Celpe-Bras avalia a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita da Língua Portuguesa de forma integrada e é composto de duas partes:
>
> - PARTE ESCRITA (com duração de 3 horas) – **duas tarefas integrando compreensão oral e produção escrita e duas tarefas integrando leitura e produção escrita**;
> - PARTE ORAL (com duração de 20 minutos) – interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores. (CELPE-BRAS, 2013, grifo nosso)

Dessa forma, na parte escrita do exame, exploram-se os variados gêneros textuais que circulam socialmente em torno de temas do cotidiano: o e-mail (pessoal ou público), o cartaz, o texto de divulgação, o relato, o artigo de opinião, a resenha, entre outros.

Por seu caráter estável (BAKHTIN, 2003), a produção de textos obedece, muitas vezes, a uma simulação de recriar ou de trabalhar determinado gênero em sua função responsiva. Na sala de aula, trata-se de um formato planejado por leitura programada a fim de estabelecer uma competência textual, baseada no desenvolvimento da comunicação e na seleção do professor.

Tendo em vista o grande potencial da leitura literária junto aos gêneros textuais de ação responsiva, verificamos a necessidade de analisar os elementos constitutivos sob uma perspectiva interacionista.

Como forma de organização, primeiramente, apresentaremos algumas considerações teóricas do interacionismo sociodiscursivo para o modelo didático e, em seguida, para a escolha de um gênero textual, a resenha literária, que permite “responder” à leitura literária por meio de uma visão pessoal e, ao mesmo tempo, argumentativa.

3.3.1 Modelo didático da leitura literária

Podemos afirmar que o trabalho com gêneros requer o conhecimento de seus elementos constitutivos para que possa ser abordado em sala de aula. Sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, concordamos que as atividades didáticas da linguagem têm como ponto de partida as situações de comunicação e desenvolvem-se em “zonas de cooperação social determinadas”, atribuindo um papel determinante às práticas sociais (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6).

Na investigação dos critérios de análise quanto às atividades discursivas, a resenha literária traz o referencial de uma estrutura de comunicação institucionalizada, tanto de uso social, quanto acadêmico que conduz atividades modelares de produção.

Uma vez que a proposta de atividade foi elaborada com o objetivo de apreender a leitura de forma socialmente difundida, embora em ambiente acadêmico, identificamos o gênero resenha literária e suas estruturas modelares de comentário crítico em textos de circulação em revistas e *sites* de informações da mídia com o intuito de expor as características em relação ao tratamento do gênero nas produções escritas.

Para construir o *modelo didático* do gênero resenha literária, é necessário verificar e apontar as características predominantes no gênero. Como ele é reconhecido em seu contexto de produção, seu funcionamento social, sua estrutura organizacional e suas unidades marcadas, tanto na esfera discursiva, quanto na linguística.

À luz de Schneuwly e Dolz (1999), podemos considerar três princípios na elaboração de um modelo didático:

> > Princípio de legitimidade (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas);
>
> > Princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem);
>
> > Princípio de solidarização (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados). (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 11)

Os autores apresentam ainda duas características essenciais para a construção desse modelo:

> 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
>
> 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 11)

Trata-se de descrever provisoriamente as principais características de um gênero textual no processo de ensino-aprendizagem a fim de formalizar suas dimensões ensináveis.

Quanto a esse aspecto, dos componentes ensináveis, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) enfocam os seguintes tópicos:

- os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros;
- a descrição dos diferentes componentes textuais específicos;
- a capacidade de linguagem do aluno. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48)

Tais componentes marcados do gênero podem ser fundamentados, sem ordem específica, em: situação de comunicação; conteúdos temáticos; organização do plano textual; textualização (unidades linguísticas); meios paralinguísticos e, ainda, paginação do texto.

Eles são essenciais para a compreensão do *fenômeno linguageiro* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 19-24) da produção escrita em consonância a outras perspectivas mais subjetivas do processo de ensino-aprendizagem, com as quais se complementam: os produtores dos textos são sujeitos que mobilizam, igualmente, elementos do *fenômeno psicológico* (cognição, afetos e gestos sensórios-motores) e do *fenômeno social* (interação e cultura).

Destacam-se, neste segmento, os pontos de vista psicológico e culturais para a abordagem interacional de textos literários, uma vez que a produção de textos-resposta já pressupõe, antes do sujeito escritor, o sujeito leitor, com toda a sua bagagem de conhecimentos e afetos ligados ao ato de ler por prazer, no âmbito de uma prática social.

Retomamos e concordamos com Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 22-4) quando avaliam que a escrita de gêneros textuais opera na relação com a cultura, pois ela leva, entre outros fatores, à *descoberta de obras do patrimônio literário e artístico*, considerando as representações e referências dos aprendizes.

Com isso, os autores consideram o conteúdo potencial que o modelo didático permite mobilizar na elaboração de atividades e, principalmente, de uma sequência didática.

Uma vez definidas as principais categorias do gênero e da produção escrita, é possível observar os recursos a serem contemplados na transposição didática do gênero textual em circulação (e utilização) na sociedade, junto às suas dimensões adequadas para o ensino-aprendizagem.

3.3.2 Resenha literária

Quando trabalhamos com o gênero resenha, contamos com a abrangência da compreensão da leitura e, do mesmo modo, do olhar crítico sobre essa leitura (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

Reunindo essa perspectiva aos princípios norteadores de um modelo didático, o gênero resenha literária possui como um dos fundamentos marcantes a forma interativa da argumentação e, longe de tentar reduzir o sentido do termo, podemos assumir que a resenha manifesta ser, em síntese, um comentário crítico.

Para compreender as características desse comentário crítico literário, mostraremos o funcionamento e os parâmetros do gênero resenha literária, especificando quais são os elementos e mecanismos que caracterizam o texto.

Nesse contexto, cabe mencionar inicialmente seis regras para se escrever uma resenha do escritor e jornalista John Updike, citada por um crítico (RODRIGUES, 2009) da revista *Veja* em duas ocasiões: uma, para escrever um texto à época da morte do escritor e, posteriormente outra, para candidatos a um concurso de resenhistas em 2010 pela editora Abril. Temos, então, a referência de conhecimento de dois profissionais especialistas:

> 1. Tente entender o que o autor quis fazer, e não o culpe por não conseguir fazer aquilo que não tentou.
> 2. Transcreva trechos da prosa do livro em extensão suficiente – pelo menos uma passagem mais longa – para que o leitor da resenha possa formar sua própria impressão.
> 3. Confirme sua descrição do livro com uma citação do próprio, mesmo que só uma frase, em vez de fazer apenas um resumo vago.
> 4. Vá devagar com o resumo da trama, e não entregue o fim.
> 5. Se o livro for considerado deficiente, cite um exemplo bem-sucedido de outro que vá na mesma linha, seja ele tirado da obra do mesmo autor ou de outro. Tente compreender o fracasso. Tem certeza de que o fracasso é do autor e não seu?
> A essas cinco regras concretas eu poderia acrescentar uma sexta, mais vaga, que tem a ver com manter a pureza química da reação entre produto e avaliador. Não aceite para resenhar um livro do qual esteja predisposto a não gostar, ou comprometido por amizade a gostar. Não se imagine como o guardião de alguma tradição, um capataz dos padrões de conduta de um partido, o guerreiro de uma batalha ideológica, um agente penitenciário de qualquer tipo. Nunca, nunca (…) tente pôr o autor "no seu devido lugar", transformando-o em peão de uma disputa com outros resenhistas. Critique o livro, não a reputação. Submeta-se a qualquer feitiço, fraco ou forte, que esteja sendo lançado. Melhor elogiar e compartilhar do que acusar e banir. A comunhão entre o resenhista e seu público se baseia na presunção de certos prazeres possíveis da leitura, e todos os nossos juízos devem se curvar a esse fim. (UPDIKE, 1966 apud RODRIGUES, 2009)[57]

É coerente o argumento do jornalista Rodrigues (2009) quanto ao fato de a *sexta regra* demonstrar ser, efetivamente, a mais importante na aproximação de uma leitura por prazer.

[57] UPDIKE, John (1966). Foreword. **Picked-Up Pieces**, New York: Random House, 2012, p. xviii-xix.

Não somente da crítica representativa de alguma ideologia, mas principalmente dos comentários embasados em seu conhecimento de mundo, suas expectativas e motivações.

O comentário crítico de um texto literário, mesmo sob o ponto de vista de um teórico, engloba apreciações que não poderiam, em maior ou menor grau, isentar-se de um olhar subjetivo.

Ao contarmos a outro leitor o que encontraremos em uma obra, no modelo de uma resenha, tecemos comentários que justificam nossa escolha por uma problemática, por uma trama, por um trecho citado de modo a argumentar conforme o nosso julgamento interiorizado, baseado em experiências de outras leituras.

Seu papel social desempenha uma função importante para estudantes, especialistas ou leitores comuns, pois tomamos conhecimento de um livro que foi ou será publicado por meio de suas resenhas e, com base nas informações, "podemos decidir pela leitura ou não da obra referida" (ANDRADE, 2009, p. 11).

Dessa forma, todas as leituras conduzem à compreensão crítica do texto lido que podem ser amadoras sem, entretanto, serem ingênuas e devem levar em conta, também, todo o contexto da obra a fim de ter informações e argumentos para estruturar as observações mais importantes que o resenhista poderá compartilhar com os prováveis interessados na obra.

Munidos dessas definições, tornamos mais claras e compreensíveis as possibilidades de análise dos componentes do gênero resenha literária e seus graus de variação a fim de elaborar o planejamento de aulas e materiais, bem como o exame dos elementos envolvidos entre a leitura literária e a produção de textos.

Se voltarmos aos elementos que facilitariam o *intake* para a aquisição, agora sob a perspectiva da produção textual (*output*), constataremos que a produção do aluno é uma atividade mobilizadora da compreensão a partir do momento em que externaliza e potencializa seus conhecimentos interiorizados.

Segundo Swain, o *input* diferencia-se do *output* jutamente pelo fato de o primeiro ser um processo mais aberto e semântico de compreensão e o segundo mais denso uma vez que o aprendiz deve enfocar também a reflexão gramatical para produzir textos, atendo-se com mais precisão à sintaxe e morfologia (SWAIN, 2000, p. 99).

Dessa maneira, por um lado, o ato de compreender a leitura literária integra elementos (gramática, léxico, cultura) inconscientes da língua que não devem ser dissociados em sua ação, por outro, o ato de produzir o texto-resposta requer o engajamento desses elementos de forma mais consciente, ativando toda a sua aprendizagem.

Com a identificação desses fatores, do modelo didático, das condições de produção textual, das capacidades a serem avaliadas e das características do curso, partiremos a seguir para a exploração de dezenove redações produzidas pelos informantes no período de 2005 a 2007. Portanto, redações coletadas de turmas distintas em um período de seis semestres.

CAPÍTULO 4

O texto do leitor: atos de compreensão e produção textual

> *O leitor cria uma nova "fábula", projetando no texto sua axiologia e seus fantasmas e reforçando a coerência mimética da obra, três operações constitutivas de sua atividade ficcionalizante. Seja qual for o ponto de vista adotado, o resultado é o mesmo: o texto do leitor resulta de uma mescla do texto do autor e do imaginário do leitor.*
>
> *Annie Rouxel*

Organizamos o processo que segue com o agrupamento dos componentes de leitura de Giasson (2003) – *compreensão, reação* e *apreciação* – e da resenha literária sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo.

Tomando por base essas noções, estruturamos o desenvolvimento das análises em duas etapas distribuindo a exemplificação das dezenove produções textuais de acordo com as problemáticas apresentadas, sempre mantendo a grafia original dos alunos nas redações.

Na primeira etapa, com o objetivo de examinar os horizontes de compreensão dos textos produzidos, analisamos o grau de aproximações ou de distanciamentos quanto à apreensão de inferências dentro do processo interativo. Exploramos conjuntamente os recursos de interação para uma leitura literária em consonância à fruição do texto, projetando a ligação criada pelo leitor frente à identificação com os personagens, aos elementos narrados e às suas experiências pessoais para depreender as reações e apreciações mais patentes.

Na segunda etapa, propomos analisar o texto-resposta por meio de uma seleção de produções textuais da mídia em suas estruturas modelares do gênero resenha literária. Tal procedimento fundamenta-se na relativa distância criada ao gerar-se uma opinião sobre texto lido, com suas argumentações e julgamentos cotejados sob a estrutura um modelo textual específico para esse fim, que é reconhecido nos vários contextos da sociedade.

4.1 Leitura cooperativa: análise dos horizontes de compreensão

Para esta etapa da pesquisa, adotamos como metodologia a coleta das produções textuais, decorrentes da leitura literária dos estudantes. Como critério para a seleção, dentre noventa redações à disposição, a escolha de textos obedeceu a uma ordem em que seus autores fossem os informantes, referidos anteriormente no Capítulo 2 deste estudo.

Dessa forma, feitos os levantamentos de informações a respeito de suas representações e preferências, podemos analisar as leituras, contextualizando o olhar para os casos individuais dos mesmos estudantes que haviam respondido às perguntas do questionário.

Esse procedimento permite investigar e privilegiar a trajetória de um construto didático baseado nas problemáticas provenientes da leitura de textos literários em aulas de PLE, uma vez que foram exploradas suas expectativas, gostos e crenças quanto à leitura de textos literários em aulas de língua.

Com isso, dos vinte e cinco estudantes que responderam ao questionário, dezenove[58] escreveram e entregaram os comentários que serão analisados a seguir.

Seguindo os códigos de identificação para os estudantes, utilizados no Capítulo 2 e no Apêndice A3 (p. 144) e A4 (p. 145), os informantes que entregaram seus comentários foram: E1, E2, E3, E4, E7, E8, E9, E11, E13, E14, E16, E17, E18, E20, E21, E22, E23, E24 e E25.

Propomos aqui, nesta estapa, uma análise mais sucinta, ilustrativa, visando reunir os padrões recorrentes das produções escritas em ordem cronológica. O eixo central dos comentários e as problemáticas apresentadas para o estudo das produções escritas foram essencialmente enfocados: as mudanças nas escolhas de textos (gêneros literários, assuntos e linguagens) e nos tipos de atividades pedidas (resumo e comentário crítico).

Logo de início, em nosso *corpus*, constatamos que não houve nenhuma marca de compreensão que se caracterizasse uma pura cópia (Horizonte 1) do texto motivador ou, ao contrário, que fugisse (Horizonte 5) dos seus limites de interpretação. Diante desse quadro, podemos atribuir às experiências anteriores de leitura, do conhecimento prévio, desses alunos-leitores adultos e às formulações de questões que permitam a liberdade de expressão das respostas. Embora oriundos de diversos países e diversas formações, o ato de ler textos literários e escrever textos acadêmicos já fazia parte de suas atividades cotidianas e acadêmicas.

---

[58] Uma aluna participou do curso em dois semestres, produzindo, portanto, dois textos. Além disso, cinco alunos, dentre os vinte e cinco, não puderam entregar o texto ao final do semestre por terem sido obrigados a retornar ao país de origem antes que o período letivo no Brasil terminasse.

No quadro a seguir, apresentamos a avaliação geral dos horizontes de compreensão por período:

Quadro 4.1 - Horizontes de compreensão

Estudante	Período	Horizonte1	Horizonte 2	Horizonte 3	Horizonte 4	Horizonte 5
E7	2005/1		*			
E25			*			
E1	2005/2			*		
E8				*		
E9[59]				*		
E11	2006/1			*		
E16					*	
E17				*		
E20				*		
E21				*		
E24				*		
E3	2006/2			*		
E14					*	
E2	2007/1			*		
E4				*		
E13				*		
E18				*		
E22				*		
E23				*		

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

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

A proposta, neste caso, ainda englobava a escrita de um comentário ou de um resumo, o que não permitiu à época estabelecer uma apropriação da leitura inferencial, pois confirmou-se que, embora alguns alunos tivessem escrito algumas observações pessoais, a

[59] Duas produções foram entregues pela mesma informante por ter cursado, em dois semestres distintos, o mesmo módulo. A produção considerada foi a primeira, de 2005, para equiparar-se à situação dos outros estudantes.

opção pelo gênero resumo não oferece o aporte necessário a fim de se estabelecer uma real ação de conhecimentos.

Nos dois primeiros exemplos de nosso *corpus*, podemos verificar tal ocorrência:

(1)

Nesse capítulo do livro Brás Cubas, a personagem principal entra em um delírio. Ele imagina que embarca em uma viagem, acompanhado e ajudado por um hipopótamo, para a origem dos séculos. Chegado lá, ele encontra e conversa com a Natureza, cujo outro nome é Pandora. Durante a conversação surgem vários elementos filosóficos sobre a vida, a morte, o tempo e a razão para viver. Depois, o Brás Cubas aproveita a chance de assistir a história do mundo completa, desde o início até o fim mundo. Brás Cubas percebe que a história se repite sempre, e que ela principalmente está cheia de sofrimento. **O que faz esse capítulo interessante é que ele toca levemente nas questões mais profundas da humanidade. Sem revelar algo novo, o autor consegue escrever um capítulo filosófico para o leitor pensar um pouco sobre a vida, e um pouco só**.
(E7, norueguês, 26 anos, estudante de engenharia, grifos nossos)

(2)

Brás Cubas é o arquétipo do filho de família, ocioso, sem competência, além do diploma ganhado em Coimbra que ele mesmo acha usurpado: ...”uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro,”... Em alguns aspetos ela me lembra a Jorge de “Iaiá Garcia”. O Jorge sendo mais simpatico, mais taludo também. Na literatura, como na vida real, o luto e a herança são circunstancias em que ressurgem o verdadeiro caráter de cada um, bem como os verdadeiros laços que unem os membros de uma família. Todos ficam envergonhados de regatear, mas ninguém quer ceder, todos querem “se dar bem”. A situação fica ainda mais sordida porque a herança não é só de prata e de casa, mas também de seres humanos, de escravos. Nessa ocasião os protagonistas vão descer muito baixo. O Cotrim “não aceita os pretos...” mas ele quer o boleeiro e o Paulo. E ainda lamenta que o Prudêncio seja livre. Brás Cubas não quer abrir mão do boleeiro, esse há de ir junto com a sege, como no dia de hoje você exigiria mais uma “opção” para o seu carro. No fim do capítulo já é tarde demais para lamentar a briga, e a irmandade perdida. Com a irmã Sabina nada será como antes. **Essa miséria sentimental na qual eles vão se afundando pode ser entendida como o preço a pagar para a vida ociosa, ganhados aos custos de muitos outros seres humanos**.
(E25, francês, 43 anos, professor visitante de medicina, grifos nossos)

Mesmo que as perspectivas críticas dos leitores estejam presentes nos trechos grifados dos textos (1) e (2), há uma predominância da escrita parafrástica, observação que nos leva a classificar seu resultado na categoria de *horizonte mínimo*, visto que “o leitor pode escolher outro léxico para reformular o mesmo texto e assim sua interferência continuará mínima”. (MARCUSCHI, 1996, p. 75-6; 2008, p. 256-8)

A partir do 2º semestre de 2005, levando em conta tais resultados e almejando o investimento maior na subjetividade do leitor, indicamos somente a produção de comentários críticos que não só permitissem as considerações pessoais, mas também as valorizassem. Consideramos, afinal, que não se tratava de mais uma atividade ou simples avaliação para

“dar nota”, mas uma ação e um esforço resultantes de toda a apreciação de leitura feita ainda que em contexto didático.

Para ilustrar e efeito dessa nova proposta, voltada para o *horizonte máximo* de uma operação interacional e que “considera as atividades ‘inferenciais’ no processo de compreensão” (MARCUSCHI, 1996, p. 75-6; 2008, p. 256-8), seguimos com as produções baseadas na leitura e escolha de um dos contos do livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector:

(3)

Em *Uma Amizade Sincera*, Clarice Lispector fala da sua visão de uma amizade exagerada demais. Para ser « sincera », uma amizade não precisa de muitos encontros, muito tempo compartilhado,…

A amizade é como a maioria das coisas : o excesso provoca o cansaço… Um amigo é uma pessoa que você gosta, e como todas as coisas que se gosta é possível cansar-se dele. Da mesma maneira que pode-se começar odiar um prato que se adorava por comendo-lo cada dia, uma amizade pode ser prejudicada por encontros freqüentes e tempo junto longo demais. Existe um provérbio árabe que diz : « afastamos nossas tendas, aproximamos nossos corações». Resume a idéia geral do conto de Clarice Lispector.

Um bom exemplo é o caso das respublicas. Muitos bons amigos se zangam depois de estabelecer uma respublica (nem acontece com todo mundo…). Muitas pessoas têm muita boa relação, mas acaba quando vivem junto quase o dia inteiro, os defeitos se revelam, as brigas são mais freqüente,…

Mas essa idéia funciona em todos casos ? Talvez esse problema é revelador de uma certa incompatibilidade… Como se cria uma amizade ? Geralmente é um pouco ao acaso, pessoas que freqüenta no trabalho, associações, esporte,… Nem sempre é só um « (bom) corrente » entre duas pessoas, pode ser um pouco « forçado » por situações. Para apresentar a amizade desenvolvida no conto, Clarice Lispector escreveu : « Ha tanto tempo que precisávamos de um amigo que nada havia que não confiássemos um ao outro ». Então talvez essa amizade se criou na falta de amizade mesma. Se uma das duas personagens já tinha bons amigos, essa amizade nunca ocorresse. A amizade, muito provavelmente, se criou por necessidade de amizade e não por verdadeiro « corrente ».

Uma amizade se torna sincera, profunda depois de muito tempo, de muitas experiências em comum, e talvez é perigoso de « queimar as etapas » também, como no caso contado por Clarice Lispector. Uma amizade tem que ser construída progressivamente, e não estando juntos a qualquer hora desde o conhecimento.

Outros acontecimentos afetando muito uma amizade são os momentos de silencio… Passar um certo tempo junto sem conseguir ter uma conversação favorece a fim de uma amizade. Clarice Lispector descreve bem esse problema dizendo que « a solidão de um ao lado do outro, ouvindo musica ou lendo, era muito maior do que quando estávamos sozinhos ». E sobretudo, « incomoda ». Depois desses encontros vazios, se separaram com alivio e sem olhar-se. Mas isso também é talvez revelador de uma amizade fraca, um bom teste para saber se existe um verdadeiro corrente entre dois amigos, que normalmente não sofrem esse tipo de situação.

Para concluir esse trabalho, **eu gostei bastante do estilo de Clarice Lispector, essa maneira de falar de coisas simples, mas escondendo reflexões muito mais profundas**. **Alem disso, antes de ler esse livro, só tinha lido livros técnicos, científicos em relação a minhas aulas de engenharia.** Então, eu gostei muito da qualidade de escritura de Clarice Lispector, é verdadeiramente o primeiro livro de um certo nível que leio, verdadeira literatura.

(E1, francês, 23 anos, estudante de engenharia, grifos nossos)

(4)

Quando li pela primeira vez "Felicidade clandestina" não gostei da maioria dos contos. Não foi difícil de ler, mas, em muitas ocasiões, achei as histórias um pouco mal terminadas, com finais bastante forçados. Aliás, o conteúdo resultava hermético demais em alguns dos relatos. Foi por essa razão que eu achei mais interessantes os contos que tratavam temas da infância. Neles, a autora se mostrava mais sensível, mais próxima e, portanto, mais compreensível. Depois de ler o livro, tive a oportunidade de assistir a um documentário da TV Cultura sobre Clarice Lispector, que incluía a última entrevista que a escritora deu na televisão brasileira antes de morrer em 1977. A minha concepção do livro mudou completamente quando ouvi à autora das suas motivações e intenções, quando descobri algumas características mais importantes da sua personalidade. Impressionou-me a forma como ela respondia às perguntas, mostrando frieza, inteligência, timidez e arrogância ao mesmo tempo.

Essa atitude da escritora me fez apreciar muito mais o conto que eu já tinha escolhido para escrever o comentário de texto, "Restos do Carnaval", um relato em primeira pessoa onde a narradora lembra de um carnaval agridoce que viveu quando era criança. **Uma das principais razões pelas quais eu gostei do conto foi que a narração tinha um estilo mais próprio de um diário do que de um relato curto e tive a tentação de pensar que fosse uma vivência real de Clarice Lispector. De repente, imaginei essa mulher dura, fria e cansada da vida como uma menina de oito anos cuja maior ambição era se fantasiar para o carnaval de Recife**. **Senti que "Restos do Carnaval" era uma espécie de confissão íntima da escritora**, que abre seu coração endurecido para mostrar uma lembrança dolorosa da infância.

A narração está cheia de amargura: "Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz". Mesmo que apareça a palavra "feliz", a alegria da qual fala Lispector está baseada numa carência que parece ter marcado a meninice da protagonista. Sempre que aparece a possibilidade de atingir um desejo, as coisas se tornam difíceis e a promessa de felicidade termina em frustração ou conformismo: a menina sempre sonhou com ter a oportunidade de se disfarçar durante o carnaval, de pretender ser outra pessoa por uns instantes, e finalmente o consegue. Mas, para conseguí-lo vê-se obrigada a passar por uma situação um pouco humilhante para ela, pois deve aceitar as sobras do vestido de uma amiga para fazer o seu próprio. Quando já assume a humilhação é resolve desfrutar, um problema familiar estraga o momento.

Até o final do conto, mantém-se esse jogo de promessa de satisfação que se vê frustrada no último minuto. Mesmo assim, a sensação que fica depois da leitura não é de tristeza absoluta. Acho que o grande mérito é que resgata um tipo de lembrança que todos temos de nossa infância, onde o azedo se mistura com o doce.

(E8, espanhol, 28 anos, estudante de jornalismo, grifos nossos)

São perceptíveis as mudanças trazidas pela proposta de uma atividade mais pessoal nos exemplos dos textos (3) e (4). Além da extensão dos textos, reflexo de uma motivação despertada pelo encaminhamento mais aberto, podemos afirmar que seus horizontes de compreensão inserem-se no nível máximo de interação. O texto (3) por trazer suas experiências (e vivências) em repúblicas ao contexto do tema de *Uma amizade sincera* e, o texto (4), por inferir o conhecimento adquirido por meio das "motivações e intenções" da autora, Clarice Lispector, e entrelaçá-las à compreensão do enredo do conto *Restos de carnaval* com a própria vida: "resgata um tipo de lembrança que todos temos de nossa infância, onde o azedo se mistura com o doce".

Com essa modificação na proposta, já pudemos observar algumas formas de conhecimentos representativos nos textos literários, seja da sociedade em geral, seja da cultura do homem, pois ambas são frequentemente identificadas no estilo literário, uma vez que se trata de uma linguagem organizada para expressar e fazer refletir a existência humana.

A fim de aperfeiçoar esse construto estimulando a curiosidade e o interesse maior pela leitura, houve o levantamento dos conhecimentos prévios e preferências literárias por meio de conversações e negociações durante as aulas, tal qual foi feito por escrito com o questionário referido no Capítulo 2 deste estudo. Chegamos, por meio dessa sondagem, ao modelo estabelecido a partir do 1º semestre de 2006 (Quadro 3.1, p. 73), com a inclusão de dez textos previamente selecionados de cinco autores. Dessa forma, havia dois textos disponíveis de cada escritor.

O trabalho do professor, que deve ser igualmente um leitor crítico, consistiu em mediar as informações obtidas e transformá-las em um projeto compatível ao prazo, ao tempo de leitura, aos gostos e gêneros textuais adequados para o programa e para os estudantes.

Com a ampliação das opções que seguiam as preferências pelos gêneros literários de ficção, foram incluídos textos que, segundo a maioria dos estudantes, tivessem "humor", "mistério", "variedade de níveis de linguagens", algum escritor "clássico" e, alguns pedidos específicos, Luís Fernando Veríssimo e Rubem Fonseca.

Juntando esses padrões reivindicados às interpretações do professor, indicamos as leituras dos textos citados no Quadro 3.2 (p. 74).

Novamente, com a instrução de comentar de forma pessoal e justificar a escolha pelo texto que despertasse mais a atenção, não detectamos nenhuma marca que copiasse ou exdesse a interpretação do texto.

Alguns escolheram o conto por curiosidade e uma suposta identificação com o ponto de vista impresso pelo autor, como no texto de Mário de Andrade, cuja origem paulista teve fator preponderante na escolha do conto *O peru de Natal* (5). Outros, elegeram-no em função da intertextualidade via memória (6):

(5)

> Se no mundo todo a cidade de São Paulo não è conhecida pela sua beleza, sua arte ou cultura linda, como muitas outras cidades do Brasil, eu, principalmente, escolhi este conto pela origem do escritor. Como estrangeiro, conhecia a capital paulista, só pela sua fama de violência e da sujeira das suas ruas, e não pelo que é na realidade. A pesar de morar em São Paulo não ser fácil, para mim a cidade tem um fascínio escondido, alias uma sua própria identidade, que a faz sair dos os prejuízos que a afligem. **Escrever sobre um autor paulistano é, assim, um**

modo de celebrar e agradecer a cidade que me hospedou, e demonstrar de ter superado os meus preconceito e, mais importante, ter conhecido o suo viso.
Pouco depois que o pai morreu, para a ceia de Natal, o filho rebelde de uma família burguesa decide mudar as tradições. Depois que na vida da família faltavam felicidades materiais por causa do ânimo "cinzenta" do pai e por superar o luto, o protagonista do conto decidiu preparar um peru, usualmente cogito só para convidados, unicamente para sua família.
Esta escolha aceitada por suas "três mães" (assim são chamadas a mãe, a irmã e a tia) pela suposta "doideira" do filho faria aceitar, no final, a morte do pai a todos.
Nas varias fases da preparação da ceia de Natal, desde a escolha até o próprio jantar, a família segue um caminho de crescimento pessoal.
O filho, sempre distante da família e especialmente do pai, chega a unir - se e fazer unir a família. As "três mães", com a ajuda dos expedientes do filho, superaram a morte do chefe da família.
Gostei do conto porque através de imagens simples da vida, que nós todos vivemos, conta uma história forte de separação entres gerações, concluindo com um final positivo. Acho que o autor em qualquer jeito encontre a dificuldade de relacionamento entre gerações, pessoas com idades diferentes o que vivam entre os valores "tradicionais", como a intera família compreendida as irmã. Acho que, também, o autor acentua as dificuldades, aliás, a impossibilidade de uma comunicação direta. Estes obstáculos são superados por mérito da pessoa rebelde, da geração que se afasta das tradições, que tenta compreender os valores das outras pessoas, e mesmo que com pequenas mentiras encontra um caminho que pode ser aceito por todos.
(E11, italiano, 29 anos, estudante de ciências políticas, grifos nossos)

(6)

O conto me faz lembrar daquela história que eu adorava na infância, cujo título traduzido em português seria, se não me engano, ´´O Patinho Feio´´, a primeira leitura na minha vida, o meu primeiro encontro com letras coreanas impressas num livro junto com, é óbvio, várias ilustrações que deixaram vestígios que persistem até hoje num cantinho da minha vista.
Um sábio é considerado como o mais louco no mundo dos insensatos. O protagonista, Juca, parece ser uma pessoa que tem uma visão direta à realidade e, também, a coragem de aceitá-la sem adornos ou modificações prévios. São a sua criatividade e a sua sinceridade nas expressões de sentimentos e de idéias que fazem com que o resto da parentagem o julgue um ´´louco´´ ou ´´dóido´´.
Vivemos numa complexa atmosfera de hipocrisia, de obsessão pela divindade ou belezas fictícias, e de relutância ou medo de engolir ao seco a realidade assim como ela está. **Num ambiente como esse, essa sinceridade é interpretada como loucura e atrevimento, e é um alvo de ataque massivo e implacável da maioria dos componentes da sociedade, que, ironicamente, critica também a ´´caça às bruxas´´ da igreja medieval**.
O Juca, sempre inventivo, na tentativa de se librar de lembranças dolorosas da morte de seu pai e recuperar a felicidade da família abafada pela morte, sugeriu a idéia de preparar um peru no Natal só para a sua família sem convidar aquela ´´imundície de parentes´´ que invadiriam a casa e devorariam-no sem deixar nenhum pedaço de carne grudado nos ossos para sua família. Mais uma ´´loucura´´ dele, porém, conseguiu persuadir sua família, que, no começo ficou espantada. O Espanto, a Confusão, a Desconfiança, a Indecisão e a Timidez, são os nomes de estações que percorreu o trem de sentimentos da família do Juca até chegarem a deixá-lo fazer aquilo que ´´ele´´ queria.
Durante a ceia a família ficou angustiada por um momento, mas essa não foi apenas por causa da aussência do pai, mas também uma reação à volta súbita e inesperada da felicidade familiar. Esta vez, a ´´loucura´´ funcionou bem.
Às vezes nós estendemos demais o domínio do egoísmo e, conseqüentemente, diminuímos o território do auto-respeito, que por si é inocente. O procurar própria felicidade, ou, pelo

> menos, recuperar aquela que tem perdido, não pertence ao domínio do egoísmo, portanto, não há nenhum motivo de ter vergonha para levar isso para frente. Se é que tem coragem de aceitar essa idéia….
> (E17, sul coreano, 31 anos, estudante de física, grifos nossos)

Dois pontos de vista, dentro do *horizonte máximo*, para o mesmo texto motivador são exemplos claros da pluraridade e, ao mesmo tempo, individualidade de cada leitura. A adequação de inferências mostrou-se presente em cada comentário, percorrendo as marcas descritas do texto somadas às predições e conhecimentos pessoais. Se, na base de uma generalidade, aceitarmos que a leitura literária contribui para lançar novos olhares para compreender questões antigas como a vida, os outros e a si mesmos, no primeiro texto (5), encontramos essa compreensão sendo apropriada pelo leitor "que nós todos vivemos". Já no texto (6), "é um alvo de ataque massivo e implacável da maioria dos componentes da sociedade" e "às vezes nós estendemos demais o domínio do egoísmo e, conseqüentemente, diminuímos o território do auto-respeito, que por si é inocente" são observações que vislumbram e incorporam a representação de situações da vida, das condições humanas, em sociedade.

4.1.1 Reação e apreciação: os resultados do processo inferencial

Nesta fase, continuamos as análises por meio das produções textuais, da argumentação referente às expectativas, à linguagem, às condições humanas e às marcas histórico-culturais, representadas nos comentários pessoais dos alunos. Além dos horizontes de compreensão, investigamos os elementos constituintes da reação e apreciação a essas leituras guiadas e separamos os exemplos mais incisivos das leituras.

Ao proporcionar a opção de comentar um dos textos, certas redações tornaram-se representativas, pois as observações mais recorrentes começaram a transparecer. Primeiro, em relação à escolha de trechos considerados marcantes, que demonstraram ser de ordem afetiva, emotiva, reflexiva, histórica ou cultural e, segundo, pela escolha e eventual comparação entre formas do mesmo gênero textual como forma de refletir sobre sua experiência estética.

Como exemplos das reações, podemos destacar, de início, a comoção ligada à identificação com o personagem e a expressão de sentimentos ligadas às experiências subjetivas de cada aluno-leitor em relação à leitura dos contos de Rubem Fonseca.

(7)

Escolhei este conto porque é muito bizarro. Não é que eu goste de coisas bizarras mas diante um conto dramático como parecia ser "O peru de Natal" e, ao lado de outro mais absurdo como era "Tempo de camisolinha", que não consegui terminar, prefero, com certeza, um texto bizarro.
Olhar, foi para mim, um conto cheio de sinceridade mas com um toque de loucura que, desperta no leitor, algumas que outra risada. Eu não li mais que este conto de Rubem Fonseca mas, pelo meu supor depois de ter lido este conto, ele escreve do mesmo jeito que pensa. Com isto não quero dizer que têm escritores que escrevem sem pensar, é que ele lota o texto de opinões propias e consegue se expressar tão bem naquilo que ele acha que é muito difícil não concordar com ele. Desta manera, ele abre sua mente a novos pontos de vista sob coisas que vc nunca tinha pensado.
A medida que o texto adianta vôce vai descobrendo a outra cara "do cara". Com um poema escatológico demais ele consegueu que eu desse a primeira risada da leitura.
Depois disso, comesa, como se for outra conto, a descobrir em primeira pessõa os prazeres de comer. É muito bizarro porque dá a sensação, conforme lêe, que ele não tivesse experimentado nunca na vida dele outra coisa que não for suflê de espinafre além de fazer umas perguntas paras os maîtres sem ter ele, conhecimento algum sob restaurantes. A partir daquí, ele descobre o sabor da truta e do coelho mas, ele aribui o bom sabor do animal depois de ter intercambiado uma olhada como ele vivo. É só assim, que ele consegue achar gostosa a comida: olhando para os olhos do animal para conferir uma espécie de complicidade antes de ser comido.
(E23, espanhol, 25 anos, estudante de engenharia, grifos nossos)

Se o texto de Rubem Fonseca pôde provocar risos em alguns leitores, ele também pode causar estranheza e uma quase aversão em outros, porém nunca uma postura indiferente:

(8)

Após ter perdido um tempo de vida precioso lendo os contos de Rubém Fonseca, disponho-me a tentar sistematizar e argumentar as razões pelas quais esses contos foram uma leitura inútil.
A estranha mestura de pedanteria com escatologia produzida pelo autor chama a minha atenção.
Temos, por um lado, uma procura do sublime a través da cultura. Por exemplo, na figura da personagem que protagoniza "Olhar", o escritor que "gostava de dizer que necessitava apenas dos alimentos do espírito – música, livros teatro".
Após duas páginas de descrição das manias pessoais e intelectuais do protagonista, achamos o primeiro elemento escatológico: um poema delirante – ou, melhor, escrito durante um delírio – em que Joyce se mestura com "cocô" na calcinha.
O texto pseudo-poético é de tão mal gosto que até a personagem Goldblum se dá a licença de sugerir uns versos alternativos.
Por mais que o texto referido seja apresentado como um pesadelo, "e os pesadelos são grosseiros", diz o protagonista, o registro contrasta com os afães cultistas do resto do texto: "Sentia-me atraído pela robusta assimetria arcaica, pela monstruosa estrutura pré-histórica desses crustáceos".
No texto "Lúcia McCartney", Fonseca também faz uso do mal gosto, tal vez sob a justificativa de a protagonista ser uma prostituta. "Ele me olha e eu quase enfio o dedo no nariz para ele ficar com nojo". (p. 243)
É preciso destacar que nesse texto está presente também o registro mais pedante: "Nem por um momento pensei em privá-lo de sua eleita. Cedo-a com inexcedível prazer." (p. 243).

> A personagem de José Roberto merece uma menção à parte. É verdade que não devemos confundir autor com narrador, mas com certeza o autor deixa o rastro de sua personalidade nos textos.
> Qual o objetivo das cartas de J. Roberto? Conquistar ou estabelecer a superioridade? Vejamos a reação da receptora: "José Roberto ma faz pensar. Ele acredita que eu sei pensar, que posso pensar." (p. 253)
> Esta personagem namorada da sua cultura lembra-nos muito da última cena de "Olhar", em que o protagonista se contempla a si mesmo no espelho e a narração sugere um certo impulso canibal. Ou até sexual (onanista), se pensamos em outros significados do verbo "comer".
> Acho que Rubem Fonseca não está muito longe de seus personagens: escritor "clássico", pedante frequentador de prostíbulos, Narciso literário.
> **Mas está longe de mim como leitor, já que rejeito o triunfo da pedanteria. Acredito haberem outras formas mais elegantes e não tão forçadas de escrever sobre a condição humana, como o relato "Tempo de camisolinha" de Mário de Andrade.**
> Nele, o autor faz uso de uma criança como narrador, asumindo a dificuldade de entender e comunicar o ponto de vista infantil.
> Não precisa de diálogos esquisitos nem de recursos pedantes. Ao contrário, a linguagem coloquial achega-nos a seu protagonista e sua viagem vital, cruel transição à vida adulta (ou quase). (E16, espanhol, 26 anos, estudante de jornalismo, grifos nossos)

Podemos classificar tal reação vinculada ao gosto, visto que foram dedicadas várias linhas para que a apreciação se formasse negativamente, inclusive em relação ao autor, o que demonstra seu espaço de extrapolação no *horizonte problemático*, pois o leitor investiu em adjetivações além de seus conhecimentos e inferências de leitura.

Outro exemplo semelhante de extrapolação, desta vez, pelas informações pessoais que ultrapassaram as camadas dos texto:

(9)

> Eu acho que os contos mais interessantes para mim foram: "Olhar", "Lixo" e "Lúcia McCartney".
> Quando eu lei "Olhar" eu pude estar dentro do conto, eu consegui imaginar tudo os personagens, as situações, ate a comida que achava mais gostosa. Além disso eu tenho amigos vegetarianos, então eu pensava o que eu podia dar a eles para que gostem da carne ou também o que eles fariam; se meus amigos atuassem do mesmo jeito que o personagem principal do conto; foi muito engraçado. Eu acho que este conto foi engraçado e diferente, em geral todos os contos tinham um contexto diferente, mas "Olhar" não tinha nada a ver com os outros.
> Eu também gostei de "Lixo" porque para mim falava dos sentimentos de cada um por este, no pessoal foi muito engraçado e româtico, eu gostei.
> Finalmente o conto chamado "Lúcia McCartney" foi bom, é difícil imaginar as vidas dessas mulheres, mas também é bom conhecer e tratar de saber seus sentimentos, e como podem ser tão complexos seus pensamentos.
> Eu gosto muito dos contos e a leitura eu acho que essa atividade foi boa para aprender português do outro jeito e também para relaxar a mente.
> (E14, equatoriana, 25 anos, estudante de engenharia, grifos nossos)

O gosto e as divagações, afirmados de forma bastante explícita, não se apoiaram na intertextualidade possível. De uma breve paráfrase houve o salto para as anotações subjetivas, o que não desmerece o comentário em sua reação, mas mostra a necessidade de aperfeiçoar e desenvolver as inferências para que a compreensão seja efetivada dentro dos limites do texto.

Como contrapeso à extrapolação, percebemos um fenômeno semelhante ao texto (9), de identificação e envolvimento, porém mais moderado e analítico em relação às percepções diferenciadas:

(10)

Antes de que eu comece a fazer um comentário sobre um conto curto escolhida, eu gostaria de falar resumidamente sobre a Literatura Brasileira em geral. Depois de ler vários autores brasileiros eu descobri que a qualidade da literatura no Brasil e Portugal é muita alta. Geralmente, os autores gostam de escrever num caminho que reflete a cultura brasileira e os Brasileiros mesmos.

Contudo, **o conto que eu escolhi não fala sobre a cultura brasileira, mas na minha opinão algo completamente diferente, a forma humana. Naturalmente, é uma história interessante e perceptiva. Contudo, é uma posição estranha na vida. Eu não posso imaginar uma pessoa que pensa na maneira que o autor escreveu. Um ponto interessante para fazer, é como com muitas coisas na vida, a gente tem percepções que são completamentes diferentes.**

Eu escolhi a história curta que é chamada 'Olhar' por Rubem Fonseca. Antes de falar sobre a história eu gostaria de dizer algumas coisas sobre o autor e o seu estilo da escrita. A sua escrita é bastante escura e arenosa, com muita violência e conteúdo sexual. Ele diz que um escritor deve ter a coragem mostrar o que a maior parte das pessoas têm medo de dizer. O seu trabalho é considerado muito importante na literatura brasileira com o estilo seco e directo dele. O conto através da ficção é também uma marca de Rubem Fonseca, como nos romances "Agosto" em que retratava as conspirações que resultaram no suicídio de Getúlio Vargas. E é muito fácil malhar os seus livros. Os principais personagens de seus romances são machistas, mulherengos e de difícil trato. Está seguro dizer que Rubem Fonseca fala muito sobre problemas diários como pobreza, assassinato e prostituição.

Eu gosto da maneira que o autor começa com uma pergunta, 'Um olhar pode mudar a vida de um homem?' Ele explica sobre um homem que não tem nenhum desejo de comer e o leitor sabe imediatamente que isto não é nenhuma história normal. Parece evidente que a razão por que o caráter principal não tem nenhum desejo de comer é que ele é preocupado demais com música clássica e a escrita de poemas. A comida não é importante para ele. Também ele parece muito determinado que outra gente não o disturba quando ele está gostando a coisa que ele adora.

Quando eu continuei ler a história, eu descobri que o médico, Goldblum é um homem gordo que obviamente gosta de comer. Eu acho que o autor tenta de transportar a extensão do problema da personagem com a obesidade de Goldblum. A poema dele fala sobre uma invasão de bactéria num corpo. Talvez, isto seja uma reflexão de que esta acontecendo ao corpo deste caráter porque ele nao tem numhum desejo de comer. A personagem menciona quantos escritores têm muitas coisas nas suas cabeças, algumas que são esquecidas. Eu acredito que o autor aqui transporta a mensagem de dar prioridade em vida. E como diz Goldblum "A coisa mais criativa que um homem pode fazer é comer."

Como nos movemos pelo conto, o leitor testemunha a personagem jantando com o Médico. Na minha opinão, o momento quando a truta olha para ele inteligentemente, é uma seção muito importante do conto. O autor destaca a importância de somente um olhar e o diferença que podia fazer a uma vida de uma pessoa. É evidente que este homem tem uma personalidade

obsessiva. Ele começa pensar na truta todo o tempo até ele descobre outro restaurante onde ele come uma truta e, “seu gosto era deliciosamente igual ao da primeira. Neste sentido ele tem de ver o animal antes de que ele seja capaz de comê-lo. Torna-se tão obcecado com gosto do alimento e o frescor do alimento que ele compra um coelho, só então matá-lo, esfola-o e come-o.

Em conclusão a este comentário, eu acredito que a mensagem que é dado desta história é aquele olhar pode igualar poder e até um certo ponto uma pessoa deve ter auto-crença. Talvez é o segredo de felicidade. Como o autor escreveu no final “olhando e sendo olhado- uma coisa afinal irrefletida, um eixo de aço, lava de um vulcão sendo expelida, nuvem infindável. O olhar. O olhar.” **Embora as histórias de Fonseca sejam estranhas, eu gostaria de descobrir outros livros escritos por ele. É provável que muitos dos seus livros tenham uma mensagem ocultada.**

(E22, inglesa, 21 anos, estudante de letras, grifos nossos)

(11)

Dos contos, quais foram dados a nós para ler, gostei da maioria: os do Luís Fernando Veríssimo achei extremamente leveis e animadíssimos; o da Clarice Lispector – bem escrito e profundamente expresso; os do Machado de Assis – melhores, sem duvida, como literatura de classe, de altíssimo padrão, embora sejam difíceis para um estrangeiro a apreciar plenamente. Os ensaios do Mário de Andrade, infelizmente, não consegui terminar, pois, na minha opinião, são bastante monótonos. Mas pro meu trabalho final, escolhi um conto por outro critério. **Escolhi o conto que me deixou sem resposta, balançando entre nojo e interesse. É o "Olhar" de Rubem Fonseca.**

Em primeiro lugar, devo dizer que é uma obra talentosa e extraordinária. Pelo menos, **eu a li até o fim ambas as vezes, porque ele criou o conto que faz o leitor reagir, não importa se fosse a emoção favorável ou a oposta**.

Há algumas idéias, ou seja, detalhes, desenvolvidas coerentemente e outras nem tanto assim.

Por exemplo, achei a imagem do delírio, andando inseparavelmente junto com toda a narração, completa e complicada. Começa com um extremo de inanição que causa alucinação fortíssimo expressa no poema. Encerra com o outro extremo de ficar obsesso por saborear um animal de olhar carinhoso e inteligente. O narrador mostrando várias pequenas manias, tais como "misantropia", preferência de um papel artesanal só, referências constantes ao mundo de literatura e musica clássica a ser oposto ao cotidiano da vida do narrador. As situações ridículas nos restaurantes, o diálogo sobre animais de terra e os chifres sendo o mais grotesco delas, mostram o personagem principal obviamente fora do normal. Os frissons e calafrios aumentam a sensação de exaltação da pessoa doente. O cumulo do retrato é a cena de diálogo com o coelho seguido pelo massacre e preparação meticulosa e fria do animal.

Outra idéia é de "Arte é fome" achei ilustrada de modo surpreendente e até sarcástico. No começo, o narrador cria a sua obra poética (a propósito não quero analisar o valor literário dela) sendo extremamente faminto. No fim, a maior manifestação da criatividade do mesmo narrador é a preparação de coitadinho coelho para satisfazer o paladar e a busca do olhar certo. E, quanto no início do conto, o narrador ia sentir "a fruição sublime" ouvindo a bela música e lendo as obras literárias clássicas (vivendo de purê de espinafre só), tanto no encerramento, ele ia sentir "o prazer excelso" devorando coelho ao Júpiter de Mozart.

É estranho, que eu não compreendi o lugar do "olhar" nessa historia. É o titulo do conto, cujos últimos parágrafos provavelmente contem a explicação. Percebi o circulo, quando a busca do olhar termina por um encontro do narrador com o olhar de si próprio. Mas o que será que isso significa – não tenho a resposta.

Por terminar, mesmo que algumas cenas me parecessem cruéis e repulsivas, quero admitir que a maior impressão houve causado pelo este mesmo conto da Fonseca.

(E20, russa, 30 anos, estudante de relações internacionais, grifos nossos)

(12)

Depois de ter lido os diferentes textos, tomei a decisão de façer um comentario acerca do conto do Ruben Fonseca titulado "Lucia McCartney". Só o título chamou-me a atenção. Será que tem muitos brasileiros com o sobrenome McCartney? **Além disso, e da referencia ao grupo dos anos 60 "The Beatles", com quem eu começei a entender a música de criança, foi tentado a descobrir o que havia detrás desse nome**. É também possível que a Lucia da história venga da música "Lucy in the sky with diamonds", mas isso pode ficar no imaginario da pessoal.

Uma vez que percibo que a Lucia é prostituta, assoceio à temática a uno dos grupos sociais que mais representação tem na cena literaria e cinematográfica do Brasil. Até parece que a profissão de prostituta seja "bem" reconhecida socialmente. É lógico que é só uma imagem do mundo da prostituição, e a maioria das pessoas sabem que tudo ele vem precedido de miséria e pobreza.

Deixando atrás a realidade, **mergulho no mundo da ficção**, neste conto que mostra uma visão humana das prostitutas, assemelhando-las a pessoas normais, sem ser só um objeto com a capacidade de satisfazer instintos animais. O personagem dela está caracterizado por uma menina culta, que prefire trabalhar na rúa ja que vai ganhar mais que se trabalhase em uma profisão mais nobre. Ela termina apaixonandose de um coroa paulista, de nome José Roberto, que dobra a ela em edade. Apesar de tentar manter no segredo a sua vida privada, escreve a Lucia falando acerca de otras meninas com as quais ele mantêm algum tipo de relação. Isso vai gerar ciúmes na Lucia, que se apaixona mais ainda.

Ele termina sumindo em uno de seus viagens deixando a Lucia afastada com a dúvida, de se ele votará o se ela deve-se suicidar.

(E3, espanhol, 25 anos, estudante de jornalismo, grifos nossos)

Depois de lermos os textos, cujas análises enfocaram os contos de Rubem Fonseca, é possível compreender a fruição do texto de Barthes (1977, p. 21-2) no sentido dissociado do prazer. Se o prazer da leitura pode ser sinônimo de conforto e a leitura de fruição pode significar desconforto, o impacto de experiências nem sempre agradáveis, podemos constatar a reação em graus variados de intensidade "não importa se fosse a emoção favorável ou a oposta" (Texto 11) em todos os comentários referentes ao autor de *Lúcia McCartney* e de *Olhar*.

Em outro aspecto, apesar das eventuais inadequações linguísticas, já esperadas, não houve a necessidade de enfatizar, em nenhuma das turmas, a adoção de uma linguagem mais próxima da norma padrão. O gênero resenha literária, dentro da esfera acadêmica, somado a uma postura de respeito ao texto lido, parecem ter indicado previamente o modelo a ser adotado ainda que alguns textos aparentem ter se tornado um projeto pessoal.

Como verificamos nas redações, ao articular as experiências coletivas ou individuais, é possível construir a apropriação do texto, verbalizada nos moldes de um gênero estruturalmente argumentativo e com a percepção de que o envolvimento traz ao ato da escrita suas próprias impressões e histórias a contar:

> Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência. (CALKINS, 1989, p. 15)

No que tange às experiências pessoais e identificações afetivas, independente do gosto pelo estilo de Clarice Lispector, ficou claro que seus textos propiciam cargas mais emotivas.

É o caso, por exemplo, de *Amizade sincera* da coletânea de contos de *Felicidade Clandestina*, já comentado no texto (3) nas seguintes analogias: "a amizade é como a maioria das coisas: o excesso provoca o cansaço" e "da mesma maneira que pode-se começar a odiar um prato que se adorava por comendo-lo cada dia".

(13)

> Primeiro**, escolhi o conto Uma amizade sincera por ser um dos poucos contos que eu consegui terminar de ler**. A maioria dos outros contos desse livro, do meu ponto de vista, é muito abstrata, que não dá para entender. E comparando com os outros contos, as palavras desse são mais fáceis.
> **Segundo, o escolhi por uma razão pessoal. A história parece um pouco com a experiência que tive** – quando tudo acaba e nada vai mudar, não tem outro jeito do que aceitá-lo.
> Como os filmes mudos, branco e preto, toda a história fica meio calada, com uma narração branca e sem diálogos. Os dois amigos não falam muito. Não há muita mágoa, nem briga. Depois de se sentir a perturbação entre ambos, fazem de tudo para salvar a sua amizade, mas é em vão. A amizade acaba. Ai, o tempo vence tudo! Que tristeza!
> De fato, quando acontece o problema, os dois conversam, mas nunca se comunicam, porém, sobre a própria amizade, que seria o ponto mais importante. Talvez como a verdade fosse muito cruel, eles preferiram não falar. Que dilema!
> Os que começam rápido, terminam rápido também. Provavelmente desde o início, eles começaram a amizade rápido demais, e ficaram pertos demais, o que fez mal para a relação. Deveriam ter mantido alguma distância.
> Não sei por quê, mas os dois me parecem mais como namorados que acabaram o namoro.
> Na verdade, no fim, a escritora nos deu uma prescrição para todas relações como os noivos, marido e esposa, mãe e filho, etc: tem que fazer algum sacrifício e tem que se afanar para manter a relação.
> Quando li o título do conto, que parece alegre, não pensava que o conto iria terminar assim. O fim me deixou muito surpresa. O que acontece, também, com os outros contos do livro, que sempre deixam algo a pensar.
> O conto, como a maioria dos que terminei, até aqueles escritos do ponto de vista das meninas, tem um ambiente algo pesado, com uma atmosfera ambígua e infeliz. Fiquei um pouco incomodada.
> (E9, chinesa, 34 anos, professora visitante de letras, grifos nossos).

Nos comentários (3), (4) e (13), as vivências representadas na linguagem construída pela autora do conto parecem ter estimulado a correlação das experiências afetivas dos aprendizes. Trazendo o exemplo das repúblicas ou de situações passadas (3), a reflexão da leitura consegue fazer o leitor expressar um novo texto baseado na motivação subjetiva dos

fatos expostos como na própria introdução do texto (13), “escolhi por uma razão pessoal”, ou até mesmo na expressão verbal do texto (4): “*senti* que ‘Restos do Carnaval’ era uma espécie de confissão íntima da escritora” (grifo nosso).

Essa capacidade de reconhecer tipos de personagens ou de estabelecer uma comparação a situações pessoais apresenta-se implicitamente mesmo que a análise tenha o objetivo de dividir o conteúdo para mostrar as estratégias que envolvam o leitor:

(14)

No conto da “Felicidade Clandestina”, a Clarice Lispector toca **dois temas**.
Por uma parte, **ela faz uma pequena crítica a crueldade das crianças**. **Embora todos sabemos que a maioria das crianças são crueis por natureza, acho que ela poe um exemplo por ter experimentado algum tipo de experiência similar**. Não necessariamente pessoal mas possivelmente de algum ser querido próximo a ela. De alguma manera, ela nos faz saber que algumas crianças podem ser relativamente inocentes, já que esse jeito de crueldade é devido á inconsciência delas.
Por outra parte, **ela fala de como as pessoas são capaceis de agir para poder atingir os sonhos mais dificieis**. Faz-nos entender que não importa o tempo que demore nem as dificuldades que tenham que superar as pessoas enquanto éstes tenham a esperança de realizar os seus desejos.
A história acontece em Recife, capital do estado de Pernambuco, o lugar de residência da escritora. **O conto é narrado pela personagem protagonista, portanto está escrito em primeira pessoa do singular.** O tempo verbal usado é o pretérito perfeito e o imperfeito nos momentos adequados.
Na minha opinião o conto está estruturado em **treis partes**. A primeira parte seria onde a protagonista faz uma **descrição da criança cruel**, uma menina movida pela inveja e o ódio, e também da ferramenta que usaria contra a protagonista, neste caso o desejo de ler um determinado livro.
O que forma a segunda parte do conto é **o método utilizado para aplicar esta crueldade**. A invejosa menina não deixa atingir a completa felicidade da protagonista, sempre deixando um fil de esperança para ela.
A terceira parte explica como finalmente **se aplica a justiça sobre essa tortura psicológica e faz uma descrição do sentimento que sinte ao chegar á completa felicidade**.
A ironia do conto, e acho que aplicavel a todas ás pessoas, é que uma vez a protagonista tem nas mãos dela o que sempre desejo, ela demora pra realizar o seu sonho que é leer o livro.
(E2, espanhol, 27 anos, estudante de engenharia, grifos nossos)

Nos grifos do texto (14), notamos o método de esmiuçar as estratégias marcadas no texto, separando em “dois temas” e três partes estruturais do conto, para causar os efeitos de identificação afetiva com a protagonista em oposição à “crueldade” da outra personagem. Essa apreciação, mais afastada do conteúdo emotivo, descreve as engrenagens estruturais da narrativa a fim de revelar seu funcionamento. Embora possamos classificá-lo dentro do *horizonte máximo*, visto que nos aporta a argumentação a partir das inferências na parte final – “a ironia do conto, e acho que aplicavel a todas ás pessoas” –, não encontramos no texto a

justificativa pela escolha o que nos faz concluir que o modelo de texto acadêmico proponderou em relação à escrita de caráter volitivo-emotivo.

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

(15)

> Durante o curso "Português para Estrangeiros" foi discutido a vida e a obra de importantes autores brasileiros para a história e cultura brasileira e que são também conhecidos no mundo inteiro. Alguns exemplos deles são:Mario Andrade, Gilberto Freyre e Machado de Assis. Então, nosso trabalho final consiste em escolher um texto de uma seleção feita para nós de alguns destes autores brasileiros.
> Portanto, eu escolhi o texto *Apólogo* de Machado de Assis por ser tratar de uma "historieta mais ou menos longa, que ilustra uma lição de sabedoria e cuja moralidade é expressa como conclusão"[60]. **Está definição me chamou atenção, devido ao fato de lembrar o próprio conceito de "Märchen", "contos de Fadas" em alemão**. As fábulas ocupam um importante lugar na literatura e cultura alemã, pois uma grande quantidade destes contos infantis, conhecidos universalmente, como por exemplo: Chapeuzinho vermelho; Joãzinho e Mariazinha; Branca de neve e os sete anões etc, foram coletadas da cultura popular alemã, reescritos e organizados por dois irmãos alemães, "Gebrüder Grimm".
> **Assim, me pareceu muito interessante observar o mesmo gênero literário dentro do contexto histórico cultural brasileiro**, além do fato, de com isso ter a chance de entrar em contato com um dos maiores, senão o maior, autor brasileiro de todos os tempos.
> Já na começo do texto *Apólogo* encontra-se uma das características principais dos contos de fadas, a frase : "era uma vez...", marcando de forma definitiva a aliança com a tradição de contos de fada. Contudo, eu considero encontrar neste texto algumas diferenças com o conto alemão que eu creio serem relevantes numa possível comparação entre um mesmo estilo literário em diferentes culturas. É importante ressaltar que não pretendo fazer uma comparação acadêmica com valor científico, mas apenas descrever algumas das minhas impressões após a leitura de um pequeno texto.
> Já a própria construção da estrutura do texto apresenta uma simplicidade em relação aos textos alemães, mas acredito que o que se refere ao contéudo o texto em português e mais profundo e complexo. Assim, podemos ver a existência de poucos personagens na história da agulha, da linha e do alfinete, mas o conteúdo, a mensagem moral contida no final do texto, parece-me muito mais complexa, pois envolve toda a estrutura social de uma época, exigindo do leitor um olhar crítico e investigativo sobre a sociedade escravocrata brasileira e o modo de vida da elite do país. Já nos contos de fada alemães encontra-se sempre como pano de fundo uma representação muito clara da disputa entre o bem e o mal. Para as crianças é muito fácil entender, quem ocupa o papel do bem e quem representa o mal. Assim, estás histórias contém sempre um conservadorismo muito grande.
> Outro ponto que eu considero importante é o uso da violência. Nos contos alemães este aspecto é sempre muito utilizado, quase como um elemento pedagógico para a "boa formação moral das crianças". Até os dias de hoje, as histórias alemãs são contadas desta forma. Aqui no Brasil, eu tive a oportunidade de ler a história do *Chapéuzinho vermelho* e acabei me surpreendendo muito com esta versão brasileira. Nesta, a avó não acaba sendo comida pelo lobo, mas sim trancada no armário até que os caçadores a libertam do malvado lobo.

[60] Definição de *Apólogo* segunda do novo dicionário Aurélio

> Com está pequena descrição das minhas impressões, eu gostaria de concluir que **dentro de um mesmo gênero literário existem diferentes estruturas que demonstram que uma comparação é possível, contudo, é muito difícil realizá-la**, porque as diferenças são imensas. **Na minha opinião, a forma brasileira me agradou mais e é mais bonita, mas tudo é uma questão de gosto**!
> (E24, alemã, 29 anos, estudante de ciências sociais, grifos nossos).

A interiorização de gêneros em *O apólogo* emerge desses "contos de fadas", dos contos maravilhosos, em que há um reconhecimento e a expectativa por uma "moral" ao final do enredo.

(16)

> A primeira coisa que podemos observar mesmo antes de ler o texto é o seu título, '*apólogo'*, o que significa uma alegoria moral em que figuram, a falar, ou animais ou coisas animadas. É uma fabula. O autor, Machado de Assis, com esse titulo nos está indicando o propósito do texto ou seja que o conto vai ter uma mensagem moral detrás dele. Isto é muito importante para conseguir bem entender o conto, sem essa indicação, acho que o leitor não teria compreendido o texto, e alem disso seria uma historia ridícula.
> Eu gostei muito deste conto, não só porque se trata de uma fabula, mas porque acho que foi muito bem pensado. É uma historia muito inteligente no fato que a mensagem não é clara e expressada literalmente mas, ao contrario insinuada. O leitor vai ter ser perspicaz. Ele vai provavelmente precisar ler o conto varias vezes se ele ou ela quer conseguir bem captar o verdadeiro intento do conto.
> As personagens principais são a *'agulha',*o *'novelo de linha'* e o '*alfinete'*. O alfinete só aparece no final do conto mas acho ele crucial para poder entender o papel da linha e da agulha, sobretudo com respeito a ele.
> Antes de começar o meu comentário sobre o conto, **acho importante lembrar a época em que este conto foi escrito**. **Na minha opinião, seria impossível compreender bem o conto sem saber que foi escrito na metade do século 19**. A sociedade nessa época era muito diferente da sociedade e das diferentes classes sociais de hoje em dia. Escravos ainda existiam, tanto como a ausência de sufrágio universal, ou seja ninguém podia votar. Alem disso, a Igreja teve muito poder e o Brasil era governado pelo imperador Pedro II.
> O que acontece no conto e basicamente que a senhora agulha começa a falar, ou melhor dito começa a questionar a senhora linha sobre porque ela tem um ar de superioridade e porque ela acha que o seu papel com respeito à costura do vestido e mais importante do que o papel dela. A linha responde que porque as coisas são assim e que ninguém pode cambiá-las. A discussão continue até que a linha, cosida no vestido da baronesa, vai ao baile enquanto a agulha permanece na caixinha da costureira. O alfinete aparece então, aconselhando a agulha de evitar questionar a sua importância e seu papel e sobretudo não abrir o caminho para ninguém a exceção dela mesma.
> **A mensagem moral do conto parece ser que uma pessoa deve aceitar e contentar-se com suas próprias qualidades e sua função inerente na sociedade na qual você existe, trabalhando para atingir uma coexistência efetiva com os que existem no seu entorno.** No texto, a referencia a esta incapacidade de mudar o seu papel é comunicada quando o autor menciona um 'maior poder' Deus. Nessa época todos acreditavam que Deus os tivessem criado, 'ar que Deus lhe de'. É por essa razão que desde o inicio, no seu defender a linha não da muita explicação a agulha. Ela sabe que a razão porque ela é mais importante que a agulha é porque ela nasceu assim.
> É interessante tentar compreender as metáforas detrás da escolha de Machado de Assis no usar uma linha, uma agulha e o alfinete como personagens no seu conto . A agulha '*não tem cabeça'* o alfinete sim. Isto poderia significar que a agulha na sua classe social não tem direito

de pensar, ela não pode questionar a sua posição. O alfinete que tem cabeça, ao contrario é sabido e ele faz o que os poderes maiores (a costureira) indica para ele fazer e ele fica lá, *'onde me espetam, fico'*. Ele não abre o caminho para ninguém, ele não e subserviente, '*não abro o caminho para ninguém'.* A agulha não entende porque mesmo se ela faz a maioria do trabalho para a linha, ao final ela fica na caixinha da costureira, enquanto a linha vai ao baile no vestido da baronesa. A realidade é que a sua função é só de guiar a linha como fazem os '*batedores que vão adiante do imperador',* isso o acerta a linha. Então podemos ajuntar o fato que o alfinete e a linha tem responsabilidade, em termos básicos, eles têm o trabalho de manter junta ou no seu lugar a tela/tecido.
Não estou completamente segura do papel da baronesa mas imagino que neste caso a baronesa e a costureira são poderes mais altos. A costureira que possui a linha, a agulha e o alfinete poderia ser como um Deus ou o dono mas não tenho certeza. Elas poderiam servir simplesmente para pôr estes instrumentos num contexto.
O meu ponto final é que a professora de melancolia se semelha a agulha porque ela é melancólica, ou seja tem um crise existencial dentro, eu acho, de uma esfera social. Ela sente um desgosto em relação a própria vida porque é incapaz de mudá-la.
Para concluir o meu comentário, só gostaria de reforçar quanto adorei este conto. Foi escrita de uma maneira muito simples, sem palavras difíceis mas todas selecionadas apos muita reflexão. Machado de Assis, escreveu este conto na mina opinião de uma maneira muito sincera e humilde, quando, por exemplo, ele pede perdão por ter esquecido de mencionar que o conto tem lugar na casa da baronesa. **Este conto foi o meu favorito e no meu parecer o conto que requis o uso maior da cabeça do leitor**.
(E4, 22 anos, inglesa, estudante de letras, grifos nossos).

Nos dois comentários referentes ao *Apólogo,* de Machado de Assis, encontramos ainda observações voltadas à estrutura do gênero, bem como nos aspectos históricos. No primeiro caso (15), a estudante E24 enfocou o cotejo destacando o uso composicional no "contexto histórico cultural brasileiro" e a apreciação de seu próprio gosto pela "forma brasileira". No segundo (16), E4 abordou a contextualização histórica e moral da obra antes de sua interpretação. Isso reforça a opinião de Abreu (2006) de que ler não é decifrar um livro "letra após letra, palavra após palavra". Para a autora, é preciso cotejá-lo com nossas referências e ideias, considerando ainda "a posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc.)" (ABREU, 2006, p. 98)

Até aqui, percebemos a profundidade dos comentários sobre determinada obra. Em algumas produções, as escolhas foram mais difusas, mostrando a ancoragem do texto lido como um mosaico ainda de ordem emotivo-volitivo, mas demonstrando uma etapa apreciativa mais distanciada em certos momentos (todos os grifos são nossos):

(17)

Depois de ter lido todos estes contos por vários autores eu achei a tarefa de decidir o melhor muito difícil. Era tão difícil que eu tenho que dizer que existem três que eu gostei particularmente. Mas eu começarei declarando aqueles que eu não gostei. Não gostei dos contos do Machado de Assis de jeito nenhum. **Eu achei-los muitos secos** e sem interesse.

Portanto, isso não significa que eu não considero que o Machado de Assis é um excelente autor. Adoro os livros dele como 'Dom Casmurro', 'Memórias póstumas de Braz Cubas' e 'Quincas Borba'. Similarmente, não gostei do conto do Mario de Andrade que eu achei sem graça e monótono. **A linguagem um pouco arcaico destes dois autores pode explicar porque eu não gostei dos contos deles**.
Volto ao assunto d meus contos preferidos. Em terceiro lugar eu gostei da intimidade e a introspecção no conto 'Felicidade Clandestina' de Clarice Lispector. Lendo este conto me fez lembrar da prazer intensa de ler que eu senti como criança. Este conto também traz lembranças da crueldade das crianças entre eles: outra coisa que a gente esquecer muitas vezes como adultos. Por coincidência, uma situação similar aconteceu comigo (mas não com um livro) quando eu era criança e por causa disso eu acho que o conto possui uma significação especial.
Em segundo lugar, eu nomeio 'Lixo' de Luis Fernando Veríssimo. Lendo este conto me fez rir e pensar. O Veríssimo escreve muito bem sobre as loucuras da vida diária urbana e adorei o diálogo entre os dois vizinhos que se conhecem pelo lixo deles. **Ambos deles mantém um relacionamento verbal formal**, apesar da curiosidade excessiva de um deles. Ao mesmo tempo o Veríssimo esta comentando (de uma maneira humorística) sobre a alienação da vida urbana de muitos brasileiros (Paulistanos?) que moram sozinhos e que não conhecem os vizinhos deles.
Todavia, em primeiro lugar eu escolho os dois contos de Rubem Fonseca. Eu não sabia antes que o Fonseca era escritor dos contos e fiquei impressionado com a qualidade e a profundidade destes textos. Quando eu li 'Olhar' eu gostei muito da maneira em que o Fonseca mostrou os pensamentos privados do locutor do conto. Existem vários aspectos intrigantes destes contos que descreve os hábitos quase obsessivos desse sujeito que gosta tanto de comida e da música clássica. Alem disso, o conto tem observações interessantes sobre a cultura e a religião. Porem, afinal o conto me deixou com uma sensação inquieta por causa dos últimos parágrafos que sugerem que o narrador nunca será satisfeito com a obsessão dele ate que ele vai matar alguém/ ele?
No outro conto do Fonseca, 'Lúcia McCartney', o autor mostra que ele pode escrever como narrador como se fosse uma mulher. Lendo este conto entramos em um mundo 'marginal', aquele da prostituição. Todavia, neste historia do amor/obsessão estragado o Fonseca revela os pensamentos mais íntimos da 'Lúcia' e o caso louco que ela segue com o Jose Roberto. **Fonseca também mostra que ele pode capturar a essência do diálogo entre pessoas, e ao mesmo tempo em que ele é capaz de sugerir outros diálogos possíveis/alternativos que poderia acontecer em situações sociais**.
(E21, inglês, 50 anos, pesquisador de história, grifos nossos)

(18)

Dos contos que li, eu gostei muito dos mais do que só um. **Os estilos, que os autores usam são muito diferentes**. Por isso, eu acho é um pouco difícil fazer uma comparação entre eles ou dizer do que eu gostei mais.
Os dois contos e Rubem Fonseca me divertiram muito. **Ele usa uma linguagem abordável** e faz descrições muito interessantes. O Olhar, para mim, é um conto bem sucedido. Sua descrição alegórica da vontade humana de dominar, ter poder e mesmo de matar os outros num plano tão físico do que psicológico. Mesmo se a personagem seja decrita como alguém marginal da sociedade , o jeito do seu pensamento é muito comum. Fonseca faz numa ligação entre os fatos choquantes e reflexões lúcidas.
O outro conto dele – Lúcia McCarthney – tem um sujeito mais ordinário. **O que, é muito interessante, é a maneira de colocar os dois mundos real e imaginario, um ao lado do outro**. Isso aproxima muito a personagem da Lúcia do nós, os leitores, porque cada um do nós também tem essa experiência.
Os contos da Clarice Lispector, especialmente A Felicidade Clandestina, têm uma conclusão importante. O conto é parecido pela sua estrutura de um conto pelas crianças.

Eu gostei também dos contos do João Paulo Martins. **Sua linguagem é muito simples**. **Ele usa só discurso direito, não tem descrições dos personagens**. **Nos descobrimos os personagens pelo discurso**. As situações nós parecem conhecidas, mas no final das contas, o leitor é surpreso com o desenvolvimento das conversões.
(E18, búlgara, 25 anos, estudante de cinema, grifos nossos)

(19)

Sempre que eu tenho que ler textos literários eu não sei por onde começar. Desta vez não foi diferente, tinha um monto de contos e não sabia muito ou, melhor dito, quase nada de nenhum dos autores. A irmã mais nova de um amigo tinha me falado de Clarice Lispector, então era uma candidata para começar. E assim foi que parti com ela.
Na verdade, não vou falar de todos os contos, porque não li todos; mas também não quis ficar num só, porque dos contos que li, vários chamaram minha atenção. Por azar escolhi, e os quatro autores que conheci são bastante diferentes; mas ainda assim, cada um no seu estilo fez me passar um agradável tempo de leitura.
Voltando a Clarice, dela eu li *"Felicidade Clandestina"* e *"Uma amizade sincera"*. Gostei muito dela, achei que tinha uma escritura leve, juvenil, fácil de ler, digestível. **O estilo é muito expressivo, não é só descrição dos fatos, nem só uma filosofa por trás. São acontecimentos com um nível dramático profundo nas personagens**. Tem humanidade por trás e isso é legal de se perceber. Especialmente gostei do *"Felicidade..."* que tem uns componentes paradoxais: entre ingênuo, e perverso, cumprir um sonho, e malicia adolescente. É fácil conseguir empatizar com a protagonista do conto, olhar pelos olhos dela. O jeito de como ela escreve, tem textura, ajuda a situar se no mundo da personagem. **Ainda que seja uma linguajem de simples compreensão, não deixa de ser de um rico tecido lingüístico**.
O segundo conto que li, deu-me um grande contraste, *"Um apólogo"* de Machado de Assis, tem uma escritura completamente oposta. E um conto com uma lição no final, onde as personagens não são propriamente humanas, se não são objetos animados: a linha e a agulha. A diferença do anterior este tipo de personagens não faz ao leitor empatizar do mesmo jeito. Ao ler, você percebe o fim didático da estória. Mas é engraçado, porque justo na ultima linha do conto, torce a moral para um outro lado. Esse giro inesperado faz que o apólogo seja inusitado.
O estilo de escritura dele e mais clássico que o de Clarice Lispector, uma linguagem mais neutra e acadêmica, mais formal, menos regional. **Em vez Lispector escreve de um jeito mais cotidiano, mais informal, que reage bem em relação com a personagem**.
Outro autor que li e gostei bastante por ser o mais ágil para ler, foi Luis Fernando Veríssimo, com os contos *"João Paulo Martins"* e *"Lixo"*. O estilo dele fica bem perto da arte dramática. **De fato, poderia perfeitamente ser uma cena de uma peça de teatro. Um diálogo de duas personagens, que corre com cumplicidade entre elas. Pessoalmente estou muito costumada a ler teatro, então não acho difícil ler em forma de diálogo. Sei que para pessoas é um esforço maior, porque você precisa imaginar as vozes de cada personagem ao ler. Mas eu acho que este tipo de leituras pode produzir ainda mais empatia que as anteriores, porque o leitor tomar o lugar de uma das personagens, de um jeito mais lúdico.**
Em quanto à linguagem, estes contos são os mais cotidianos, utilizando mais detalhes da expressão falada, como por exemplo, **"Tá louco?", incorpora gírias na escritura**.
Por último, vou falar um pouco do que achei de "*Olhar*" de Rubem Fonseca. Este é o único conto dos que li, onde a personagem coincide com o autor, ainda que sejam a mesma pessoa. Autor é pessoa de carne, que nasce, cresce, morre. O escritor do conto é uma personagem ao igual que as personagens dos outros contos, que vivera num tempo indefinido junto com o conto.
A narração de Fonseca é bastante irônica, auto-referencial, ele ri de se mesmo e do que outros podem achar dele. A ironia vá desde começo ate o final. Tem muito senso de humor, mas é mais elitista. Ele faz muitas referências a outros autores, artistas da alta cultura, da

> cultura acadêmica. Isso mais seu humor intelectual poderiam fazer que o acesso à leitura dele fosse mais restrito a um mundo educado, acadêmico.
> **Achei também que ele é o que coloca mais detalhes descritivos na narração.** Assim chega se a construir um mundo diegético rico, onde o leitor pode imaginar muitas mais coisas.
> Eu preferi falar de alguns contos um pouco, e dizer que gostei de cada um em vez de aprofundar num só. Pessoalmente o estilo que menos me atrai é o de Assis, ainda que só tenha lido um conto dele, e pode ser que em outros contos preferisse ele. Mas não desgostei de nenhum, achei atrativo conhecé-los porque gosto de ler e acho que é fundamental para aprender uma língua. Cada autor tem seu estilo e segundo meu ânimo qual escolheria para ler em determinado minuto.
> (E13, chilena, 25 anos, estudante de artes cênicas, grifos nossos)

Nos textos apresentados – (17), (18) e (19) –, podemos observar a percepção da linguagem como elemento de apreciação do texto. Suas inferências são adequadas ao *horizonte máximo* e os textos contêm, mesmo com a escolha diversificada, as marcas completas do processo de compreensão: podemos acompanhar pelos grifos o percurso de "entrar" no texto, "mergulhar" nas motivações e ações dos personagens e a "saída" para refletir e comparar com situações que conhece e objetivar sua experiência de leitura.

O afastamento trouxe como ganho para a reflexão a escolha pela estrutura da linguagem. Nos grifos do texto (17), "eu achei-los muitos secos" e "a linguagem um pouco arcaico destes dois autores pode explicar porque eu não gostei dos contos deles" representam o tipo de escrita rejeitada pelo leitor. Já o humor nos diálogos de Veríssimo e o modo como os contos de Fonseca cativaram sua atenção mostram sua prefência – "Fonseca também mostra que ele pode capturar a essência do diálogo entre pessoas, e ao mesmo tempo em que ele é capaz de sugerir outros diálogos possíveis/alternativos que poderia acontecer em situações sociais".

Podemos ver que a descoberta do gosto pela comparação faz parte do procedimento de interpretação da leitura. No texto (18), temos uma justificativa pela dificuldade de opção frente à variedade da expressão escrita – "os estilos, que os autores usam são muito diferentes" – e o interesse por Fonseca, "ele usa uma linguagem abordável", e "o que, é muito interessante, é a maneira de colocar os dois mundos real e imaginário, um ao lado do outro".

O estilo, aliás, é a forma enfatizada no texto (19) como no trecho que se refere à narrativa de Lispector: "o estilo é muito expressivo, não é só descrição dos fatos, nem só uma filosofa por trás. São acontecimentos com um nível dramático profundo nas personagens"

Da mesma percepção linguageira, lemos a apreciação da crônica de Veríssimo no texto (18) – "sua linguagem é muito simples. Ele usa só discurso direito, não tem descrições dos personagens. Nos descobrimos os personagens pelo discurso" – e no (19): "eu acho que este

tipo de leituras pode produzir ainda mais empatia que as anteriores, porque o leitor tomar o lugar de uma das personagens, de um jeito mais lúdico".

Ao final, essa percepção da linguagem, a constituição do gênero literário, as referências históricas, os aspectos culturais estão presentes nos comentários analisados sob a forma de reação e apreciação. Tudo isso forma um conjunto de assimilações que contribuem para a prática social da leitura em língua materna, estrangeira e também para a leitura de inserção de uma nova cultura, permitindo entrever ainda a construção de seu próprio texto:

> Se podemos falar de um "texto do leitor", não é somente porque o texto é modalizado por quem o lê, mas também porque o leitor está presente no texto que produz. Essa presença é tal – fortemente tecida na matéria do texto – que ela transparece com evidência em todas as atividades de comentário, mesmo quando este, aparentemente distanciado, é o produto de um especialista. (ROUXEL, 2012a, p. 279)

Nessa concepção, que permite dialogar com o "espaço do leitor" de Barthes (2004, p.5), o ato da leitura já se torna a sua real produção: percorrer um texto é realizar um movimento que se constitui de várias outras leituras, pois ele é o espaço de múltiplas dimensões, inclusive de aceitações e refutações, originadas e dialogadas por muitas culturas que se constroem na instância do leitor.

No campo didático, é possível verificar a interdependência entre leitura e produção escrita, mas, em vista da opção dos vários gêneros textuais que circulam em nosso meio social, nós optamos pela proposta de analisar a validade dialógica da leitura literária na aquisição do português e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de verificar o que emerge de movimento dialético ao reconhecermos o processo de interiorização de saberes pessoais que entra em contato com propriedades externas para, então, perder o caráter de língua completamente estrangeira e formar um discurso próprio.

Sob essa perspectiva, indicando o comentário crítico como produção escrita, compreendemos que as análises e as atividades didáticas desenvolvidas com essa finalidade direcionam as redações dos aprendizes que, escrevendo a partir de sua leitura literária fora da sala de aula e semiautônoma, são estimulados a se expressar de forma mais complexa, porém dentro de uma esfera temática comum de experiências humanas, como uma retomada de conhecimentos, na forma de um novo texto e inseridos em uma nova cultura.

4.2 O comentário crítico: análise do gênero social didatizado

Procuramos buscar neste segmento, por meio de três conjuntos de textos, as semelhanças e diferenças entre suas características com o propósito de analisar e, posteriormente, aperfeiçoar a apresentação de um modelo didático do gênero resenha literária visando às práticas sociais em aulas de português para estrangeiros do Nível 2.

Esses conjuntos referem-se à conhecida "resenha literária canônica"; à emergência de uma chamada "resenha amadora"[61] nos meios digitais e a produção textual dos alunos estrangeiros que denominaremos como "resenha dos estudantes".

Cada conjunto possui uma amostragem de cinco textos[62], cujas características foram cotejadas com o intuito de depreender a arquitetura interna dos elementos predominantes em seu contexto de produção e seu funcionamento social, em sua organização textual e nos chamados folhados textuais e suas unidades linguístico-discursivas.

A primeira (resenha canônica) diz respeito à base tradicional desses comentários no universo da crítica especializada e autorizada em seu prestígio. A segunda (resenha amadora) refere-se a uma adequação do modelo de lugar social, provenientes do funcionamento dos gêneros especialmente em ambiente digital, como os *blogs* e redes sociais de livros, além do próprio suporte, a internet, que caracterizam modos de dizer específicos ao considerar novas formas de produção e circulação: em geral, são textos mais breves com transmissão massiva, dirigidos a um público que parece expressar-se de forma pessoal, por vezes, de forma irreverente e informal. Por fim, a terceira produção (resenha dos estudantes) traz textos de estudantes estrangeiros universitários em imersão no país, produzidos em contexto didático.

Nos critérios para seleção dos *sites* e textos das resenhas canônicas, foram levados em conta os sites de revistas de variedades culturais de alta circulação na mídia: *Veja*, *Folha de São Paulo*, *O Globo*, *Revista Cult* e *IstoÉ*.

Para os *sites* de resenhas amadoras, atentamos para a quantidade de pessoas cadastradas e de acessos, caso da rede social de livros "SKOOB", com mais de 300.000 cadastrados, do *Guia do estudante* (2.608.872 pessoas assinalaram positivamente – 'curtiram' o Guia do Estudante) e dos blogs colaborativos *Cabine Literária* (75.000 acessos por mês), *Posfácio* (35.000 acessos por mês) e *Vá ler um livro* (25.000 acessos por mês), cujos textos,

---

[61] Outros termos foram encontrados com recorrência: *resenha amadora* (Observatório da Imprensa); *resenhas literárias de amadores* (Folha de SP) e *crítica literária amadora* (site Cultura sem censura)

[62] Apesar da leitura de vários textos ter sido realizada, não se pretende esgotar seus elementos constituintes, neste estudo, mesmo porque seria impossível tal detalhamento considerando as variações de cada texto. No entanto, é possível afirmar que o *corpus* selecionado representa a grande frequência de dados nas amostras de cada gênero apresentado.

autores e a difusão de opinião (e de vendas) destacaram-se a ponto de chamarem a atenção de algumas editoras, que, por sua vez, têm aberto vagas para parcerias com os blogueiros, e mesmo discussões de críticos[63].

Essas resenhas configuram uma tendência recente que têm se destacado na mídia cultural e chamado a atenção para a força de divulgação desse gênero em desenvolvimento nos meios digitais.

Esse fenômeno não é incomum, assim como a carta foi transposta para o e-mail, os diários (pessoais ou de viagens) desdobraram-se nos mais variados blogs. Bakhtin (2003) já apontava para essas mudanças e adaptações de práticas sociais:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

É preciso reconhecer, é claro, que a quantidade de resenhistas amadores supera largamente o número de críticos especialistas, uma vez que uma das características principais da internet, senão a principal, é divulgar massificando todas as informações enviadas por qualquer pessoa anônima que se disponha a "postar" algo.

No entanto, reconhecemos igualmente que essa massificação de transmissão rápida, formada por redes sociais, comunidades, blogs, entre outros possui uma expressividade que tenta manter os modelos antes conhecidos (canônicos), adequando-os aos meios digitais e aos parâmetros representativos do gênero resenha literária.

Tal representação torna-se fundamental para os estudantes universitários estrangeiros, visto que faz parte tanto no meio acadêmico, quanto na vida cotidiana.

Para as análises das produções dos alunos, selecionamos cinco textos-resposta dentre os dezenove do *corpus* referente ao ano de 2007, período em que pudemos conferir a regularidade de certos fatores do planejamento de atividades com os textos literários. Esse procedimento se deve ao fato de oferecer destaque a algumas amostragens que possuíam padrões de atividades; textos motivadores mais abrangentes, com estabilidade no programa de aulas e, principalmente, com propostas mais próximas do modelo de textos almejado: um texto argumentativo que não reduzisse os possíveis relatos pessoais.

---

[63] Na Folha de São Paulo (11/05/2013), *Resenhas literárias de amadores na internet atraem leitores e abrem filão para editoras* e no Observatório da Imprensa (15/02/2011), *A crítica dos comuns.*

Lembramos que o comentário requisitado poderia incluir a experiência pessoal caso houvesse necessidade de exemplificação baseada nas marcas inferenciais, justificando a escolha por determinado texto.

Assim, observando tal perfil junto aos modelos de resenhas literárias, são estes os textos abordados para as análises, seguidos dos quadros preenchidos no modelo do interacionismo sociodiscursivo:

RESENHA LITERÁRIA CANÔNICA (ANEXO A)

Exemplares analisados:

A1 - Veja (12/06/2013): *Bem perto da perfeição*

A2 - Folha de São Paulo (08/06/2013): *Autor de "O Caçador de Pipas" força lágrimas em novo livro*

A3 - O Globo (07/06/2013): *Ruy Castro lança livro com tom confessional*

A4 - Revista Cult (01/03/2013): *Umberto Eco - Em "Confissões de um jovem romancista", autor escreve sobre a construção de seus próprios romances*

A5 – Istoé (07/10/2014): *A menoridade de Truman Capote*

RESENHA LITERÁRIA AMADORA (ANEXO B)

Comunidades de blogs analisados:

B1 - Posfácio (15/11/2011): *Os Espiões (Luis Fernando Veríssimo)*

B2 - Vá ler um livro (09/07/2013): *Morrer de prazer – Crônicas da vida por um fio, resenha*

B3 - Skoob (28/08/2010): *Lúcia McCartney (Rubem Fonseca)*

B4 - Cabine Literária (20/11/2013): *Memórias Póstumas de Brás Cubas*

B5 - Guia do estudante (14/04/2014): *Leitora conta como o livro "O apanhador no campo de centeio" a conquistou*

RESENHA LITERÁRIA DOS ESTUDANTES

Textos analisados do *corpus* de 2007:

Texto (7) - (E23): *leitura de Olhar, de Rubem Fonseca*

Texto (10) - (E22): *leitura de Olhar, de Rubem Fonseca*

Texto (16) - (E4): *leitura de O apólogo, de Machado de Assis*

Texto (18) - (E18): *leituras de Rubem Fonseca, Clarice Lispector e Luís Fernando Veríssimo*

Texto (19) - (E13): *leituras de Rubem Fonseca, Clarice Lispector, Machado de Assis e Luís Fernando Veríssimo*

Com base nos resultados obtidos, discutiremos a transposição de aspectos didáticos na proposta de um modelo didático com o gênero textual resenha literária, voltado para o perfil dos estudantes universitários intercambistas:

Quadro 4. 2 - Contexto de produção

	Resenha canônica	**Resenha amadora**	**Resenha dos estudantes**
Enunciador	crítico especialista	resenhista amador	estudante-leitor
Destinatário	alguém que tenha interesse na leitura literária (no estilo ou no autor)		professor/ novo leitor
Objetivo	apresentação (divulgação) e crítica do texto para outros leitores		
Lugar social	revistas/jornais/sites		espaço escolar

Quadro 4. 3 - Organização textual

	Resenha canônica	**Resenha amadora**	**Resenha dos estudantes**
Layout	textual (título, conteúdo, eventuais imagens da obra ou do autor)		textual (título, conteúdo)
Plano global do conteúdo temático	• introdução (às vezes, com pequena biografia) • resumo • apresentação opinativa da obra		
Tipos de discurso	predominantemente teórico (coesão verbal: presente do indicativo/ pretérito perfeito do indicativo/ 3ª p. sing)	Fusão do discurso interativo e do teórico (predominância de verbos no presente do indicativo/ pretérito perfeito do indicativo 3ª p. sing e 1ª. p. sing.)	
Tipos de sequência	predominância de sequência argumentativa sutil	presença mais marcada de argumentação explícita	

Quadro 4. 4 - Unidades linguístico-discursivas

	Resenha canônica	Resenha amadora	Resenha dos estudantes
Coesão nominal	anáforas nominais para retomada do autor: autor, escritor, autor maduro, jornalista (no caso do autor ser também jornalista), contador de histórias. nomes próprios, adjetivos pátrios. Por exemplo: o russo Vladimir Nabokov, o escritor afegão. pronomes: ele, ela, nesse livro, seus personagens.		
Coesão verbal	presente do indicativo/ pretérito perfeito do indicativo (3ª p. sing)	verbos no presente do indicativo/ pretérito perfeito do indicativo (3ª p. sing/ 1ª. p. sing.)	
Conexão	conectivos de sequências lógico-argumentativas. Por exemplo: o primeiro parágrafo; diante dessas experiências; segundo o autor; aliás, então, mas, apesar de, além de. temporais. Por exemplo: agora; dez anos depois da estreia; depois de anos.		
Modalização	apreciativos. Por exemplo: chegam perto da perfeição; bom cronista; tecnicamente mais complexo; pouco interessantes; interessantes; os mais marcantes; agradável. lógicas: é claro que, óbvio.		
Vozes	resenhistas; autores/escritores; narradores e personagens		
Campo Lexical	depende do tema ou do autor da obra analisada (diálogo, vida pública e privada, cronista) e na construção da imagem dos seus pontos fortes e fracos. Por exemplo, megassucesso; saga; veia novelesca; mão-de-mestre.		
	linguagem mais formal	linguagem mesclada, com predominância da informal nos Anexos B2, B3, B4 e B5	linguagem mais formal

Com a análise das informações obtidas, verificamos a necessidade de privilegiar as comparações dos elementos discrepantes entre os gêneros. Dessa forma, podemos enfocar os pontos que mais problematizaram (contexto de produção e organização textual) e as que mostraram uma interseção de características.

4.2.1 Contexto de produção

De início, no contexto de produção (Quadro 4.2), percebemos somente a diferença do item enunciador entre as resenhas canônicas e as amadoras.

Já no contexto de produção entre as resenhas e a produção dos estudantes, podemos observar que, ao não se definir o destinatário da produção textual dos estudantes, ocorreu uma falta de modelização de um gênero social, gerando uma abordagem mais ligada à

representação e menos comunicativa. Corrobora para tal explicação, o lugar social que ficou restrito ao espaço escolar, uma vez que a proposta de atuação do destinatário foi ficcionalizada: a opinião produzida teria um suposto interessado no comentário da obra.

Nesse contexto, é possível avaliar que o caráter indefinido de apresentação de um modelo didático acarreta a configuração de um gênero didatizado e não na resenha literária em sua prática social de referência nos termos do interacionismo sociodiscursivo.

Como hipótese para essa transformação, é importante constatar que os estudantes já haviam trabalhado com outros modelos didáticos, entretanto, para essa produção textual, a ênfase foi direcionada para a proposta, abrangendo o comentário crítico somado às experiências pessoais, e não no gênero resenha literária, daí, a caracterização em texto didático.

4.2.2 Organização textual

Partindo para a análise da organização textual (Quadro 4.3), à primeira vista, é possível verificar uma diferença no item *layout*: não é raro que as resenhas canônica e amadora apresentem, por seu suporte midiático, imagens do livro ou dos autores.

Em um segundo momento, mais fundamental para este estudo, atentamos para as diferenças dos tipos de discurso e sequência entre a resenha canônica, a resenha amadora e a dos estudantes.

A resenha canônica confirma o predomínio de um discurso teórico e de uma sequência argumentativa sutil, com verbos no presente do indicativo (para afirmar) ou no pretérito (para retomar alguma informação anterior ou narrar um episódio). Por exemplo (grifos nossos):

(20)

> O primeiro parágrafo já *arrebata* o leitor com a força expressiva que Nabokov confere à simples descrição física dos personagens". (ANEXO A1)

(21)

> Ruy Castro *escreveu* o livro durante as sessões de quimioterapia". (ANEXO A3).

Nas resenhas amadoras e nas dos estudantes, observamos uma fusão entre o discurso interativo e o discurso teórico, o que Bronckart (1999, p. 192) nomeia de *misto interativo-teórico*. Como característica, depreendemos a presença de formas verbais (coesão verbal), não só da 3ª pessoa do singular, mas, também, da 1ª pessoa do singular para emitir uma opinião,

tornando a sequência argumentativa mais explícita e pessoal. Como exemplo de uma resenha amadora (grifos nossos):

(22)

"*Conhecia* Luis Fernando Verissimo através de suas crônicas, *gostava* muito de umas e *considerava* outras apenas boas sacadas, mas nada que fosse mudar meu mundo. *Uma das minhas favoritas*, Dalva e Moacir, [...]" (ANEXO B1).

(23)

Antes de começar esse texto, *li* algo sobre ele começar de maneira inovadora quando resolve descrever sua morte. Até certo ponto *acho* relevante, mais pela criatividade do autor que qualquer outra coisa. (ANEXO B4)

(24)

Entre os porquês desta *minha escolha*, *venho-lhes* com o principal, eis que 'O apanhador no campo de centeio' *surpreendeu-me* por não ser outra história alheia destinada ao desfecho imponente de mais algum casal de amantes desafortunados tragicamente separados por… Maldições? (ANEXO B5)

E, como exemplos de resenhas dos estudantes (grifos nossos):

(25)

Eu gostei muito deste conto, não só porque se trata de uma fabula, mas porque *acho* que foi muito bem pensado" (Texto 16 - E4)

(26)

Sempre que *eu tenho* que ler textos literários *eu não sei* por onde começar (Texto 19 - E13)

(27)

Olhar, *foi para mim*, um conto cheio de sinceridade mas com um toque de loucura. (Texto 7 - E23).

Outro ponto a se notar: embora haja o anacronismo entre a data da produção dos estudantes (2007) e as recentes resenhas canônicas ou amadoras (2010-2014), é possível confirmar a tendência dos estudantes de redigirem, à época, em modelos de linguagem por eles reconhecidos.

A explicação mais viável é a de que os estudantes, já conhecedores dos recursos dinâmicos e informais de comentários da internet, tenham mantido a representação de suas características além do fato de o professor ter orientado de forma a estimular experiências pessoais e evitar o simples resumo da obra.

Dessa forma, além da lacuna de uma apresentação do modelo didático da resenha literária durante as aulas, revela-se, possivelmente, uma opção pela escrita mais próxima da realidade linguística dos participantes de blogs e dos alunos, uma vez que o objetivo comum era a apresentação (divulgação) e crítica do texto para novos leitores, com os mesmos perfis.

Verificamos, ainda, a tendência, em menor escala é claro, da inserção de formas da 1ª pessoa do singular nos muitos blogs de revistas tradicionais. Essa aproximação com o leitor parece gerar uma confiança e foco maior no cidadão comum que pretende ler um livro, dentro de um contexto mais amplo e diversificado, enquanto a resenha canônica, sob essa visão em que a obra possui o foco maior, acaba se tornando mais restrita.

É claro que nem todas as opiniões e reações simplificadas – "eu gostei" e "eu não gostei" – seriam merecedoras de serem compartilhadas, mas, segundo Henry Jenkins, professor de Comunicação da Universidade da Califórnia, revela em depoimento: "o resultado é um mundo em que o livro deixa de ser um objeto pleno para se tornar 'o início de um processo expansivo de conversa, assim como já é uma intervenção numa troca corrente com outros escritores e leitores'". (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2013)

Podemos conjugar tal perspectiva com as de Schneuwly e Dolz (1999), que prezam o ensino significativo de gêneros para o aluno contribuindo para um domínio da linguagem e possibilitando seu uso adequado além do espaço escolar. Contribuem para tais afirmações o fato dos elementos predominantes entre o gênero textual dos amadores e dos estudantes possuírem muitos pontos de contato.

4.2.3 Unidades linguístico-discursivas

Em relação às unidades linguístico-discursivas (Quadro 4.4), embora não se percebam muitas discrepâncias além da coesão verbal, já mencionada com os tipos de discurso, a partir da análise de "como" o resenhista pode comentar sua leitura, confirmaram-se as hipóteses de que há uma predominância da linguagem formal nas escolhas lexicais das resenhas canônicas, fato que se diferencia – ainda que não seja uma regra – das resenhas amadoras. Nas resenhas amadoras (ANEXO B2, B3 e B5), por exemplo, observamos também as gírias:

(28)

"cara", "nossa comu", "galera", "sacana" e, até mesmo, as palavras de baixo calão como "vadia" e "cagar" (ANEXO B5).

Isso se deve, no primeiro caso, a um modelo social prestigiado da crítica literária tradicional que circula há tempos na mídia impressa e eletrônica. No segundo caso, são comentários de apreciadores da leitura – supostos amadores – que, por conquistarem cada vez mais um lugar de destaque, inclusive nas editoras, parecem atender ao perfil anônimo de uma conversa informal, como uma "dica de amigo". Eles apresentam justamente uma fuga dos padrões formais do comentário crítico de profissionais, não como um desvio na comunicação, mas como uma tendência linguageira a uma possível mudança na constituição de um gênero que permite a aproximação entre leitores comuns jovens.

Quanto às resenhas dos estudantes, houve a preocupação em manter a linguagem mais próxima da língua padrão, característica que pode ser explicada pelo fato de a produção ter sido contextualizada no meio acadêmico, apesar da perspectiva mais pessoal.

Podemos perceber algumas exceções, é claro, mas elas constituem uma minoria como o seguinte trecho de apreciação aos contos de Clarice Lispector. O texto mantém o predomínio da língua culta, mas apresenta uma sequência de informalidade e uma gíria:

(29)

Tem humanidade por trás e isso é *legal* de se perceber. (Texto 19 - E13)

De forma geral, ao contrário do contexto de produção, quando comparamos a resenhas canônicas às produções dos estudantes, não se pode afirmar que houve uma fuga de características na organização textual ou nas unidades linguístico-discursivas do gênero resenha literária, mas que os elementos, já presentes nos textos dos alunos, se adaptariam melhor ou igualmente ao modelo de resenha amadora.

Embora os resultados deste estudo tenham apontado para essas conclusões, é preciso ter em mente que as propostas para a adoção de um modelo didático específico, seja uma resenha canônica ou amadora, seja de forma naturalizada (didatizada) ou socializada, dependem de vários fatores que permitam ao professor seguir o caminho mais apropriado para suas aulas, atentando sempre para a finalidade da leitura literária e para as circunstâncias como o período total do curso, a carga horária, a abordagem linguageira e o planejamento de atividades de todo o seu material didático.

Dessa forma, para este estudo, ao constatarmos que o gênero resenha amadora está mais próximo da realidade do perfil geral dos estudantes de uma universidade, torna-se coerente propor futuras atividades, enfocando tal modelo, desde que as condições e finalidades de produção mantenham-se favoráveis a esse gênero textual.

Trazendo essa análise textual no contexto do PLE, ilustrada por meio do quadro do interacionismo sociodiscursivo, adotamos a perspectiva da linguagem como lugar de interação que permite a abertura para uma leitura diletante, respeitando os limites de um gênero que expresse seu ponto de vista e as percepções de mundo, do contrário, teríamos apenas associações soltas.

Vale ressaltar que não se trata de encaixar a produção escrita dos estudantes estrangeiros em uma visão restrita, tal qual um conjunto de regras, mas de observar os potenciais observados que forneçam subsídios para a elaboração de futuras atividades didáticas e, até mesmo, de uma sequência didática colaborativa que faça sentido para os estudantes ao conceder a possibilidade de produzir textos com características comuns de um gênero de comunicação cultural.

Não julgamos que seja inadequado, igualmente, o trabalho de simulação por meio desses gêneros. Conforme as observações de Puren (2006, p. 12), nem sempre é fácil ou possível manter o tratamento da literatura em língua estrangeira no quadro da ação “real” da sociedade. Traçando um paralelo no ensino de PLE, a combinação entre didática e projetos de simulação, ou ficcionalização, dos gêneros textuais não poderia ser condenada. Isso invalidaria, inclusive, a concepção de programas de aulas ou exames como o Celpe-Bras, que apresentam tarefas por meio do construto de gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o conceito inicial da Linguística Aplicada ao ensino de línguas evidencia a compreensão e resolução de problemas em sala de aula, cabe ao professor buscar e ao pesquisador analisar as aproximações entre as expectativas dos alunos e o afastamento da ideia de um material didático limitador em ambiente pedagógico.

Nessa concepção, atentamos para a importância da leitura adequada de textos literários nas aulas de PLE, seja em sua esfera de compreensão, seja como elemento responsivo para a produção escrita a partir desses textos, por trazerem à superfície a reflexão sobre a possibilidade de entrelaçamento entre os processos de aquisição e aprendizagem do leitor-aprendiz, junto às suas implicações na prática da escrita em uma língua estrangeira.

Pudemos reconhecer a conexão desses conceitos em que há um duplo movimento, o leitor é exposto de forma semiautônoma ao texto literário em ação simultânea ao esforço cognitivo para compreender o funcionamento da língua portuguesa. Ainda que a leitura seja orientada por seu repertório, seu percurso fora da sala de aula não dependerá de prescrições em sua compreensão.

Como resultado parcial, já havíamos detectado (TAKAHASHI, 2013) a importância do papel do professor e de sua formação, pois a mediação da cultura não poderia ser feita apenas impondo-se os textos. No percurso da atividade com a leitura literária, demonstrou-se a necessidade do acompanhamento aos alunos e o estudo frequente das obras.

Em meio a adequações e inadequações, dificuldades e facilidades, uma constante que se tornou perceptível desde o primeiro momento da atividade proposta foi a abertura para o diálogo entre todos os participantes das aulas, incluindo o professor como organizador de ideias e contextos. Menos no sentido de fazer as vontades individuais dos estudantes, ou explicar o texto, e mais para proporcionar a oportunidade de interação e, com isso, criar possibilidades de se acrescentar ou excluir algum item no planejamento das aulas, não engessando o repertório de leitura ou, ao contrário, não desamparando o aluno com as múltiplas predições sem indicar o contexto da obra ou responder às eventuais dúvidas.

Ainda que o encaminhamento da leitura literária proposta seja a potencialização da autonomia, não se pode abandonar igualmente o aprendiz à deriva.

O professor pode fazer a intervenção ao mediar opções de leitura de acordo com as possibilidades de identificação. Em nossa atividade proposta, com a quantidade de textos estipulada dentro de uma limitação de tempo, consideramos deixar à disposição um número determinado de textos para que os alunos-leitores pudessem ler em função de seus centros de interesse e comentar livremente de acordo com seu gosto.

Dessa forma, eles puderam escrever com base nas suas percepções, ideias e comparações tanto no campo da interpretação quanto da apreciação metalinguística.

Após uma primeira experiência, foi possível antecipar as falhas ou inadequações para eventuais mudanças no planejamento e verificar a comprovação de que insistir na escrita pessoal mereceu o esforço, não só por sua motivação para que o texto-resposta ampliasse seu horizonte de leitura, mas principalmente pela promoção da liberdade em refletir as apreciações no desenvolvimento da produção textual em língua estrangeira.

Afinal, se as crenças e motivações dos alunos podem levar à escolha da abordagem e consequentemente de materiais didáticos para a atividade, é fundamental verificar suas preferências com o propósito de integrar os gêneros e autores mais próximos às representações dos aprendizes.

Quanto aos resultados da compreensão em leitura, algumas hipóteses de interação pelo perfil do leitor experiente, adulto e letrado, foram confirmadas: não avaliamos nenhuma interpretação que se encaixasse na *falta de horizonte* (repetição ou cópia) ou no *horizonte indevido* (falseamento), o que mostra o discernimento resultante de experiências anteriores de leitura.

Das quatro produções que saíram da margem inferencial do *horizonte máximo*, duas concentraram-se no *horizonte mínimo*, demonstrando a importância da elaboração de perguntas e atividades que não permitam a resposta fechada, restrita, e duas ultrapassaram as camadas internas do texto pela extrapolação, revelando que a problemática está centrada no componente da reação ao foco escolhido tanto de ordem excessiva da emoção, por conforto ou desconforto, quanto da expressão pelas preferências.

Verificamos que a concepção de leitura literária, baseada em um processo de transformação e estímulo a novas relações de sentido, permite suscitar o desejo de preencher as lacunas dos textos ou mesmo renovar e estender as vivências profundas que eles veiculam por meio do texto do leitor.

Reconhecemos, ainda, que o perfil do leitor crítico, esboçado por Brandão e Micheletti (2001), pode inscrever-se como um coautor à medida que dialoga com o texto e coopera para

a significação de um novo universo textual a partir de suas inferências, apropriando-se do processo dialetizante da leitura, sem se desviar do percurso construído pelo autor.

Quanto aos textos produzidos pelos alunos, pudemos depreender características dos gêneros textuais possíveis de serem desenvolvidos por meio das categorias analisadas em seu contexto de produção, seu funcionamento social, sua organização textual e suas unidades linguístico-discursivas.

Dessa forma, o desdobramento da proposta de atividade em três formas de comentários críticos – a resenha canônica, a amadora e a dos estudantes – permitiu mostrar e oferecer aberturas didáticas para a utilização de gêneros textuais mais próximos da prática social que dialoguem com os textos literários lidos.

Acrescentamos, por fim, algumas dúvidas e representações de colegas da área que são bastante comuns: um projeto de leitura com os textos literários só seria possível com um grupo de alunos de níveis bastante avançados e que dominassem bem a língua.

É verdade que a representação desse quadro parece ser, em princípio, o mais produtivo, mas reforçamos que a problemática se situa na adequação de textos literários e das atividades. Lembrando que os alunos do Nível 2 são efetivamente falsos iniciantes e, a despeito de poucos conhecerem a língua portuguesa no início do curso, suas experiências em leitura no ambiente de imersão tornaram a compreensão e principalmente a produção bastante surpreendentes em seu resultado final.

Em geral, os textos-resposta foram legíveis, de fácil compreensão e trouxeram observações pertinentes. Não esperávamos, é claro, a completa assimilação linguística no período proposto e podemos perceber que os textos produzidos contêm algumas inadequações gramaticais previstas, mas é preciso notar que todos os alunos superaram suas próprias expectativas e a do professor quanto ao desempenho interacional da leitura.

Os resultados apontam para a necessidade da elaboração de atividades que considerem as expectativas e as criações de novas relações de sentido dos alunos-leitores, propiciando, dessa forma, a compreensão e expressão da língua dentro da esfera comum de experiências literárias.

Dentre as propostas lúdicas que respeitem tais critérios, outras formas são possíveis, é claro, como as atividades teatrais, a escrita criativa, a elaboração de um espaço digital para os comentários, entre outros. A opção deve considerar as variáveis de cada curso e contexto. Em nosso estudo, verificamos que o comentário, ainda que ficcionalizado, foi o meio mais apropriado de diminuir a tensão entre uma leitura de fruição e o espaço didático.

Acreditamos que este trabalho, por seu recorte específico e pouco estudado pelos pesquisadores de PLE, servirá aos que procuram refletir sobre possíveis caminhos da didática de leitura literária no ensino de português para estrangeiros e que a proposta de atividades com textos literários, embora trabalhosa, vale a pena pelos resultados alcançados junto aos alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALAB (**Associação de Linguística Aplicada do Brasil**). Disponível em: < www.alab.org.br> Acesso em 30 abr. 2014.

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. **Les textes littéraires en classe de langue**. Paris: Hachette, FLE, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **O Português como língua não-materna:** Concepções e contexto de ensino.Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2009. Disponível em: < http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em 10 set. 2013.

_____. A implantação do PLE nas instituições. **Revista SIPLE**. Brasília, Maio de 2012, ano 3, n.1. Disponível em: <www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234:a-implantacao-do-ple-nas-instituicoes&catid=64:edicao-4&Itemid=109>. Acesso em 10 set. 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros:** pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989.

_____. O português para estrangeiros em universidades brasileiras. In: **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros.** Campinas: Pontes, 1992. p. 11-16.

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

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. **Resenha**. 1ª ed. atualizada. São Paulo: Paulistana, 2006.

ANDRADE, Mario de. **Contos novos**. 16. ed. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Villa Rica, 1996.

ANDRADE, Pamela. Proposta de ensino intercultural de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANTONIOLI, Maria Sylvia. **A interlíngua na interação dos aprendizes do PLE**. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

_____. **O apólogo**. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro (http://www.bibvirt.futuro.usp.br). A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000269.pdf>. Acesso em 20 mai. 2013.

_____. **A igreja do diabo**. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro (http://www.bibvirt.futuro.usp.br). A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000269.pdf>. Acesso em 20 mai. 2013.

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

_____. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 11ª Ed. 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BEACCO, Jean Claude. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue.** Paris: Hachette, 2000.

BELO, José Manuel C. Ensino de línguas e restrições linguístico-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. 131-6.

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, p. 53-62, 1988.

BIZON, Ana Cecília. C. Leitura e escrita no processo de ensino aprendizagem de Português língua estrangeira. In: **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira**. ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org). Campinas, SP: Pontes, p. 109-40, 1997.

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

BRANDÃO, Helena. 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, p. 17-30, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 30 abr. 2013.

_____. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 30 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014 institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 2014, Seção1, p. 11.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo, Educ, 2012.

BROWN, H. Douglas; GONZO, Susan. (eds.) **Readings on second language acquisition**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1995.

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

CAMARGO, Valéria S. **Traços fonético-fonológicos do português para falantes do espanhol e do inglês**: segmentos dificultadores para a aquisição do português brasileiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01022010-143929/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

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

_____. A vida ao rés-do-chão. In: **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, p. 169-9, 2004.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Programa Leitorado. In: **Fundação Capes**, MEC. out. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em 30 abr. 2014.

CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). In: **Inep**. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame> Acesso em 02 mai. 2013.

COLUMBIA UNIVERSITY. **Department of Latin American and Iberian Cultures**. Disponível em: <http://laic.columbia.edu/program_type/language-program/> Acesso em 02 dez. 2014.

CONRADO, Rosana S. **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira**: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras. 2013. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-11042013-094846/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

CONSELHO DA EUROPA (doc. eletrônico). **Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação.** Conselho da Europa. Portugal: edições ASA, 2001. Disponível em <www.asa.pt>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CORACINI, Maria José (org). **Identidade e discurso**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2003.

COSTA, Sonia R. R. 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.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **O sentido das palavras na interação leitor-texto**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret; PRAZERES, Luiz Antônio. Textos literários em livros didáticos de Português Língua Adicional. In: DELL'ISOLA, Regina L. Péret. (Org.). **Português Língua Adicional: ensino e pesquisa**. 1ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012, v. 1, p. 61-70.

_____. Jean Peytard, textos literários e livros didáticos de Português Língua Adicional. In: MACHADO, Ida Lúcia; COURA SOBRINHO, Jerônimo e MENDES, Emília. (Org**.). A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem**. 1ed. Belo Horizonte: FALE UFMG, 2013, p. 67-79.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECANDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ECO, Umberto. **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 A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 1. reimp., Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2003.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”; redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FARIA, Ana Paula. **A identidade brasileira nos livros de português para estrangeiros publicados nos Estados Unidos**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V**. Linguística Textual**: Introdução. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Itacira A. 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.

FONSECA, Rubem. **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FRANZONI, Patricia H. **Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em linguística aplicada.** Campinas: Ed.Unicamp, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FURTOSO, Viviane B. **Português para Falantes de Outras Línguas: aspectos da formação do professor**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

GALLEGO, Maria do Rosário M. **A interlíngua na fala de adultos e jovens, aprendizes da língua portuguesa**. 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **Decodificação do português (L2) falado por estrangeiros ingleses e americanos**. 2009. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-12082009-153728/>. Acesso em: 28 jul. 2013.

GALISSON, Robert; COSTE, Daniel. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1988.

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

GIASSON, J. **La lecture:** de la théorie à la pratique. Canada: Gaëtan Morin, 2. éd., 2003.

GIL, Beatriz D.; AMADO, Rosane de Sá, (Org.) **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012.

GOMES DE MATOS, Francisco. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros:** pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Atos de Fala em sala de aula. In: **Cadernos do Centro de Línguas. Ensino de português–língua estrangeira.** São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, n.1, p. 121-4, 1997.

GUIMARÃES, Flávia I. da S. **Aquisição do português como L2 por falantes de espanhol**: uma experiência com o modelo de ontogenia. 2011. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-21052012-093406/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

GUIMARÃES, Miley A. **Aspectos da fonologia do português como segunda língua por aprendizes anglófonos - uma análise via Teoria da Otimidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22022013-153330/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

HARVARD UNIVERSITY. **Language Programs.** Disponível em: <http://rll.fas.harvard.edu/pages/language-programs>. Acesso em: 02 dez. 2014.

HERRERA, Cecilia del C.; SABAINI, Mariana B.; CASERO, Osvaldo J. A leitura de romances nos cursos de PLE. Uma utopia? In**: I CIPLOM: Foz do Iguaçu – Brasil**. I Congresso Internacional de Professores de Língua Oficiais do MERCOSUL, 2010, p. 222-9

HERRMANN, Ingrid I. D. G. **A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira**: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-14012013-121942/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans R. et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-18.

JAUSS, Hans R. **Pour une esthétique de la récèption**. Paris: Gallimard, 1978.

JAUSS, Hans R.; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz; GUMBRECHT, Hans U.; WEINRICH, Harald. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOHNSON, Keith; JOHNSON Helen. **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics**: a hanbook for language teaching. UK: Blackwell Publishing, (1ª publicação 1998), 2006.

JOVER-FALEIROS, Rita**. Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores**. 2010. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05032010-122202/>. Acesso em: 28 jul 2014.

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, p. 11-31, 1997.

_____. 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.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. In: **Iranian Journal of Language Teaching Research.** n. 1, p. 57-78, 1993. Disponível em: <http://www.urmia.ac.ir/ijltr>. Acesso em 30 abr. 2013.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. [S.l.]: Pergamon Press, 1981/ 2002. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/ index.html> Acesso em Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press, 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf> Acesso em 30/04/2013.

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.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESSEN, P. **Tópicos de linguística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-32.

_____. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

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

MABUCHI MIYAKI, Nina A. 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. p. 39-68, 1997.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MEYER, Rosa M. de B. 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 DA EDUCAÇÃO (MEC). Língua Portuguesa. In: **Portal Brasil**. abr. 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2013/04/estrangeiros-poderao-requerer-vagas-em-universidades-brasileiras-a-partir-do-dia-15>. Acesso em 30 abr. 2014.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). Educação. In: **Difusão cultural.** Disponível em: < http://www.itamaraty.gov.br/temas/difusao-cultural/educacao>. Acesso em 30 abr. 2013.

_____. Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). In: **Departamento cultural**. Disponível em: <http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>. Acesso em 09 mai. 2014.

MITRANO NETO, Nelson. Ensino de língua estrangeira sob perspectiva intercultural. In: **III Seminário da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira**. 25 e 26 de nov./1996. Anais. Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996, p. 63-8.

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

MONTEIRO, Pedro Meira. (Org.) **A primeira aula - trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro**. Hedra, 2014.

MORITA, Marisa K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, Regina C. P. da. (org.). **Português língua estrangeira: Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

NATUREL, Mireille. **Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre**. Paris: CLE International, coll. Didactique de langues étrangères, 1995.

NÓBREGA, Maria Helena da. O avanço da língua portuguesa. **Revista Língua Portuguesa**. São Paulo, v.66, 2011. Disponível em http://revistalingua.uol.com.br/textos/66/artigo249072-1.asp>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol. 14, n. 1, Belo Horizonte, jan./mar. 2014. Epub 24 jan. 2014.

NOMURA, Gustavo M. **Análise da pronúncia de aprendizes japoneses no Brasil: produção das estruturas silábicas CVC e CCV**. 2013. (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-13092013-121329/pt-br.php>. Acesso em: 02 out. 2013.

ORRA, Samira A. **Tempo, aspecto e modo verbais e o gênero textual *carta do leitor*: análise de tarefas do Celpe-Bras**. 2013. (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-26022014-151030/pt-br.php. Acesso em: 15 abr. 2014.

PEDROSO, Sérgio F. Da teoria à prática: análise do discurso e ensino de línguas não maternas. In: ASSIS-PETERSON, Ana A. de (Org.). **Línguas estrangeiras:** para além do método. São Carlos/ Cuiabá: Pedro & João/ UFTM, 2008, p. 197-215.

PENJON, Jacqueline. Leitura de um texto poético: a "explicação do texto" em português-língua estrangeira. In: In: **Cadernos do Centro de Línguas. Ensino de português–língua estrangeira.** São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP, n.1, p. 81-7, 1997.

PEREIRA, Giselda F. **A identidade cultural no processo de aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-02032006-213731/>. Acesso em: 28 jul. 2013.

PIETRARÓIA, Cristina M. C.. **Percursos de leitura**, São Paulo: Annablume, 1997.

PINHEIRO, Roncalli D.; MELLO, Beliza Áurea de Arruda. Aspectos multiculturais no ensino de cultura e literatura brasileiras para estrangeiros. In**: I Simpósio Nacional Linguagens e Gêneros Textuais**, 2007, Campina Grande - PB. Anais eletrônicos do I Simpósio Nacional Linguagens e Gêneros Textuais. SINALGE. João Pessoa: EDUFPB, 2007.

PUREN, Christian. **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.

_____. Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social. In : **l'APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes**. oct. 2006. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures**: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. mars 2012. Disponível em: <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>. Acesso em: 29 jul. 2014.

REICHERT, Jorge Alberto. **Vivências com o texto literário na aula de língua adicional: relatos de ensino de inglês e português**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70691>. Acesso em: 29 jul. 2014.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? In: **CADERNOS DE PESQUISA.** Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, v. 42, n. 145, p. 272-83, jan./abr. 2012a. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 set. 2014.

_____. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, Brasil, n. 9, p. 13-24, nov. 2012b. ISSN 1984-1124. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em: 11 Nov. 2014.

SALUM, Maria Elizabeth L. **Morfologia do verbo português em obras de referência**. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04102007-143455/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SANTOS, Danúsia T. dos; ALMEIDA, Patrícia M. C. 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, Anais. Rio de Janeiro: PUC, 1999, p. 91-6.

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.

SCHMITZ, John R. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Alfa**, São Paulo, n. 36, p. 213-6, 1992

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SELLAN, Aparecida R. B. 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 nov. de 1999, Anais. Rio de Janeiro: PUC, p. 76-81, 1999.

_____. PLE: contribuições da literatura brasileira para um ensino interculturalista. In: **V Congresso Internacional de Professores de Português - AAPP**, 2007, Concordia: UNER Universidade Nacional de Entre Rios, v. 01, p. 01-08, 2007a.

_____. Enseñar literatura, concebir cultura en la enseãnza de portugués a hablantes de otras lenguas. In: **I Congreso Formación E Investigación En Lenguas Extrajeras Y Traducción**, 2007. Actas del Congreso del Instituto de Ensenânza Superior en Lenguas Vivas "Juan Rámon Fernández". Buenos Aires - Argentina: IES Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, v. 01, p. 57-60, 2007b.

_____. A contribuição do discurso literário para o ensino de língua portuguesa. In: **XV Congreso Internacional de la Asociación de Linguística Y Filología de América Latina**, 2008, Xv Congreso Internacional de la Asociación de Linguística Y Filología de América Latina. Montevideo - Uruguai: ALFAL, v. 01, p. 97, 2008a.

_____. Discurso Literário e Cultura Brasileira no Ensino de Português. In: **VII Congresso Internacional da SIPLE, 2008, Buenos Aires**. Buenos Aires: Peppfol-Casa do Brasil - UMSA, v. 01, p. 16, 2008.

_____. O encontro língua, literatura e cultura no ensino de português língua estrangeira. In: **Anais do Congresso Nacional Mackenzie Letras em Rede, Linguagens e Saberes**, v. 1, p. 17-23, 2012.

_____. **Textos de literatura:** inserção e abordagem em livros didáticos de Português do Brasil como língua estrangeira (PBLE)**.** 2014. Pós-doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SÉOUD, Amor. **Pour une didactique de la littérature.** Paris: Didier, 1997.

SILVA, Sérgio D. J. da. **Marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-19032008-102105/>. Acesso em: 28 jul. 2013.

_____. **Análise e exploração de marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-29112010-124503/>. Acesso em: 28 jul. 2013.

SILVEIRA, Regina C. P. da. (org.). **Português língua estrangeira**: Perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Cultura, Literatura e Ensino de PLE. In: **V Congreso Nacional de Profesores de Portugués de La Associación Argentina de Profesores de Portugués: Problemas e Perspectivas no Ensino e Aprendizagem de PLE**, 2007, Entre Rios - Concordia: AAPP-UNER, v. 01, p. 01-10, 2007a.

_____. Aspectos culturais do brasileiro e o discurso literário: unidade ou diversidade. In: **VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso - Horizonte de Sentido**, 2007, Bogotá, Colombia: Imprenta Patriótica Instituto Caro y Cuervo - Grupo Editorial Planeta - Editorial Océano - Oma, v. 01, p. 196, 2007b.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 1. reimp., Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2003.

SOUZA E SILVA, Neide de. Comunicação Intercultural: competência linguística ou sociolinguística? In: SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, III, 25 e 26 de novembro de 1996. **Anais**... Niterói, Rio de Janeiro: UFF-Instituto de Letras, 1996. p. 27-32.

STANFORD UNIVERSITY. **Portuguese Program**. Disponível em: <http://web.stanford.edu/dept/lc/language/courses/portuguese/index.html/>. Acesso em: 02 dez. 2014.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. **Sociocultural theory and second language learning**, v. 97, p. 99-100, 2000.

TAKAHASHI, Neide T. **Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18092008-155530/>. Acesso em: 28 jul. 2013.

_____. A contribuição de gêneros do discurso literário no processo de ensino-aprendizagem de PLE. In: MODESTO, Artarxerxes T.T. et al. (Org.). **O gênero em diferentes abordagens discursivas**. 1ed. São Paulo: Paulistana Editora, 2011, v. 3. Não Paginado. Disponível em <http://www.epedusp.org/IIIEepedlivro/TAKAHASHI.pdf>. Acesso em 22 fev. 2013.

_____. Leitura literária no ensino-aprendizagem do português para universitários estrangeiros. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 26 (1), p. 119-40, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TROUCHE, Lygia M. G. 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: SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, III, 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.

UETI, Luhema S. **O léxico da cultura brasileira no livro didático "Português Via Brasil**: **um curso avançado para estrangeiros".** 2013. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-15052013-092344/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Centro de Línguas da FFLCH-USP**. Disponível em: <http://clinguas.fflch.usp.br/>. Acesso em 20 mai. 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GE-PFOL)**, 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/pfolusp/>. Acesso em 20 mai. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **Português para estrangeiros-Unicamp**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~matilde/portl2bra2006.html>. Acesso em 20 mai. 2014.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Crescimento do número de examinandos. In: **Acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em 14 nov. 2014.

VERÍSSIMO, Luís F. **O melhor das comédias da vida privada**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

VIEIRA, Maria E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira**: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/>. Acesso em: 29 jul. 2013.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIEL, Franciscus W. A. M. van de; MORITA, Marisa K. A produção de material didático de PLE e a contextualização cultural. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA, II, 12 e 14 de novembro de 1999. **Anais**... Rio de Janeiro: PUC, 1999. p. 115-22.

XYPAS, Rosiane. Compreensão em leitura em português língua estrangeira (PLE) e os limites da postura intercultural. **Revista SIPLE**. Brasília, ano 2, n. 2, out. 2011. Disponível em: <www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=62&Itemid=107>. Acesso em: 10 set. 2014.

YALE UNIVERSITY. **Department of Spanish and Portuguese**. Disponível em: <http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/portuguese/#courseinventory>. Acesso em: 02 dez. 2014.

ZAMPIETRO, Linei M. **A conjugação de 'ser' e de 'ter' em alguns livros didáticos de português língua estrangeira sob a ótica do pensamento complexo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-07082007-150305/>. Acesso em: 28 jul. 2013.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, dez. 2008.

APÊNDICE A - Quadros de perfis e ocorrências

A1 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 ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

A2 Perfil geral dos estudantes (2005-2007)

	País de origem	Idade	Gênero		Língua materna	Fala outras línguas	Nível			Área de formação
			masc	fem			G	PG	outros	
E1	França	23	*		francês	*	*			Engenharia
E2	Espanha	27	*		espanhol	*	*			Engenharia
E3	Espanha	25	*		espanhol	*	*			Jornalismo
E4	Inglaterra	22		*	inglês	*	*			Letras
E5	Argentina	30	*		espanhol	*		*		Música
E6	Colômbia	26		*	espanhol	*	*			Artes Plásticas
E7	Noruega	26	*		norueguês	*	*			Engenharia
E8	Espanha	28	*		espanhol	*	*			Jornalismo
E9*	China	34		*	chinês	*			professora visitante	Letras
E10	França	20	*		francês	*	*			Ciências Sociais
E11	Itália	29	*		italiano	*		*		Ciência Política
E12	Chile	23		*	espanhol	*	*			Arquitetura
E13	Chile	25		*	espanhol	*	*			Artes Cênicas
E14	Equador	25		*	espanhol	*	*			Engenharia
E15	Alemanha	31		*	alemão	*		*		Matemática e Estatística
E16	Espanha	26	*		espanhol	*	*			Jornalismo
E17	Coreia do Sul	31	*		coreano	*		*		Física
E18	Bulgária	25		*	búlgaro	*	*			Cinema
E19	Espanha	23	*		espanhol	*	*			Engenharia
E20	Rússia	30		*	russo	*		*		Relações Internacionais
E21	Inglaterra	50	*		inglês	*			pesquisador	História
E22	Inglaterra	21		*	inglês	*	*			Letras
E23	Espanha	25	*		espanhol	*	*			Engenharia
E24	Alemanha	29		*	alemão	*	*			Ciências Sociais
E25	França	43	*		francês	*			professor visitante Unifesp	Medicina
E26	Colômbia	24	*		espanhol	*		*		Engenharia
E27	Suiça	23	*		alemão	*	*			Relações internacionais
E28	Suiça	23		*	alemão	*	*			Relações internacionais
E29	Colômbia	25		*	espanhol	*		*		Ciência Política

E30	Peru	33	*		espanhol	*		*		Engenharia
E31	Japão	23	*		japonês	*	*			Letras
E32	Peru	26	*		espanhol	*		*		Engenharia
E33	Colômbia	24	*		espanhol	*		*		Engenharia
E34	Noruega	22	*		norueguês	*	*			Engenharia
E35	Peru	24	*		espanhol	*		*		Engenharia
E36	Noruega	22		*	norueguês	*	*			Engenharia
E37	Chile	37	*		espanhol	*		*		Estatística
E38	Alemanha	23	*		alemão	*	*			Engenharia
E39	Peru	29		*	espanhol	*		*		Ciências biomédicas
E40	China	30	*		chinês	*		*		Física
E41	Holanda	29		*	holandês/ neerlandês	*	*			Relações internacionais
E42	Colômbia	23		*	espanhol	*	*			Ciências Sociais
E43	Alemanha	24		*	alemão	*	*			Letras/ Relações internacionais
E44	Peru	24	*		espanhol	*		*		Engenharia
E45	Peru	39		*	espanhol	*		*		Enfermagem
E46	Rússia	29	*		russo	*		*		Matemática e estatística
E47	França	23		*	francês	*	*			Letras
E48	Chile	30	*		espanhol	*		*		Estatística
E49	Espanha	23	*		espanhol	*	*			Artes Plásticas
E50	Espanha	27	*		espanhol	*	*			Engenharia
E51	Inglaterra	23	*		inglês	*	*			Letras
E52	Polônia	26		*	polonês	*		*		Ciências Biomédicas
E53	Chile	41	*		espanhol	*		*		Estatística
E54	Itália	22	*		italiano	*	*			Arquitetura
E55	Japão	23		*	japonês	*	*			Artes Plásticas
E56	Bolívia	34	*		espanhol	*		*		Engenharia
E57	Uruguai	40		*	espanhol	*		*		Ciências Biomédicas
E58	Peru	34	*		espanhol	*		*		Engenharia
E59	Áustria	29	*		alemão	*		*		Engenharia
E60	França	26	*		francês	*	*			Administração de Empresas
E61	Peru	28	*		espanhol	*		*		Engenharia
E62	Japão	24		*	japonês	*	*			Letras
E63	Inglaterra	23		*	inglês	*	*			Letras

E64	Equador	34	*		espanhol	*		*		Engenharia
E65	Japão	23	*		japonês	*	*			Relações internacionais
E66	Polônia	23		*	polonês	*	*			Arquitetura
E67	Itália	23	*		italiano	*	*			Engenharia
E68	Alemanha	25	*		alemão	*	*			Letras
E69	Itália	23		*	italiano	*	*			Direito
E70	Peru	25		*	espanhol	*		*		Odontologia
E71	Japão	25		*	japonês	*	*			Letras
E72	Peru	29	*		espanhol	*	*			Engenharia
E73	Venezuela	23	*		espanhol	*	*			Medicina
E74	Peru	26	*		espanhol	*		*		Química
E75	França	23		*	francês	*		*		Economia
E76	Cuba	25		*	espanhol	*		*		Engenharia
E77	Peru	31	*		espanhol	*		*		Medicina
E78	Bolívia	31		*	espanhol	*		*		Engenharia
E79	Colômbia	27	*		espanhol	*	*			Relações internacionais
E80	Uruguai	33	*		espanhol	*		*		Ciências biomédicas
E81	Peru	32		*	espanhol	*		*		Enfermagem
E82	EUA	22		*	inglês	*	*			Relações internacionais
E83	Japão	23		*	japonês	*	*			Administração de empresas
E84	Inglaterra	23	*		inglês	*	*			Letras
E85	Colômbia	31	*		espanhol	*		*		Engenharia
E86	Alemanha	23		*	alemão	*	*			Educação Física
E87	Colômbia	25		*	espanhol	*		*		Estatística
E88	México	22		*	espanhol	*	*			Relações internacionais
E89	Colômbia	30		*	espanhol	*			Público externo	Ciências biomédicas
E90	Chile	42		*	espanhol	*			Público externo	Letras
E91	Uruguai	32		*	espanhol	*			Público externo	Engenharia
E92	Bolívia	30		*	espanhol	*			Público externo	Ciências biomédicas
E93	Bolívia	29		*	espanhol	*			Público externo	Medicina
E94	Bolívia	46	*		espanhol	*			Público externo	Medicina
E95	Espanha	23		*	espanhol	*	*			Jornalismo
E96	Peru	25		*	espanhol	*		*		Engenharia

E97	Colômbia	30		*	espanhol	*		*		Matemática e estatística
E98	Espanha	23	*		espanhol	*	*			Jornalismo
E99	Peru	42	*		espanhol	*		*		Artes cênicas
E100	Colômbia	24		*	espanhol	*		*		Engenharia
E101	Peru	35	*		espanhol	*		*		Engenharia
E102	Colômbia	34	*		espanhol	*		*		Matemática e estatística
E103	Colômbia	27	*		espanhol	*		*		Engenharia
E104	Japão	24		*	japonês	*	*			Relações internacionais
E105	Peru	25	*		espanhol	*		*		Física
E106	Cuba	42	*		espanhol	*			Público externo	Ciências Biomédicas
E107	Bolívia	30	*		espanhol	*			Público externo	Medicina
E108	Colômbia	35		*	espanhol	*		*		Geociências
E109	Peru	33	*		espanhol	*		*		Engenharia
E110	Filipinas	29		*	filipino/ inglês	*		*		Letras
E111	Bolívia	39	*		espanhol	*			Público externo	Medicina
E112	Peru	29	*		espanhol	*		*		Engenharia
E113	Espanha	40		*	espanhol	*			Público externo	História
E114	Bolívia	27		*	espanhol	*			Público externo	Medicina
E115	Japão	25	*		japonês	*	*			Letras
E116	Bolívia	33	*		espanhol	*			Público externo	Medicina
E117	Coreia do Sul	23		*	coreano	*	*			Letras
E118	México	25		*	espanhol	*		*		Astronomia
E119	Bolívia	38	*		espanhol	*			Público externo	Medicina
E120	Peru	26	*		espanhol	*		*		Engenharia
E121	Peru	25	*		espanhol	*		*		Física
E122	Bolívia	35		*	espanhol	*			Público externo	Medicina
E123	Chile	25	*		espanhol	*		*		Geociências
E124	República Tcheca	23		*	tcheco	*	*			Letras
E125	República Tcheca	22		*	tcheco	*	*			Letras

*E9: a estudante cursou dois semestres do Nível 2, produzindo, então, duas redações.

A3 Perfil dos informantes

E[64]	País de origem	Idade	Gênero		Língua materna	Fala outras línguas	Nível			Área de formação
			masc	fem			G	PG	outros	
E1	França	23	*		francês	*	*			Engenharia
E2	Espanha	27	*		espanhol	*	*			Engenharia
E3	Espanha	25	*		espanhol	*	*			Jornalismo
E4	Inglaterra	22		*	inglês	*	*			Letras
E5	Argentina	30	*		espanhol	*		*		Música
E6	Colômbia	26		*	espanhol	*	*			Artes Plásticas
E7	Noruega	26	*		norueguês	*	*			Engenharia
E8	Espanha	28	*		espanhol	*	*			Jornalismo
E9	China	34		*	chinês	*			professora visitante	Letras
E10	França	20	*		francês	*				Ciências Sociais
E11	Itália	29	*		italiano	*		*		Ciência Política
E12	Chile	23		*	espanhol	*	*			Arquitetura
E13	Chile	25		*	espanhol	*	*			Artes Cênicas
E14	Equador	25		*	espanhol	*	*			Engenharia
E15	Alemanha	31		*	alemão	*		*		Matemática e Estatística
E16	Espanha	26	*		espanhol	*	*			Jornalismo
E17	Coreia do Sul	31	*		coreano	*		*		Física
E18	Bulgária	25		*	búlgaro	*	*			Cinema
E19	Espanha	23	*		espanhol	*	*			Engenharia
E20	Rússia	30		*	russo	*		*		Relações Internacionais
E21	Inglaterra	50	*		inglês	*			pesquisador	História
E22	Inglaterra	21		*	inglês	*	*			Letras
E23	Espanha	25	*		espanhol	*	*			Engenharia
E24	Alemanha	29		*	alemão	*	*			Ciências Sociais
E25	França	43	*		francês	*			professor visitante Unifesp	Medicina

[64] Estudante (E)

A4 Fichas de pesquisa – respostas dos 25 estudantes

Qual a importância dos textos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira?

(**E** = estudante)

E1: "Essenciais para aprendizagem de uma lingua estrangeira. E quando falo essencial, quero dizer que considero que nao pode-se falar bem uma lingua (bem no sentido de gramaticalmente, nivel formal)" (francês, 23 anos, estudante de engenharia)

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 letura de literatura ajuda a que vc pense em essa língua e facilite a eleção 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 lingua estrangeira, pois elas fazem parte da construçao da mesma. Nao vai ser o mesmo ler uma obra do século XIX que do século XX, o tempo faz diferencias nas linguas, e a literatura é um registro que ajuda a compreender o origem das palavras e das singularidades delas. Sem dúvidas vamos ter que adecuar o nível da leitura dependendo do nível de conhecimento da lingua. Se vc nao conhece uma lingua, ou só umas poucas expresoes ou palavras, eu recomendaría começar a ler textos (por exemplo), pra crianças. Existem um multidao de contos infantis interesantes que ajudam a ensinar as linguas.

Quando uma pessoa agir um nível avançado poderá curtir uma literatura mais complexa e rica em conteúdo." (espanhol, 25 anos, estudante de jornalismo)

E4: "Voce pode aprender muito sobre a cultura do pais atraves da literatura, tambem para a gramatica, o lexico obviamente, e tambem expressoes 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 idéias como a música faz com os sons." (argentino, 30 anos, estudante de música)

E6: "Para mim o uso de textos literarios foi um pretexto para fazer uso da lingua e o fato de chegar a le-los uma motivaçao 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 automáticamente na memória. Lógicamente, os exercícios de repetiçao (gramática, ortografia, pronúncia...) também sao importantes, porque acho que aprender uma língua só lendo é quase impossível. Na minha opiniao, os alunos devem ler textos sempre de acordo com seu nível. Se

eles tentarem ler livros muito complicados, vao ficar frustrados e a experiência talvez seja contraproducente. Nao 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 memoria 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 memoria, 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 sensaçao de lingua, aqui a sensaçao 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 conescer uma lingua sem ler os que a trabalha? E muito importante enfrentar os classicos, mesmo lutando com o vocabulario, senao se perde aquilo que pode ser chamado de espirito da lingua, ou seja, uma certa cor, sabor. E necessario oferecer essa heranca, e mexer com os homens que esculpiram as palavras e os sentidos. A comunicacao nao e so de utilidade economica, como o mundo parece acreditar, tem outras coisas mais bonitas, muito mais nutridoras pra nos." (francês, 20 anos, estudante de ciências sociais)

E11: "Quanto à questão, na minha opinião os textos literários, particularmente os clàssicos, 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, muita 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 senso, 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 comprendê-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 Ciência Política)

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 musica é uma aproximação na falada, a leitura permite exercitar de forma inconsciente

as habilidades aprendidas. Além disso, é possível conhecer a cultura e idiossincrasia 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 esta 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. Alem de ser inconsciente, ler literatura é divertido, serve para passar o tempo, e você pode ler ate 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 e 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 literarios 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 sería 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 ocassiões são muito úteis para aprender vocabulário que poderiamos 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 ja 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 existe 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." (sul-coreano, 31 anos, estudante de física)

E18: "A literatura ajuda muito para a struturacao dos frases, mas tambem para o vocabulario. Com a literatura os alunos aprendem muito mas rapido a lingua e a minha opiniao e mas interessante. A literatura tambem mostra aos alunos estranjeiros a cultura do pais, talvez a histoiria.

E verdade que no comeco de um livro en geral e muito dificil, mas depois 10 paginas quando o aluno aprende a maioria das palavras que o autor usa, e muito mas facil. Tambem cada proximo livro e muito mais facil.

Para mim, atraves da literatura e a maneira mas interesante para a aprendisagem de uma lingua estrangeira." (búlgara, 25 anos, estudante de cinema)

E19: "Quando lemos, não estamos memorizando as palabras, nos percebemos como elas se escrevem e é asim que melhoramos nossa ortografia e vocabulário. També aprendemos novas expressões sea na lenguagem 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 ate 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 contribue 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 esas palavras que aprendemos na língua falada. Assim contribuem também para conhecer como está estruturada a língua a qual é a forma correita de falar. Outra coisa que se pode aprender com os textos literários é a cultura que tem essa língua. Realmente, se exise uma cultura detrás faz muito mais comprensível 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 avancado. 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)

A5 Gêneros literários preferidos para leitura

Estudante	Conto	Crônica	Poesia	Romance	Outros
E1 francês (estudante de engenharia)				não tenho genero preferido, leo pouco. gosto de coisas originais, profundas, e justamente livros como a hora da estrela ou memorias postumas sao para mim de um nivel muito alto...	
E2 espanhol (estudante de engenharia)				misterio, aventura, ficção científica	
E3 espanhol (estudante de jornalismo)				novela de ficçao, humor, policial	
E4 inglesa (estudante de letras)				novelas, os classicos	
E5 argentino (estudante de música)	contos			novelas	
E6 colombiana (estudante de artes plásticas)	para aprendizagem da lingua: contos curtos,				para leitura pessoal: literatura, textos de arte, de cultura em geral, tambien gosto de psicologia artigos de journal, revistas, entrevistas, receitas de cocina, historias da musica do

					pais, textos sobre costumes dos lugares...
E7 norueguês (estudante de engenharia)				romance	
E8 espanhol (estudante de jornalismo)				romances, mas as vezes também leio peças de teatro. prefiro os romances clássicos	
E9 chinesa (professora visitantes de letras)					ensaio
E10 franco-brasileiro (estudante de ciências sociais)	contos		poesia	romances	
E11 italiano (estudante de Ciência Política)				romances	
E12 chilena (estudante de arquitetura)			gostaria de ler algo de poesia o mais letras de mpb, dado que permite uma aproximação diferente à pronunciação		
E13 chilena (estudante de artes cênicas e artes visuais)	contos narrativos			romances narrativos	
E14 equatoriana (estudante de engenharia)	contos	crônicas	poesia	ficção científica e fantasia	
E15 alemã (estudante de matemática e				romance	

estatística)					
E16 espanhol (estudante de jornalismo)		crônica (compilações)	poesia		não-fição (especialmente, livros sobre ciências sociais aplicadas)
E17 sul –coreano (estudante de física)				romance	
E18 búlgara (estudante de cinema)			poesia		filosofia, ensaios
E19 espanhol (estudante de engenharia)				romance	
E20 russa (estudante de direito – Relações Internacionais)	contos	crônicas, humor		romance, romance policial	
E21 inglês (pesquisador de história)		cronicas			revistas, journais
E22 inglesa (estudante de letras)				romance	
E23 espanhol (estudante de engenharia)	humor	humor	humor	humor	humor
E24 alemã (estudante de ciências sociais)				romances	revestinha em quadrinho textos universitários
E25 francês (professor visitante de medicina				romances	

A6 Obras e autores conhecidos

Estudante	Obras e autores da literatura brasileira
E1 francês (estudante de engenharia)	Primeiro Clarice Lispector, que eu conheci graças as aulas de portugues. Li primeiro Felicidade Clandestina, contos, que eu gostei bastante apesar de não entender tudo, o que causou bastante frustração, mas a maneira de contar essas pequenas historias com muito sentido atras, gostei muito. E depois, li depois dos conselhos de amigos a Hora da Estrela. E esse livro adorei !!! Em serio, acho um livro extraordinario, tão original, tão profundo, e abordando temas muito importantes para mim.Então achei ter descobrido em Clarice Lispector o máximo da literatura brasileira... Até ler Memorias Postumas de Brás Cubas de Machado de Assis apos conselhos dos mesmos amigos. E realmente, acho que este livro é o melhor que li na minha vida. Para mim, machado de assis é um genio, esse livro é excepcional. Adoro o estilo do autor, a ironia, o sarcasmo, a mentalidade dele que é igual a minha !!! Li depois o alienista que gostei tambem muito e tem a vantagem de ser muito facil e rapido de ler... mesmo sarcasmo, ironia,...
E2 espanhol (estudante de engenharia)	Vinicius de Moraes, Mario Quintana, Paulo Coelho, Machado de Assis
E3 espanhol (estudante de jornalismo)	Macunaima de Mario de Andrade, Machado de Assis, Clarice Lispector, Luís Fernando Veríssimo, Rubem Fonseca
E4 inglesa (estudante de letras)	Machado de Assis, O Alienista, varias obras de Paulo Coelho e alguns contos curtos de Monica de Melo
E5 argentino (estudante de música)	“Olhar” e “Lúcia McCartney” de Rubem Fonseca. “Histórias sem data” de Machado de Assis. “Tempo da camisolinha”, “O Peru de natal” e “O Banquete” de Mário de Andrade. “Felicidade clandestina” de Clarice Lispector.
E6 colombiana (estudante de artes plásticas)	Machado de Assis
E7 norueguês (estudante de engenharia)	Vidas Secas (li todo, não só a parte na aula), Graciliano Ramos; Memórias Póstumas de Brás Cubas; Machado de Assis
E8 espanhol (estudante de jornalismo)	Graciliano Ramos: "Vidas secas". Machado de Assis: "Memórias Póstumas de Brás Cubas". Clarice Lispector: "Felicidade clandestina". Jorge Amado.
E9 chinesa (professora visitante/	que vergonha ao responder essa pergunta, só conheço o Paulo Coelho, mas nunca li os livros dele...e mais Clarice Lispector, Felicidade Clandestina

letras)	
E10 franco-brasileiro (estudante de ciências sociais)	Jorge Amado (Capitaes da areia, Sao Jorges dos Ilheus..) Guimaraes (Sagarana- A hora e a vez de Augusto Matraga), Monteiro Lobato (Urupes), varios contos pra as crianças
E11 italiano (estudante de Ciência Política)	Machado de Assis - Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas; Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas; Érico Veríssimo - *Acidente em Antares*.
E12 chilena (estudante de arquitetura)	Machado de Assis, Guimarães Rosa, "Grande Sertão: veredas", Patativa do Assaré, Jorge Amado, Mario Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Lima Barreto, Paulo Lins, Paulo Coelho
E13 chilena (estudante de artes cênicas e artes visuais)	já li dois livros de Marcelo Rubens Paiva. Gostei mais do "Blecaute" (o outro que li: "Feliz ano velho") foi bem rápido de ler. Dinâmico, de vocabulário simples. Também tentei ler "Caeté" de Graciliano Ramos, mas foi muito difícil, porque tem muita linguagem regional de difícil compreensão. Palavras antigas, na verdade, não acabei esse livro. Mas também tenho assistido filmes baseados em livros de autores brasileiros: "São Bernardo";"Os inconfidentes".
E14 equatoriana (estudante de engenharia)	Pe. José de Anchieta -Machado de Assis -Bernardo Guimarães (A escrava Isaura) -Graciliano Ramos -Fernando Sabino (Hora De Dormir) -Jorge Amado -Guimarães Rosa (Grande sertão: veredas) -Rubem Fonseca (Lúcia McCartney)
E15 alemã (estudante de matemática e estatística)	dos clássicos só li Dom Casmurro e um livro de contos de Machado de Assis, um livro de contos de Mario de Andrade. Li mais ums livros mais modernos que não gostei tanto: um de um tal Ruy Castro, um de crónicas de J.U. Ribeiro. Muito tempo atrás li algo de Jorge amado, traduzido ao alemão.
E16 espanhol (estudante de jornalismo)	Guimarães Rosa. "Grande Sertão Veredas"; Machado de Assis; Rubém Braga Clarice Lispector; Haroldo de Campos; Jõao Cabral de Melo Neto; Carlos Drummond de Andrade; Manuel Bandeira; Nélida Piñón
E17 sul –coreano (estudante de física)	-Machado de Assis -Mário de Andrade (Peru de Natal)
E18 búlgara (estudante de cinema)	Jorje Amado, Alvares de Azevedo
E19 espanhol (estudante de engenharia)	——

E20 russa (estudante de direito – relações internacionais)	*Esta é a lista dos livros que eu comprei e trouxe para a Rússia comigo, umas eu já tinha lido outras ainda vou ler*: Machado de Assis - ´Memórias Póstumas de Brás Cubas´, ´Dom Casmurro´, ´Quincas Borba´, vários contos; Graciliano Ramos - `Vidas Secas`, vários contos; Lúis Fernando Verríssimo - vários contos, coletánias `As Mentiras Que Os Homens Contam`, `Mesa Voadora`...; Jorge Amado - `O País do Carnaval`, ´Terras do Sem Fim`, ´Gabriela, Cravo e Canela´, ´Dona Flor e Seus Dois Maridos´; Moacyr Scliar - ´O Centauro no Jardim´, ´Vendilhões do Templo´; Manuel Bandeira - ´Crônicas da província do Brasil´; Rubem Fonseca - ´Pequenas Criaturas´, ´Feliz Ano Novo´, ´A Grande Arte´, ´Vastas emoções e pensamentos imperfeitos´, ´Agosto ´, ´Diário de um fescenino´; Paulo Lins - ´Cidade de Deus´; Jô Soares - ´O homem que matou Getúlio Vargas´, ´O xangô do Baker Street´, ´Assassinatos na Acadêmia brasileira das Letras´; Paulo Coelho - ´A bruxa de Portobello´, ´O alquimista´,´O diário de um mago´,´O Zahir´; Seleção de Italo Moriconi ´Os cem melhores contos brasileiros do século´; *Estes autores eu conheço, mas li apenas uns contos*: Lima Barreto, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles entre os outros
E21 inglês (pesquisador de história)	Clarice Lispector, Drummond, Machado de Assis, Lima Barreto, Graciliano Ramos, Castro Alves, Joao Cabral, Jorge Amado
E22 inglesa (estudante de letras)	Paulo Coelho – “A bruxa de Portobello”; Machado de Assis – “O alienista”; Luis Fernando Veríssimo e Joaquim da Fonseca – “Traçando New York”.
E23 espanhol (estudante de engenharia)	Cristiano Baldi (Ou clavículas); alguns poemas de Vinícius de Moraes
E24 alemã (estudante de ciências sociais)	A Escrava Isaura - Guimaraes; Machado de Assis
E25 francês (professor visitante/ medicina	Mario de Andrade, Machado, Jose de Alencar, Graciliano Ramos, Aloisio de Azevedo

APÊNDICE B - Universidades brasileiras (referências para PLE)

Universidades	Convênios PEC-G e PEC-PG	Programas de intercâmbio	Postos aplicadores CELPE-Bras	Cursos de português para estrangeiros	Curso ou disciplina de graduação em PLE
Região Centro-Oeste					
DF - Universidade de Brasília - UnB, Brasília	* *	*	*	*	*
GO - Universidade Estadual de Goiás - UEG, Anápolis	* *				
GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Goiânia	* *	*		*	
GO - Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia	* *	*		*	
MS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande	* *	*		Sem informações, mas já ofereceu.	
MS - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Dourados	* *	*		Já ofereceu, mas não no momento	
MT - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá	* *	*		*2014	
MT - Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Cáceres	* *	*			
Total	8 G/PG	7	1	4	1
Região Nordeste	**Convênios PEC-G e PEC-PG**	**Programas de intercâmbio**	**Postos aplicadores CELPE-Bras**	**Cursos de português para estrangeiros**	**Curso ou disciplina de graduação em PLE**
AL - Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió	* *	*			
BA - Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador	* *	*	*	*	*
BA - Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador	* *				
BA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Salvador	*	*			
BA – Universidade Estadual Santa Cruz – UESC, Ilhéus	*PG*			*	
CE - Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza	* *				
CE - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza	* *	*		*P.Externo	
CE - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Fortaleza	* *	*			

MA - Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luiz	* *	*			
PB - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa	* *	*	*	*	
PB - Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande	* *	*			
PB - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, João Pessoa	* *	*		Já ofereceu, mas não no momento	
PE - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife	* *	*	*	*	
PE - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Recife	* *	*			
PE - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Recife	* *	*			
RN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal	* *	*		*P.Externo (projeto de 2013)	
RN - Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Mossoró	* *	*			
SE - Fundação Universidade Federal de Sergipe – UFS, Aracaju	* *	*			
PI - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina	* *	*			
Total	18G/17PG	16	3	6	1 curso
Região Norte	**Convênios PEC-G e PEC-PG**	**Programas de intercâmbio**	**Postos aplicadores CELPE-Bras**	**Cursos de português para estrangeiros**	**Curso ou disciplina de graduação em PLE**
AM - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus	* *	*	*		
PA - Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém	* *	*	*	*	
PA - Universidade Federal da Amazônia - UNAMA, Belém	* *	*			
PA - Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, Belém	* *	*			
RR - Universidade Federal de Roraima - UFRR, Boa Vista	* *	*	*		
AC - Universidade Federal do Acre - UFAC, Rio Branco	* *	*			
TO - Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas	* *	*			
AP - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP - Macapá	* *	*	*		
	8G/ PG	8	4	1	--

Região Sudeste	**Convênios PEC-G e PEC-PG**	**Programas de intercâmbio**	**Postos aplicadores CELPE-Bras**	**Cursos de português para estrangeiros**	**Curso ou disciplina de graduação em PLE**
ES - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória	* *	*		*	
MG - Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, Itajubá	* *	*		Já ofereceu	
MG - Universidade Federal de Lavras - UFLA, Lavras	* *	*			
MG - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Uberaba	* *	*			
MG - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, Diamantina	* *	*		*	
MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC - MG, Belo Horizonte	* *	*		Já ofereceu, mas não no momento	
MG - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juíz de Fora	* *	*		*	
MG - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte	* *	*	*	*	Disciplina licenciatura
MG - Fundação Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, Ouro Preto	* *	*			
MG - Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV, Viçosa	* *	*		*	
MG - Instituto Nacional de Telecomunicações - INATEL, Santa Rita da Sapucaí	* *	*			
MG - Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ, São João del Rei	* *	*			
MG - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia	* *	*		Já ofereceu, mas não no momento	
MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Belo Horizonte	* *	*		*	
MG - Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix - IHENDRIX, Belo Horizonte	*				
MG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, Uberaba	* *	*			
MG - Universidade FUMEC, Belo Horizonte	*PG*	*		*	
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, Rio de Janeiro	* *	*		*	Disciplina optativa
RJ - Universidade Católica de Petrópolis - UCP, Petrópolis	* *				
RJ - Universidade Federal Fluminense - UFF, Rio de Janeiro	* *	*	*	*	Disciplina optativa
RJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro	* *	*	*	*	Disciplina obrigatória
RJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica	* *	*			
~~RJ - Universidade Gama Filho - UGF, Rio de Janeiro~~	--	descredenciada			
RJ - Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro	* *	*			
RJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro	* *	*		*	
SP - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, São Paulo	* *	*			
SP - Faculdade de Engenharia de São Paulo - FESP, São Paulo	*				
SP - Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, São Paulo	* *	*	*	*	
SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo	* *	*		*	
SP - Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS, Campinas	* *	*			
SP - Fundação Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos	* *	*	*	*	Disciplina optativa
SP - Centro Universitário São Camilo - SÃO CAMILO, São Paulo	* *				
SP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, São Paulo	* *	*		*	
SP - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas	* *	*	*	*	Disciplina optativa
SP - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba	* *	*		Já ofereceu	
SP - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo	* *	*	Já aplicou	*	Disciplina optativa
SP - Universidade São Francisco - USF, Bragança Paulista	* *	*			
SP - Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP, Ribeirão Preto	* *	*			

SP - Universidade do Sagrado Coração - USC, Bauru	* *				
SP - Centro Universitário de Lins - UNILINS, Lins	*	Aberta para inscrições			
SP - Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, Santo André	*PG*	*		*	
SP - Universidade Presbiteriana Mackenzie - Mackenzie, São Paulo	*PG*	*		*	
SP – Fundação Armando Alvares Penteado - FAAP, São Paulo	*PG*	*		*	
Total (43)	39G/ 40PG	38	6	20	2obr/5opt=7
Região Sul	**Convênios PEC-G e PEC-PG**	**Programas de intercâmbio**	**Postos aplicadores CELPE-Bras**	**Cursos de português para estrangeiros**	**Curso ou disciplina de graduação em PLE**
PR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Curitiba	* *	*		* Campus Curitiba	
PR - Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina	* *	*	*	*	
PR - Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá	* *	*			
PR - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa	* *	*			
PR - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba	* *	*	*	*	
PR - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel	* *	*		*	
PR - Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Guarapuava	* *	*		*	
PR - Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, Foz do Iguaçu	*PG*	*	* 2014	*	Disciplinas interculturais
RS - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA, Porto Alegre	* *	*		*	
RS - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande	* *				
RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Porto Alegre	* *	*		* turmas presenciais e EAD	
RS - Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, Pelotas	* *	*			
RS - Universidade de Caxias do Sul - UCS, Caxias do Sul	* *	*	CILP exame próprio	*	
RS - Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas	* *	*			Disciplina optativa

RS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre	* *	*	*	*	Disciplina optativa
RS - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria	* *	*	*	*	
RS - Universidade de Passo Fundo - UPF, Passo Fundo	* *	*		*	
RS - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Juí	* *	*	*		
RS - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Erechim	*PG*	*	*		
RS - Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Canoas	*PG*	*		*	
SC - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis	* *	*		*	
SC - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis	* *	*	*	*	
SC - Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Joaçaba	* *	*			
SC - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí	* *	*		*	
SC - Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau	* *	*		*	
SC - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma	* *	*			
SC - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Florianópolis	*PG*	*		*	
Total	23G/27PG	26	8 + 1 CILP	18	1intercult + 2 opt = 3

APÊNDICE C - Pesquisas de PLE na USP

ano	autor	título	grau
2002	Gallego	A interlíngua na fala de adultos e jovens, aprendizes da língua portuguesa.	ME
2004	Silva	Marcadores discursivos no ensino de português- língua estrangeira (PLE) no Brasil.	ME
2005	Pereira	A identidade cultural no processo de aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) no Brasil	ME
2005	Faria	A identidade brasileira nos livros de português para estrangeiros publicados nos Estados Unidos	ME
2007	Zampietro	A conjugação de ’Ser’ e de ’Ter’ em alguns livros didáticos de português língua estrangeira sob a ótica do pensamento complexo	ME
2007	Salum	Morfologia do verbo português em obras de referência	DO
2008	Antonioli	A interlíngua na interação dos aprendizes do PLE	ME
2008	Takahashi	Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil	ME
2009	Gallego	Decodificação do português (L2) falado por estrangeiros ingleses e americanos	DO
2009	Camargo	Traços fonético-fonológicos do Português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do Português Brasileiro	ME
2010	Silva	Análise e exploração de marcadores discursivos no ensino de português-língua estrangeira (PLE)	DO
2010	Vieira	Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural	DO
2011	Guimarães	Aquisição do português como L2 por falantes de espanhol: uma experiência com o modelo de ontogenia	ME
2012	Herrmann	A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE	ME

2012	Guimarães	Aspectos da fonologia do português como segunda língua por aprendizes anglófonos - uma análise via Teoria da Otimidade	ME
2013	Conrado	Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras	ME
2013	Ueti	O léxico da cultura brasileira no livro didático “Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros”	ME
2013	Nomura	Análise da pronúncia de aprendizes japoneses no Brasil: produção das estruturas silábicas CVC e CCV	ME
2013	Orra	Tempo, aspecto e modo verbais e o gênero textual carta do leitor: análise de tarefas do Celpe-Bras	ME
2014	Andrade	Proposta de ensino intercultural de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem	ME

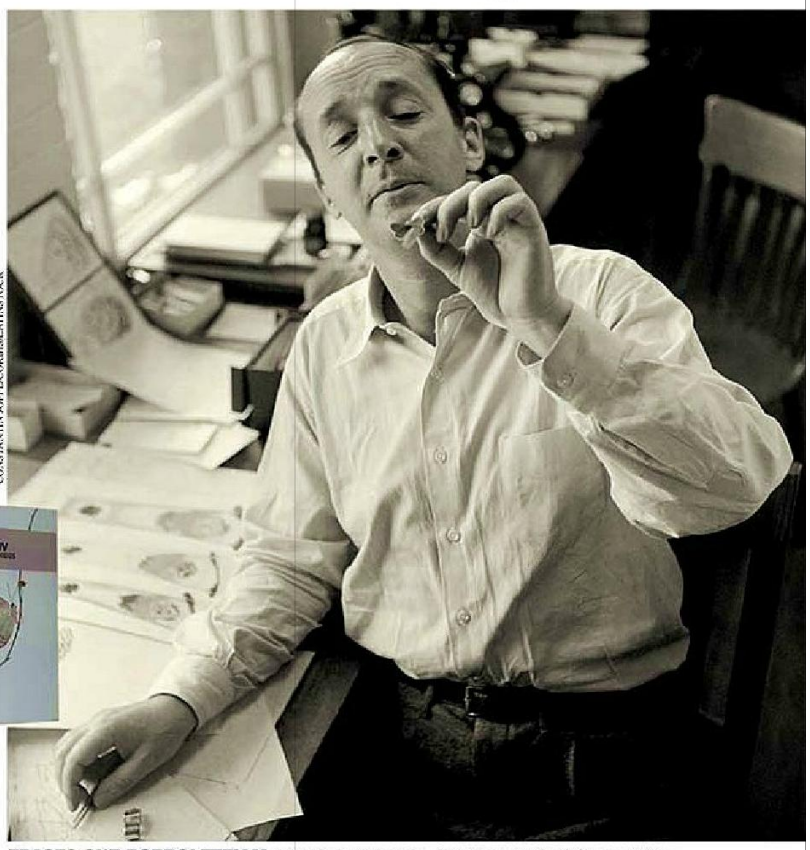
ANEXO A - Resenhas canônicas

A1 Veja acervo digital (12/06/2013)

Livros

Bem perto da perfeição

Mais conhecido como romancista, Vladimir Nabokov também dominava a narrativa breve, como fica provado em *Contos Reunidos*, uma aula na arte de contar uma história



CONSTANTIN JOFFE/CORBIS/LATINSTOCK

FRASES QUE BORBOLETEIAM *Vladimir Nabokov, diletante da lepidopterologia e profissional da palavra escrita: domínio do estilo em russo e em inglês*

Na próxima vez em que você estiver em uma livraria, não deixe de buscar o volumão dos ***Contos Reunidos*** (tradução de José Rubens Siqueira; Alfaguara; 832 páginas; 89,90 reais), de Vladimir Nabokov. Abra na página 226 e leia o conto *Navalha*. Não precisa nem ser uma dessas livrarias que oferecem gentis poltronas ao freguês: o texto de quatro páginas pode ser lido em pé, de uma vez só. Será — promessa deste resenhista — um momento inebriante. O primeiro parágrafo já arrebata o leitor com a força expressiva que Nabokov confere à simples descrição física do personagem, na qual se explica por que ele fora apelidado de Navalha: "a cara do sujeito não tinha uma fachada", e seus amigos só conseguiam pensar nele de perfil. Militar russo exilado em Berlim por causa da revolução comunista, Ivanov — é este seu nome — ganha a vida como barbeiro. Certo dia, vê sentar-se em sua cadeira, à mercê de sua navalha, o homem que o interrogou (e, ao que tudo indica, torturou) anos antes, na Rússia. Nabokov introduz detalhes cômicos na cena — a verruga no nariz do torturador — sem nem por isso comprometer sua tensão. Há outros 67 contos neste livro, todos conduzidos pela mesma mão de mestre, todos moldados com o preciosismo de estilo (muito bem capturado pela tradução) que não permite uma só frase inexpressiva.

O russo Vladimir Nabokov (1899-1977) é mais conhecido como romancista — e com boa razão: é o autor de um sucesso de escândalo como *Lolita* e de experimentalismos cultuados como *Ada ou Ardor*, ambos escritos em inglês, língua que Nabokov, exilado nos Estados Unidos a partir de 1940, fez sua. Este *Contos Reunidos* que em boa hora aparece no Brasil passou por diversas edições entre 1995 e 2008, cada uma delas agregando mais títulos inéditos em livro. A maioria dos textos foi originalmente escrita em russo e traduzida para o inglês por Dmitri Nabokov, filho do autor. O tema dominante é o universo melancólico dos emigrados russos, dispersos pela Europa e pelos Estados Unidos (mas há até uma aventura em uma selva tropical, *Terra Incógnita*, na qual figura uma das curiosas paixões do escritor, a caça a borboletas). A veia autocrática russa ganha uma representação farsesca em *Assistente de Produção*, com suas conspirações entre generais exilados em Paris. O protagonista de *Nuvem, Castelo, Lago*, também é russo — mas o conto, de 1937, acena para a escalada de violência da Alemanha, embora não se fale em Hitler ou nazismo. Em cada um desses relatos, as artes complementares de contar uma história e compor uma frase chegam perto da perfeição. ■

JERÔNIMO TEIXEIRA

A2 Folha de São Paulo (08/06/2013)

ilustrada

Crítica: Autor de "O Caçador de Pipas" força lágrimas em novo livro

ALMIR DE FREITAS
COLABORAÇÃO PARA A **FOLHA**

08/06/2013 ⊙ 03h48

"Então, é isso. Vocês querem uma história, e eu vou contar." A frase, logo no início de "O Silêncio das Montanhas", é de Saabor, um aldeão cheio das habilidades narrativas -para deleite dos filhos pequenos, Abdullah e Pari.

A declaração serviria para o próprio Khaled Hosseini, outro grande contador de histórias que, dessa maneira, inicia seu terceiro romance -para deleite dos seus milhões de leitores mundo afora.

Dez anos depois da estreia com o megassucesso "O Caçador de Pipas", e seis após "A Cidade do Sol", o escritor afegão volta com um livro tecnicamente mais complexo.

Michael Tran/FilmMagic/Divulgação

O escritor Khaled Hosseini

Na história que se anuncia, haverá pelo menos uma dúzia de personagens centrais, revezando-se com o autor na narração de acontecimentos que se espalham em seis décadas, de 1952 a 2010.

Quatro países servem de cenário, pontes --direta ou lateralmente-- para os principais fatos históricos desse período.

Na Afeganistão, a ocupação soviética, o governo talibã e a invasão americana; na França, as manifestações estudantis; na Grécia, a ditadura do coronéis; e nos Estados Unidos, a guerra ao terror.

Épico contemporâneo, lembra um tanto "Liberdade", romance em que Jonathan Franzen radiografa os impasses do americano médio mais ou menos no mesmo período.

Claro que, sendo Hosseini afegão, os dramas que brotam de "O Silêncio das Montanhas" pouco têm a ver com liberdade ou dilemas medianos.

A saga começa logo após a fábula narrada por Saabor, com a separação forçada de Abdullah e Pari. Quase tudo o que acontece dali em diante remete a esse evento traumático --e quase tudo servirá para reiterar o custo de se perder a inocência.

Não faltarão tragédias. Crianças desfiguradas, adultos inválidos, velhos doentes (sim, sempre no plural). Há fome, frio, exílios, guerras sem fim e injustiças.

REALISMO ANTIGO

É preciso estar preparado: Hosseini não economiza na veia novelesca. Seu desassombro em apelar ao emocional do leitor é notável, mas é inevitável que caia com frequência no lacrimoso.

Como se fossem contrapartidas de tanta crueza, não faltam também capítulos de genuína bondade, amor verdadeiro, afeto sem fronteiras. Muita gente --muita-- prefere assim.

O melhor é a filiação a um certo realismo antigo. Nele, o que desencadeia os eventos trágicos, além das catástrofes históricas, são as secretas mesquinharias individuais: a paixão de um pobre motorista pela patroa, a inveja de uma irmã mais feia, o ressentimento de um primo de menos sucesso.

São elementos de uma engrenagem narrativa que confere uma feição mais humana, feia, mas piedosa, às tragédias coletivas em que um romance como "O Silêncio das Montanhas" poderia se perder.

Sim, ainda é um recurso novelesco, e é provável que seja este o grande e bom segredo de Hosseini para cativar tanta audiência com suas histórias.

O SILÊNCIO DAS MONTANHAS
AUTOR Khaled Hosseini
EDITORA Globo Livros
TRADUÇÃO Claudio Carina
QUANTO R$ 39,90 (352 págs.)
AVALIAÇÃO regular ★★★

A3 O Globo (07/06/2013)

Ruy Castro lança livro com tom confessional

Em 'Morrer de prazer', autor fala do alcoolismo e conta histórias da juventude

POR MAURÍCIO MEIRELES
07/06/2013 7:00

Em novo livro, Ruy Castro diz não sentir saudade do passado - **Camilla Maia**

Ele olha para a sala e avisa: não há ali nenhum ângulo virgem para fotografá-lo. Também pudera. O jornalista Ruy Castro, 65 anos, virou figura conhecida, após lançar quase 20 livros — como "A onda que se ergueu no mar", com histórias da Bossa Nova, e "Estrela solitária — Um brasileiro chamado Garrincha", biografia do jogador — e tornar-se um dos principais biógrafos do país. Agora, lança mais um: "Morrer de prazer — Crônicas da vida por um fio", pela Foz Editora, coletânea que chega amanhã às livrarias. Ao despedir-se da fotógrafa do GLOBO, prefere assegurar que, caso ela tenha encontrado um ângulo virgem, este o favoreça.

— Proteja a minha barriga, a minha careca! — pede.

Apesar de preocupado em expor a silhueta, o mineiro radicado no Rio se expõe bem mais no livro "Morrer de prazer", em que usa como material textos seus publicados no jornal "Folha de S.Paulo", onde escreve desde 2007. Foram escolhidas 59 crônicas, entre quase mil delas.

Em tom confessional, o autor fala, por exemplo, da internação pelo alcoolismo, nos anos 1980. No dia de ir para a clínica, acordou tremendo pela falta do álcool ("Ainda não descobrira como beber dormindo"). Tomou quatro copos antes de sair de casa. Saiu bem da reabilitação. Está há 25 anos sem beber, um dia de cada vez.

Consciência da morte

Também há o relato da descoberta do câncer na língua, em 2005, quando se preparava para escrever "Carmen — Uma biografia", sobre a atriz e cantora Carmen Miranda (1909-1955). Ruy Castro escreveu o livro durante as sessões de quimioterapia. Quando ficou curado, foi se assegurar de que estava bem numa de suas atividades favoritas: comendo empadinhas.

Diante dessas experiências, "Morrer de prazer" é um livro alegre, mas marcado pela consciência da morte. A começar pela epígrafe, de Frank Sinatra: "Aquele que morre com mais brinquedos ganha".

— É preciso jogar-se à vida. Falo do passado, mas sem saudade nenhuma, como se ele fosse melhor. Ele foi tão bom que eu nem percebia, porque estava ocupado vivendo. Mas a vida é hoje — afirma Ruy. — Não estamos aqui para fritar bolinhos.

É em tom de conversa que Ruy Castro conta do "sexo à milanesa" na areia, na juventude, antes de os motéis serem populares. Também de sua relação — melhor seria dizer inexistência de relação — com a tecnologia. O escritor ironiza a "melhor idade", ao contar o episódio em que um casal o encontrou de manhã e perguntou se ele voltava da farra. "Que nada, estou voltando da farmácia!", respondeu.

Agora, Ruy Castro arrumou um substituto para o álcool: sorvete. Mas prometeu só tomá-lo socialmente, "nunca durante o dia, nunca de estômago vazio e nunca misturando sabores".

O segredo para ser um bom cronista?

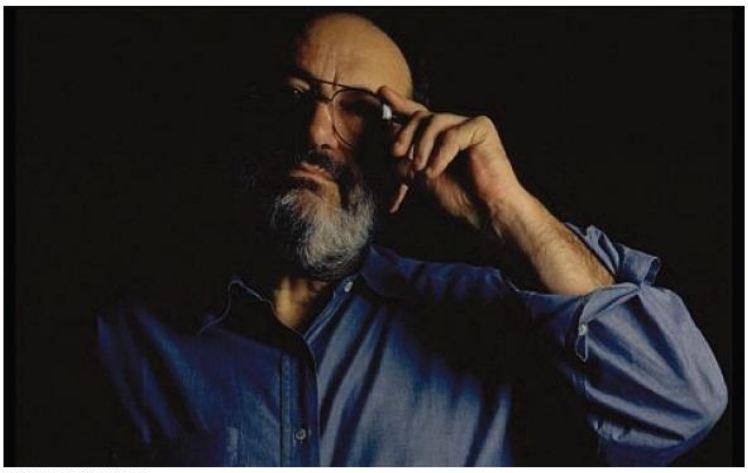
— É preciso ter andado na rua, corrido da polícia e de marido ciumento, ter amado e sido amado — diz Ruy.

A4 Revista Cult (01/03/2013)

Umberto Eco

Em "Confissões de um jovem romancista", autor escreve sobre a construção de seus próprios romances

TAGS: crítica, lançamentos, Literatura, Livros, resenha, Umberto Eco



MAURÍCIO SANTANA DIAS

Que não se esperem grandes novidades do novo livro de Umberto Eco. A despeito do título sugestivo, *Confissões de um jovem romancista* não é uma autobiografia do "bruxo de Bolonha" nem uma reescritura paródica de Agostinho, Rousseau, Musset ou De Quincey – muito menos de Joyce. De fato, o pequeno volume reúne quatro conferências proferidas na Universidade Harvard em 2009, nas quais o autor comenta a própria obra – sobretudo a de ficção – e em parte retoma o que seus leitores já conheciam de livros como *Seis passeios pelos bosques da ficção*, *Pós-escrito a "O nome da rosa"* ou *Sobre a literatura*.

Raramente um escritor é um bom analista da própria obra. Quase sempre há uma espécie de miopia ou de névoa que se interpõe entre o criador e a criatura, precisamente porque o autor quer fazer seu objeto coincidir com sua própria imagem. Felizmente não é este o caso de Umberto Eco, que a todo o momento faz questão de afirmar que ele, como "autor empírico", tem pouco a dizer sobre sua obra: "os chamados escritores 'criativos' [...] nunca devem oferecer interpretações à própria obra", diz numa de suas formulações categóricas. Isso porque, da perspectiva do semiólogo Eco, é sobretudo ao leitor – não o "leitor empírico" (eu, você, os clientes de uma livraria), mas o "leitor modelo", capaz de decodificar a "intenção do texto" – que cabe a palavra final sobre uma obra literária. Mas há o reverso da medalha: Eco não se faz ilusões sobre seus textos porque está convencido de que eles são apenas "um mecanismo concebido para suscitar interpretações", ou melhor, um "mecanismo concebido a fim de produzir seu leitor-modelo".

Pode parecer complicado, mas no fim das contas essas afirmações podem ser resumidas numa palavra: *truísmo*, também conhecido por tautologia. Isso quer dizer que a leitura de *Confissões* é enfadonha ou pouco proveitosa? Longe disso. O gosto de Eco pelos jogos de raciocínio e pela enciclopédia infinita é capaz de levar seus leitores a vertigens ilimitadas – e, a propósito, o livro se encerra com uma brilhante reflexão sobre a *vertigem das listas*.

Pesquisador e romancista

Mas comecemos, ou continuemos, pelo início. Logo nas primeiras páginas da apresentação, Eco relata um episódio que remete a meados dos anos 1950, quando defendeu sua tese sobre a estética de Tomás de Aquino (1957). Um dos arguidores o recriminou em tom amistoso de que

ENTRE FATO E FICÇÃO

Segue abaixo uma amostra de obras de Umberto Eco publicadas no Brasil, com destaque para seu primeiro romance, *O nome da rosa*, de 1980, no qual o semiólogo e colecionador de documentos encontra-se com o narrador da ficção.

O nome da rosa
574 págs.
R$ 59,90
Ed. Record

A vertigem das listas
408 págs.
R$ 162,90
Ed. Record

História da feiúra
454 págs.
R$ 162,90
Ed. Record

O cemitério de Praga
480 págs.
R$ 49,90
Ed. Record

sua tese se apresentava como uma espécie de "romance policial". Eco não nos diz qual foi sua resposta naquela ocasião, mas o senhor de hoje sentencia: "Toda obra científica deve ser uma espécie de *thriller* – o relato de uma busca por algum Santo Graal".

A partir de então, ele rememora como escreveu ou construiu seu primeiro e mais famoso romance, *O nome da rosa*: "Quando decidi escrever o romance, foi como se abrisse um grande armário no qual, durante décadas, vinha depositando meus arquivos medievais. Todo aquele material estava ali aos meus pés e eu só tive de selecionar o que precisava". Alguém poderia objetar que essa metáfora seria mais adequada para definir o "instinto de almoxarife", como já o acusou um de seus críticos mais contumazes, do que o bom romancista, cujo trabalho costuma implicar procedimentos mais criativos. Mas o fato é que Umberto Eco, autor empírico, não vê tanta distinção – pelo menos no plano do método – entre o trabalho do pesquisador acadêmico (que, como já vimos, deve sempre compor um *thriller*) e o do romancista, que antes de escrever sempre faz pesquisas minuciosas, a fim de ter o maior controle possível sobre seu objeto. Afinal "a genialidade é composta de 10% de inspiração e 90% de transpiração", diz Eco citando Thomas Edison (no caso de Edison, a proporção era de 1% para 99%).

Não sem deixar transparecer um certo orgulho, Eco confessa que, para cada um de seus romances – com *O cemitério de Praga* já são seis, escritos em média a cada seis anos –, ele se prepara longamente: "Coleciono documentos, visito lugares e desenho mapas; tomo nota de plantas de edifícios, ou às vezes de um navio [...] e esboço o rosto dos personagens" etc. Estaria Eco reeditando os procedimentos experimentais defendidos por Zola há quase um século e meio? Consciente dessa possível associação, ele se antecipa e retruca antes que o acusem de naturalista plagiário: "Fiz o que fiz não porque queria imitar o realismo de Émile Zola, mas (conforme afirmei) porque, ao narrar, gosto de ter em minha frente a cena sobre a qual escrevo".

Pensando bem, talvez essa paixão pelo excesso descritivo, pela minúcia, pela enumeração e, ao mesmo tempo, a necessidade de manter sob controle permanente uma massa gigantesca de informações sejam a principal marca de Umberto Eco, para o bem e para o mal. Nele há sempre o flerte com o absoluto, uma tensão para o infinito, mas a partir de uma perspectiva cética – e não há nada mais pós-moderno que isso.

A propósito do "pós-moderno", em *Confissões* o autor de *Baudolino* aproveita para mais uma vez acertar contas com esse já desgastado conceito. Admite ser um praticante do "duplo código", ou seja, escrever ao mesmo tempo para o mais sofisticado e o mais *naïf* dos leitores com igual proveito (os "leitores ingênuos", no máximo, "perderam uma piscadela adicional"), recorrendo abundantemente à "ironia intertextual" e à "metanarratividade". Mas alto lá, diz Eco: "Não sou o que certos departamentos acadêmicos americanos depreciativamente denominam um 'textualista' – alguém que acredita (como alguns desconstrutivistas) que não há fatos, apenas interpretações, isto é, textos". E, neste ponto, não há o que objetar. Um de seus cavalos de batalha desde *A obra aberta* (1962) sempre foi explorar a tensão dialética entre os direitos do texto e os direitos do leitor. Daí as recorrentes postulações de que "a coerência interna de um texto controla os incontroláveis impulsos do leitor", ou que "entre a história misteriosa de uma criação textual e a deriva incontrolável de suas leituras futuras, o texto enquanto tal ainda representa uma presença reconfortante, um ponto ao qual podemos nos agarrar".

No entanto a capacidade de distinguir entre fato e ficção, entre "OFEs" (Objetos Fisicamente Existentes) e construtos puramente ficcionais, já dá sinais de vacilar. "Recentemente li que, segundo uma pesquisa, um quinto dos adolescentes britânicos crê que Winston Churchill, Gandhi e Dickens são personagens de ficção, enquanto Sherlock Holmes e Eleanor Rigby seriam reais", diz Eco perplexo e quase resignado.

Umberto Eco e sua preciosa biblioteca: "coleciono documentos, visito lugares e desenho mapas"

Enumeração caótica

Em meio a tanta vertigem, não se pode negar que há nele essa obsessão pelo ponto fixo (o "pêndulo"), o ponto arquimediano. Por isso o "texto" não subsiste no ar ou nas nuvens, mas está solidamente enraizado no mundo, submetido a leis internas de verossimilhança, balizado por "restrições" (*contraintes*, diriam os teóricos do Oulipo) que tanto o autor quanto o leitor devem respeitar, a menos que se trate de uma peça deliberada e absolutamente nonsense. Mesmo que um romance nasça de duas imagens incongruentes – como o "pêndulo" e a "trombeta" –, o trabalho do escritor deverá se concentrar na construção de uma ponte que leve de um para o outro: e o resultado dessa complicada operação é *O pêndulo de Foucault*, diz o escritor.

Defendendo com agudeza e engenho seus pontos de vista, polemizando com bom humor, revelando alguns segredos (como o de que Cesare Pavese foi uma espécie de modelo para o personagem Jacopo Belbo), ao final do livro Umberto Eco chega finalmente a questionar os limites de sua própria criatividade, ao evocar dois autores para ele paradigmáticos: Borges e Calvino. A confissão se dá quando ele aborda um dos procedimentos centrais da poesia moderna, a "enumeração caótica". Após ter distinguido o que para ele seriam as diferenças fundamentais entre o poeta e o romancista, Eco diz: "Pergunto-me se já elaborei uma lista *verdadeiramente* caótica. Como resposta, devo dizer que só os poetas criam listas caóticas genuínas. Romancistas são obrigados a representar algo que ocorre num determinado espaço e tempo, e, quando fazem isso, sempre projetam um tipo de moldura dentro da qual qualquer elemento incongruente é de certa forma 'colado' a todos os outros".

Em outras palavras, é como se o *romancista*, ao contrário do *poeta*, estivesse submetido a uma racionalidade que de algum modo limitasse sua capacidade criativa. Aí está um ponto polêmico e questionável, que mereceria novos desdobramentos.

Surpreendentemente, nas últimas páginas do livro, Eco faz algumas digressões que recuperam Marx e indiretamente o associam à WWW, tingindo sua fala de um certo pessimismo. Ele lembra que, no início do *Capital*, Marx afirma que "a riqueza das sociedades em que prevalece o modo de produção capitalista se apresenta como um imenso acúmulo de mercadorias"; e, na outra ponta, chega à conclusão de que "a WWW é de fato a mãe de todas as listas [...] o único empecilho é que não sabemos que elementos se referem a dados do mundo real e quais, não. *Não há mais distinção entre verdade e erro*" (grifo meu).

E assim voltamos aos adolescentes britânicos.

Maurício Santana Dias
é professor de Literatura Italiana na Universidade de São Paulo, tradutor e ensaísta

A5 Istoé (07/10/2014)

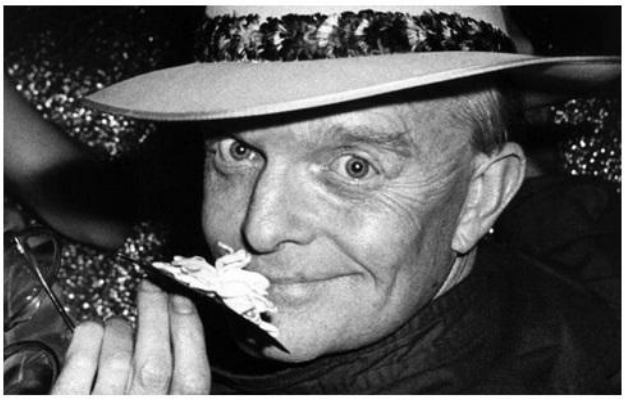
CAPA ISTOÉ COLUNISTAS

Ana Weiss
Editora de Cultura da Revista Istoé, foi repórter e editora nos jornais O Estado de S. Paulo e Folha de S.Paulo, coordenou a área de Edições do Instituto Moreira Salles e não tem mais onde guardar os livros em casa

ASSINE

A menoridade de Truman Capote

Editores descobrem textos inéditos de Truman Capote



Truman Capote

Os editores de Truman Capote encontraram 20 contos e 12 poemas desconhecidos do autor-símbolo do *new jornalism*. O lote que os editores Peter Haag e Anuschka Roshani afirmam ter achado ao jornal alemão Die Zeit foram escritos entre 1935 e 1943, quando o autor do romance não-ficcional, tinha, portanto, entre 11 e 19 anos. A Random House anunciou que o conteúdo sai em livro no ano que vem. Os editores da Leya, casa do escritor no Brasil, estavam todos em Frankfurt esta semana e não souberam dizer quando e se os textos prematuros serão publicados em português. É curioso que Capote, tão mal interpretado em sua rebeldia e tão mal copiado em sua forma de fazer jornalismo, tenha agora a infância de seu texto conhecida pelo mundo. A liberdade na forma narrativa de suas reportagens, como o brilhante "A Sangue Frio" autorizou uma produção jornalística que, revestida de contornos literários e confessionais, empobreceu a revolução de estilo com que Capote incendiou o seu tempo com bandeiras igualmente precoces, como o uso assumido de drogas e a homossexualidade. É provável que muitas das peças juvenis possam ser lidas nos próximos dias na internet, enquanto as editoras pensam no que fazer com o material que Capote certamente não autorizaria a publicação.

ANEXO B - Resenhas amadoras

B1 blog Posfácio (15/11/2011)

Os Espiões (Luis Fernando Verissimo)

Felippe Cordeiro em 15 de novembro de 2011

Curtir 0 Tweetar 0 g+1 0

Informações

Autor: Luis Fernando Verissimo
Tradutor:
Editora: Alfaguara
Páginas: 142
Ano de Lançamento: 2009
Preço Sugerido: R$32,90

Conhecia **Luis Fernando Verissimo** através de suas crônicas, gostava muito de umas e considerava outras apenas boas sacadas, mas nada que fosse mudar meu mundo. Uma das minhas favoritas, Dalva e Moacir, adaptei para um projeto acadêmico que, inclusive, foi exibido um ano depois no Rio num evento chamado CineAdapt. Segundo o autor, *Os Espiões*, lançado pela Alfaguara, é seu primeiro romance de verdade, os outros eram encomendados pelas editoras.

Narrado em primeira pessoa, acompanhamos um editor, fã de John le Carré, que já não acredita mais na literatura e virou um alcóolatra-com-síndrome-de-segunda-feira que tem como melhor amigo Dubin, professor de cursinho que adora ter casos com suas alunas e dando preferência para a falta de inteligência, e seu cachorro Black, único membro da sua família que ainda o espera ansioso. Ele trabalha na editora de um antigo amigo que não liga para literatura, apenas para o dinheiro que obtém com as vendas de um livro, único publicado por eles, de astrologia, cujo autor ameaça processá-los por não pagarem sua parte, e com revistas sobre adubo.

Enfurecido em todas as segundas-feira, o editor responde os pretensos escritores com cartas de humilhação até o dia em que recebe um envelope com algumas páginas de um manuscrito assinado por uma certa Ariadne. A promissora escritora promete contar toda sua história que envolve uma história de amor incestuosa, um casamento difícil e um suicídio. É então que o editor começa a criar uma teia fantasiosa e heróica, onde ele deve salvar a autora numa mistura de mitologia grega e dos melhores romances de seu autor favorito. Essa fantasia lhe dá uma sobrevida, uma razão para se concentrar em algo que valha a pena e que o faça retomar sua vontade de ser editor, de ser herói e de voltar a amar (mesmo que em sonho).

Agora ele frequenta o bar do Espanhol, não para beber, mas para discutir a verossimilhança da história escrita por Ariadne – que após algumas investigações soa como uma autobiografia e uma carta de socorro – com seus amigos e inimigos de bebedeira. O fio condutor para a investigação dos boêmios é ótimo, quando tudo se trata de algo fora da realidade: será que a cidade existe mesmo? Será que tudo isso aconteceu? É possível existir pessoas tão manipuladoras e tão submissas e tão cegas? Toda essa trama, enquanto parte de algo feérico vale a pena acompanhar. Todavia, o que ganha proporções minimamente interessantes desanda em uma investigação inocente – para não dizer boba.

O humor não é certeiro ou bom o suficiente, grande parte se baseia na obsessão e nos devaneios do editor com a autora que não conhece – nem sabe ao certo se existe – e as pistas que vai juntando em sua mente tentando antecipar a história. Ao convocar afetos e desafetos para compor seu time de espiões, Verissimo cria uma rede de fofocas que chega até a pequena cidade onde a suposta autora vive, mas começa a perder o foco de seus personagens. Por se tratar de um romance curto, muitas vezes vemos os personagens sumirem e aparecerem – um dos mais interessantes, o Professor, desaparece e retorna em momentos que não deveria – quebrando o suspense-cômico bem quando ele começa a empolgar. Esse anti-clímax acaba forçando a barra como, se o autor quisesse acelerar a conclusão depois de pistas e pistas jogadas durante todo o livro.

Quando mantém todo o mistério focado em fantasias e em hipóteses longe da cidade de Frondosa – onde supostamente vive a autora – *Os Espiões* consegue segurar o leitor, mas ao tirar tudo do mundo da fantasia, a cidade perde seu encanto para quem lê e aparentemente cresce para os personagens gerando um desconforto até fazer com que o leitor se acostume com a ideia, ou seja, a transição entre o que é fantasia e realidade é abrupta.

Os Espiões é um passatempo pouco interessante, todo seu esforço em ser irônico e engraçado ofusca o mistério da trama e muitas vezes faz o leitor perder o interesse – e quando chega ao final nota a falta de equilíbrio entre humor e mistério. Verissimo não se mostra no controle total do enredo. É um dos poucos livros que mexem com clichês do gênero policial para criar humor que não conseguem obter um êxito, no mínimo, razoável.

Curtir 0 Tweetar 0 g+1 0

Felippe Cordeiro

Não faço nada, mas sou indispensável. Siga no @pipsetc

Felippe Cordeiro por aí

Postado em Literatura, Resenhas

Tags: Alfaguara, Literatura, Literatura Brasileira, Luis Fernando Verissimo, Os Espiões, Resenhas

B2 blog Vá ler um livro (09/07/2013)

Morrer de prazer – Crônicas da vida por um fio, resenha

Autor: Ruy Castro - Editora: Foz Editora - Páginas: 184
(livrariasaraiva.com.br; livrariacultura.com.br; livraria.folha.com; skoob.com.br)

"CDs, DVDs, câmeras digitais, telefones fixos, controle remoto e até PC's de mesa com teclado, mouse e disco rígido - pelo que dizem os cadernos de informática dos jornais, tudo isso, tende a ser história nos próximos anos. Por história, entende-se o grande lixão a que se destinam os cadáveres da eletrônica. (...) A ideia é a de que as mídias físicas, palpáveis, irão literalmente para o espaço. Tudo estará na chamada "nuvem" - que, até agora, ninguém conseguiu me explicar onde fica (...). Cá entre nós, não estou com a menor pressa de aderi-la. Gosto de manusear, apalpar, acariciar. (...) Meu consolo é que, um dia, quanto tudo isso tiver acabado e só estiver disponível "na nuvem", eu também estarei nas proximidades - em alguma outra "nuvem".".

Não é difícil falar sobre Ruy Castro. Ou melhor, é difícil sim porque o cara é conhecido, escritor de obras incríveis, jornalista incrível. Aí, quando você vai divulgar a resenha, você fica pensando: "poxa, isso aqui não tá de acordo com o cara que escreveu, dentre outros, *O Anjo Pornográfico* e *Estrela Solitária*".

Aí você, leitor, vai ficar falando: "ah, é marmelada"... E cara, não é. Fazia tempo que estava 'doida' para resenhar um livro da Foz editora e, finalmente, comecei bem por esse, o *Morrer de prazer - Crônicas da vida por um fio*. Um livro de crônicas do jornalista e escritor Ruy Castro. Aliás, mesmo que ele negue veemente o contrário, crônicas quase autobiográficas, que acompanham a vida do autor, desde a primeira luta para amarrar os sapatos até a contra um câncer.

Com crônicas, há muitos anos o autor já nos mostra, em diversos veículos como a Folha de S.Paulo, que sabe (e bem) falar sobre detalhes do cotidiano com aquele toque real, com o jeito Ruy Castro de ser (e escrever).

Aliás, ruim do livro só a capa, que confunde um pouco (confesso que demorei para identificar os pés, mas talvez isso seja uma sinapse incompleta da minha parte). Do resto a obra é dividida em algumas partes, dentre elas tecnologia, cidade, "a língua frouxa", "instrumentos de amor", etc., e vai dando detalhes clássicos sobre o Rio de Janeiro (principalmente sobre o círculo de amizades que trazia Leila Diniz, Vinicius, e outros), sobre a não adaptação à tecnologia, do vocabulário atual e outros detalhes mais que vão passando de mansinho, do nosso lado, sem nos atentarmos, de fato, sobre o que significam.

Então, se você gosta de crônicas e, mais ainda, adora o Ruy Castro, você vai "morrer de prazer" com esse livro, caso permita o trocadilho.

Em 09/07/13 | Foz, Por Editora, Resenhas

Tatiany Leite

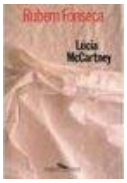
Tatiany Leite Jornalista, viciada em literatura (do tipo: não vive sem) e a todo momento pode ser encontrada com um livro (ou mais) colado aos óculos. Fez parte do projeto Tudo de Blog da Revista Capricho (2009) e atualmente trabalha como assessora de imprensa e mídias sociais na editora LeYa.
Site | Twitter

B3 Rede social Skoob (2010/ 2011/ 2013)

SKOOB

Principal / Livros / Lúcia McCartney / Resenhas

Início	Resenhas	Leitores	Edições	Similares	Grupos	Debates	Vídeos	Editar



Lúcia McCartney

Rubem Fonseca

5.0 | minha estante

Fabio Shiva

28/08/2010

Depois de anos, li pela segunda (terceira?) vez...
...essa edição do Círculo do Livro que traz dois livros de contos de Rubem Fonseca.

"Lúcia McCartney" já é um clássico, inclusive virou peça de sucesso (infelizmente, não vi). Além da história-título, há muitas outras bem interessantes, todas impregnadas desse estilo tão característico do Rubem Fonseca. Uma mistura deliciosa e irresistível, ao menos para meu gosto: erudição e libidinagem, violência e lirismo, cenas bizarras e muita ironia!

Alguns contos apresentam personagens que irão aparecer em outras histórias futuras. É o que ocorre em "O caso de F.A.", que traz o advogado Mandrake, um dos maiores heróis de Rubem Fonseca. "Um dia na vida" traz a curiosa presença de Professor, que será um personagem-chave do romance "A Grande Arte", protagonizado pelo citado Mandrake. É sempre um deleite para o fã identificar essas curiosidades!

"Lúcia McCartney" traz ainda uma espécie muito curiosa de mini-contos, talvez até mais próximos da poesia, que são bem característicos de Fonseca. O genial "Corrente" já foi reproduzido em uma outra resenha aqui em nossa comu. Tomo a liberdade de reproduzir a seguir "Os Inocentes", no mesmo estilo.

Os Inocentes – Rubem Fonseca

O mar tem jogado na praia pingüim,
[tartaruga gigante, cação, cachalote.
Hoje: mulher nua.
Depilada pareceria enorme arraia podre.
Porém cabelos e pelos lembram animal da
[família do macaco;
corpo lilás de manchas claras mármore de carrara
[incha exposto;
sangue, tripa, ossos perderam calor e pudor;
olhos, lábios, boca, vagina: peixes devoraram.
Banhistas instalam barracas longe da coisa morta,
logo envolvida por enorme círculo de areia, indiferença,
[asco.
Policial limpa suor da testa, olha gaivota, céu azul.
Afinal rabecão: corpo carregado.
Espaço branco vazio cercado
pelo colorido das barracas, lenços, biquínis, chapéus, toalhas,
por todos os lados.
Chega família:
"Olha, parece que reservaram lugar para nós."

SKOOB
"A rede social é perfeita para amantes da leitura"

B4 Cabine Literária (20/11/2013)

Você está aqui:Home / Livros / Memórias Póstumas de Brás Cubas | Crítica

Memórias Póstumas de Brás Cubas | Crítica

Bruno Couto 20/11/2013 10:00

"A verdade é que nunca soube quais foram os meus atos bons e quais foram os maus. Fiz coisas boas que me trouxeram prejuízo; fiz coisas ruins que deram lucro." – **Graciliano Ramos – São Bernardo**.

Sempre achei que as pessoas que dizem que dinheiro não compra felicidade na verdade são justamente aquelas que não sabem onde ir comprar. Você terminou seu relacionamento e fica em casa ouvindo música triste para chorar e postando indiretas no facebook, achando que realmente está demonstrando uma felicidade louca depois do término. Moça, de coração, você tá feia, tá escrota, passando vergonha. Ao invés de fazer da sua vida sentimental um espetáculo para meia dúzia de gente que ainda te lê, você poderia contratar a Avril Lavigne para cantar num show particular, jogar umas notas de dinheiro na cara dela e ainda gritar: "Me serve vadia, me serve!".

Descrito por um narrador em primeira pessoa, para minha concepção, este livro é basicamente um mistura de interesses e amores mal resolvidos. Uma leitura muito fácil é sair por aí gritando que o protagonista é literalmente um morto e que estamos diante de seu fantasma narrando suas memórias. Galera, para! **O LIVRO NÃO SE TRATA DISSO**. Brás Cubas é o famoso "classe média sofre". Quem nunca ouviu relatos daquele conhecido que resolveu fugir de casa porque na sua região a internet só permitia uma velocidade de 5 megas? Ou postou um vídeo no Youtube reclamando que não conseguiu "cagar com o Danone Activia"?! Eu, por exemplo, já tentei fazer uma passeata que parasse a Avenida Brasil, e consequentemente todo o Rio de Janeiro, porque o Submarino quis cobrar R$1,50 para embrulhar o produto para presente. Os ambientalistas que me perdoem, mas eu gosto de achar que estou recebendo presente mesmo quando eu estou pagando.

Retomando o pensamento: a vida do Dr. Brás Cubas é uma vida mimada, de um cara acostumado a dramas existenciais nem um pouco profundos e de um pai que fazia todas as suas vontades. Não se enganem, não há fantasma algum. Só há um fanfarrão acostumado com leite de pêra, ovomaltine e pão com mortadela. Antes de começar esse texto, li algo sobre ele começar de maneira inovadora quando resolve descrever sua morte. Até certo ponto acho relevante, mais pela criatividade do autor que qualquer outra coisa. Eu já vejo isso como aquele exagero do: *"Quando eu morrer eu quero todo mundo feliz"*, *"não quero saber de choro nem vela"*. No caso do protagonista, como morreu só, sem ninguém para prezar pelo seu corpo, visto que tinha inimizade até com a irmã, ele dedica – ao que sobra aos vermes – suas memórias.

(No meu caso, eu não quero saber desse papo não, eu quero ver todo mundo sofrendo mesmo. Podem chorar com vontade, mandei o papo.)

Quando criança, odiava ser contrariado, era muito mimado e tornava a vida dos escravos um inferno. A única que tinha autoridade era a tia materna, já que o pai fazia suas vontades e a mãe era muito fraca, de *"pouco cérebro e muito coração"*. Na adolescência conheceu Marcela, uma personagem que me intriga. Eu realmente não sei a diferença de puta para uma pessoa muito interesseira. Se alguém souber me explicar, agradeço. Gastou muito dinheiro com Marcela, e a gota d´água para que o pai o mandasse estudar Direito em Portugal foi um dos mimos que Brás deu a ela. Uma das minhas citações favoritas do livro: *"Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis."* Tem romance mais debochado e irônico que isso no século XIX?

É assim que Brás é mandado para a faculdade, por começar a dar despesas com mulheres. Já na fase adulta, retorna ao Brasil por uma doença da mãe. Com um futuro todo traçado pelo pai após a morte da mãe, fica determinado que Brás seja político e se case com uma moça rica que o ajude a se projetar na carreira. Vocês conseguem enxergar que o protagonista não toma decisão de nada? E mesmo de acordo, não realiza nenhum dos desejos do pai, tanto por incapacidade quanto falta de vontade. Esses dias eu estava lendo uma matéria no Jornal online "Estadão", e vi esse texto de Fábio Porchat:

"Um cara, transtornado, dizia que o voo dele era às 10h30 e que ainda eram 10h10 e o avião ainda não tinha saído. Que era um absurdo o pessoal não dar um jeitinho de colocá-lo pra dentro. O atendente tentava explicar que o voo estava encerrado, mas era interrompido por gritos de: "Você não está com boa vontade! Acordou de mau humor e resolveu descontar nos clientes. Isso é Brasil".

O que ele não conseguia ver é que, na verdade, se o atendente o tivesse colocado dentro do avião, aí sim é que seria Brasil. Desrespeitar as regras, dar um jeitinho, fazer todo um avião esperar um cara que estava atrasado e errado embarcar, isso é que é Brasil. Se o horário de embarque é meia hora antes, então é meia hora antes, não é vinte minutos antes. Ponto.

A gente gosta de bradar aos quatro cantos que lá na Europa sim as pessoas são bem tratadas, que nos EUA o atendimento é diferente, mas, quando a aplicação da regra tem que valer pra gente aqui, reclamamos. O brasileiro gosta é do jeitinho brasileiro. É o que o coloca no patamar de malandro. E se eu sou malandro, alguém é otário. Aí sim eu vejo vantagem. Contanto que esse otário não seja eu. Alguém tem que se ferrar pra eu me sentir melhor. Se seguir as normas me faz fazer o papel de otário, eu não quero. A malandragem fala mais alto."

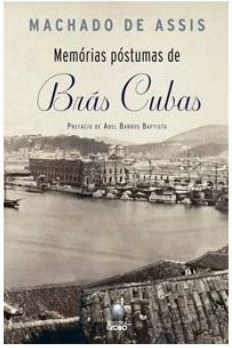
Achei esse texto relevante porque sintetiza bem o que é Brás Cubas, um brasileiro com seu jeitinho brasileiro de ser. Quando ele acha uma moeda de ouro na rua, pensa em como seria conhecido por ser honesto em devolver até uma singela moeda. Como todos da "high society" iriam aplaudi-lo pelo seu grande ato de honestidade e integridade.

Todavia, em seguida, a narrativa conta quando Brás encontra um embrulho na praia, com uma considerável quantia em dinheiro e reflete *"Cinco contos levam-se com trinta mil sentidos, apalpam-se a miúdo, não se lhes tiram os olhos de cima, nem as mãos, nem o pensamento, e para se perderem assim tolamente, numa praia (...) crime é que não podia ser o achado; nem crime, nem desonra, nem nada que embaciasse o caráter de um homem."* Assim no mesmo dia depositou o dinheiro em sua conta no Banco do Brasil.

Outra cena que eu adoro é quando ele encontra Marcela, velha e acabada. Me perdoem, mas nada melhor para o ego que rever um ex relacionamento gordo, feio e depressivo. E não menos importante o amigo Quincas Borba, que posteriormente viraria um romance. Ele é meu exemplo de homem em que a vida realmente dá voltas. Quincas aparece pela primeira vez pedindo esmola, depois regressa nas memórias de Brás retribuindo a esmola e devolvendo o relógio que tinha roubado do amigo. Ele tem uma teoria chamada "Humanitismo", a lei do mais forte. Por exemplo: na teoria de Borba, se sua avó é atropelada na rua, a culpa não é do motorista que acelerou demais quando deveria reduzir, não. A culpa é da sua avó que resolveu sair de casa querendo enfrentar a humanidade. Enfrentar um homem e sua máquina. Sua avó ousada, sem medo da vida, mas coitada não deu conta, morreu.

Para terminar, Cubas narra uma vida sem grandes feitos, o fracasso aqui é de uma vida que passou crua, com desencontros amorosos, sem filhos e sem muitos amigos, visto que, talvez, nem onze estariam em seu enterro se "vinte apólices" não tivessem sido deixadas. Ele aprontou todas que conseguiu, era amante da mulher do melhor amigo, e usava as pessoas com seu jeitinho brasileiro para que no fim fizessem suas vontades. O mais assustador é que no início do século dezenove já tínhamos esse jeitinho sendo retratado e que ainda me assusto presenciando alguns desses hábitos.

Título: Memórias Póstumas de Brás Cubas
Autor: Machado de Assis
Editora: Globo
Páginas: 280



O mais importante romance brasileiro de todos os tempos. Moderno avant la lettre, revolucionário na forma fragmentária, no tempo narrativo não-linear, no estilo realista-irônico, é ao mesmo tempo um dos mais agudos retratos das elites brasileiras ? além de repositório de algumas das passagens mais famosas da literatura em língua portuguesa. Fixação do texto e notas por Marcelo Módolo (professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP). Prefácio de Abel Barros Baptista (doutor em estudos portugueses pela Universidade Nova de Lisboa; professor do Departamento de Estudos Portugueses da Universidade Nova de Lisboa). Prólogo da 4ª. edição por Machado de Assis.

Bruno Couto

Colunista - Escritor, blogueiro e professor nas horas vagas. Parece legal, mas não atende o telefone fixo. E culpa a mãe por não saber soletrar seu nome todo sem gaguejar.

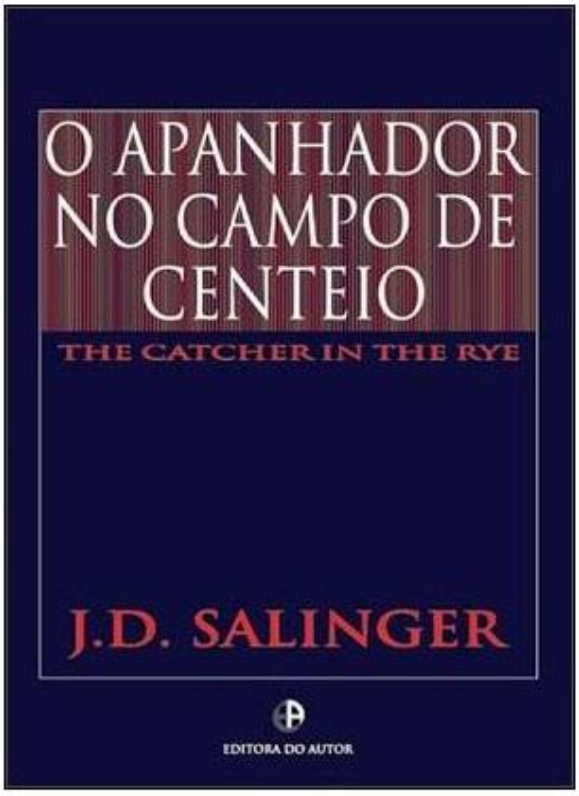
B5 Guia do estudante (14/04/2014)

Leitora conta como o livro "O apanhador no campo de centeio" a conquistou

Ana Prado | 14/04/2014

Já aconteceu de você ler um livro por obrigação e acabar se apaixonando pela obra? Foi o que aconteceu com a leitora Maria de Fátima Ferreira da Costa, 17 anos, de Palmeira dos Índios (AL). Em um texto bem literário, ela conta como foi essa experiência envolvendo o livro "O apanhador no campo de centeio", do escritor americano J. D. Salinger.

Uma bela história, uma incrível lição



"Estou escrevendo porque sempre gostei de histórias e ao me deparar com esta acabei por obrigar-me a minimizar - ao menos por ora - a miséria desta maldita timidez que há muito persiste em encobrir quaisquer pensamentos úteis que ousem tentar escapar desta minha mente tempestuosa.

Li sem querer e acabei por querê-lo, admito até, pois me parecia mais uma inutilidade qualquer, outro livro absurdamente entediante incluso na lista de tarefas de alguma instituição educacional. Felizmente, ao passo que permiti perder-me nas páginas que o compunham, percebi que a inútil era eu mesma e meu senso de opinião precipitado, não o livro, nunca o livro.

Entre os porquês desta minha escolha, venho-lhes com o principal, eis que 'O apanhador no campo de centeio' surpreendeu-me por não ser outra história alheia destinada ao desfecho imponente de mais algum casal de amantes desafortunados tragicamente separados por... Maldições? Protagonistas compulsivas? Escritoras serial killers talvez... Ou outras tranqueiras inconvenientes que teimam em nos aprisionar dentro de seus próprios universos fantasiosos, como pássaros meramente presos em algum tipo de gaiola ficcional.

Ouso então dizer que gostei por ser algo real, por ter sido uma sucessão de equívocos que nos trazem a uma história cotidianamente simples, mas deliciosamente imprevisível; a de um adolescente que aparenta ser o maior sacana, já criado pela humanidade, sentimentalista irônico e espirituoso, que utiliza sua cretinice indescritivelmente sádica como principal tática de sobrevivência aos descasos costumeiros da vida.

Um verdadeiro manual de sobrevivência que nos leva ao autoconhecimento tanto do leitor quanto do personagem. Uma bela história, uma incrível lição."