

# Linguística e Teoria da Literatura: uma interface possível

Maria Tereza Amodeo  
Vera Wannmacher Pereira

PUCRS



**RESUMO** – O artigo pretende contribuir para os estudos sobre ensino da leitura, por meio de um novo paradigma que associe Linguística e Teoria da Literatura na perspectiva da Educação, no que se refere a *objetos virtuais de aprendizagem*. O leitor, com o aporte da Linguística, pode perceber os recursos utilizados pelo autor na constituição do texto, ampliando as possibilidades de inferência, de reflexão, de associação e preenchendo as lacunas próprias do texto literário. Assim, aquele que lê o texto, lê a si próprio e lê o mundo que o rodeia, movido pela abordagem sensível da realidade construída pelo trabalho linguístico do escritor.

**Palavras-chave:** Leitura; Ensino; Linguística; Literatura; Interface

**ABSTRACT** – The article aims to contribute to the studies on teaching reading, through a new paradigm that associates Linguistics and Theory of Literature in the perspective of education by means of virtual learning objects. The reader, with the contribution of Linguistics, can realize the resources used by the author of the text, extending the possibilities of inference, reflection, association and filling the gaps of literary text. So the one who reads does it in relation to himself and in relation to the world around him, driven by the sensitive approach of reality built by the linguistic work of the writer.

**Keywords:** Reading; Teaching; Linguistics; Literature; Interface

---

## O texto sem pretexto

A busca de formas de aproximação entre a Linguística e a Teoria da Literatura percorre os tempos. Em alguns momentos, o movimento foi mais intenso; em outros, pendularmente, mais tênue. Na medida em que os conhecimentos científicos dessas áreas avançaram, os desejos de aproximação deram lugar aos de afastamento.

O homem contemporâneo tende a se orientar no sentido de encontrar os fios que tecem as diferenças e definem as convergências. Nessa condição, as aproximações – de ideias, pontos de vista, entendimentos – ganham relevância. Assim, os tempos que correm, marcados por “processos de encontro, contato, interação, troca e hibridização cultural” (BURKE, 2003, p. 6) – em que se diluem as fronteiras entre os diferentes campos do saber, manifestações culturais, etc. – a aproximação entre Linguística e Teoria da Literatura é mais do que uma necessidade: é uma emergência.

Sendo a linguagem o ponto natural de encontro entre as duas áreas, parece paradoxal (e lamentável) o afastamento existente entre ambas, no que se refere,

principalmente, às práticas de leitura de textos literários desenvolvidas nas instituições educacionais brasileiras.

Que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de nível básico no Brasil precisa ser revisto é uma constatação que dificilmente alguém poderá contestar. Como prática corrente, a língua é frequentemente abordada na escola de forma totalmente descontextualizada dos seus possíveis usos.

Embora seja constrangedor admitir, em pleno século XXI, ainda sob a orientação do racionalismo iluminista do século XIX, exigem-se, prioritariamente, a identificação, a categorização e a nomeação de segmentos, de acordo com a nomenclatura gramatical vigente, sob a falsa alegação de que os alunos precisam desse tipo de abordagem para serem aprovados em concursos de ingresso às universidades, empregos públicos, etc. Repete-se, assim, um modelo que já deu provas suficientes de que não forma usuários competentes da língua, porque fundamentado em processos mentais de simples identificação, que de benefício só trazem a facilitação da avaliação realizada pelos professores. É consenso que os alunos de nível

básico devam aprender o português culto na escola, entretanto nenhum dos caminhos propostos pelas várias correntes teóricas da Linguística sugere que o ensino da nomenclatura da gramática tradicional seja o mais adequado.

É somente a partir do texto<sup>1</sup>, em que frases e palavras estão articuladas de forma a produzir significado, que se pode abordar a língua de forma lúcida e inteligível. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar a linguagem na sua complexidade e, também, nas suas especificidades, de acordo com os diferentes registros. Para o domínio da língua, é importante que o indivíduo tenha acesso às formas textuais, tanto por meio da leitura como por meio da produção escrita. Tais experiências com a linguagem contribuem para a formação de cidadãos críticos e culturalmente bem preparados.

Também em relação ao ensino da Literatura ocorre uma supervalorização da teoria em detrimento do texto literário, propriamente dito. No ensino fundamental é frequente o mesmo tratamento dispensado ao texto informativo: fonte de análise dos tópicos gramaticais. No médio, em conformidade com o que afirma Todorov, percebe-se que “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (2009, p. 27).

As teorias de abordagem da Literatura com seus respectivos conceitos devem atuar como ferramentas para melhor compreensão dos textos literários: elas não podem ser o foco. O contato com o texto literário deve ser priorizado e, paulatinamente, por meio da intervenção teoricamente fundamentada do professor, ampliam-se os sentidos, observam-se tendências e elementos caracterizadores de um autor, de uma época.

Vê-se, então, que ambas as disciplinas – Língua Portuguesa e Literatura<sup>2</sup> – estão ligadas pelo texto. Os *Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental* (1998) preconizam a utilização do texto como unidade essencial do ensino de Língua Portuguesa, de tal forma que

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (p. 23).

<sup>1</sup> Aqui a noção de texto deve ser entendida de forma ampla, incluindo toda a forma de produção de linguagem que possui uma lógica interna de organização, quer seja na linguagem oral, como na escrita.

<sup>2</sup> No Ensino Fundamental a disciplina de Língua Portuguesa inclui literatura e no Ensino Médio são duas as disciplinas, o que não exclui o trabalho com o texto literário na primeira; nem a abordagem linguística na segunda.

De acordo com as *Orientações curriculares para o ensino médio*: conhecimentos de literatura (*OCEM*), o ensino de Literatura no Nível Fundamental, no período de 5ª a 8ª série, deve ser organizado de maneira menos sistemática e mais aberta do que no Ensino Médio, no que tange à escolha das obras a serem trabalhadas, mesclando livros de literatura infanto-juvenil a outros considerados como Literatura dita “canônica” (7ª e 8ª séries).

Alinhadas às teorias contemporâneas de abordagem da linguagem, as *OCEM* recomendam a valorização da leitura do texto literário propriamente dito – e não a *metaleitura* –, motivando os estudantes por meio de atividades de finalidade imediata, que tornem necessária a leitura, sem memorização de características de épocas, estilos, etc. “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de *letrar* literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (p. 54).

Partindo da definição de “letramento” de Magda Soares (2004 apud BRASIL, 2006), como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, as *OCEM* consideram “letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (p. 55). Práticas sociais, leitura de poesia, drama, fruição estética levam a considerar o interlocutor em questão: o jovem estudante, leitor em formação.

## Um mundo de novas leituras

Sobre a busca de uma aproximação com os jovens de hoje, implementada tanto por pais como por professores, o escritor francês, também professor de literatura, Daniel Pennac, afirma: “nós somos afetivamente mais próximos de nossos filhos, mas efetivamente mais próximos de nossos pais” (2008, p. 25). O brilhante trocadilho entre advérbios refere-se, segundo o autor a:

Uma acumulação de *fenômenos da sociedade* que poderiam ser resumidos no fato de que nossos filhos são também filhos e filhas da época deles enquanto nós fomos apenas os filhos de nossos pais. (...) Adolescentes, não éramos clientes da sociedade. Comercialmente e culturalmente falando, vivíamos numa sociedade de adultos. (...) Os adolescentes são clientes totais de uma sociedade que os veste, os distrai, os alimenta, os cultiva: onde florescem os macdonald’s e as marcas de jeans, entre outros. [...] E a gente vê essa coisa, bairros inteiros confiscados pela adolescência, gigantescos territórios urbanos consagrados às deambulações adolescentes. (PENNAC, 2008, p. 26).

Embora teoricamente sejam os pais e os professores os responsáveis pela educação, em tempos pós-modernos,

os jovens aprendem muito (talvez até muito mais) com outras fontes, experiências, porque passam a ser mais significativas do que as vividas na família e na escola. Enfim, eles são consumidores contumazes: consomem equipamentos eletrônicos, comida, divertimento, informações e emoções – de que, na maioria das vezes, nem precisam.

Aquela intensidade com que a juventude vive em qualquer época, hoje é monitorada pelo *capitalismo tardio*, na expressão do alemão Ernest Mandel (1982), diferente do capitalismo de mercado (que existiu até o século XIX)<sup>3</sup>. Nesse contexto, expandem-se as grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados e do trabalho, o consumo de massa e a intensificação dos fluxos internacionais do capital.

Submersos nesse contexto, os jovens vivem num tempo marcado por uma nova falta de profundidade, pelo enfraquecimento da historicidade, por um novo tipo de matiz emocional básico e a profunda relação desses elementos com as novas tecnologias (JAMESON, 1997). Conforme Piérre Levy, a perspectiva no entendimento daquilo que denomina de “cibercultura” não precisa ser pessimista. É preciso, segundo o autor:

reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (1999, p. 11).

A ação pedagógica, voltada para a compreensão da leitura da literatura, tendo em vista a formação de leitores competentes, exige, pois, um olhar mais abrangente para o universo cultural a que os indivíduos em geral, e em especial os jovens, estão inseridos, descartando-se aquela visão maniqueísta, ou *apocalíptica* (ECO, 1993) de conceber a arte como algo sagrado, puro, etéreo, que está acima das influências mundanas. A literatura, como todas as manifestações textuais, exerce diferentes papéis sociais, todos importantes dentro dos contextos em que são produzidos.

## Literatura: pura linguagem

O conceito de *discurso literário* como uma construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque menos pragmática, marcada essencialmente pela transgressão, favorece a ideia de exercício da liberdade, podendo contribuir para o amadurecimento sensível do indivíduo.

A associação da Literatura à ideia de prazer é vista, em muitos casos, de forma negativa, pois se opõe ao mundo do trabalho. O conceito de “prazer estético”, já apontado por Aristóteles, não deve ser confundido com “palatabilidade”, ou seja, deve-se descartar a associação com leituras que promovam apenas um lazer descompromissado, gratuito. “Prazer estético”, nessa perspectiva, é proveniente dos sentidos e da intelectualidade. Trata-se de uma apropriação de conhecimento de ordem diferente da racional, da quantificável. “Ensinar Literatura” diz respeito a educar a sensibilidade, como um direito de todos. Apesar das particularidades do texto literário, é preciso situá-lo no contexto geral do processo de leitura, do qual, efetivamente não prescinde.

Ao tentar definir Literatura e a sua importância, Jonathan Culler (1999) destaca cinco enfoques que podem ser cruzados, mas que não produzem uma síntese. A Literatura é abordada, então, como: colocação em primeiro plano da linguagem; como integração da linguagem; como ficção; como objeto estético; e, por último, como construção intertextual ou autorreflexiva. Nessa perspectiva, cabe salientar a importância que exerce a simples classificação de um texto como literário, pois desperta antecipadamente a atenção do leitor para aspectos sonoros e outros tipos de ordem linguística, o que exige a ação imediata da mente. Ao abordar o aspecto da ficcionalidade e seus efeitos no leitor, Culler afirma:

A obra literária é um evento linguístico que projeta o mundo ficcional que inclui falantes, atores, acontecimentos e um público implícito (um público que toma forma através das decisões da obra sobre o que deve ser explicado e o que se supõe que o público saiba). [...] A ficcionalidade da Literatura separa a linguagem de outros contextos nos quais ela poderia ser usada e deixa a relação da obra com o mundo aberta à interpretação. (1999, p. 37-39).

Ao entender a Literatura como uma manifestação linguística em que a reflexão sobre as implicações dos meios de expressão desperta a atenção para entender como o sentido se faz e o prazer se produz, destaca-se o grande poder de comunicação que o texto literário possui, acrescentando ainda a própria experiência cultural que a obra pode encerrar, independente do meio em que ela possa se manifestar.

Hoje, as informações são veiculadas pelas mídias eletrônicas, o que influencia até a linguagem da Literatura, que se adapta às formas de comunicação contemporâneas, calcadas na audição e na visão. Nesse contexto, a propulsão desenfreada de informações por vezes exclui a reflexão. Incorporando-se ao ritmo atropelado da eletrônica, a Literatura não mais se constitui como força motriz do processo cultural.

<sup>3</sup> Muito mais ainda do “capitalismo monopolista”, em que as nações imperialistas se expandiram nos territórios coloniais.

Sendo, então, o leitor encarado como o foco desse processo, elege-se a teoria da estética da recepção como abordagem do texto literário. A recepção deve ser entendida como a possibilidade de “concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria de *estética da recepção*”. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 82).

Tanto como produção, assim como leitura, a obra realiza-se pelo cruzamento de vários contextos, executada através da conjunção de várias realidades culturais e históricas:

Nesse sentido, discute-se o próprio conceito de Literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo, que ela indubitavelmente é enquanto simples objeto escrito, anexando-se-lhe a dimensão da sua leitura como parte inerente a tal sistema, o que resulta na abertura desse para relações com o mundo histórico extratexto. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 82).

A opção por essa linha teórica não exclui outras possibilidades de abordagem do texto literário, mas se justifica no sentido de desacomodar o indivíduo da sua situação estável, cômoda, resignada de consumidor de modelos culturais massificados. Tendo como base teórica os estudos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, propõe-se partir desse universo cultural do indivíduo e ampliá-lo:

A reconstituição do horizonte de expectativa tal como ele existia no momento de criação e de recepção de uma obra possibilita, para além do mais, pôr questões às quais o texto dava uma resposta, e fazer-nos entender assim como é que o leitor de então o via e compreendia. Esta abordagem permite corrigir a influência, quase sempre inconsciente, das normas de uma concepção clássica ou modernista da arte e dispensar o recurso à noção de um espírito da época, noção que conduz a um círculo vicioso. (JAUSS, 1993, p. 78).

Apesar de conscientes da configuração do texto literário, os professores responsáveis pela formação dos leitores evidenciam certas dificuldades em incorporar essa concepção à sua prática pedagógica, considerando-se as limitações das mais variadas ordens, que muitas vezes impõem e cristalizam comportamentos padronizados.

Os jovens e as crianças de hoje têm acesso muito facilitado a diferentes formas de informação, manifestações culturais, etc. Os professores, por vezes, têm uma formação fragmentada e superficial, mas, por outro lado, também marcada por novos códigos, novas formas de relação e de conhecimento.

Essa realidade exige dos professores uma postura renovada no que se refere à formação de novos leitores.

Estudar abordagens teóricas do texto literário, analisar metodologias de ensino, que levem em conta o universo cultural tão plural contemporâneo são ações que definem novos rumos de pesquisa e de procedimentos pedagógicos.

Nesse sentido, para a fruição na leitura do texto literário, é necessário conhecer o texto, compreendê-lo – o que nem sempre o leitor inexperiente, despreparado consegue fazer sozinho. Para a compreensão é preciso depreender os tópicos significativos, descobrir as amarrações linguísticas que os constituem, perceber os efeitos de sentido, fazer inferências sobre as relações do texto com mundo, consigo mesmo e com os outros. As propostas de abordagem da leitura precisam, pois, ser atualizadas às emergências do nosso tempo, que promovem diferentes e renovadas conexões.

## Uma máquina de leitura

Embora haja uma crença generalizada de que o computador é o grande inimigo dos livros, mais propriamente da leitura, estudos que vêm sendo desenvolvidos (PEREIRA; ANTUNES, in: BORTOLINI, 2003) evidenciam a incipiência dessa crença. Salienta-se, primeiramente, a esse respeito, que as pesquisas sobre redes cognitivas permitem o estabelecimento de semelhanças entre o processo cognitivo de leitura e o sistema que constitui o computador. Daí decorre, principalmente, a adequação desse equipamento como caminho para a pedagogia da leitura. Além disso, a dimensão interativa que ele possibilita, movida pela ação desenvolvida pelo aluno e pelo professor/monitor, torna o trabalho pedagógico mais produtivo, pois é mais eficiente e mais lúdico, mantendo esses usuários interessados no trabalho que é proposto. Revela-se, como decorrência, o fato de que, utilizando-o como ferramenta, o processo de aprendizado se acelera, associado ao fato de que o grau de satisfação é elevado, acentuando-se o crescimento da autoestima.

Essas constatações estão provavelmente vinculadas ao processo de interação que se estabelece entre o usuário e a máquina e às associações possíveis entre as redes cognitivas daquele e as redes eletrônicas dessa. Diante disso, não pode ser negada a existência de um equipamento atraente e que traz em si a possibilidade de constituir-se em elemento instigador do desejo de ler e, o mais importante, orientador do processo de ler.

Paralelamente, o computador, através de uma ampla variedade de *softwares*, dispõe de recursos em duas direções – para programação, geração e arquivamento de materiais de ensino da leitura, assim como para registro do processamento da leitura, desde que delimitados e programados para os objetivos traçados (PEREIRA;

PICCINI, 2006). É o conjunto dessas condições que garante ao computador um espaço privilegiado nesta proposta.

Assim, em tempos de tecnologia da informação, a leitura em ambiente virtual é uma realidade inquestionável. Aposta-se na ação pedagógica que visa a contribuir para a melhoria da compreensão da leitura da literatura por meio de propostas interativas que contem com os recursos da informática, por meio de *objetos de aprendizagem*.

Entende-se, aqui, por *objeto de aprendizagem*:

qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado. Sua principal ideia é dividir o conteúdo educacional disciplinar em pequenos segmentos que possam ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem. Qualquer material eletrônico que ofereça informações para a construção de conhecimento pode ser considerado um objeto de aprendizagem, seja essa informação em forma de uma imagem, uma página HTML, PHP e ASP, uma animação ou simulação. (LONGMIRE, 2001, p. 48).

Os objetos de aprendizagem possuem características facilitadoras de diversos problemas relacionados ao armazenamento e à distribuição de informação por meios digitais, entre as quais podemos destacar (LONGMIRE, 2001):

- a) **flexibilidade** – os objetos são construídos de forma que possuam unidade e coerência interna, podendo ser reutilizados em circunstâncias diversas, sem necessidade de alterações;
- b) **facilidade para atualização** – como podem ser utilizados em diversos momentos, a atualização dos objetos em tempo real é relativamente simples, desde que todos os dados estejam em um mesmo banco de informações;
- c) **customização** – por serem independentes, a ideia de utilização dos objetos de aprendizagem em qualquer modalidade de curso torna-se viável, sendo que cada instituição educacional pode organizá-los da maneira mais adequada aos seus propósitos. Da mesma forma, os indivíduos que necessitarem de aprendizado poderão interagir de diferentes maneiras com os conteúdos programáticos, avançando, assim, para mais um novo paradigma, o *on-demand learning*;
- d) **interoperabilidade** – o objeto pode ser utilizado em qualquer plataforma de ensino em todo o mundo, podendo ser adicionado a uma “biblioteca de objetos”;
- e) **qualificação do conhecimento** – a partir do momento em que um objeto é reutilizado e socializado, sua consolidação cresce de maneira espontânea, melhorando significativamente a qualidade do ensino;

f) **indexação e procura** – a padronização dos objetos favorece a acessibilidade por meio da formação de um banco que ofereça elementos facilitadores de aprendizagens mais complexas.

É nesse sentido que se propõe uma abordagem da literatura fundamentada numa proposta teórica que associa, na área da Linguística, a Psicolinguística, e na da Teoria da Literatura, a Estética da Recepção e os Estudos Culturais, sintonizada com os avanços da área da Informática aplicada à Educação, no que se refere aos *objetos virtuais de aprendizagem*.

## A voz da psicolinguística

Os fundamentos psicolinguísticos definem a leitura como processo cognitivo que exige do leitor a focalização dos planos constitutivos da língua, que fazem a organização linguística do texto.

Nessa concepção, *ler* significa realizar fundamentalmente dois processamentos – *bottom-up* e *top-down*. O processamento *bottom-up* caracteriza-se como ascendente, fazendo o movimento das partes para o todo. Constitui-se numa leitura linear, minuciosa, vagarosa, em que todas as pistas visuais são utilizadas. É um processo de composição, uma vez que as partes gradativamente vão formando o todo. O processo *top-down* caracteriza-se como um movimento não linear que faz uso de informações não visuais. Desse modo, dirige-se da macroestrutura para a microestrutura, da função para a forma. O modelo de Goodman (1991) baseia-se na concepção antecipatória da leitura, segundo o qual são utilizadas simultaneamente as informações grafofônicas, morfossintáticas (estrutura vocabular, padrões sentenciais, marcadores desses padrões) e semânticas (vocabulário, conceitos e conhecimentos do leitor). Segundo Smith (2003), fazer previsões é fundamental no processo de leitura, assim como o é na própria vida.

Nesse sentido, o processo cognitivo de leitura se altera, a partir de algumas variáveis: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo, condições de produção do texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. Tais variáveis determinam o processo de leitura – ascendente ou descendente.

As propostas de leitura como processo interativo não se constituem em negação do modelo cognitivista. Procuram, na verdade, explicar a inter-relação dos processos ascendente e descendente durante a leitura, considerando-a como um processo construtivo.

Assim, não se propõe o estabelecimento de rótulo de um modelo. A marca assumida é a de que os dois movimentos são utilizados pelo leitor, dependendo da situação que se apresenta durante a leitura. Nesse sentido, o sucesso do desempenho na compreensão da leitura está

na escolha do processo mais eficiente para dar conta dessa situação, em que variáveis se inter-relacionam e influenciam as escolhas do leitor.

O processamento cognitivo da leitura ocorre através de dois grupos básicos de estratégias: cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente, enquanto as metacognitivas caracterizam-se pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo. O exame dessas estratégias expõe os elementos que internamente os constituem e que estão distribuídos nos planos constitutivos da língua – fônico, mórfico, sintático, semântico e pragmático (PEREIRA, 2009a).

Investir no ensino da compreensão leitora na sala de aula supõe assumir como objetivo pedagógico o desenvolvimento do processo cognitivo de leitura, o que exige dar um lugar especial à organização linguística do texto (ADAM, 2008). Nessa dimensão, a compreensão da leitura realiza-se através da consciência do leitor sobre a linguagem. Daí a importância de uma ação pedagógica de uso de procedimentos eficientes, uma vez que possibilita ao aluno saber usar novas estratégias, avaliar a eficiência dos diferentes tipos de estratégias e decidir quando é procedente transferir uma determinada estratégia para uma nova situação.

Estabelecido e assumido esse objetivo, introduzi-lo no ensino exige promover recortes linguísticos que associem fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, recusando as usuais segmentações dissociadoras.

Construído esse recorte, cabe, ainda, assumir conscientemente o ponto de vista da heterogeneidade – teórica, no que se refere à ciência; metodológica, no que diz respeito à ação pedagógica; de aprendizagem, em relação à ação cognitiva individual para construir a compreensão leitora.

Apropriado e instituído esse conjunto de concepções, cabe, acima de tudo, assumir o ponto de vista de que o processo cognitivo de compreensão da leitura não se realiza linearmente, mas em rede, do que decorre sua natureza de jogo e, conseqüentemente, de risco que exige da parte do leitor o manejo de processos ascendentes e descendentes e de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, especificamente de jogos de predição (PEREIRA, 2009b).

## Um diálogo de verdade ou a verdade de um diálogo

Como primeiro componente de um paradigma de interface, considera-se a importância da organização linguística do texto para a construção da literariedade. Nessa concepção, a análise dos elementos linguísticos marcadores dos planos que constituem a língua pode

ganhar um espaço especial. Assim, para a realização de inferências de elementos da literariedade do texto é preciso explorar o plano fônico (sonoridade e ritmo), o plano mórfico (estrutura vocabular e uso de categorias gramaticais), o plano sintático (funções sintáticas e elementos coesivos gramaticais), o plano semântico (significados dos vocábulos, polissemia, elementos coesivos lexicais e coerência) e o plano pragmático (relações entre o texto e as situações de uso) (PEREIRA, 2009b).

Esses elementos que compõem os planos linguísticos encontram-se presentes nos mais diferentes textos, sendo que contribuem todos de alguma forma para a compreensão e interpretação literária. No entanto, há que considerar que alguns deles podem marcar mais nitidamente determinadas manifestações textuais. Pesquisas sobre essa relação (PEREIRA, 2009c) têm mostrado que a percepção desses traços pelo leitor está associada a esses vínculos, contribuindo para a produtividade da compreensão. Desse modo, usualmente o plano fônico marca mais nitidamente os poemas. As fábulas, por sua vez, têm nos planos semântico e pragmático um lugar especial. Há que considerar também que a presença de cada plano linguístico mais ou menos determinante está nas escolhas do autor diante dos vínculos que deseja estabelecer com sua criação estética e com o seu leitor.

Estudos da Teoria da Literatura também dão atenção a essa questão. Ingarden (1968) examina a obra literária com base na fenomenologia de Husserl, em que a consciência é que dá sentido a tudo. Ao analisar intrinsecamente a obra literária, sua estrutura, Ingarden considera a existência de quatro estratos – o fônico, o da significação, o das objetividades apresentadas e o dos aspectos esquematizadores.

Gardner (1994), em seus estudos sobre as inteligências, situa a linguagem como constituída de quatro planos – o fônico, o semântico, o sintático e o pragmático, que estão presentes em todas as manifestações textuais. No poema, esses planos se encontram especialmente amalgamados, de modo que a alteração de algum elemento de um deles interfere na totalidade do texto.

Veja-se, para uma exemplificação, o poema de Adélia Prado:

### Mulher ao Cair da Tarde

*Ó Deus,  
não me castigue se falo  
minha vida foi tão bonita!  
Somos humanos,  
nossos verbos têm tempos,  
não são como o Vosso,  
eterno. (1999, p. 61)*

A leitura do poema vai atraindo o leitor para os seus meandros linguísticos, fazendo que direcione seu olhar para eles, confrontando-os com conhecimentos prévios

sobre a linguagem e sobre a temática. Esses meandros, de natureza fônica, morfossintática, semântica e pragmática, encontram-se de tal modo enredados que difícil é separá-los mesmo para satisfazer um objetivo de análise, como o dos autores do artigo neste momento.

A sonoridade do poema aponta a repetição de nasais iniciais, que, semântica e pragmaticamente expressam a insistência na expressão de um sentimento, de uma ideia em tom melancólico, quase de um lamento. Há também uma certa cadência, um certo ritmo que indica a presença de um esquema textual próximo à oração. O léxico utilizado (Deus, verbos, eterno) reafirmam a significação expressa fonicamente. Morfologicamente, o pretérito de *foi* e os pronomes *me*, *minha*, *nosso* e *vosso* estabelecem a diferença entre o humano e o divino, do ponto de vista do tempo, e explicita os sentidos do título. O ritmo do poema está vinculado à sintaxe de cada verso e à evolução entre eles, culminando num verso constituído de uma única palavra – *eterno*. Os sentidos cuidadosamente construídos situam pragmaticamente o poema no mundo – a relação entre tempo e felicidade da mulher (*me*, *minha*), e não só da mulher (*nosso*).

Considerando essas análises, encontram-se, a seguir, três atividades compondo um Objeto de Aprendizagem, a ser programado em ambiente virtual por meio do *MXFlash*, que permite operações de marcar, de escrever, de movimentar, de compor segmentos linguísticos. A realização das três atividades exige do leitor (aluno), a observação dos elementos fônicos e morfossintáticos como traços que conduzem à compreensão semântica e pragmática e, assim, à interpretação do texto e suas relações com o contexto.

### Objeto de Aprendizagem: Traços de reza

#### ATIVIDADE 1:

Dentre as trocas sugeridas abaixo, assinale com X as que podem ocasionar incoerências no texto:

- a. “falo” por “digo”
- b. “castigue” por “elogie”
- c. “bonita” por “bela”
- d. “foi” por “é”
- e. “me” por “nos”
- f. “nossos” por “meus”

#### ATIVIDADE 2:

Verifique se as afirmações sobre o poema são falsas ou verdadeiras. Escreva F ou V.

- a. A personagem está se manifestando no horário da tarde.
- b. A vida humana tem tempos.
- c. O divino não tem tempos.
- d. A personagem vive uma vida bonita.
- e. “Tempos” se opõe a “eterno”.
- f. As palavras “tarde” e “foi” estão associadas semanticamente.

- g. Verbo com tempos está para humano assim como verbo eterno está para Deus.
- h. “Deus” é a única palavra que expressa a quem o poeta se dirige.

#### ATIVIDADE 3:

Marque com um X as afirmativas que podem ser relacionadas ao poema:

- apresenta a reflexão de uma mulher madura.
- mostra o pesar de uma vida de sofrimentos.
- enaltece a efemeridade da vida humana.
- remete à conjugação dos tempos verbais.
- compara a vida humana com a de Deus.
- mostra o lamento pelo final de uma vida feliz.

Essa breve abordagem evidencia como o aporte teórico da Linguística se sintoniza com a abordagem da Teoria da Literatura, que busca os elementos que contribuem para redimensionar a leitura de mundo do leitor.

O trabalho pedagógico de ensino da leitura na interface Literatura e Linguística. permitirá um conhecimento mais consistente do texto literário, condição para apreciação, valorização e desenvolvimento do desejo de dele se aproximar cada vez mais.

A proposição de procedimentos pedagógicos organizados por meio de *objetos de aprendizagem* voltados para a leitura da literatura, tendo preservadas as especificidades desse gênero textual, na perspectiva aqui eleita, constitui parte do grande desafio desta proposta, que se impõe pelas emergências da contemporaneidade. A associação com o suporte teórico da Linguística possibilita análises e reflexões com a consistência necessária para que o leitor perceba o texto em sua intimidade e alcance seus traços literários fundamentais. Trata-se de uma abordagem promissora, no que se refere à busca de novos paradigmas para o ensino da leitura, que começa a ser esboçada pelas autoras deste artigo, em forma de estudos teórico-práticos desenvolvidos em parceria com profissionais de escolas da rede pública e privada de ensino.

### Referências

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- BORTOLINI, A.; SOUZA, V. *Mediação tecnológica: construindo e inovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/publicações>>.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>.
- BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 86, p. 9-43, dez. 1991.
- INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Trad. Albin E. Beau, Maria da Conceição Puga e João F. Barrento. Lisboa: FCG, 1965.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica do cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.
- JAUSS, Hans Robert. *A literatura como provocação*. [s.l.]: Vega, 1993.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LONGMIRE, W. *A primer on learning objects*. American Society for Training & Development: Virginia/USA, 2001.
- MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Nova Cultural, 1982.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Porto Alegre/Rio de Janeiro: LP&M/Rocco, 2008.
- PEREIRA, Vera Wannmacher; ANTUNES, C. Novas linguagens em leitura. In: BORTOLINI, A.; SOUZA, V. *Mediação tecnológica: construindo e inovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 419-40.
- PEREIRA, V.W.; PICCINI, M. Preditibilidade: um estudo fundado pela Psicolinguística e pela Informática. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 144, p. 305-24, jun. 2006.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. *Anais do VI Congresso da Abralín*. João Pessoa, 2009a, v. 2, p. 10-22. Disponível em: <<http://www.abralin.org/>>. Acesso em: 03 jun. 2009. Apresentação em CD.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição e inferência. In: Costa, J. C. (Org.). *Inferências linguísticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b. Formato CD.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora: procedimentos e desempenhos em ambiente virtual e ambiente não virtual. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 3, p. 22-27, 2009c.
- PRADO, Adélia. *Oráculos de maio*. São Paulo: Siciliano, 1999.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido: 20.06.2010

Aprovado: 25.06.2010

Contato: mtamodeo@puccrs.br ; vpereira@puccrs.br