

SIMPÓSIO 60

O POEMA NARRATIVO E O CONTO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE, PRODUÇÃO E APROXIMAÇÃO ENTRE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A história oficial do Brasil nasce em estreita relação com Portugal e com vários países africanos. A literatura transfigurou, por intermédio de vários gêneros, essa experiência de gradativa transformação dos “países colonizados e colonizador” em “países de língua portuguesa”. Essa experiência histórica de transformação pode e deve ser transmitida às novas gerações, especialmente na escola, por intermédio de análise e produção de textos literários. Ainda que leitura e produção de texto componham partes integrantes de uma mesma habilidade, e leitores vorazes apresentem, frequentemente, facilidade de expor suas ideias e emoções por intermédio do texto escrito; no entanto, em se tratando de textos literários, constatamos uma situação paradoxal. O aluno de Ensino Básico entra em contato com a Literatura – clássica ou popular – muito antes de ingressar na escola; amplia seu repertório, nos bancos escolares, com leitura e análise de diversos gêneros; porém tudo isso não reverte em produções de qualidade. No Brasil, estudos recentes têm apontado como uma das razões os manuais didáticos, que usam geralmente adaptações de composições clássicas ou fragmentos de obras consagradas. Essa seleção não permite muitas vezes que o aluno, mesmo ao chegar ao curso médio, domine bem o gênero analisado, tampouco aprenda como elaborar um texto com início, meio e fim coerentes. Portanto, defendemos a adoção de textos literários integrais, em sala de aula, oriundos de países diversos, análise com vistas à produção, e incorporação de ensaios de autores consagrados. Para orientar a prática cotidiana, recorreremos a Dolz, Noverraz e Schnewly, certos de que suas experiências podem ser de muita ajuda ao professor. Outros estudos críticos que permitam diálogos teóricos e/ou pedagógicos relevantes poderão ser acolhidos também. Todos com o objetivo de revelar facetas novas tanto para a esfera da recepção quanto para a da produção do leitor adolescente de obras de literatura de língua portuguesa.

COORDENAÇÃO

Raul de Souza Püschel

Instituto Federal de Educação de São Paulo
puschel@uol.com.br

Suely Corvacho

Instituto Federal de Educação de São Paulo
sucorvacho@uol.com.br

**DE REPENTE, SURTIU UMA CRIATURA...:
UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO DE TEXTO NARRATIVA
DE HORROR NO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Chislene Moreira CARDOSO (UERR)¹⁰⁹⁸
Ana Maria Mattos GUIMARÃES (UNISINOS)¹⁰⁹⁹

Resumo: O objetivo geral desta pesquisa foi propor a aplicação de uma sequência didática por meio do gênero textual narrativa de horror em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública e uma particular. Utilizou-se pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva, bibliográfica e de campo, cujos dados foram coletados por meio de questionários e das produções textuais iniciais e finais feitas na sequência didática. A análise das produções revelam transformações importantes nas capacidades de linguagem. A aplicação da sequência didática em um curto espaço de tempo não é suficiente. O trabalho com a sequência didática deve ser contínuo.

Palavras-chave: Sequência Didática. Gênero Textual. Narrativa de Horror.

1. Introdução

Mesmo depois de décadas, o processo de desenvolvimento da língua por meio dos gêneros textuais ainda apresenta problemas, pois observa-se uma certa dificuldade na implementação de “uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos” (BARBOSA, 2005, p. 159). Conforme a autora, há educadores que ainda não compreenderam a proposta de trabalho com os gêneros.

Além disso, também há educadores que não sabem exatamente o que propor no lugar das práticas já consagradas, por não conseguirem realizar uma descrição de gênero e uma transposição didática adequadas, por razões diversas – falta de condições reais de trabalho, de materiais didáticos e paradidáticos nessa perspectiva, de formação para tal, ou por um não entendimento real da perspectiva teórica em questão. Dessa forma, contradições entre a prática e a teoria que pretende assumir não faltam. (*Idem*)

Diante da exposição destes problemas, pretende-se esclarecer nesta pesquisa a seguinte pergunta: de que forma uma sequência didática por meio do gênero textual narrativa de horror pode contribuir no processo de aprendizagem da língua portuguesa de duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental? Com a finalidade de esclarecer esta questão, o objetivo geral dessa pesquisa foi propor a aplicação de uma sequência didática por meio do gênero textual narrativa de horror em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola particular e uma escola pública da cidade de Novo Hamburgo no Rio Grande do Sul.

Para alcançarmos este objetivo geral foi necessário compreender o processo de aprendizagem da língua portuguesa por meio dos gêneros textuais, identificar a arquitetura interna (infraestrutura geral, mecanismos de textualização e enunciativos) do gênero textual narrativa de horror, descrever a sequência textual narrativa predominante neste gênero, e, finalmente, discutir a aplicação da sequência didática por meio do referido gênero textual.

Optamos pelo gênero textual narrativa de horror por trabalhar com as emoções, no caso em questão, com o medo, foi a alternativa encontrada para tornar a proposta com a sequência didática prazerosa aos olhos dos pré-adolescentes e adolescentes. Poder-se-ia

¹⁰⁹⁸ Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista (RR), Brasil. E-mail: xlenemc@yahoo.com.br

¹⁰⁹⁹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo (RS), Brasil. E-mail: anag@unisinós.br

trabalhar também com textos relacionados ao humor, à tragédia, entre outros gêneros textuais que tocam os sentimentos. Entretanto, escolhemos o medo em função das experiências positivas em sala de aula em outros momentos.

O domínio dos gêneros é necessário para que o usuário de uma língua participe, de forma ativa, na comunidade verbal na qual esteja inserido. Por este motivo, esta pesquisa se justifica ao contribuir para que os alunos se apropriem do gênero de texto narrativa de horror, e, posteriormente, se apropriem de outros gêneros textuais presentes em sua prática social. Esta pesquisa também contribui academicamente ao fornecer uma estratégia de ensino da língua materna aos professores por meio dos gêneros textuais, a fim de que o professor possa ter em mãos uma ferramenta que o auxilie no ensino da língua portuguesa.

No que tange à metodologia, utilizou-se a pesquisa qualitativa a fim de interpretar os dados. Realizou-se também a pesquisa exploratória, com o propósito de familiarizar o pesquisador com o seu objeto de estudo e a pesquisa descritiva, a fim de descrever o fenômeno observado no ensino da língua materna. Além disso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, para proporcionar uma base teórica e a pesquisa de campo para coletar os dados para posterior análise. Os dados foram coletados por meio das produções textuais iniciais e finais aplicadas aos alunos durante o desenvolvimento dos módulos da sequência didática por meio do gênero textual narrativa de horror nas duas turmas de oitavo ano de uma escola particular e uma escola pública.

2. Referencial teórico

De maneira breve, apresentaremos um panorama para lembrar que Bakhtin (2003, p. 262) considera que cada esfera da comunicação verbal estabelece a delimitação do gênero do discurso a ser utilizado e que estes são escolhidos por seu autor de acordo com as suas intenções em uma determinada esfera da comunicação verbal. Para o filósofo, os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: os temas; forma composicional; e, estilo da linguagem. Estas dimensões são determinadas por cada esfera da comunicação verbal e estão intrinsecamente ligadas ao todo do enunciado, refletindo sua finalidade.

Bakhtin (2003) propõe dividir os gêneros do discurso em dois conjuntos: gêneros de discurso primário e gêneros de discurso secundário. Os primários são gêneros mais simples constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (linguagem das reuniões sociais, dos círculos, familiar, réplica do diálogo cotidiano, etc.) e os secundários são gêneros constituídos em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa e relativamente evoluída, principalmente escrita (o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.).

Na mesma direção, Bronckart (1999) defende a teoria sobre a interação por meio dos gêneros textuais. Utilizamos a proposta do “folhado textual” (BRONCKART, 1999, p. 119), para identificar arquitetura interna do gênero textual narrativa de horror. De acordo com o linguista, o texto se constitui em três níveis: infraestrutura geral do texto, composta pelos tipos de discurso e pela sequencialidade; mecanismos de textualização, relacionados à coesão e à conexão do texto; e mecanismos enunciativos, referentes ao posicionamento das vozes do texto e a modalização.

Também utilizamos a noção de sequencialidade proposta por Adam (1992 *apud* BRONCKART, 1999). Para o autor, as sequências são “unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências”. (1992 *apud* BRONCKART, 1999, p. 218).

Adam (1992 *apud* BRONCKART, 1999) considera cinco tipos básicos de sequências: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, e dialogal. Um texto também pode conter diferentes tipos de sequências com o predomínio de uma delas. Nesta pesquisa, focaremos a sequência narrativa, visto que esta sequência predomina no gênero textual narrativa de horror.

É necessário destacar que para um gênero textual ser trabalhado no ambiente escolar, é necessário que ele sofra algumas adaptações. Enquanto Barbosa (2005, p. 159) define este processo como “transposição didática”, Schneuwly e Dolz (2004) chamam-no de modelização didática do gênero. Para os autores, “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Para transportar o gênero ser ensinado na escola torna-se necessário considerar as seguintes dimensões: os conteúdos que são veiculados no texto; a estrutura comunicativa do gênero de texto; e, as configurações específicas das unidades linguísticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 171).

O ensino da língua por meio dos gêneros textuais permite que os alunos se apropriem “das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 96). A sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto” e “serve, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem nova ou dificilmente domináveis”.

3. Metodologia

Neste capítulo apresentarei os tipos de pesquisa utilizados para esclarecer o problema proposto. Quanto à forma de abordagem dos dados utilizamos a pesquisa qualitativa. Em relação aos objetivos, a pesquisa exploratória e descritiva. No que se refere aos procedimentos técnicos, além da pesquisa bibliográfica também foi utilizada a pesquisa de campo.

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo e Sanches (1993, p. 244), realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, desde que ambos sejam da mesma natureza. De acordo com Granger (1982 *apud* MINAYO, 1993, p. 246), um verdadeiro modelo qualitativo descreve, compreende e explica, trabalhando exatamente nesta ordem.

Para Minayo e Sanches (1993, p. 245), esta abordagem só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. Adequa-se, por exemplo, ao estudo do desempenho de uma instituição ou ao estudo da configuração de um fenômeno ou processo, como ocorre na pesquisa, visto que, a partir da aplicação da sequência didática será possível compreender o processo de aprendizagem da língua materna por meio dos gêneros textuais.

Acerca dos objetivos, a pesquisa foi exploratória. Para Raupp e Beuren (2006, p. 54), este tipo de pesquisa apresenta uma característica que “consiste no aprofundamento de conceitos preliminares sobre determinada temática não contemplada de modo satisfatório anteriormente. Assim, contribui para o esclarecimento de questões superficialmente abordadas sobre o assunto.”

A pesquisa também foi descritiva, pois configura-se como um estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa, ou seja, não é tão preliminar como a primeira, nem tão aprofundada como a segunda. Neste contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar entre outros aspectos. (RAUPP; BEUREN, 2006, p. 81).

Para Andrade (2002 *apud* RAUPP; BEUREN, 2006), na pesquisa descritiva os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador. Esta pesquisa apresenta também o uso de técnicas padronizadas de coleta de

dados. No caso da proposta em questão, a técnica utilizada foi a sequência didática que tem como estrutura base quatro componentes essenciais: apresentação da situação; produção inicial; módulos ou oficinas; e produção final. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Estas etapas foram observadas e descritas no decorrer da pesquisa.

A apresentação da situação consiste em expor aos alunos o trabalho a ser desenvolvido. Em seguida, é apresentada a proposta de produção inicial de um texto com base nas informações que os alunos já possuem do gênero escolhido.

Nas aulas que se seguem, são aplicados os módulos ou oficinas de acordo com as necessidades observadas na produção inicial. A elaboração das atividades envolve questões de diferentes níveis, que levem em consideração aspectos como: a situação de comunicação presente no gênero escolhido; as técnicas incidentes na elaboração dos conteúdos; o planejamento anterior à estruturação do texto; a linguagem apropriada para a realização daquele gênero textual; e as categorias do gênero a serem trabalhadas em sala de aula.

Ao fim da aplicação dos módulos, verifica-se a apreensão dos aspectos trabalhados em um exercício que envolve uma última produção textual. Nesta etapa, denominada produção final, os alunos colocam em prática as noções captadas sobre do gênero estudado. Na produção final é que podemos perceber se os alunos se apropriaram daquele gênero e se saberiam utilizá-lo numa outra situação de comunicação fora do contexto escolar.

Referente aos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que tem por objetivo permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO, 1974, p. 230 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 71). Dessa forma, este tipo de pesquisa não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (*Idem*)

Além da pesquisa bibliográfica, utilizamos a pesquisa de campo que “não contempla só a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para a entrada em campo). Contempla também a definição dos instrumentos e procedimentos para análise dos dados.” (MINAYO, 2002, p. 42). A pesquisa de campo baseia-se na observação e coleta de dados diretamente no local da ocorrência dos fatos.

Esta pesquisa envolveu duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, pertencentes a duas realidades escolares: uma escola particular e uma escola estadual localizada no município de Novo Hamburgo no estado do Rio Grande do Sul. Em ambas as escolas a proposta foi aplicada nas turmas do período matutino. O critério utilizado para selecionar os alunos que participariam da pesquisa foi o de frequência em todas as etapas de aplicação da proposta. Durante todo o processo de aplicação da sequência didática, todos os alunos participaram, mas somente as produções dos alunos presentes em todo o processo foram analisadas. Esse critério resultou em 11 alunos dos 32 alunos da escola particular e 11 dos 33 alunos da escola estadual.

4. Discussão dos dados

A análise dos dados mostrou que, embora todos os alunos da escola particular já apresentassem domínio do conteúdo temático em suas produções iniciais, a sequência didática proporcionou um refinamento dos recursos de montagem do horror, com ênfase na questão da construção de um espaço típico para este gênero. Por outro lado, esses mesmo alunos apresentaram uma maior evolução no que refere à elaboração de uma sequência narrativa completa em suas produções finais.

Se na escola particular, os alunos já dominavam o gênero, agora se apropriaram da sequência narrativa. Na escola estadual, a evolução foi pequena quanto à sequência narrativa,

mas o resultado foi positivo no que se refere ao domínio dos elementos que constituem o gênero narrativa de horror.

Os resultados da análise das produções dos alunos revelam, pois, transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas à organização de sequências narrativas foram praticamente resolvidas e que o domínio do conteúdo temático próprio ao gênero narrativa de horror foi atingido. A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma sequência narrativa, encadeando as ações das personagens no quadro do horror, elemento essencial para o gênero desenvolvido.

Enfatiza-se, a partir da observação anterior, a questão da capacidade observada dos aprendizes. A sequência didática trabalhada não atendeu totalmente este aspecto, pois, por não ser eu a professora regular das duas turmas, só pude obter informações a respeito desses alunos. Realizei ainda uma observação em sua sala de aula regular, mas, certamente, com o conhecimento que tenho agora das capacidades e competências de cada um dos alunos, exploraria mais certos aspectos e adaptaria outros às diferentes realidades. Isto quer dizer que entendo que a sequência didática construída pode e deve sofrer alterações que reflitam a interação em sala de aula.

Dessa forma, na elaboração de sequências didáticas, o papel do professor é fundamental. Essa é justamente a maior dificuldade encontrada em outras experiências relatadas (GUIMARÃES, 2005, 2006). Os resultados animam os docentes, mas não garantem sua adesão como proponentes de novas sequências didáticas. Encontra-se, nessa questão, como afirma Guimarães (2006), o obstáculo mais sério à didatização do gênero, tal como vista pelo interacionismo sociodiscursivo. Há um suporte teórico muito forte que deve respaldar a ação didática, mas que pode permanecer distante do professor de ensino fundamental, se este não receber apoio específico com este fim. Ao mesmo tempo, é preciso estar alerta para o que os professores dizem ser trabalhar com gênero (GUIMARÃES, 2004), pois deve estar presente a diferença entre trabalho sobre um gênero, enquanto unidade comunicativa adaptada a uma dada situação, e trabalho sobre os tipos de discurso que estão presentes neste mesmo gênero de texto.

5. Considerações finais

A comparação entre as produções iniciais e finais mostrou um avanço qualitativo de aspectos considerados essenciais ao gênero em questão: conteúdo temático, sequência narrativa, personagens e narrador. Os resultados da análise das produções dos alunos revelam transformações importantes em suas capacidades de linguagem. A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma sequência narrativa, encadeando as ações das personagens no quadro do horror, elemento essencial para o gênero desenvolvido.

É evidente que a aplicação da sequência didática em um curto espaço de tempo não é suficiente para que os alunos apreendam toda a riqueza de um gênero complexo. O trabalho com a sequência didática deve ser contínuo. Assim, por exemplo, seria extremamente importante continuar, nas turmas aqui enfocadas, o trabalho com outro gênero de texto que refletisse a narração como tipo de discurso. Poderia, então, ser retomada, por exemplo, a sequência narrativa e retrabalhada a fase de situação final, na qual os alunos demonstraram maior dificuldade.

O trabalho com a sequência didática por meio do gênero de texto não deve ser limitado. No caso dessa proposta, optamos por trabalhar a infraestrutura e os mecanismos enunciativos. Nesse momento não abarcamos os mecanismos de textualização, o que não

impede que esses sejam trabalhados a partir da narrativa de horror ou de outro gênero textual. Cabe ao professor, delimitar os objetivos que ele queira alcançar com a proposta.

A sequência didática pode ir além do ensino de língua materna. Ela pode ser trabalhada em diversas disciplinas e, pode, inclusive, ser interdisciplinar. Como já alertamos, não basta uma seqüência didática aplicada na escola. Os professores devem se envolver no processo de produção das oficinas, analisar as possibilidades do gênero textual escolhido, delimitar os seus objetivos a partir do gênero e, o mais importante, interagir com os alunos e observar qual seria o melhor gênero de texto a ser trabalhado naquele momento de suas vidas. Um gênero que agrada é interessante para o sucesso da proposta. Essa é, certamente, uma caminhada longa, mas vários primeiros passos já foram dados. Esta dissertação se considera um deles.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov, V. N.). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do Professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: Seriam os PCNs praticáveis?. In: ROJO, R.H.. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Último acesso: 12 nov. 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópico*, São Leopoldo v.2, n.2, p. 67-74, dez. 2004.

_____. A didatização de gênero em ambientes sociais diversos: a possibilidade de ensinar gêneros de texto através de seqüências didáticas. *Anais do III SIGET*, Santa Maria, ago. 2005.

_____. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.6, n. 3, Set./Dez. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertextos e Gêneros Digitais: Novas formas de construção de sentido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e*

criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; SANCHES, Odécio. Quantitativo - qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. BEUREN, Ilse Maria. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

“NAVIO NEGREIRO”: COMO ESTUDAR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE UM POEMA NARRATIVO

Raul de Souza PÜSCHEL (IFSP)¹¹⁰⁰¹

Resumo: Neste trabalho, com base nas concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de oferecer um caminho para que seja assimilado certo gênero textual, será estudado “Navio negreiro”, de Castro Alves, como um exemplo de poesia narrativa a ser investigada, a fim de que os alunos sejam capazes de desenvolver adequadamente tanto a produção quanto a recepção textuais. Esta investigação está decomposta em uma apresentação da situação, uma produção inicial, seis módulos e uma produção final.

Palavras-chave: Gêneros textuais; poesia; narração.

1. Apresentação da situação

Este trabalho estabelecerá uma sequência didática visando a um público de alunos do Curso Médio do Instituto Federal de Educação de São Paulo, Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, “uma sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz e Schneuwly (org.), 2004, p. 97), Segundo o mesmo estudo, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (ibidem, p 97).

Em uma sequência didática, há primeiramente a apresentação da situação, depois uma produção inicial, a seguir os diversos módulos e, por último, a produção final. (ibidem, p. 98 s.).

A atividade que faremos está centrada no que aqui chamamos de poema narrativo. O poema narrativo é aquele em que há o desdobramento de uma ação. Pode ser épico — em que a trama fica talvez mais nítida em todas as suas etapas, enquanto estrutura de caráter narrativo, e maior distanciamento — ou lírico — em que há uma dimensão mais subjetiva.

Em um primeiro momento, os alunos falarão de poemas que contem algo. Se tiverem dificuldade de listar pelo menos quatro ou cinco obras, o professor lembrará o que eles devem ter lido ou o que devem ter ouvido falar. Lembram-se de Homero? E do poema lido na semana passada? Aquele do Drummond, “A morte do leiteiro”? Ou pode sugerir ainda também de Drummond “Desaparecimento de Luísa Porto” ou “Morte no avião”. Também pode ser aquele do Bandeira: “Balada do rei das sereias”. Há outro similar do Schiller ainda. Pode-se ainda falar de músicas ou mesmo tocá-las ou cantá-las. “Agora eu era herói e meu cavalo só falava inglês”. Daí vai.

Na continuação do processo serão passadas algumas propostas para escreverem poemas narrativos. Talvez em grupo para criar uma dinâmica cheia de interações. Ao fim e ao cabo deste primeiro momento, lerão o que criaram. Cantarão músicas. O professor tocará o CD com a música “Eduardo e Mônica”, ou “Marvin”, ou “O samba do Arnesto”, ou “O amor”, do poeta Maiakóvsky. A aula acaba e os alunos não criam poema narrativo nenhum. Como assim?

¹¹⁰⁰ Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. São Paulo, Brasil. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: puschel@uol.com.br.

2. Produção inicial

A data escolhida para iniciar as atividades foi a da semana anterior à de 13 de maio (ou em torno desta data). Poderia ser também a anterior à de 20 de novembro, mas julgamos que seria uma data tardia, já que estaria próximo do fim do ano letivo. Após ser feita, como se viu acima, uma primeira aproximação do gênero poesia em prosa, na aula referida, o professor a retoma na aula subsequente em 13 de maio, mas subitamente em vez de continuar a falar de poesia em prosa e pedir a atividade que ele tinha proposto inicialmente, pergunta qual era o evento histórico relacionado ao dia (ou à semana, caso 13 de maio caia em dia da semana em que o docente não tenha aula com aquela classe). Com a resposta, surge a discussão em torno da questão do negro, de tudo por que ele passou e ainda passa. Depois de verificar que a questão chegara a um nível de amadurecimento e complexidade interessante, e depois de perceber que os alunos já tinham perdido o ímpeto inicial de falar incontidamente sobre o assunto, o docente pergunta qual tinha sido o tema da aula anterior. (Ou então algum aluno retoma, talvez não pela primeira vez, a proposta da aula anterior, que tinha sido abandonada). Com isso, é retomada a questão do gênero poesia narrativa. O professor então indaga: que tal criarmos coletivamente em voz alta um poema em prosa? Um poema em prosa que fale sobre a questão do negro? Sai uma primeira versão. Estimula-os que tragam, sem que valha nota, na aula subsequente um poema em prosa sobre o tema do negro, da segregação racial, da escravidão ou algo similar.

3. Módulo 1¹¹⁰¹

No começo da nova aula, os alunos leem o que criaram. O professor, então, fala de um poeta (Castro Alves) que trabalhou em diversos momentos a questão do negro e da escravidão. Estimula os alunos a que peçam a leitura de uma obra de Castro Alves. Mostra uma cópia de “Navio negreiro” e solicita a que os alunos leiam em voz baixa “Navio negreiro”, depois pede que cada aluno leia uma estrofe. Na sequência, o docente lê com certa impostação o texto.

Pergunta o mestre mais à frente quais seriam as dificuldades do texto. Explica referências, o léxico. Fala de aspectos da vida e da obra de Castro Alves. Faz conexões entre “Navio Nегreiro” e o Romantismo. Pode ainda referir-se à escravidão e ao tráfico negreiro.

4. Módulo 2

O professor pergunta o que os alunos gostariam de comentar do poema. Em seguida apresenta a sua análise da obra. Veja a minha breve análise nas próximas páginas.

5. Módulo 2 – Análise

O poema começa em *media res*: “Stamos em pleno mar... (...)”. A primeira parte ainda não é a ação, é a apresentação. Tem mais um cunho descritivo. Vê-se um local encantatório. É a marca da idealização romântica da natureza. Como a poesia tem um aspecto analógico (Püschel, 2000, 59-64), percebe-se o caráter reiterativo, com as quatro primeiras estrofes começando como o mesmo “Stamos em pleno mar...”. Mira-se na primeira, no “doudo

¹¹⁰¹ Observamos que os módulos programados serão revistos e reprogramados em conformidade com as situações reais e interacionais. Ou seja, de acordo com as necessidades reais os módulos serão readequados. Entretanto, o professor sempre deve ter em mente um leque de possibilidades para que suas propostas consigam “otimizar” e traduzir da melhor forma aspirações dos educandos. Portanto, a posição do professor é de abertura, mas não de despreparo. A interação levará necessariamente a diversos planos Bs.

espaço” o luar que brinca (o que já é em si uma metáfora), que recebe as marcas da transferência semântica do termo que se apõe depois do travessão para a ele equivaler (“dourada borboleta”). O olhar se desloca e volta ao nível do mar e observa vagas que correm “como turbas de infantes inquieta”. Ou seja, a primeira estrofe é encerrada com um conjunto de metáforas que causam um espetáculo, o tom da maravilha, que se repetirá com outra substância nas estrofes subsequentes.

A segunda estrofe continua com um conjunto de metáforas e símiles. É o entusiasmo, cujo étimo possui em si o aspecto divino. Os astros não estão meramente no firmamento, mas eles saltam. E saltam como espumas de ouro. O mar é tesouro líquido.

Na terceira estrofe, dois infinitos insanamente se abraçam. O que é céu? O que é mar? Frente a tanta riqueza e beleza naturais, pergunta-se qual é céu, qual é oceano, já que eles se fundem. E a pergunta fica em aberto, ainda mais com o uso das reticências.

Na quarta estrofe fala-se da embarcação e das virações marinhas. O teor é positivo, pois a nau “(...) corre à flor dos mares/ Como roçam na vaga as andorinhas...”. No entanto há uma leve antecipação do que aparecerá ao leitor ao final apenas da terceira parte. É o vestígio do que advirá. Como mestre do verso, do verso que conta algo aflitivo, o eu-lírico (mas que de leve se apodera da câmara, do ponto de vista) chama a embarcação por um termo sinônimo do título. Fala-se, então, em “veleiro brigue”. Entretanto, tal menção em uma leitura, sem um horizonte de expectativa já firmado, passa despercebido.

Segue o poema agora com indicações acerca da procedência e do destino dos que são chamados aqui naus errantes. Já, como antecipação, agrega-se mais um claro indício do que virá no poema em seu desdobramento. Surge o vocábulo “Saara”, denotador da região de onde provém o povo transportado pelos navios negreiros. A ele se junta ainda, como se disse, o termo “errante”. Intertextualmente, o sofrimento tanto histórico quanto bíblico dos judeus é transferido para os africanos, que se tornam errantes na América, separados de suas tradições, de seus valores, de seus familiares, de sua liberdade.

A estrofe que sucede novamente traz de forma especular céu e mar unidos agora sob o signo da imensidade. Fala-se, depois da harmonia da brisa, da música longínqua, o que é quebrado a seguir com uma invocação a Deus em razão da sublimidade de tudo isso e do canto ardente das ondas.

Mais à frente ocorre o intertexto com o romance do autor que dá nome à terceira geração da poesia romântica brasileira. Como substrato ao leitor minimamente informado, surge à lembrança Victor Hugo e sua obra *Trabalhadores do mar*, no verso “Homens do mar! ó rudes marinheiros”. Castro Alves cria, então, uma metáfora magnífica acerca dos rudes marinheiros, que aparecem “tostados pelo sol dos quatro mundos!”. A grandeza da imagem, que dá qualidade heroica a esses seres humanos quase onipresentes, é ampliada pelo fato de serem eles tomados como crianças acalentadas pela procela, embalados pelos oceanos. Vê-se, com a metáfora assinalada, o caráter, ao mesmo tempo, cosmopolita e bárbaro, poderoso e frágil, experiente e inocente dos nautas. A poesia aí só poderia ser, simultaneamente, livre e selvagem — como é dito nos versos seguintes, que metaforizam o mar (feito) doudo cometa.

A primeira parte então se encerra com uma variação à figura do condor. Surge o albatroz: “Albatroz! Albatroz! águia do oceano (...)”. Depois, com um intertexto bíblico e filosófico, a tal animal é justaposto o termo “Leviathan do espaço”. No desfecho, pede o eu-lírico as penas daquele para voar.

A primeira estrofe da segunda parte mostra novamente a referida internacionalidade dos marinheiros. Associa tal estrofe a diversidade de origem e o amor dos marinheiros à cadência do verso advinda do “velho mar”.

As demais estrofes mostram a caracterização de marinheiros de diversas plagas (o espanhol, o italiano, o inglês, o francês, o heleno). A eles é associada sempre a tradição poética de seus povos, o que denota dialeticamente o jogo internacionalismo e nacionalismo,

sendo esta última uma das bandeiras românticas.

A breve terceira parte serve como transição. Invoca o eu-lírico o espaço imenso, a águia do oceano. Todavia, o eu-lírico é aqui como um câmara, já que narra algo. Saiu-se, enfim, da descrição e também do êxtase. O que se vê não é mais a harmonia entre céu e mar, o que se vê agora é o terror: “Mas que vejo eu ali... que quadro d’amarguras! / Que canto funeral!... Que téticas figuras!... / Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!”. Tudo começa com o *mas* do quarto verso. Os três versos iniciais são como a aproximação de uma câmara que desce (1º verso) e desce [ainda] mais (2º verso), mergulhando “no brigue voador!” (vide o 3º verso). Como se vê, é com a adversativa que há a mudança do viés. O signo harmônico é destroçado pelo terrível. Neste segmento nos deixa ver Castro Alves o que Conrad não nos deixa ver em sua mais célebre narrativa. Este último fala do horror absoluto, aquele o mostra em sua substância.

Assim, voltando ao segmento referido, a religiosidade romântica continua, mas com outro viés. Não mais se observa o maravilhamento da natureza e dos seres humanos. Agora Deus é invocado pelo espanto que o quadro horrível provoca no poeta. É o tom da perplexidade. É ainda a transição para a condenação verbal feita pelo vate. É o deslocamento para a narração.

Na quarta parte, como se vê em todo o poema, proliferam exclamações e reticências, que, na verdade não deixam de ser marcas do discurso emotivo, típico do Romantismo, todavia a intensidade com que e o modo como Castro Alves utiliza estes sinais aqui revelam uma pragmática, bem ao estilo do discurso oratório de que ele era um mestre. Começa anunciando intertextualmente uma mudança, como o leitor já pode antever pelo que percebe da brevíssima terceira parte. Surge o inferno de Dante em contexto escravocrata. O eu-lírico, com sua câmara, revela seu grau de adesão, sua revolta e, como corolário disso, seu tom engajado. Os negros seviciados vão aparecendo. A câmara do eu-lírico. (se figuradamente dizemos que tem uma câmara e não se trata de um filme, percebe-se que o eu-lírico está a narrar o que vê) desce o tombadilho do navio. Como é descida (basta rever os versos um e dois da terceira parte), tem-se que do tombadilho abaixo se penetra em uma alegoria do inferno, daí a alusão à *Divina comédia*. Legiões de homens negros, a dançar, mas não porque estão em festa, mas sim porque apanham. Vêm em seguida as mulheres, que amamentam os filhos com o sangue que jorra do seio (e do resto do corpo). Enquanto isso, a orquestra (os que observam, isto é, os portugueses) diabolicamente ri (em). O uso da aditiva também colabora e muito para produzir o tom do excesso, do acúmulo de dor e abuso. E isto, e mais isto e ainda mais. Enumera-se assim a dor e, na recepção, acompanha-se a força do poder, em sua ação constante e reiterada, como injustiça. Tamanho o suplício que alguns até enlouquecem. As imagens são assustadoras. Revelam um fato da história do Brasil de caráter distópico, tal a mancha produzida.

Frente a tanto sofrimento, a quinta parte começa com invocação a Deus em tom de desespero “Senhor Deus dos desgraçados!”. Não é nem mesmo possível acreditar que aquilo seja verdade. Daí a indagação a Deus feita pelo eu-lírico: “Dizei-me vós, Senhor Deus!/ Se é loucura... se é verdade/ Tanto horror perante os céus...”.

Ocorre então a primeira tentativa de apagar o inapagável pelo curso do caminho dos nautas. Ou seja, já antecipando algo do desfecho, o eu-lírico pede que o mar apague tais feitos terríveis. Depois pede ajuda de outros fenômenos da natureza: “Ó mar! por que não apagas/ Co’a esponja de tuas vagas/ De teu manto este borrão?.../ Astros! noite! tempestades!/ Rolai das imensidades!/ Varrei os mares, tufão!”. São imagens antológicas que revelam o desacordo. A natureza que antes vinha para compor um quadro harmônico, agora apocalipticamente vem para destruir, em razão do pecado cometido contra os negros. Na recepção, o peito infla, o corpo se contorce. Se a leitura é feita em voz baixa, há a força do grito surdo que raspa a laringe. Não é à toa que o poema heróico tenha parentesco com o épico, mesmo sem ter a

extensão deste último. A dimensão de ambos é elevada, ambos narram, há um certo distanciamento do simples eu individual (o eu-lírico aqui fala como uma espécie de porta-voz da comunidade), ocorrem peripécias, as forças da natureza medem a grandeza dos agentes, entre outras coisas.

Depois também é invocada a “(...) severa musa/ Musa libérrima, audaz!...”, para que se diga “quem são estes desgraçados”. A que, em contraponto, o próprio eu-lírico responde que são os escravos filhos do deserto, “homens simples, fortes, bravos.../Hoje míseros escravos/ Sem ar, sem luz, sem razão...” Logo após fala das mulheres negras e que, intertextualmente, são comparadas à Agar. Mais, à frente, para compor o conjunto deste exército de desvalidos, fala-se das crianças e das jovens moças: “Lá nas areias infindas,/ Das palmeiras no país,/ Nasceram crianças lindas,/ Viveram — moças gentis.../ Passa um dia *a caravana*/ Quando a virgem na cabana/ Cisma de noite nos véus.../ ...Adeus! ó choça do monte.../ ...Adeus! palmeiras da fonte!.../ ...Adeus! amores... adeus!...”. A caravana os leva e eles passam pelo areal extenso, pelo “pó” dos oceanos, abandonando Serra Leoa e agora “tendo a *peste* por jaguar”, na bela imagem do poeta dos escravos, a mostrar que não são livres nem para morrer, já que vão acorrentados.

Para enfatizar a surpresa, é utilizado um recurso frequente e eficaz da poesia, a retomada. Não podemos nos esquecer de que se conta algo aqui. Entretanto, isso é também — em que pese tal consideração — um poema. A estrofe que encerra a quinta parte é a mesma que introduz esta parte, excetuando-se o terceiro verso. Troca-se “Se é loucura... se é verdade” por “Se eu deliro ...ou se é verdade”. O resto permanece, reiterando a perplexidade, reiterando que se apague tal triste espetáculo de nossos olhos.

O poema é encerrado na sexta parte com um questionamento, em pleno romantismo, de um dos valores mais caros do período, o nacionalismo. Não que seja uma negação extrema do nacionalismo, mas sim de como a terra “da liberdade após a guerra”, torna-se a do povo cuja bandeira serve “P’ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...”. O eu-lírico invoca Deus novamente e imediatamente a Musa, em uma imagem magnífica: “Silêncio!... Musa! chora, chora tanto/ Que o pavilhão se lave no teu pranto”. E tal como o Hino Nacional, a antepenúltima e a penúltima estrofes compõem um dos textos que mais sinônimos utiliza para falar de nossa bandeira: o próprio termo bandeira, pavilhão, pendão (em “Auriverde pendão de minha terra”) e estandarte.

A primeira estrofe pergunta retórica e estrategicamente que bandeira é aquela. A resposta revela que é a do Brasil, em um verso magnífico por suas aliterações e por uma paronomásia (“Que a brisa do Brasil beija e balança”).

A impavidez é tão grande da voz que sai desta obra que é dito com feroz franqueza, para o estandarte nacional: “Antes te houvessem roto na batalha,/ Que servires a um povo de mortalha!...”.

A estrofe que serve como desfecho ao texto é uma das de mais alta densidade retórica de nossa literatura. Mas de retórica expressiva:

“Fatalidade atroz que a mente esmaga!...
 Extingue nesta hora o brigue imundo
 O trilho que Colombo abriu na vaga,
 Como um íris no pélago profundo!...
 ...Mas é infâmia de mais... Da etérea plaga
 Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...
 Andrade! arranca este pendão dos ares!
 Colombo! Fecha a porta de teus mares!”

Poucas vezes a literatura brasileira soube fazer tamanha exortação, tal qual acontece nos dois últimos versos. O tom do poema só podia estar em consonância com a grandeza da

aspiração e da invocação. Em um texto com tom heroico são chamados os heróis do novo mundo para atuar contra valores que são o de um mundo antigo e degradado. Não aceitemos isso, é o que pede a voz que permanece ecoando na cabeça do leitor após o último verso.

Ao contrário do poema lírico, que se assemelha ao tom mais intimista da bossa nova, por exemplo — permitam-me este abuso, este arranjo didático — o poema épico soa como a dicção saída da tribuna. E por isso, em vez de meras imagens, busca o tema na linha do tempo. Daí, sem se pretender épico, o poema de Castro Alves tem algo da grandeza épica, e depois de referir-se a homens e natureza em harmonia, ao descrever este ambiente quase adâmico do Novo Mundo, começa a contar o que sucede nos mares que carregam o “brigue imundo”. E o tráfico negreiro representava, então, o tema da miséria a se mostrar, a se desnudar, a se revelar contando.

Destarte, a voz, ao mostrar, afirma implicitamente: não poderia ter sido assim.

6. Módulo 3

Os alunos deverão procurar em livros ou na internet estudos de teóricos sobre “Navio negreiro”. É a descoberta de uma espécie de fortuna crítica. É o momento do aprofundamento. É o desdobrar do texto. É a hora de dominá-lo pelo avesso, até a fim de amadurecer tal contato e crescer.

7. Módulo 4

O professor poderá escolher um aspecto linguístico para dar conta de outras atividades de sua disciplina. Poderá, por exemplo, detidamente estudar o uso da pontuação expressiva na obra ou a sinonímia. Pode criar atividades de utilização da pontuação expressiva. Pode comparar com o uso da pontuação em outros autores. Por exemplo, com o emprego extraordinário dela por Sousândrade. No reino das mil e uma possibilidades, pode ver como Nilse Sant’anna Martins exemplifica a utilização da sinonímia no seu excelente manual *Introdução à Estilística*. (2000, p. 104-110).

É o momento também em que o docente comenta a produção inicial escrita (“vide produção inicial”). Fala sobre a pontuação empregada. Comenta o que foi bem empregado, o que tem alto valor estilístico, mas também o que fere as normas. Depois analisa os efeitos léxicos expressivos, bem como a inadequação vocabular.

8. Módulo 5

Aspectos da teoria literária poderão retornar aqui. O conceito de rima, o de métrica, o de ritmo. Há um livrinho do Décio Pignatari, *O que é comunicação poética*, que surpreende por seu didatismo lúdico. As figuras também poderão ser trabalhadas, como a metáfora e a símile. Também o uso expressivo da invocação. Aqui pode ser comparada a utilização por Castro Alves e por grandes épicos como Camões e Homero.

Cabe, outrossim, o estudo da intertextualidade. O diálogo do “Navio negreiro” com Dante, Heine, Victor Hugo ou *A Bíblia*. Cabe também a retomada que o grupo Rappa faz deste texto de Castro Alves.

O professor estimula os alunos a apontarem os casos de intertextualidade no texto que escreveram na apresentação na produção inicial. Também pede que um leia o texto do outro, a fim de que apliquem aspectos da teoria literária no texto do colega.

9. Módulo 6

Ainda seria pertinente estudar mais aprofundadamente como o texto se aproxima do gênero oração e como se distancia. A mesma coisa pode ser feita em relação ao hino.

Finalmente seria plausível a discussão mais cuidadosa do poema como poema narrativo.

É aberto espaço para que o alunado revele por qual razão o texto que produziram inicialmente é um poema narrativo.

10. A produção final

Neste momento o professor apresenta uma série de propostas que podem ser de retomadas temáticas, de aspectos que dialoguem com a forma e a estrutura de “Navio negreiro”, de um trabalho intertextual, entre tantos outros. Estimula a que seus alunos apontem algumas propostas também. Caso alguma não seja pertinente, mostra as razões por não ser. O importante é abrir caminhos para que o aluno assimile conceitos que permitam que ele domine o gênero poema narrativo, bem como certa prática de ser alguém capaz de criar poemas narrativos.

Vê-se, em suma, que o trabalho abre portas quase infinitas. Como diria Drummond, em outro contexto, a questão que se faz presente no processo ensino-aprendizagem é: trouxestes a chave? Sim, o processo pedagógico é um encadeamento, uma forma de transmissão, da maneira mais densa e expressiva, e nunca algo diluído, inócuo.

Aprender, de certa forma, deve ser encarado como saber fazer.

E é isto e não é só isso.

Referências Bibliográficas

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARTINS, N.S. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

PIGNATARI, D. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Ateliê, 2005.

PÛSCHEL, R. S. A lógica da poesia. São Paulo: *Sinergia*. Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, vol. 1, n. 1, 2000.

POR QUE LER OS CLÁSSICOS?

Darcilia Marindir P. SIMÕES (UERJ-CNPq)¹¹⁰²
Eleone Ferraz de ASSIS (UERJ, FAPERJ)¹¹⁰³

Resumo: O conhecimento linguístico ultrapassa o inventário de signos com os quais o falante se expressa cotidianamente. Logo, é preciso promover o enriquecimento verbal dos estudantes, para que ampliem seu universo de experiência e expandam seu repertório. Por isso, é tão relevante a leitura dos textos clássicos, em especial. O léxico dos contos de Eça de Queirós ultrapassa a instrução linguística e traz dados da história, da política, da religião etc. Entendemos que a leitura dos clássicos pode deflagrar o desenvolvimento verbal e cultural dos estudantes. Nesta comunicação, mostraremos que mapeamento lexical é uma eficiente estratégia didático-pedagógica.

Palavras-chave: textos clássicos; leitura produtiva; desenvolvimento linguístico-cultural.

1. O problema deflagrador da pesquisa

Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si.

Calvino (1993)

A despeito do advento da internet ter, indiscutivelmente, promovido a volta às práticas escritas, a escola brasileira enfrenta o grave problema do não domínio da língua portuguesa em sua forma culta (aqui como sinônimo de *variedade padrão*).

Será que a sociedade de fato está escrevendo muito? Vejamos algumas opiniões sobre esse caso. Leila Minatti Andrade (2001)¹¹⁰⁴ propõe que se imaginasse um mundo sem escrita e levanta possíveis consequências: “Não existiriam listas telefônicas, nem livros, nem revistas e muito menos jornais, (...) você já imaginou? (...) Ah, e também não existiriam escritores, é óbvio. (...) Nada seria documentado, sendo assim não teríamos Certidão de Nascimento e muito menos Carteira de Identidade e Atestado de Óbito.” O jornalista e professor Carlos Costa, na matéria “Nunca se leu tanto quanto hoje”, assinada por Marcio Renato dos Santos (Gazeta do Povo, 14/02/2009), diz que:

O pior é que ouço falar que o jovem de hoje não lê. E quem costuma dizer isso é o professor da geração anterior. Nunca se leu e se escreveu tanto quanto hoje. Pessoas na faixa dos 50 anos, que não pegavam na caneta ou na máquina de escrever há duas ou três décadas, agora mandam e-mail, recebem torpedos no celular. Há mesmo uma explosão da escrita.

¹¹⁰² Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil; Líder do Seleprot e Coord^a. do GT LA. E-mail: darcilia.simoes@pq.cnpq.br

¹¹⁰³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil; Membro do Seleprot; E-mail: leo.seleprot@gmail.com

¹¹⁰⁴ A autora é mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2003) e, atualmente, é professora de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola no Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio.

A academia e a mídia levam-nos a concluir que estamos em uma *nova era da escrita*. Mas é preciso reler o passado: “A escrita é, portanto, uma invenção decisiva para a história da humanidade. (...) Por meio de registros escritos há milhares de anos, ficamos sabendo como era a vida e a organização social de povos que viveram muito antes de nós” (“O Abecê da escrita”, de Elisa Batalha). Desde sua origem, a escrita carrega forte valor político-cultural, por isso, dominar um sistema de escrita é uma necessidade social inegociável. Das paredes das cavernas às telas sensíveis ao toque (*touch screen*), o homem reinventa a escrita com a finalidade precípua de dizer-se e de inscrever-se na história. Portanto, a participação social implica domínio da escrita, e a variação linguística decorrente das mudanças históricas, geográficas, sociais e individuais faz surgirem variadas formas de escrever, orientadas segundo o momento da comunicação, os recursos disponíveis e as competências dos sujeitos.

Transitar por grupos sociais diferentes, em regiões diferentes, propicia vivenciarem-se novas experiências, mediadas por linguagens, das quais resulta a ampliação do vocabulário dos interlocutores. Seu conhecimento linguístico aumenta à proporção que atravessa tempos, lugares, situações. Contudo, esse domínio não garante ao falante o acesso aos bens de cultura que favorecem a mudança de nível socioeconômico. Esta implica competência com as formas mais elaboradas de linguagem dentre as quais se destaca a escrita formal, a que se constitui com o uso da norma culta. Nesse ponto, a prática linguageira cotidiana — seja oral seja escrita — não instrumentaliza suficientemente os sujeitos, não lhes dá condições de enfrentarem os documentos em geral e os textos técnicos e científicos, em especial. Então ressurgem a relevância da leitura e das competências que desenvolve. Dentre tais competências destaca-se a aquisição da língua em larga escala. O convívio com o texto escrito imprime no sujeito, inconscientemente, formas consolidadas da língua independentemente da variedade com que se conviva. Cada variedade tem seu modelo próprio de escrita, por isso a internet surpreende, diuturnamente, com o surgimento de formas extravagantes, como afirma Andrade (idem): “A escrita virtual tem gerado muitas polêmicas. (...) usuários cometem erros de pontuação, gramática, ortografia, (...) chegam a escrever errado só para parecerem modernas: “vc naum quer tb”?” – “Você não quer também?” Será que todas as pessoas gostam deste modernismo?”

A aprovação do “modernismo” da escrita na *web* não é o mais relevante. O que merece ênfase é o espaço de trocas linguísticas gerado pela rede mundial de computadores. A propósito, julgamos oportuno transcrever um trecho em que Lévy & Authier (1995, p. 152) abordam o valor da interação, da inter-relação, do cruzamento de universos individuais em prol da construção da autonomia, da autoestima e da inserção social: “[...] ao considerar um espaço dos conhecimentos no qual todos os indivíduos possuem zonas de competências, cada um pode se definir a partir de sua própria mestria. Essas zonas se tornam ilhas de confiança e servem de base para a exploração e a apropriação de novos conhecimentos”.

Levantamos então a questão da importância da leitura dos textos clássicos como fonte de enriquecimento enciclopédico e linguístico. Há um antagonismo entre a abundante prática da escrita (a partir da internet) e a escassez da leitura, muito especialmente no que concerne aos textos mais elaborados, de alto monitoramento como os textos literários, por exemplo. Veja-se o que dizia Andrade (2001): “Hoje, no Brasil, mais de um milhão de pessoas estão ligadas à rede (...) se conectam à Internet e (...) por meio de e-mails, chats, ICQ, mIRC e outros programas de comunicação, (...) trocam mensagens, piadas, fofocas etc., usando a língua escrita”.

Essa profusão de comunicações escritas não tem colaborado na ampliação da competência verbal dos sujeitos, quando se trata da leitura reflexiva, realizada por meio de textos cuja taxa de informações e variedade linguística utilizada se tornam grandes complicadores, constituem severa dificuldade na trajetória escolar dos sujeitos, em particular. Muller & Tsunoda afirmam que “O que separa leitores críticos e simplistas é o exercício da

reflexão. De um modo geral, define-se leitura crítica como a atividade de leitura e releitura que implica questionamento e o exercício da curiosidade, um (...) processo dinâmico de reavaliação”.

Motta & Veçossi (2012) tratando da competência leitora, declaram que “Mesmo após muitos anos na escola e inúmeros exercícios de leitura, a maioria dos estudantes revela fragilidades sérias em compreensão, interpretação, crítica e problematização”. Os dois educadores focalizam a questão da formação de hábitos e o conseqüente desenvolvimento de competências leitoras e abrem o leque da origem do problema. Não é só o desinteresse dos sujeitos, também as práticas escolares nem sempre estimulam a leitura com reflexão. Assim sendo, a aquisição da língua a partir das leituras competentes (com compreensão e interpretação) não acontece, e o desempenho escolar dos discentes cada dia deixa mais a desejar, uma vez que todas as disciplinas são ministradas na língua nacional, e a variedade culta predomina. Logo, leituras e escritas internéticas não favorecem o desenvolvimento verbal indispensável ao avanço intelectual dos sujeitos.

2. A questão do vocabulário

Um falante inicia a construção de seu repertório na comunicação privada, no âmbito familiar. Nesse ambiente vai aprendendo palavras e expressões que lhe permitem comunicar-se com relativa eficiência antes de ir para a escola. Essa comunicação, no entanto, não constitui uma base suficiente para a prática escolar, pois os textos — inicialmente didáticos, portanto com linguagem especial — não vão representar os textos cotidianos com os quais terá de interagir na sua vida cidadã: manuais de instrução, bulas de remédio, contratos etc. Da falta de familiaridade com a linguagem dos documentos (a variedade culta ou padrão) resultam conflitos de interesse que, geralmente, causam danos políticos, financeiros ou mesmo jurídicos aos sujeitos.

Ainda que a prática linguageira cotidiana possibilite a construção de um razoável repertório a partir dos signos cotidianos empregados (o vocabulário ativo), esse cabedal linguístico implica a recepção/incorporação de outros signos verbais, absorvidos da fala de outrem (rádio, televisão, cinema, conversas etc.) que vêm a constituir o vocabulário passivo, em estado latente. Esse vocabulário emerge nas interlocuções e chega a surpreender o utente, que não sabia conhecer essa ou aquela forma ativada numa comunicação (quer seja oral quer seja escrita).

As idas e vindas da orientação legislativo-pedagógica relacionada ao ensino da língua portuguesa como língua nacional fez com que as aulas de leitura fossem, paulatinamente, se afastando do texto literário clássico. Foi uma guinada de mais de 360 graus. Abandonaram-se as seletas literárias e adotaram-se os textos curtos e mais fáceis de ler, uma vez que a Lei 5692/71¹¹⁰⁵ trouxe as classes populares para a escola pública, por conseguinte mudando a variedade predominante nas salas de aula. O equívoco de nivelar a linguagem escolar pela prática verbal do novo aluno e, por conseguinte, resselecionar os textos de trabalho de modo a facilitar a leitura e a compreensão, resultou na exclusão do texto clássico e na predominância dos quadrinhos, das propagandas, das notícias, enfim dos textos curtos e de linguagem cotidiana. O texto literário ficou resumido aos contos e crônicas contemporâneos, preferencialmente. A consequência disso tudo é um aluno cujo repertório não resiste à leitura de uma fábula, por exemplo. A recomendação de que se deve partir do conhecido para o

¹¹⁰⁵ “Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.” (Grifamos a parte de se relaciona com o que afirmamos no texto). <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>

desconhecido acabou por impedir que o estudante entrasse em contato com falas distintas da sua, deixando assim de conhecer e assimilar outras variedades linguísticas, ficando então com competência expressional reduzida, mínima.

Considerando que o domínio do mundo demanda ampliação do domínio de palavras e expressões, promover o enriquecimento verbal dos estudantes exige trabalho orientado com textos que lhe possam enriquecer não apenas o vocabulário, mas a visão de mundo, o conhecimento enciclopédico. O ensino da língua deve promover a ampliação do universo de experiência dos alunos, por conseguinte, promover a expansão de seu repertório, que se constitui do *idioleto produtivo* – resulta da prática languageira do sujeito somado ao *idioleto receptivo* – proveniente da linguagem absorvida de outros falantes. Para tanto cumpre ampliar as práticas leitoras para além do universo conhecido.

3. Leitura e compreensão de textos: para aprender a língua

O trabalho de expansão do universo verbal dos sujeitos não se restringe às práticas verbais. Todavia, é preciso desenvolver o cabedal linguístico dos alunos para que tenham ponto de partida para o desbravamento de todas as oportunidades que o mundo lhe apresentar.

O universo cibernético também é um espaço produtivo para a ampliação das práticas de leitura e reflexão. Quanto à aquisição de formas da língua, a internet também é uma ferramenta utilíssima, pois disponibiliza um acervo vastíssimo, sobretudo de clássicos da literatura universal, viabilizando assim a leitura continuada, sem condicionamento financeiro, nem de hora nem de lugar. *Portabilidade* é a palavra do momento, e tudo o que ocorre no entorno acompanha os sujeitos diuturnamente seja no celular, no tablete, no note ou no netbook. Essa permanente interação com outrem é fonte de enriquecimento sociocultural. Lévy (1994, p. 180) traz à cena o foco de nossa comunicação: “ao ler um livro de um autor morto há três séculos, posso estabelecer com ele, no espaço dos signos e do pensamento, uma relação intelectual bem mais forte”. Entendemos que isso e muito mais é resultado da exploração de clássicos da literatura. Outros tempos, outros usos e costumes — consequentemente outras palavras e expressões — são trazidas ao contato do novo leitor. Temos a crença de que trazer de volta os clássicos para a sala de aula (sem abandonar todos os outros materiais de leitura em uso) seja uma estratégia produtiva para a aprendizagem da língua, para o enriquecimento vocabular e para a expansão do conhecimento enciclopédico, a visão de mundo do estudante.

Vimos desenvolvendo pesquisas (desde 2002) nas produções textuais dos alunos relacionadas a textos lidos; pudemos constatar que, quando o texto é interessante, o vocabulário do autor lido impregna o leitor, e seu repertório se amplia. Contudo, é preciso treinar o estudante; praticar intensamente a leitura em classe, para que se desenvolvam habilidades indispensáveis à realização de uma leitura produtiva. Enganam-se os que supõem que substituir os objetos de leitura por material conhecido seja o caminho. O desinteresse pela leitura é anterior à escolha do que ler. Nas vivências em classe, pudemos testar variados tipos de leitura e concluir que, estimulado, o aluno enfrenta qualquer texto, aprende a resolver problemas que emergem dessa experiência e, por fim, descobre a importância da leitura, tornando-a instrumento de desenvolvimento sociocultural.

4. O projeto de retorno aos clássicos

Considerando a produção textual como o processo de materialização do discurso, e este como ação-atividade de interação social, verificou-se a indispensabilidade de trabalho prático e sistemático com textos de produção linear e, preferencialmente, construídos nas modalidades padrão e coloquial tenso, uma vez que nesses modelos impõe-se um cuidado

especial na seleção lexical para garantia da expressividade, do estilo.

Perseguimos a meta de estimular a leitura do texto clássico, a partir de um trabalho intensivo com os contos de Eça de Queirós, para melhorar a competência verbal dos estudantes no terceiro grau; e os objetivos: (a) levantar *palavras e expressões-chave nominais* que possam caracterizar a presença da ironia nos contos que constituem o corpus da pesquisa; (b) identificar as *palavras e expressões-chave que funcionam como âncoras textuais*, permitindo inferir *isotopias* subjacentes aos contos e (c) produzir modelo de análise que não só discuta e classifique o vocabulário dos textos-cópus, mas também estimule a leitura dos clássicos. Nossa hipótese: a leitura dos clássicos pode deflagrar o desenvolvimento do repertório e do cabedal cultural dos estudantes. Por meio da leitura orientada é possível desenvolver a competência discursivo-textual dos alunos. Busca-se estimular a leitura por meio de atividades que buscam demonstrar a riqueza lexical dos textos eleitos, apontando o que ultrapassa a instrução linguística e fornece dados de outras áreas de interesse como a literatura, a história, a política, a religião etc.

O mapeamento lexical é uma estratégia de análise de marcas sensíveis (sonoras, no oral; gráficas, no escrito) na superfície textual. A partir dessa atividade, faz-se a apuração das isotopias (temas e subtemas) plausíveis para interpretação do texto. Pela iconicidade (SIMÕES, 2009), busca-se no texto pistas que orientem a produção de sentido. O texto literário abriga mais de uma isotopia, por ser polissêmico por essência, por isso é favorável ao desenvolvimento de uma leitura proficiente.

5. Eça de Queirós e a iconicidade lexical

No plano do conteúdo, a obra ficcional de Eça de Queirós, em diálogo com vozes qualificadas de sua geração (sobre o passado, a historiografia que o representa e os valores que envolve) seus romances refletem uma consciência nítida de que o discurso ficcional é também uma forma superior de enunciação do discurso da História (cf. REIS 1999, P. 194). Por essas características, o texto queirosiano contém elementos de natureza enciclopédica que julgamos de alta relevância para a constituição de um cabedal cultural nos discentes.

No plano da expressão, cumpre observar a preocupação do autor de “O Crime do Padre Amaro¹¹⁰⁶” em relação ao estilo. De acordo com Álvaro Lins (1945, p. 151), Eça entendia que o êxito de um escritor centrava-se no estilo. Ideias, ideal de beleza, concepção de vida, encontram-se é patrimônio comum, o que gera a diferença é o estilo. Por isso, Eça sofria a dor de construir a vida, os fenômenos morais, as paisagens, edificar um mundo, dinâmico, com as palavras, matéria inerte, estática, segundo ele. Para o autor de “Os Maias¹¹⁰⁷”, dominar as palavras, para expressão das ideias ou da imaginação, para a “correspondência” com o público, sem se vulgarizar, parece ter sido seu grande ideal artístico. E o elemento mais simples do problema artístico era a língua seu instrumento verbal.

Assim sendo, a valorização da língua é um dos muitos motivos que nos fez eleger o autor de “A Ilustre Casa de Ramires¹¹⁰⁸”, como objeto de estudo. Seus escritos, em razão de sua vasta visão de mundo, seu conhecimento sócio-histórico e seu vezo estilístico, oferecem aos leitores, e mais especialmente aos estudantes e pesquisadores, rico material linguístico a ser explorado. Em suma, estudar (em/com/os) textos queirosianos — que são clássicos da literatura em língua portuguesa — é adentrar num manancial de informações linguísticas e empíricas da maior relevância, do que poderá resultar a ampliação do domínio verbal e da cosmovisão do leitor. Ademais, o componente humorístico (frequente no Realismo de Eça e de Machado de Assis, por exemplo) é mais um dado a considerar na escolha dos textos

¹¹⁰⁶ Publicado em 1880.

¹¹⁰⁷ Datado de 1888.

¹¹⁰⁸ Datado de 1898.

queirosianos. A ironia é uma estratégia presente em seus escritos, e o estudante se diverte durante a leitura, o que torna suave o trabalho com um clássico.

Nosso trabalho se realiza da seguinte forma: (1) situação sócio-histórica do texto (2) leitura do conto; (3) levantamento de *palavras-chave* que se repetem na superfície textual e (4) identificação das *âncoras textuais* — encruzilhadas ou nós sêmicos onde as isotopias (ou recortes temáticos) se encontram e se sobrepõem em um mesmo signo. As isotopias se tornam mais visíveis por força da iconicidade — qualidade com potencial semântico-discursivo emergente da estruturação textual. Os signos icônicos conduzem a leitura, e sua iconicidade é comprovada a partir da frequência apurada pelo programa *Wordsmith Tools* (WST). Faremos então uma breve demonstração do trabalho, com base no conto “A Perfeição¹¹⁰⁹” (que integra nosso corpus de pesquisa).

Primeiramente produzimos a lista de palavras (*wordlist*), a partir da qual criamos nova lista contendo apenas os substantivos do conto (total de palavras no conto 2121; total de substantivos no conto: 782). Optamos por analisar os itens de maior ocorrência, que são os 19 primeiros substantivos. Ei-los:

Palavra	Frequência	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
Deusa	67	Calipso	14	Ouro	12
Ulisses	37	Homens	14	Braços	11
Ilha	32	Gruta	13	Jangada	11
Mar	23	Mãos	13	Olhos	11
Herói	21	Ninfas	13	Terra	11
Deuses	20	Coração	12	Túnica	10
Anos	17				

Tabela 1

A partir desta lista, podemos levantar as isotopias subjacentes ao conto “A Perfeição”, cruzando os seguintes dados:

ISOTOPIAS	PALAVRAS-CHAVE	FUNÇÃO/VALOR
Imortalidade Perfeição	Deusa	Ícone de beleza e perfeição. Símbolo de imortalidade.
Imortalidade Perfeição	Calipso	Ícone de perfeição. Índice de egoísmo. Símbolo de equilíbrio e harmonia.
Imortalidade Perfeição	Deuses	Ícone de imortalidade
Imortalidade Perfeição	Ninfas	Ícone de cuidado e servidão. Índice de formosura, delicadeza, leveza e juventude.
Mortalidade Imperfeição	Ulisses	Ícone de um herói em busca do banal (casa, família). Ícone de imperfeição. Índice de busca da essência do ser humano. Índice do declínio de Portugal. Índice da dependência de Portugal à Inglaterra. Símbolo de homem comum alçado à condição de herói.
Mortalidade Imperfeição	Herói	Ícone de homem divinizado. Símbolo de bravura, coragem, astúcia e destreza.
Perfeição	Ilha	Ícone-índice de espaço reservado a perfeição. Ícone de belo, novo e puro.
Perigo	Mar	Ícone de beleza. Índice de incerteza e dúvida.
Proteção	Gruta	Ícone de refúgio.

¹¹⁰⁹ Publicado na *Revista Moderna*: Anno 1, n. 1 (15 maio 1897) (Paris: Martinho Botelho, 1897-1899, 15/05/1987). Cf. <http://www.feq.pt/cronologia-de-obras.html> Consulta em 10/03/2012.

Sufrimento	Anos	Ícone-índice de sofrimento e infelicidade. Símbolo de medida de um processo cíclico.
Mortalidade Imperfeição	Homens	Ícone de imperfeição. Índice de mortalidade.
Proteção	Mãos	Índice de poder e dominação.
Mortalidade	Coração	Ícone de afetividade.
Perfeição	Ouro	Ícone de riqueza. Símbolo de perfeição absoluto.
Proteção	Braços	Ícone de força, poder e proteção.
Proteção	Jangada	Índice de retorno de solução.
Percepção	Olhos	Ícone de percepção exterior. Índice de conhecimento.
Proteção	Terra	Índice de fecundidade Símbolo da função maternal.
Proteção	Túnica	Ícone de proteção Índice de amor.

A iconicidade do léxico mostrada no quadro baseou-se não só no quantitativo lexical levantado automaticamente pelo Programa *Wordsmith Tools*, mas, sobretudo, em pistas textuais maiores que permitiram a visualização da cena, dando à narrativa uma qualidade fílmica.

6. Palavras finais

Ao analisar o conto “A Perfeição”, de Eça de Queirós, percebemos que a trilha léxica presente em sua superfície deflagra processos cognitivos que sugerem imagens figurativas de uma problemática histórica de uma sociedade em uma perspectiva não documental.

Notamos que a iconicidade do léxico também permite ao intérprete perceber a confluência entre mito e história. A trilha léxica, ao arquitetar a prisão de Ulisses em uma ilha, deflagra processos cognitivos que possibilitam estabelecerem-se relações com a ação da Inglaterra que limitava o poder de Portugal no Século XIX.

Concluimos que, ao tratar da iconicidade dos itens lexicais no conto eciano, pode-se instrumentalizar o aluno a se tornar um leitor capaz de extrair das a compreensão e a interpretação do texto em leitura. Reiteramos que se trata de uma perspectiva de análise que partilha da interpretação em aberto, característica da obra de arte, mas respeita os limites do signo-texto. Acreditamos que o léxico é sempre um componente fundamental para a leitura de textos. Assim, o conto “A Perfeição” é um texto polissêmico, todavia, contém uma estrutura reguladora da leitura, a qual permite desvendar-lhe vários recortes isotópicos, sem, contudo, torná-lo “terra de ninguém” onde tudo é permitido. O signo está disponível à *semiose ilimitada* (cf. Peirce, 1958), no entanto, os limites vão sendo construídos a partir da atualização do signo nos textos que, por sua vez, são enquadrados em contextos sócio-históricos, os quais determinam as possibilidades de inferir significações na construção das leituras. Em outras palavras, o texto tem um limite isotópico construído a partir de uma estrutura ausente, mas que controla de certo modo a interpretação. De posse dessas instruções, o aluno poderá desenvolver competência leitora e domínio da língua.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Leila Minatti. “A escrita, uma evolução para a humanidade”. In *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Vol. 1, número 1, jul./dez. 2001.
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0101/12.htm>. Último acesso: 22 jun. 2013.

ASSIS, Eleone Ferraz de. “A linguística de córpus na análise do léxico”. Texto de qualificação da tese de Doutorado. (inédito). UERJ, 2013.

BATALHA, Elisa. “O Abecê da escrita”. *In Vivo*, periódico virtual da Fiocruz. s/d. <http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=857617> Consulta em 26/06/2013.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LÉVY, Pierre & AUTHIER, Michel. *As árvores do conhecimento*. Tradução de Monica M. Seincman. São Paulo: Editora Escuta. 1995.

LÉVY, P. *A Inteligência Colectiva*. Para uma Antropologia do Ciberespaço. Lisboa: Instituto Piaget. Colecção Epistemologia e Sociedade. 1994.

LINS, Alvaro. *História Literária de Eça de Queiroz*. 2 ed. Porto Alegre: Globo. 1945.

MOTTA, Vaima Regina Alves & VEÇOSSE, Cristiano Egger. “A construção da autonomia leitora a partir do (auto)monitoramento”. *Nonada*, nº 18. 2012. <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/537/321> Consulta em 22/06/2013.

MULLER, Cláudia Cristina & TSUNODA, Denise Fukumi. Proposta de estudo para desenvolver a competência linguística-textual dos servidores públicos: um desafio para as Escolas de Governo. Coletânea de Estudos de Gestão de Políticas Públicas no Paraná. s/d. http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_de_politicas_publicas_no_parana_coletanea_de_estudos/cap_1_educacao/capitulo_1_4.pdf Consulta em 22/06/2013.

PEIRCE, Charles Sanders. (1931-58). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce - electronic edition - reproducing Vols. I-VI ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935), Vols. VII-VIII ed. Arthur W. Burks (same publisher) 1958.*

REIS, Carlos. *Estudos queirosianos*. Ensaio sobre Eça de Queirós e a sua obra. Lisboa: Editorial Presença. 1999.

SANTOS, Marcio Renato dos. “Nunca se leu tanto quanto hoje.” Entrevista com o jornalista e professor Carlos Costa. <http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=857617>. Consulta em 26/06/2013.

SCOTT, Mike. *Wordsmith Tools Manual*. Reino Unido: Liverpool University, 2013.

SIMÕES, Darcília. *Iconicidade Verbal*. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2009. Disponível em www.dialogarts.uerj.br

_____. “Âncoras textuais: iconicidade a serviço da leitura e da produção de textos”. In: *Abralín em cena Piauí*. Vol. 1 João Pessoa: Ideia, 2008, v.1, p. 119-129.