

Coleção Literatura Comparada

Gilmei Francisco Fleck
(Organizador)





COLEÇÃO LITERATURA COMPARADA

Gilmei Francisco Fleck
(Organizador)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Conselho Editorial

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior
Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto
Universidade Federal de Pelotas

Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua
Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Lina Maria Gonçalves
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa
Faculdade de Campo Limpo Paulista

Profª Drª Ivone Goulart Lopes
Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Bogotá-Colombia

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

2016 by Gilmei Francisco Fleck

© Direitos de Publicação
ATENA EDITORA
Avenida Marechal Floriano Peixoto, 8430
81.650-010, Curitiba, PR
contato@atenaeditora.com.br
www.atenaeditora.com.br

Revisão
Os autores

Edição de Arte
Geraldo Alves

Ilustração de Capa
Geraldo Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C691

Coleção literatura comparada [recurso eletrônico] / Organizador
Gilmei Francisco Fleck. – Curitiba (PR): Atena, 2016.
174 p. : 1.312 Kbytes

ISBN: 978-85-93243-09-7
DOI: 10.22533/93243-09-7
Inclui bibliografia.

1. Literatura comparada. I. Fleck, Gilmei Francisco. II. Título.

CDD-809

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-09-7



9 788593 243097

APRESENTAÇÃO

A coleção *Literatura Comparada*, da Atena Editora, brinda aos seus leitores, nessa edição, com um conjunto de textos que consideram as mais recentes propostas da área no que diz respeito às inter-relações da Literatura com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, encontram-se contemplados nesse conjunto de textos, reunidos para essa edição, as premissas do que expuseram os comparatistas Álvaro Manuel Machado e Daniel Henry-Pageaux (1988, p. 17)¹, ao mencionarem que

[...] a Literatura Comparada como disciplina de investigação universitária não se baseia na *comparação*. Ou antes, não se baseia *apenas* na comparação. De fato, trata-se sobretudo, muito mais frequentemente, muito mais amplamente, de *relacionar*. Relacionar o quê? Duas ou mais literaturas, dois ou mais fenômenos culturais; ou, restritamente, dois autores, dois textos, duas culturas de que dependem esses escritores e esses textos. E trata-se também, obviamente, de justificar de maneira sistemática essa relação estabelecida. [...] a Literatura Comparada proporciona o diálogo não só entre as literaturas e as culturas, mas também entre os métodos de abordagens do fato e do texto literários.

O campo da Literatura Comparada, na atualidade, é o ambiente mais propício para o desenvolvimento de pesquisas que transitam por diferentes áreas do conhecimento. Desde suas primeiras bases até as práticas de pesquisa atuais, já ancoradas nas propostas da estética da recepção de Jauss (2002 [1979])² e Iser (1979)³, entre outras contribuições teóricas, muitos estudiosos buscam, hoje, respaldar suas ações na área comparatista com tendências semelhantes, como as propostas de práticas sustentadas na inter/transdisciplinaridade. Desse modo a Literatura Comparada atual não somente se interessa pela comparação dentro do âmbito literário, mas também se dedica:

Al estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento y creencias, como las artes (por ejemplo, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (verbigracia, ciencia política, economía, sociología), las ciencias experimentales, la religión, etc. (REMAK, Apud VILLANUEVA, 1994, p. 106)⁴.

Tal realidade nosso leitor encontrará já no texto que abre essa coletânea: “Encontro de gerações: uma prática leitora multimídia”, no qual as professoras Adriane Ester Hoffmann e Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, da Universidade de Passo Fundo UFP, ancoradas nas propostas teóricas sobre a

¹. MACHADO, Á. M.; PAGEAUX, D. H. *Da Literatura comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Edições 70, 1988.

². JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 7-84.

³. ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: ISER, W. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁴ VILLANUEVA, D. (coord.). *Curso de teoría de la literatura*. Taurus, Madrid, 1994.

leitura, de Zilbermann (2012), e no método recepcional, de Bordini e Aguiar (1988), propõem a prática leitora de diferentes gêneros, cujas produções estão, inclusive, bastante distanciadas no tempo, com ênfase na possibilidade de uma experiência de leitura literária polissêmica e enriquecedora. Discute-se, nesse texto, a concepção atual de leitura em diferentes linguagens e de leitor proficiente, com destaque para as vantagens que um aprendizado eficiente de leitura, nos três níveis: sensorial, emocional e racional, traz ao sujeito-aprendiz.

Ao mencionar os diferentes suportes tecnológicos que abrigam o material de leitura na atualidade, as autoras, pautando-se nas afirmações de Chartier (2013), evidenciam que a atribuição de sentido, pelo leitor, ao material lido, segue, de certo modo, ainda atrelada às “formas materiais por meio das quais foi publicado, difundido e recebido”, fato que leva as pesquisadoras a destacarem a necessidade da “preparação dos usuários para dominarem as ferramentas tecnológicas”.

Ao tratar do tema do ensino da literatura, as autoras comentam a problemática da periodização sistemática como meio e forma de conduzir o processo e destacam a posição de certos teóricos, entre eles Aguiar e Silva (1981), Reis (1996) e Mello (1998), sobre o assunto. Frente a tal tema, Hoffmann e Rösing expõem as principais diretrizes do Método Recepcional, difundido pelos estudos de Bordini e Aguiar (1988), mencionando os objetivos dessa prática pedagógica e suas etapas. Para finalizar, as autoras deixam sua proposta de leitura – a partir das etapas elencadas do método recepcional – com foco na temática “amor”, considerando, como objetos da prática sugerida, a análise de um vídeo do comercial da Renault e, em seguida, o poema “Amar”, de Florbela Espanca. Centradas nesses objetos, as pesquisadoras desenvolvem todas as etapas proposta pelo método de Bordini e Aguiar (1988) e reforçam que essa prática “compreende a obra literária como espaço em que concepções de literatura sejam discutidas, atualizadas e ressignificadas”.

Na sequência, no texto “A voz mbya-guarani: autorrepresentação e resistência no documentário contemporâneo”, os pesquisadores Mauren Pavão Przybylski, Francisco Gabriel Rêgo e Priscila Cardoso de Oliveira Silva, da Universidade do Estado da Bahia-Alagoinhas, realizam um estudo tripartite que envolve a voz, a dimensão oral da representação indígena Mbya-Guarani e a sua autorrepresentação, analisada em um documentário produzido por nativos dessa etnia. Fundamentados nos conceitos de Franco (2008) e Zumthor (2005) para dimensionar o conceito de voz e, desse modo, discutir a sua significação no contexto da cultura dos Mbya-Guarani, mais especificamente nas tribos “Aldeia verdadeira”, em Porto Alegre (RS), e “Aldeia Alvorecer”, no município de São Miguel das Missões (RS), os pesquisadores revelam a permanência do valor da cultura oral, ancestral nos povos pré-colombianos da América, nas comunidades indígenas atuais.

Como objeto de análise os autores valem-se da produção de vídeos, realizados no contexto do projeto “Vídeo nas Aldeias”, criado em 1986, mais especificamente do documentário *Mokoi Tekoá Petei Jeguatá – Duas aldeias*,

uma caminhada. Ao abordar esse produto inerente às novas tecnologias inseridos no âmbito cultural dos indígenas, os pesquisadores destacam o intrincado e complexo processo da produção da voz que nele ocorre e suas inter-relações com a autorrepresentação. Nesse sentido, os autores destacam: “a voz apresenta-se como um elemento de construção de autorrepresentação, na medida em que estaria em consonância, de um modo geral, com o falar guarani”.

Na parte final desse texto, a atenção dos pesquisadores se volta à voz do narrador, que relata a *Lenda da Cobra Grande*, numa performance que revela “o tributo à transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana, e a utilização desta, de forma revigorada no documentário”, segundo comentam os autores. Na análise que fazem os pesquisadores do documentário realizado pelos Mbya-Guarani “a força das histórias contadas se sustenta na memória vocalizada, traço este que não se perde mesmo ao longo dos séculos”, fato que revela a ainda permanência ancestral do valor atribuído à oralidade nas comunidades nativas da América. Com relação à inserção das novas tecnologias no âmbito da cultura indígena atual, os pesquisadores ressaltam que “os Mbya-Guaranis trazem para o plano da representação documental, aspectos de sua cultura, manipulando as ferramentas audiovisuais com o intuito de inserir-se nos espaços da comunicação de massa”.

Na sequência, Catiúcia Carniel Gomes e Claudia Toldo, da Universidade de Passo Fundo – UPF, em seu texto “Julio Cortázar e sua *casa tomada*: um olhar enunciativo sob o texto literário” abordam a questão, sempre problemática, do efetivo ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula e, nesse contexto, voltam-se ao “trabalho com o texto literário, especialmente nas aulas de língua portuguesa”.

Ao propor uma reflexão teórico-prática sobre a questão apontada as pesquisadoras ancoram-se nos estudos de Émile Benveniste, especialmente no texto “A linguagem e a experiência humana” (1965). Nesse objeto de leitura teórico as autoras focalizam, especialmente, as “categorias de *pessoa* e de *tempo*”, pois, segundo expõem, “por meio dessas categorias, o sujeito marca a sua experiência subjetiva, situando-se na e pela linguagem”.

Nesse sentido, elas destacam: “assim ocorre a experiência dos sujeitos que se colocam e se situam *na* e *pela* linguagem: um *eu*, único e singular, evoca um *tu* para se opor – juntos – a ele”. Em relação à categoria tempo, além de estabelecer as distintas modalidades dessa categoria, as pesquisadoras ressaltam que a modalidade do tempo linguístico “é instituído a partir da apropriação da língua pelo sujeito, momento em que a reversibilidade das pessoas do discurso compõe os processos de subjetividade e de intersubjetividade inerentes à própria enunciação”.

Ancoradas nesses pressupostos, as autoras propõem a análise das categorias de tempo e pessoa no conto “Casa tomada”, do argentino Júlio Cortázar, publicado na obra *Bestiário* (1951), seu primeiro livro de contos. Desse exercício de leitura podemos apreciar a interpretação que fazem as

pesquisadoras de aspectos formais, ideológicos, discursivos e linguísticos, a fim de atribuir sentido ao texto literário.

Com “Notas sobre a poética da ausência em Caetano Veloso: contribuições psicanalíticas”, os pesquisadores Juan Müller Fernandez e Elizabeth Gonzaga de Lima, da Universidade do Estado da Bahia, trazem sua contribuição à obra. Essa se dá pela análise que buscam traçar entre literatura e psicanálise, a partir das canções de Caetano Veloso, porque consideram que o cantor baiano conjuga, de forma bastante evidente, a lírica e a psicanálise, pois, segundo expressam, “muitas de suas composições parecem visitar grandes temas da teoria psicanalítica”.

Desse modo, os pesquisadores já dão um exemplo inicial com a canção “Pecado Original”, de 1978, mencionando que: “Caetano, mais contemporaneamente, relê o pensamento de Freud sobre o lugar da repressão e o reformula, poeticamente, como o “lugar errado” para onde é deslocado esse desejo”. Os autores recorrem às teorias de Wellek e Warren (1971) e Terry Eagleton (2006) para discutir a pertinência da relação literatura e psicanálise e, apoiados no enunciado de que a “perda também é responsável pelo despontar de sensações psicológicas que abatem as forças do eu e o desorientam, como luto e melancolia (FREUD, 2010 [1915])” principiam a análise do disco “Domingo” (1967), especialmente a canção “Coração Vagabundo”. Nela, segundo os autores, a leitura da letra “coloca o leitor diante de uma encenação simbólica de perda e ausência, abrindo, com isso, espaço para uma leitura sustentada pela psicanálise”.

Ao considerar a história de vida de Caetano, mais especificamente o fato de ter abandonado sua cidade natal e dela sentir falta, os pesquisadores buscam, na lírica presente em suas canções, a relação dessa “perda” com as teorias freudianas e, desse modo, expressam que “o fazer poético de Caetano Veloso se orienta no sentido de preencher o vazio deixado pelo seu distanciamento traumático da mãe-terra, pois “ser tudo o que quer” não satisfaz o sujeito, de maneira que o desejo inquietante de vencer a frustração da ausência permanece”.

As inter-relações da teoria freudiana e as expressões líricas na canção analisada vão sendo evidenciadas numa leitura instigante que, finalmente, remete à ideia de que na poética de Caetano Veloso vê-se o fato dele “buscar no passado um alívio para a sensação de incompletude e ausência no tempo presente da canção”.

Já no texto seguinte, “O caminho da mulher em *Mar morto* e *Capitães da areia*, de Jorge Amado: característica da identidade e representação”, as pesquisadoras Denise Dias, do IFAM/Am-São Gabriel da Cachoeira, e Maria Teresinha Martins do Nascimento, da PUC-Go, propõem uma análise das personagens femininas Lívia e Dora, dos romances *Mar Morto* e *Capitães da areia*, de Jorge Amado, como protótipos das condições da mulher brasileira na década de 1930.

Ao comentar a configuração das personagens de Jorge Amado, as autoras mencionam que “o misticismo é uma condição para se liberarem do nepotismo, pois, do contrário, a saída seria uma forma de liberdade oblíqua, o crime, o desespero e até mesmo a morte” e, especificamente, com relação às personagens destacadas, comenta-se que “são personagens que buscam se encontrar no mundo mediante a simbologia da liberdade”.

De modo geral, as pesquisadoras destacam que “a ficção de Jorge Amado deu voz e visibilidade às mulheres brasileiras como personagens violadoras dos códigos que lhes foram impostos pela sociedade”. A configuração da personagem Lívia revela, segundo apontam as autoras, que ela assume “o papel de procriadora, cuidadora do lar e, também, o de mantenedora”, aspecto que rompe totalmente com o comum destino das mulheres dos pescadores presentes no romance.

Em relação a *Capitães da Areia*, a personagem Dora, de acordo com a análise das pesquisadoras “além de representar aconchego familiar é também símbolo de luta no decurso da afirmação, descobertas e sentimentos, de um novo mundo que será desvendado, onde o poder patriarcal será questionado”.

Ao confrontarem as duas configurações das personagens de Jorge Amado, as autoras comentam: “Dora e Lívia revelam-se como personagens híbridas, fogem aos estereótipos do início do século XX: não são submissas, rejeitam o poder patriarcal. São mulheres eróticas e trabalhadoras, no entanto não se reduzem somente pela força de trabalho, tampouco como objeto desejado, buscam a realização pessoal e a superação do machismo”. Resta evidente na leitura das autoras que as personagens femininas de Amado são representações complexas que aglutinam “a resistência cultural multiplicadora da angústia existencial” e “os encontros e a criatividade cultural pertencentes ao homem e à literatura brasileira”.

Na continuidade da coleção temos o texto “O poder da fotografia: uma leitura semiótica para a formação de professores multiletrados”, de Karina de Almeida Rigo e Marlete Sandra Diedrich, da Universidade de Passo Fundo – UPF. Nele vemos o trabalho dos pesquisadores no intuito de “articular conceitos sobre a relevância da abordagem de múltiplas linguagens e sobre o universo midiático no ensino de língua materna”.

Os autores, já no princípio, chamam a atenção para o fato de que o professor, na atualidade deve “estar ciente dessa multiplicidade de linguagem dos textos contemporâneos para ser capaz de conduzir o aluno a construir a habilidade de observar criticamente as escolhas multimodais presentes nos enunciados que fazem parte do seu dia a dia”, conduzindo-nos à temática do multiletramento.

Como objeto de análise os pesquisadores elegem “a edição especial de 125 anos da revista *National Geographic*, intitulada “O Poder da Fotografia”, para que o educador possa “vislumbrar uma possibilidade de leitura da fotografia integrada à escrita” em sua prática docente. Os autores se apoiam na teoria de Pierce, sob a perspectiva da pesquisadora Lucia Santaella (2002), e

também se ancoram nos pressupostos “de gêneros textuais de multimodalidade, de Angela Paiva Dionísio (2011)”.

Entre as tantas múltiplas linguagens, os pesquisadores apontam para a necessidade da leitura da fotografia no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa porque ela, segundo expõem “leva para a sala de aula (tanto para alunos quanto para professores) a possibilidade do movimento do observar, de considerar significados múltiplos, de entender o outro pelo olhar de um outro”.

Na abordagem ao objeto de pesquisa, os autores destacam: “nada, na revista, parece ter mais valor do que uma fotografia, o que faz com que as linhas que conduzem os textos sejam sempre previsíveis, padronizadas e estáveis”. Nesse sentido, os pesquisadores procuram elucidar a concretude da presença, no objeto analisado, dos conceitos de qualissigno, legissigno e sinssigno presentes nos estudos de Peirce, os quais se encontram, anteriormente, teoricamente discutidos e, na prática leitora da revista, são elucidados ao leitor.

Na sequência os autores abordam o processo recepcional dessas imagens pelo leitor e, nesse aspecto retomam a ideia de Peirce de que “o efeito que o signo produz se classifica como interpretante. Nesta categoria, volta-se aos termos da fenomenologia. Tal efeito referente ao signo assume o nível imediato (primeiridade), o nível dinâmico (secundidade) e o nível final (terceiridade). Esses três níveis de recepção são, também, desvendados, de forma elucidativa e didática, com relação ao objetivo investigado. Assim, o leitor pode, pela prática efetuada, perceber a importância dessa categoria de leitura no âmbito da sala de aula e, desse modo, os pesquisadores demonstram a potencialidade do exercício na formação de um leitor capacitado no universo do multiletramento.

Na continuidade, pela contribuição de Lucas Amaral de Oliveira, da Universidade de São Paulo-USP, com o texto “Três Comentários sobre certa tradição marginal na literatura brasileira”, somos introduzidos no universo da produção literária da “dialética da marginalidade” (ROCHA, 2004) – uma expressão que parodia a “dialética da malandragem”, de Antonio Candido –, para, conforme comenta o pesquisador, “representar sujeitos e universos sociais invisibilizados”, amalgamados em “um conjunto de dinâmicas culturais que comporiam essa estética da marginalidade”.

Segundo expõe o autor, a proposta da “dialética da marginalidade”, estudada por Rocha (2004), não é antagônica a da “dialética da malandragem”, mas, sim, complementar, já que, na atualidade, conforme comenta o pesquisador, a “dialética da malandragem”, exposta por Candido, parece estar sendo, paulatinamente, substituída – ou mesmo desafiada – por essa “dialética da marginalidade”. Esta, conforme comenta o pesquisador, “parece estar fundada, sobretudo, no princípio da superação das desigualdades sociais por intermédio do confronto direto, em vez da conciliação; da exposição da violência e do conflito social, em vez de sua ocultação ou ponderação”.

De acordo com o que defende o autor do termo – João Cezar de Castro Rocha (2004) –, frente à nova simbolização, ou mesmo a atual relação entre as diferentes classes que compõem nossa sociedade, vê-se a necessidade de uma forma de representação “a partir da qual a exposição direta das diferenças e do conflito (social, racial, étnico, de gênero) não pode mais estar encoberta pelo disfarce do pacto cordial e carnavalizante, próprio da arte da malandragem”.

O pesquisador, para contextualizar a produção cultural dessa parcela de artistas das margens, faz uma revisão sintética de como a literatura brasileira retratou, ao longo do tempo, a pobreza, a miséria, a violência, os marginalizados e, nesse sentido, declara que “as figuras do malandro, do jagunço e do marginal se embaralham para dar vida a outros tipos residuais, não menos complexos – sinuqueiros, gigolôs, prostitutas, viradores, dedos-duros, leões-de-chácara, drogados, matadores, desabrigados” que habitam o universo das produções dessa nascente classe de escritores.

Nesse percurso revisionista da história da literatura brasileira, o pesquisador enfatiza o papel precursor de Carolina Maria de Jesus, entre outros, na constituição dessa “dialética da marginalidade”. Para o leitor, é elucidado, também, nesse texto de Lucas Amaral de Oliveira o fato de que nessas produções mais atuais – não passíveis de serem analisadas pelos mesmos aparatos teóricos e sistêmicos de outrora – “é possível perceber estratégias inovadoras de criação literária, marcadas, sobretudo, pela afirmação de identidades periféricas e pela valorização de experiências coletivas, testemunhos de violência e autenticidade discursiva”.

Outra dimensão do processo de ensino-aprendizagem e da leitura da literatura nos é oferecida na sequência pelo texto “Literatura no ensino médio: desafios e contribuições no contexto do PIBID”, de Jônatas Nascimento de Brito – da Universidade do Estado da Bahia/Irecê – BA – e Cristian Souza de Sales – da Universidade Federal da Bahia/Salvador – BA. São evidenciadas ao longo do texto as contribuições do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência* (PIBID), em sua inserção no contexto escolar com atividades didático-pedagógicas que contribuam para a articulação entre teoria e prática planejadas no âmbito acadêmico e levadas ao contexto do Ensino Médio por jovens graduandos, inseridos na realidade da docência ao longo de sua formação profissional.

O leitor é levado a compreender a importância de um Programa de formação docente que tem na inserção do futuro profissional no ambiente de atuação a sua maior relevância. Nesse contexto, os autores evidenciam como os jovens acadêmicos percebem a realidade e por ela são desafiados à invenção e à criação de estratégias diferenciadas daquelas em uso há muito tempo pelos profissionais da educação. Os pesquisadores evidenciam a relevância da ação formadora no sentido de proporcionar uma integração entre o ensino superior e a educação básica, o que permite um fluir entre as atualidades da pesquisa e ensino do universo acadêmico com a prática

docente efetiva e todas as suas implicações teórico-metodológicas, tanto para o aprendiz como para o profissional em exercício.

Essa relação, conforme defendem os pesquisadores, é enriquecedora para ambas as partes: escola e universidade, pois conecta, de forma real, o centro gerador dos conhecimentos científicos com a base onde ela é aplicada e de onde provêm as mais ricas e sugestivas respostas, fato que gera eficiência na solução das demandas cotidianas que buscam melhorias no sistema educacional.

Diante da realidade escolar vivenciada, os autores afirmam; “O ensino escolar não tem garantido a literatura como uma matéria educativa, ou seja, essa disciplina tem sido esvaziada pelo mau uso feito pela escola e o seu papel fundamental de humanizadora e emancipadora tem-se perdido, ou melhor, não tem sido conhecido”. Pela inserção nesse contexto prático do ensino de literatura na escola, os pesquisadores, por fim, alertam que, enquanto a leitura literária for atividade obrigatória – como preparação para o vestibular, por exemplo –, ela “não conseguirá cumprir o seu papel cultural, social, ideológico e intelectual”, daí resulta a importância do PIBID como uma das formas de enfrentamento dessa realidade na busca de soluções plausíveis e eficientes com relação ao ensino-aprendizagem de leitura literária e Literatura no espaço do Ensino Fundamental Médio.

Em seguida temos a contribuição de Caroline Bernardes Borges, da PUCRS-Porto Alegre, com “A estratégia de predição na leitura de crônicas: uma proposta para o ensino”, texto no qual ela apresenta uma série de atividades desenvolvidas para estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental, com base no gênero crônica, para estimular a estratégia leitora da predição. Essa prática está ancorada nas produções teóricas de Solé (1998), Goodman (1976), Pereira (2002) e Smith (2003).

Como corpus da prática proposta, a autora utiliza-se das crônicas “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, e “Espírito Natalino”, de Moacyr Scliar para elaborar as atividades com foco no “plano textual da língua, levando em consideração, assim, a coesão (Halliday; Hasan, 1976) e a coerência (Charolles, 1978) do texto”, conforme explicita.

A autora, para melhor orientar o leitor, faz uma rápida revisão teórica sobre o conceito de predição e, em seguida, sobre as peculiaridades do gênero literário crônica, já que está será a tipologia textual na qual as atividades práticas de predição serão enfocadas. Antes de apresentar as atividades, a pesquisadora informa ao leitor: “O plano textual da língua [...] refere-se ao texto em suas relações textuais internas e suas relações com o mundo a sua volta, com o contexto em que está inserido. Para isso, se detém à superestrutura, à coesão e à coerência dos textos”. Para finalizar, a pesquisadora expõe e comenta as atividades feitas para ensinar ou solidificar a capacidade de predição dos alunos ao longo das leituras das crônicas sugeridas.

Na sequência, temos a contribuição de Maria das Graças da Costa e Márcia Tavares, da Universidade Federal de Campina Grande-Paraíba, com o

texto “Um modo comum de narrar: a influência dos escritos de Poe na obra de Gaiman”. Nele as autoras buscam evidenciar as influências que o método discutido por Edgar Allan Poe, em *A Filosofia da Composição* (1846), teria surtido sobre a escrita e estruturação da narrativa do autor britânico Neil Gaiman. Para tanto, as pesquisadoras analisam a obra *Coraline* (2003), do escritor britânico, e nessa tarefa buscam revelar as aproximações do texto do escritor em atual evidência às técnicas apresentadas por Edgar A. Poe, no intuito de compreender como o conceito de escrita consciente, trabalhada em *A Filosofia da composição*, é incorporado na narrativa. Nesse intento as pesquisadoras se apoiam nos estudos de Todorov (1975), Iser (1996) e Eagleton (1997) e, assim, discutem como autores distanciados no tempo constroem o suspense em narrativas que conquistam os leitores em diferentes épocas.

Sobre o corpus, *Caroline* (2003), de Gaiman, as autoras evidenciam a dicotomia da tradição e renovação que marca a obra e, desse modo, por um lado mencionam que se trata de uma “literatura empolgante, que pode ser consumida rapidamente por aqueles que assim desejarem, pois apresenta uma aventura cheia de mistério, suspense e humor”. Contudo, por outro lado, essa narrativa pode ser considerada “uma leitura densa, cheia de significados, passível de interpretações e leituras várias, solicitando um repertório e trazendo vazios a serem preenchidos, assim como determinam as teorias mais atuais sobre leitura literária”. Essa ambivalência é considerada fator que faz da obra uma produção que “nova ao mesmo tempo em que corrobora com a tradição”.

Na análise as pesquisadoras destacam aspectos como o suspense, o “maravilhoso”, a relação entre fantasia e real, a presença do discurso direto, entre outras estratégias que prendem o jovem leitor à história relatada. Sobre a obra, as autoras corroboram a ideia de Cerqueira (2010), que concebe a obra de Gaiman, “como produto marcado pelo realismo mágico, e de fato é”, como afirmam as pesquisadoras. Daí, elucidam vários aspectos presentes no artigo intitulado “Filosofia da Composição” (1846), de Edgar Allan Poe. Entre os elementos de aproximação entre os dois autores – Poe e Gaiman – as autoras mencionam: “ambos escrevem de modo a prever os efeitos de seus textos sobre os leitores e como os mesmos reagirão a cada elemento da narrativa”. Nesse sentido, destacam ainda que “Poe elege a criação pormenorizada da atmosfera e a descrição dos ambientes, na presença incisiva do narrador. Em *Coraline* (2003) esses elementos provocadores do suspense estão dispostos nas descrições dos ambientes, dos personagens e nos tópicos responsáveis pelo enredo”. Na busca das semelhanças entre os autores, as pesquisadoras também comentam que “é o resultado da concentração intensa em detalhes mínimos ao longo do conto [Coraline] que constroem o que ocorre com a tão defendida teoria do efeito de Poe que envolve e atinge o leitor”. Essas, e outras semelhanças apontadas a fim de concretizar o objetivo proposto pelas autoras,

nosso leitor poderá verificar ao longo da leitura integral do texto das pesquisadoras.

Para finalizar a coletânea, apresento o texto “O romance histórico: processo de leituras cruzadas – uma via de descolonização para a América Latina”. Nele discuto como se processa a leitura desse gênero híbrido de história e ficção numa sucessão de camadas discursivas que abrange a visão primeira do historiador – com seu discurso assertivo na fixação escritural do passado, ancorado na veracidade –, a perspectiva desmistificadora e desconstrucionista sob a qual o romancista relê o passado e, mais importante de tudo, a contribuição ativa do leitor – como verdadeiro coautor do texto – na (re)construção de sentidos, a partir de seu universo de leituras e vivências prévias.

Defendo, com ênfase, a inclusão desse gênero nas leituras rotineiras, tanto de professores como de alunos do Ensino Fundamental e Médio, porque nele há um processo de revisão crítica do passado que pode levar, paulatinamente, à descolonização da mente dos cidadãos latino-americanos que, por meio desse processo cruzado de leituras, podem conceber outro passado para nosso povo que não o da submissão e subjugação aos ditames dos conquistadores. Entre as modalidades críticas do gênero, sugiro começar o processo de introdução dessas leituras pelo romance histórico contemporâneo de mediação, já que sua escrita, menos complexa que as demais modalidades desconstrucionistas, permite, com a devida mediação do professor, uma compreensão bastante ampla do processo de leituras cruzadas pelos alunos que frequentam as séries finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, conforme se pode ver ao longo da leitura.

Nesse conjunto de textos efetiva-se a proposta de uma Literatura Comparada que estende sua atuação a outros âmbitos do saber e promove, de forma concreta, a inter/transdisciplinaridade no âmbito da pesquisa. Desejamos a todos uma excelente leitura.

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck - Unioeste/Cascavel
Organizador

SUMÁRIO

Capítulo I

ENCONTRO DE GERAÇÕES: UMA PRÁTICA LEITORA MULTIMIDIAL

Adriane Ester Hoffmann e Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.....15

Capítulo II

A VOZ MBYA-GUARANI: AUTORREPRESENTAÇÃO E RESISTÊNCIA NO DOCUMENTÁRIO CONTEMPORÂNEO

Mauren Pavão Przybylski, Francisco Gabriel Rêgo e Priscila Cardoso de Oliveira Silva.....28

Capítulo III

JULIO CORTÁZAR E SUA CASA TOMADA: UM OLHAR ENUNCIATIVO SOB O TEXTO LITERÁRIO

Catiúcia Carniel Gomes e Claudia Toldo.....40

Capítulo IV

NOTAS SOBRE A POÉTICA DA AUSÊNCIA EM CAETANO VELOSO: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS

Juan Müller Fernandez e Elizabeth Gonzaga de Lima.....56

Capítulo V

O CAMINHO DA MULHER EM MAR MORTO E CAPITÃES DA AREIA, DE JORGE AMADO: CARACTERÍSTICA DA IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

Denise Dias e Maria Teresinha Martins do Nascimento.....68

Capítulo VI

“O PODER DA FOTOGRAFIA”: UMA LEITURA SEMIÓTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTILETRADOS

Karina de Almeida Rigo e Marlete Sandra Diedrich.....79

Capítulo VII

TRÊS COMENTÁRIOS SOBRE CERTA TRADIÇÃO MARGINAL NA LITERATURA BRASILEIRA

Lucas Amaral de Oliveira.....93

Capítulo VIII

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DO PIBID

Jônatas Nascimento de Brito e Cristian Souza de Sales.....112

Capítulo IX

A ESTRATÉGIA DE PREDIÇÃO NA LEITURA DE CRÔNICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

Caroline Bernardes Borges.....125

Capítulo X

UM MODO COMUM DE NARRAR: A INFLUÊNCIA DOS ESCRITOS DE POE NA OBRA DE GAIMAN

Maria das Graças da Costa e Márcia Tavares.....139

Capítulo XI

O ROMANCE HISTÓRICO: PROCESSO DE LEITURAS CRUZADAS – UMA VIA DE DESCOLONIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA

Gilmei Francisco Fleck.....157

Sobre o organizador.....168

Sobre os autores.....169

Capítulo **IX**

A ESTRATÉGIA DE PREDIÇÃO NA LEITURA DE CRÔNICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

Caroline Bernardes Borges

A ESTRATÉGIA DE PREDIÇÃO NA LEITURA DE CRÔNICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

Caroline Bernardes Borges

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: O foco do presente trabalho é a explicitação da importância do desenvolvimento do uso das estratégias de leitura – a partir dos postulados de Solé (1998), Goodman (1976), Pereira (2002), entre outros –, mais especificamente da estratégia de predição leitora, nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, o gênero textual crônica foi escolhido para servir de suporte para a criação de atividades pedagógicas que podem contribuir para estimular o desenvolvimento da estratégia em questão. As atividades foram elaboradas com foco no plano textual da língua, abrangendo a coesão (Halliday & Hasan, 1976) e a coerência do texto (Charolles, 1978), com o objetivo de desenvolver a estratégia de predição a partir da observação desses aspectos na leitura dos textos selecionados. Essas atividades foram analisadas sob a perspectiva das estratégias de leitura e dos fundamentos teóricos da crônica, a fim de estimular a criação de outras atividades, como as apresentadas, direcionadas a alunos da educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de leitura. Predição. Leitura. Compreensão.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a estratégia de predição na leitura de crônicas e apresentará uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental. Pretende-se demonstrar, assim, qual a relação existente entre o desenvolvimento dessa estratégia de leitura – definida por Kenneth S. Goodman (1976) e Smith (2003) como o processo em que o leitor constrói hipóteses em relação ao conteúdo do texto, fazendo “adivinhações” quanto às informações e aos conteúdos ainda não lidos – e o aprimoramento da compreensão leitora, constatando, também, como é possível a transposição didática de estudos psicolinguísticos sobre predição leitora para o ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, o trabalho aborda a teoria da predição em sua primeira parte; logo após, os preceitos teóricos do gênero crônica, seguidos de uma análise do plano textual nos textos selecionados; e, por fim, as atividades elaboradas a partir das crônicas *A velha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta, e *Espírito Natalino*, de Moacyr Scliar, bem como suas respectivas análises. Tais atividades foram elaboradas e analisadas tendo em vista o plano textual da língua, levando em consideração, assim, a coesão (Halliday & Hasan, 1976) e

a coerência (Charolles, 1978) do texto.

2. A PREDIÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA

Sabe-se que a leitura não envolve a mera decodificação de letras e sons para traduzir o que está sendo lido. Trata-se, pois, de um processo cognitivo a partir do qual o leitor compreende o que, inicialmente, decodificou. Esse processo é uma construção de significados a partir daquilo que está escrito, das características físicas do texto lido – superestrutura, aspectos linguísticos e estilísticos – e também das vivências do leitor. A compreensão leitora, então, “é examinada não só como a apropriação do conteúdo lido, mas como o processamento realizado pelo leitor para realizar essa apropriação” (PEREIRA, 2012, p.82).

Para que a compreensão seja atingida com eficácia é necessário que o uso das estratégias de leitura seja desenvolvido, já que são procedimentos que ajudam o leitor a regular sua atividade de leitura e, a partir deles, tornar-se capaz de selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para atingir os objetivos de leitura que possui. O leitor faz uso das estratégias de leitura inconscientemente, na maioria das vezes, mas é importante que ele entenda como as utiliza e quais são os caminhos que percorre para chegar à compreensão (SOLÉ, 1998).

Relacionando a estratégia de predição especificamente, salienta-se que fazemos previsões durante a leitura de qualquer tipo de texto. Assim, podemos dizer que a leitura “pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 27). Smith (2003) postula, ainda, que todos fazemos previsões a todo o momento, pois não seria possível vivermos se não tivéssemos ideia do que faríamos alguns instantes após o momento da antecipação.

Segundo Goodman (1976), a predição é “um jogo psicolinguístico de adivinhação”, ou seja, o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o assunto e das pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto, faz adivinhações sobre os conteúdos que ainda não foram lidos à medida que vai realizando a leitura. O processo cognitivo de leitura sofre modificações em virtude de algumas variáveis – aspectos linguísticos e dicas oferecidas pelo texto lido –, tais como os objetivos de leitura, o tipo de texto (no caso deste trabalho, a crônica), as capacidades cognitivas do leitor, os conhecimentos que o aluno já têm acerca do conteúdo abordado e as condições de produção do texto. Essas variáveis têm papel fundamental no processo de leitura e no êxito da compreensão e da interpretação dos textos. Conforme as postulações de Goodman,

a leitura eficiente não resulta da percepção precisa e da identificação exata de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar o

menor número de pistas produtivas necessárias à elaboração de adivinhações que estarão certas desde o início (1976, p. 3).

Quando se fala em adivinhação, tem-se a falsa ideia de que essa palavra está relacionada à compreensão apressada, superficial ou inconsistente, que pode fazer o leitor chegar a conclusões inadequadas, com meras suposições sem suporte algum, “inventadas”. Porém, todas as predições são feitas a partir das características e dicas do texto, bem como a partir das condições cognitivas do leitor.

Para complementar esses pressupostos, Pereira (2002, p. 51) define a *preditibilidade* como

um jogo linguístico que ocorre durante o processo de leitura. Esse jogo situa-se no âmbito da interação do leitor com o texto, realizando-se através de jogadas que implicam apostas com diferentes graus de risco. O jogo assim estabelecido é um instrumento que o leitor utiliza para antecipação do conteúdo do texto. Faz o seu lance, isto é, prediz o que seus olhos ainda não leram, tentando adivinhar o jogo do próprio texto. Nesse momento, corre riscos cuja intensidade está associada à possibilidade de confirmação da predição realizada. Por sua vez, a dimensão da possibilidade de êxito depende de uma correlação entre as condições do leitor (universo de conhecimentos e crenças) e as pistas oferecidas pelo texto.

No que se refere às pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto, podemos destacar as mais importantes em relação aos planos de linguagem, como as que são constituídas a partir do plano grafo-fônico (que corresponde às relações fonemas-letra, aliteração, rima), do plano morfossintático (que corresponde à estrutura vocabular, às combinações mórficas, à estrutura frasal, à retomada coesiva gramatical), do plano semântico (que corresponde aos elementos coesivos lexicais, significado, sentido das palavras), do plano pragmático (que corresponde à relação texto-situação de uso) e do plano textual (que corresponde à organização, moldura, distribuição, coerência, coesão), esse último o escolhido para ser foco das análises deste trabalho, como já foi salientado anteriormente. Do ponto de vista de Pereira (2011), a utilidade dessas pistas está intrinsecamente relacionada às condições do leitor e à natureza do texto.

A autora diz que a estratégia de predição é de grande relevância e amplitude, já que é constituída por outras estratégias mais específicas, como o automonitoramento (o leitor deve estar atento aos seus conhecimentos prévios, às pistas linguísticas e às próprias predições de leitura), a autoavaliação (o leitor observa essas antecipações e constata se estão de acordo com as pistas e os conhecimentos prévios) e autocorreção (modifica essas antecipações à medida que julgue-as impróprias ou improváveis).

2.1 O GÊNERO CRÔNICA

Primeiramente, a crônica surgiu no jornal, caracterizada como sendo um gênero “menor”. Sá (1992) ressalta que a crônica incorporou as características desse veículo, tais como a efemeridade e a transitoriedade, por exemplo, já que se desatualizava a cada dia. A crônica criava uma ponte entre o cronista e o leitor, aproximando as normas da língua escrita ao coloquialismo, propiciando um dialogismo interessante ao abordar temas do cotidiano. Esses temas eram pequenos acontecimentos que, muitas vezes, eram deixados à margem e passavam despercebidos por serem julgados como irrelevantes ou indignos de serem retratados em qualquer veículo informativo ou literário.

A partir de tais constatações, surge a necessidade de mudar as crônicas das páginas dos jornais para os livros, garantindo, assim, a leitura dos textos por leitores mais seletivos e reflexivos em relação aos leitores do jornal, que leem os textos rapidamente e sem muita atenção. De repente, o leitor pode ser o mesmo, mas a “atitude diante do texto é que muda” (SÁ, 1992, p. 85), pois a leitura crítica do texto é intensificada, assim como o diálogo entre o cronista e o leitor.

Oscilando entre o discurso jornalístico e o literário, a crônica não tem mais compromisso com a objetividade ou a informatividade, ficando apenas com a função de divertir e de, às vezes, ser motivo de reflexões, conquistando o leitor com sua simplicidade e brevidade. Sobre isso, Cândido (1992) coloca, ainda, que é interessante que os professores utilizem esses textos em sala de aula, pois a simplicidade desses realmente faz com que os alunos tenham maior interesse pela leitura.

2.2 O plano textual da língua nos textos selecionados

É fato que, em nosso dia a dia, ao nos comunicarmos tanto de forma escrita como de forma falada, não nos atentamos aos diferentes níveis da língua e aos elementos pertencentes a cada um deles. Porém, um profissional da linguagem deve estar ciente da importância da consciência desses níveis para ensinar o funcionamento da língua e desenvolver o uso das estratégias de leitura pelos alunos com eficiência.

O plano textual da língua – foco da elaboração e análise das atividades – refere-se ao texto em suas relações textuais internas e suas relações com o mundo a sua volta, com o contexto em que está inserido. Para isso, se detém à superestrutura, à coesão e à coerência dos textos. Esses aspectos serão desenvolvidos e detalhados, já que é esse o plano linguístico que mais contribui para as constatações deste trabalho.

Conforme as ideias de Pereira (2013), a superestrutura de um texto envolve características de um determinado escrito que o classifica como pertencente a um determinado gênero textual, ou seja, traços característicos

que o difere de outros textos ou o agrupa com aqueles com os mesmos traços. Assim, a superestrutura de um texto é definida a partir do seu modo de organização, ou seja, de sua moldura, de seus elementos constitutivos (unidades linguísticas), de suas sequências dominantes (narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas, expositivas) e de seus traços linguísticos-estruturais, exclusivos dos diversos planos linguísticos. Isso tudo contribui para a situação comunicativa, evidentemente, já que envolve autor, leitor, tempo, espaço, suporte, etc. Entende-se, dessa forma, que a superestrutura envolve o visual do texto, como ele se organiza no que se refere à disposição desses elementos.

De acordo com Halliday & Hasan (1976), a coesão consiste na disposição linear de elementos linguísticos no texto que, relacionados entre si, contribuem para a compreensão desse texto. A coesão também é considerada um processo sintático por outros autores, já que tem características organizacionais. Esses autores classificam a coesão em dois tipos no que se refere aos elementos envolvidos e à maneira como eles se relacionam dentro do texto: coesão lexical, que se dá através do léxico, ou seja, do vocabulário, e coesão gramatical, que envolve o uso de elementos gramaticais.

O primeiro tipo de coesão – **lexical** – ocorre por meio de duas categorias: a **reiteração** e a **colocação** (ou **contiguidade**). A **reiteração** se refere à repetição de um mesmo item lexical ou com o mesmo referente a partir do uso de sinônimos (substituição lexical) e superordenados. A repetição consiste na reiteração de um vocábulo ao longo do texto, ocorrendo através de palavras-chave que, ao serem novamente colocadas, contribuem para a manutenção do tema do texto. Já a substituição lexical se refere à sinonímia, ou seja, à substituição de um item lexical por outro que contenha o mesmo sentido, para que, assim, se evite a repetição excessiva de um mesmo vocábulo. Por fim, os superordenados estão relacionados aos hiperônimos (vocábulos mais gerais) e hipônimos (vocábulos mais específicos) em relação de inclusão, estando os hipônimos incluídos nos hiperônimos. Já a **colocação** (ou **contiguidade**) envolve o campo semântico, ou seja, a relação entre itens lexicais associados entre si através do uso da língua, compartilhando o mesmo ambiente semântico. É importante ter consciência de que o significado do item lexical sempre dependerá do seu uso em determinado contexto, ou seja, a associação ocorre através do contexto construído no texto.

A **coesão gramatical**, por sua vez, está relacionada às retomadas linguísticas que são feitas a partir de itens gramaticais. Esse tipo de coesão se dá a partir da **referência**, da **elipse** ou da **conjunção** (conectores), que serão detalhados e melhor explicados nos tópicos que seguem:

A coesão através da **referência** se dá através de itens que, para serem interpretados e compreendidos, fazem com que o leitor tenha que recorrer a outros elementos do texto. Quando o referente precede o item, temos a anáfora; quando o referente sucede o item, chama-se catáfora. Se esses

elementos remetem a outros elementos do próprio texto, chamam-se endofóricos; caso remetam a itens extratextuais, são denominados exofóricos.

A **elipse** ocorre quando há a supressão de um vocábulo ou expressão que pode ser subentendido pelo contexto do texto. A elipse pode ser de três tipos: verbal, quando ocorre a supressão de um verbo e/ou de um sintagma verbal; nominal, quando é realizada através da ausência de um nome que exerce a função de núcleo; e oracional, quando ocorrem discursos indiretos, principalmente em situações de perguntas e respostas.

Por fim, a **conjunção** corresponde ao uso de elementos lexicais formais que estabelecem relações de significado entre as sequências linguísticas – palavra, sintagma, frase ou parágrafo. Assim, dividem-se em quatro categorias: aditivas, aquelas que dão a ideia de acréscimo, de que há ainda outros fatos a serem abordados; adversativas, que envolvem os elementos lexicais que são utilizados para afirmar que o que será apresentado é contrário ao que foi dito; causais, aquelas que indicam causa, explicação, conclusão, finalidade, condição, consequência, etc., sempre estabelecendo relações de causa/consequência; e, por fim, as temporais, que consistem na apresentação de ações no tempo dos fatos ou no tempo da comunicação.

Dessa forma, entende-se que a construção do sentido do texto está estritamente relacionada à coesão textual. Assim, o trabalho com o texto com vistas a desenvolver a consciência dos alunos em relação aos aspectos coesivos do texto deve ser o primeiro passo para o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas desses alunos.

Já a coerência textual se refere à relação entre o conteúdo do texto e suas relações internas e com o mundo. Para que se entenda de uma forma mais clara a funcionalidade e o conceito de coerência, serão apresentadas as metarregras que a regem (CHAROLLES, 1978):

- Metarregra de repetição ou manutenção do tema: parte do princípio de que o autor do texto pensou em um assunto que desejou abordar e que esse será o assunto desenvolvido em todo o texto, embora outros sejam relacionados a esse assunto principal. Assim, é somente a partir do uso da repetição e da recorrência que a manutenção do tema de um texto pode ser mantida.

- Metarregra da progressão temática: para que o texto não repita as mesmas ideias em toda a sua extensão, a ponto de se tornar circular, há a necessidade de que o tema, além de ser mantido, progrida, avançando e se desenvolvendo a partir das novas ideias que vão sendo acrescentadas para renovar o assunto principal. Para tanto, itens lexicais de ligação e retomada são utilizados para estabelecer o sentido do texto, contribuindo para a progressão do tema.

- Metarregra da não contradição interna: para que um texto seja coerente, não pode haver contradição linguística ou temática em sua estrutura. Assim, não é possível afirmar algo e escrever algo totalmente contrário em seguida, pois isso causaria uma contradição interna no texto. A contradição

pode estar também o nível formal da linguagem, como quando, por exemplo, na conjugação verbal expressa no texto, há a contradição entre os tempos verbais.

• Metarregra da relação com o mundo: as afirmações constituintes de um texto devem estar de acordo com a realidade. Assim, em textos não ficcionais, há que se ter a relação de verdade e, em textos ficcionais, a relação de verossimilhança.

Assim, a partir de todas as ideias colocadas, entende-se que o profissional de Língua Portuguesa realmente deve ter consciência e dominar os planos constitutivos da língua para que possa ensiná-la com maior clareza e eficiência. Da mesma forma, os alunos terão maior facilidade para ler, compreender e escrever.

2.3 ATIVIDADES

Tendo em vista todos os levantamentos citados até aqui, foram elaboradas duas atividades pedagógicas que visam ao desenvolvimento da estratégia de predição no 7º ano do Ensino Fundamental. A atividade 1 envolve a coesão lexical (a partir da leitura da crônica *Espírito Natalino*, de Moacyr Scliar) e a atividade 2 se vale dos aspectos da coerência textual para desenvolver a estratégia em questão (a partir da leitura da crônica *A velha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta).

ATIVIDADE 1 – Ensino da predição através da coesão lexical

Leia a seguinte crônica de Moacyr Scliar:

Espírito Natalino

“Homem disfarçado de _____ tenta matar publicitária em SP.”
(Caderno Cotidiano – FSP – 18/12/01)

Primeira coisa que ele fez, ao chegar em casa, foi tirar a roupa de _____: estava muito quente, suava em bicas. Também queixou-se de dor na coluna. Isso é por causa do _____ que você carrega, observou a mulher. De fato, pesava bastante o tal _____. A razão ficou óbvia quando ele esvaziou o conteúdo sobre a mesa: _____, _____, _____, vários _____. Já não dá para sair de casa sem um arsenal, resmungou. O seu mau humor era tão óbvio que ela tentou amenizá-lo, puxando conversa. Como foi o seu dia, perguntou.

— Um desastre, foi a azeda resposta. — Mais uma vez errei a _____. Já é a segunda vez nesta semana.

— Isto é o cansaço — disse ela.

— Você precisa de um repouso. Amanhã você vai ficar em casa, não vai?

— De que jeito? Tenho trabalho.

— Amanhã? No dia de Natal?

— O que é que você quer? É a minha última chance de usar a

_____. Tenho de aproveitar.

Suspirou:

— Vida de _____ de aluguel é assim mesmo, mulher. Natal, Ano Novo, essas coisas para nós não existem. Primeiro a obrigação. Depois a celebração.

Ela ficou pensando um instante. — Neste caso — disse —, vamos antecipar a nossa festinha de Natal. Vou lhe dar o seu _____.

Abriu um armário e de lá tirou um caprichado _____. Surpreso, o homem o abriu com mãos trêmulas. E aí o seu rosto se iluminou:

— Um _____! Exatamente o que eu queria! Como é que você adivinhou?

— Ora — disse ela, modesta, afinal de contas eu conheço você há um bocado de tempo.

Ele examinava o colete, maravilhado. E aí notou que ele era todo enfeitado com minúsculos desenhos.

— O que é isto? — Perguntou intrigado.

Ela explicou: eram pequenas _____ de Natal e desenhos de _____, trabalho de uma habilidosa bordadeira nordestina:

— Para você lembrar de mim quando estiver trabalhando.

Ele começou a chorar baixinho. Em silêncio, ela o abraçou. Compreendia perfeitamente o que se passava com ele. Ninguém é imune ao _____.

Moacyr Scliar

1) Ao término da leitura da crônica, você pode notar que há algumas lacunas ao longo do texto. De acordo com o conteúdo que foi lido e sua relação com o contexto, preencha as lacunas com as palavras ou expressões que você julga terem sido utilizadas pelo autor.

Após os alunos realizarem essa primeira atividade, revelar quais são as palavras ou expressões que preenchem corretamente as lacunas, a fim de que eles constatem se suas previsões se confirmaram ou não. Para tanto, mostrar como a crônica ficaria preenchida.

Após a conclusão da primeira atividade referente a esse tópico, solicitar que eles realizem a segunda:

2) Observe as seguintes palavras e expressões que foram retiradas do texto, conforme notamos no exercício anterior:

Papai Noel – pontaria – fantasia de Papai Noel – saco – revólveres – presente – granadas – embrulho – pistoleiro – árvores – submetralhadoras – espírito natalino – pentes para munição – colete à prova de balas

Entendendo que o sentido de um texto é estabelecido, entre outros aspectos, pela relação entre os termos e palavras que o compõem, identifique e escreva no quadro 1 quais das palavras ou expressões acima têm relação com “Natal” e no quadro 2 quais se relacionam com “arsenal”.

QUADRO 1	QUADRO 2

3) Após distribuir as palavras e expressões dentro dos dois quadros, explique qual foi o pensamento que você desenvolveu para realizar tal divisão e também o preenchimento das lacunas no exercício 1 (como chegou às palavras e expressões que faltavam na crônica).

ATIVIDADE 2 – Ensino da predição através da coerência

Leia a crônica a seguir com atenção:

A velha contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega — tudo malandro velho — começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

— Escuta aqui, vovózinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

— É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

(...)

Stanislaw Ponte Preta

1) Após a leitura, você pôde notar que a crônica está sem um desfecho lógico, pois o final foi retirado do texto. Sendo assim, a partir do que você já leu e das informações presentes no texto, elabore o final da crônica de acordo com o que você acha que o autor realmente escreveu.

2) Após a elaboração do final da crônica, diga como você pensou para construir esse final e de quais características e informações se valeu para que conseguisse imaginar tal final.

Depois de concluírem a atividade proposta, apresentar o final verdadeiro, escrito por Stanislaw Ponte Preta:

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:
 — Olha, vovózinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.
 — Mas no saco só tem areia! — insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:
 — Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?
 — O senhor promete que não "espáia"? — quis saber a velhinha.
 — Juro — respondeu o fiscal.
 — É lambreta.

2.4 ANÁLISES TEÓRICO-PRÁTICAS DAS ATIVIDADES ELABORADAS

Crônicas que contenham finais surpreendentes, como os constatados nas crônicas utilizadas nas atividades, podem ser muito bem exploradas em atividades de desenvolvimento da estratégia de predição, pois o rompimento de expectativa faz com que os alunos percebam que o que eles previram a partir das informações e das pistas linguísticas dos textos não se concretizou. Assim, o aluno precisará rever as hipóteses que formulou, constatar que elas não procedem ao ler as novas informações e, então, predizer novas possibilidades. Em alguns casos, ele apenas descobrirá o final quando ler o texto integral da crônica, já que apenas assim o verdadeiro desfecho virá à tona.

Na atividade 1, referente à leitura da crônica *Espírito Natalino*, os alunos deveriam realizar três exercícios. No primeiro, eles deveriam preencher as lacunas dispostas no texto com as palavras ou expressões que eles julgassem terem sido utilizadas pelo autor ao escrever a crônica. Dessa forma, os alunos teriam que se valer das pistas linguísticas deixadas pelo texto e também de seus conhecimentos prévios para realizar essas previsões. A partir da palavra “Natal”, o aluno poderia prever algumas das expressões suprimidas, como “presente”, “embrulho”, “espírito natalino” e “Papai Noel”, por exemplo.

No segundo exercício, os alunos teriam que dispor as palavras apresentadas no quadro maior – que foram retiradas do texto – nos dois quadros menores. Conforme consta no enunciado da atividade, os alunos teriam que selecionar os termos que tinham relação com o vocábulo “Natal” e escrevê-los dentro do quadro 1, enquanto no quadro 2 deveriam escrever aqueles termos e expressões que se relacionavam com a palavra “arsenal”. Depois, eles deveriam realizar o terceiro exercício 3, no qual teriam que explicar porque optaram por tal divisão e qual o caminho lógico que seguiram para chegar à resposta, a fim de que ficassem conscientes das estratégias que haviam utilizado.

Essa atividade possibilita que os alunos compreendam que as palavras e expressões de um texto estão relacionadas entre si pelo sentido que expressam em determinados enunciados. Dessa forma, essas palavras podem

formar campos de significação conforme forem associadas umas às outras (associação por contiguidade), o que chamamos de campo semântico. Deve-se ter em vista, entretanto, que essas associações não são fixas, pois dependem do sentido construído por elas em um determinado texto e também da compreensão do leitor. Portanto, em cada texto, particularmente, é necessário que o leitor reconstrua esses campos de significação.

A partir dessas considerações, entende-se que essa atividade possibilitaria o desenvolvimento da estratégia de predição através das antecipações que o aluno precisaria fazer ao se deparar com determinados termos do texto, em que iria predizer seus significados e relacioná-los com os demais termos e com o texto em geral. Além disso, o aluno pode ampliar seu vocabulário e entender os diferentes sentidos de um mesmo termo, por exemplo, o que o auxiliaria em futuras atividades de leitura e no entendimento geral do funcionamento da língua.

Na atividade 2, que é baseada na crônica *A velha contrabandista*, os alunos precisariam elaborar um final para a crônica a partir do início e do desenvolvimento que já haviam lido. Esse final, obviamente, seria construído a partir das informações já contidas no texto, bem como das dicas linguísticas deixadas pelo autor. Após a construção do final hipotético, o final verdadeiro seria mostrado aos alunos, a fim de que eles tomassem conhecimento de como realmente ocorreu o desfecho da crônica e de que constatassem se o que haviam elaborado seguia a mesma lógica do final verdadeiro. Nessa atividade, como também na anterior, os alunos deveriam explicar como e no que pensaram para elaborar o final da crônica.

Nessa atividade, os alunos também desenvolveriam o uso da predição, já que precisariam antecipar o final da crônica a partir das informações e características linguísticas as quais tinham acesso. Assim, a partir da leitura do desfecho verdadeiro ao final da atividade, eles poderiam constatar se suas previsões se confirmaram ou não, notando como realmente podem construir hipóteses coerentes caso apostassem no final verdadeiro.

Para a execução da atividade, os alunos realizariam suas previsões a partir de aspectos da coerência textual, obedecendo aos critérios da manutenção e da progressão temática, bem como da não contradição interna. Isso porque, a partir do que já havia lido, o aluno precisaria manter o tema já apresentado desde o início e, a partir dessa manutenção, fazer com o tema também avançasse, para que o texto não se tornasse circular e repetitivo. Caso o tema não avançasse, o final não teria sentido, pois seria uma mera repetição daquilo que já havia sido colocado nos parágrafos anteriores. É certo que o final proposto pelo aluno também não pode conter uma contradição em relação ao que já foi colocado, pois a contradição interna não garante a coerência do texto e, por consequência, não haverá compreensão.

A partir dessa análise das atividades, constata-se que exercícios que desenvolvam o uso da predição podem auxiliar no processo de compreensão durante a leitura. Assim, espera-se contribuir com o processo de compreensão

em leitura, já que os índices que comprovam que os alunos não entendem grande parte do que leem (quando leem) são alarmantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conteúdo exposto neste trabalho, constata-se a importância do desenvolvimento do uso das estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da utilização da estratégia de predição. Com base nas teorias explicitadas ao longo do trabalho, entende-se a importância do conhecimento desses preceitos por parte dos professores, já que a partir do conhecimento acerca da teoria que envolve as estratégias de leitura – a estratégia de predição, mais especificamente – e também das características do gênero textual em questão, a crônica, os professores terão maior facilidade e competência para desenvolver atividades que priorizem o uso adequado e consciente das estratégias de leitura por parte dos alunos.

A partir das análises, também se pode constatar como o desenvolvimento do uso da estratégia de predição se dá através de cada uma das atividades, ajudando e estimulando a criação de novas atividades e o seu teste nas salas de aula. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o planejamento de novas atividades de leitura e para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos que, na maioria das vezes, não sabem como se dá o processo da leitura e, por isso, não conseguem desenvolvê-la da maneira que deveriam.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio et al. **A Crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, 551 p.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. **Langue Française**. Tradução de Paulo Otoni. Nº. 38. Paris: Larousse, 1978.

GOODMAN, Kenneth S. **Reading, a psycholinguistic guessing game**. In: Singer, H. & Rudell, R., Theoretical models and processo of Reading (Eds.). Newark (De): International Reading Association, 1976, p. 497-508. Tradução de Giselle Olívia Mantovani Dal Corno.

HALLIDAY, M. ^a K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Arrisque-se... faça seu jogo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 2, p. 47-63, jun. 2002. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/fale/article/view/14173/9410>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição, compreensão e situação de compreensão. **Desenredo**. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 7, n. 1, p.91-103, jan./jun. 2011.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição e compreensão na leitura de textos literários com sequências narrativas dominantes. **Desenredo**. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 209-225, jan./jun. 2013.

PONTE PRETA, Stanislaw. **Primo Altamirando e elas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1964, p. 76-78.

SÁ, Jorge de. **A Crônica**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1992. 94 p. (Série Princípios).

SCLIAR, Moacyr. Espírito Natalino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2001.
SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 423 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.

ABSTRACT: This work focuses on the explanation of the importance of developing the use of reading strategies - from the postulates of Solé (1998), Goodman (1976), Pereira (2002), among others - more specifically the reading prediction strategy, in Portuguese classes. Thus, the chronicle genre was chosen as the support to create pedagogical activities that can help stimulate the development of the strategy in question. These activities were developed with a focus on the textual plan of language, including the cohesion (Halliday & Hasan, 1976) and the coherence of the text (Charolles, 1978), with the aim of developing the prediction strategy from the observation of these aspects in the reading of the selected texts. These activities were analyzed from the perspective of reading strategies and chronicle theoretical foundations, in order to encourage the creation of other activities, as these presented, turned to students in school education.

KEYWORDS: Reading strategies. Prediction. Reading. Comprehension.

