

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA¹

Lucia Rottava²

Resumo: Este artigo relata resultados da operacionalização de um curso de "Leitura e Produção de Texto" de PE-L2 para hispano-falantes, visando a explicitação de um conceito de leitura e de escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos. O curso constituiu-se no cenário da pesquisa. Os dados de sala de aula foram coletados através de diferentes instrumentos: observações, gravações, anotações e produções escritas dos sujeitos. Da análise dos dados delinear-se-ão padrões de leitura e de escrita dos sujeitos. Os resultados sugeriram que as condições proporcionadas pelo material contribuíram a compreensão do padrão de leitura e de escrita dos sujeitos.

Palavras-chave: leitura/escrita, português como L2 (PE-L2), segunda língua, hispano-falante.

Introdução

Este artigo aborda a leitura e a escrita em contexto de sala de aula. Trata-se uma proposta de ensino dessas habilidades para hispano-falantes aprendizes de português L2 em imersão,

visando a explicitação de um conceito de leitura e escrita vistas como processos interrelacionados de construção de sentidos.

Tem-se observado na literatura da área que a leitura e a escrita têm sido investigadas e ensinadas separadamente, porém há indicações de que existe uma relação relevante entre elas, porém não há ainda um conceito claramente definido, ou mesmo uma teoria que mostre como se dá essa relação, e que interações podem ser observadas no processo de construção de sentidos nessas duas habilidades.

Além disso, também não há estudos que apontem para uma metodologia para o ensino da leitura e da escrita de modo interrelacionado, envolvendo línguas próximas (Rottava, 2001). Entretanto, em pesquisa anterior (Rottava, op.cit., p. 162), sugeriu-se que a caracterização do processo de leitura e do processo de escrita se desse como prática social investigando-o em sala de aula. É, portanto, o objetivo deste artigo relatar

1) Este artigo reporta uma parte de minha tese de doutoramento.

2) Professora Adjunta do Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação da UNJUI e Doutora em Lingüística Aplicada pela UNICAMP.

o processo de construção de sentidos em contexto de sala de aula, tomando-se a concepção de leitura e de escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos.

1. Interrelações entre leitura e escrita

No ensino da leitura e da escrita, a ênfase tem sido voltada principalmente para os aspectos lingüísticos e/ou gramaticais. Desse modo, o leitor tem um papel passivo e receptivo, e o escritor é visto como reproduzidor de formas lingüísticas.

Os modelos teóricos mais recentes de leitura e de escrita deslocam-se de um enfoque que privilegia o produto para um que leva em conta o processo de construção de sentidos. A leitura deixa de ser uma mera atividade de decodificação e passa a considerar o processo interativo de construção de sentidos, que inclui, além dos componentes lingüísticos do texto, o papel ativo que o leitor tem nesse processo. Logo, a leitura não é vista como um processo receptivo, mas como um processo produtivo (Carrell, Devine e Eskey, 1988; Zamel, 1992; Carson e Leki, 1993 e Hudson, 1998, por exemplo). Da mesma forma, a escrita é vista não apenas como produto, mas como um processo cíclico em que escritores escrevem, reescrevem e reestruturam suas produções, objetivando adequá-las ao sentido que querem transmitir. A escrita passa a ser vista como um processo produtivo (Raimes, 1986 e 1998; Reid, 1993; Zamel, 1992; Carson e Leki, 1993; Grabe e Kaplan, 1996). Essas evidências sugerem que leitores e escritores interagem com o

texto em movimentos de idas e vindas, sugerindo haver uma interrelação entre leitura e escrita no processo de construção de sentidos.

Uma caracterização das interrelações entre leitura e escrita foi realizada por Rottava (op.cit.). Em seu estudo, Rottava sugeriu que a interrelação em leitura e escrita como prática social é orientada por diferentes fatores: pela noção de evento comunicativo, pela constituição de leitor/escritor como autor; pela pré-leitura/escrita, leitura/escrita, pela (re)leitura/escrita como fases de um mesmo processo e pela adequação à tarefa proposta (2001, p. 162).

A noção de evento comunicativo tem desempenhado um papel [facilitador] ao estabelecer uma relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita como tarefas muito próximas àquelas que os sujeitos/aprendizes realizam no cotidiano (quer seja profissional, quer seja acadêmica), não se limitando ao contexto de sala de aula. Isso se concretiza na medida em que o aprendiz - leitor/escritor - tem propósito e interlocutor para sua tarefa, percebe o propósito do texto e colocaliza-se na posição de autor do processo de construção dos sentidos.

A constituição do leitor/escritor como autor da construção de sentidos (Tribble, 1996; Zamel, 1992; Hudson, 1998) dá-se na medida em que, em leitura, o leitor constrói sentidos por compreender a idéia central do texto, estabelecendo relações entre o conhecimento prévio e o conhecimento construído na leitura (Reid, 1993; Carrell, 1988b e Zamel, 1992). Em escrita, o escritor constrói sentidos por eleger um tópico como argumento e desenvolvê-lo na produção escrita.

2. O estudo

Um material de leitura e de escrita para hispano-falantes foi elaborado e implementado num curso assim denominado. O curso constituiu-se no cenário para a coleta de dados e foi elaborado, considerando-se: • comunidade discursiva, evento comunicativo: propósito(s) e interlocutor(es) e f necessidades e/ou expectativas do leitor/escritor. Noções essas trabalhadas sob o ponto de vista ora da leitura, ora da escrita.

Foram elaboradas 16 tarefas (4h/a cada), contendo itens que orientaram sua implementação, quais sejam: gênero, objetivo, atividade, procedimentos de planejamento utilizados nas aulas e avaliação, formando assim um conjunto de instruções³ que elucidaram os sujeitos sobre os procedimentos necessários na realização delas.

Os sujeitos da pesquisa foram três hispano-falantes em contexto de imersão, resumindo-se seus perfis no **Quadro 1**

3. O processo de ensino-aprendizagem da leitura/escrita em sala de aula

O foco de análise são as interações entre material e sujeitos/aprendizes, os sujeitos (leitores/escritores) e texto, e alunos e professor. Para ilustrar o processo de ensino-aprendizagem, centralizou-se a análise em duas tarefas que consideradas representativas do processo e, portanto, amostra das

O leitor/escritor institui-se como autor na reciprocidade do próprio processo de ler e de escrever, isto é, um processo que envolve fases muito similares, como ler, reler, escrever e reescrever, lidando com incertezas que propiciam a revisão contínua do trabalho de construir sentidos. Esse contínuo lidar com os textos oportunizou experiências ao sujeito/aprendiz para desenvolver uma percepção de autor daquilo que lê ou escreve, como também adequar seu domínio da L2 na realização da tarefa de leitura ou de escrita. Como relata Leki (1993), este é um trabalho que leva ao desenvolvimento intelectual do leitor/escritor, pois não se lê ou escreve somente por ouvir alguém dizendo como é. Ao lidar com a leitura e com a escrita o sujeito/aprendiz está aprendendo a usar a língua-alvo em um contexto de uso mais próximo do real.

A adequação à proposta é orientada pela noção de evento comunicativo e, como tal, para construir sentidos é necessário que o leitor/escritor compreenda a temática do texto e o modo como ela é desenvolvida e argumentada, considerando a organização textual, o léxico e a gramática da L2 como elementos indispensáveis para que os sentidos sejam construídos de modo adequado. Portanto, são relações vistas a partir de um processo interativo (Zamel, 1992; Reid, 1993; Eskey, 1993 e Leki, 1993) entre leitor, escritor e texto, isto é, uma integração entre conhecimento, uso e forma em L2.

3) O termo 'instruções' refere-se à explicação, esclarecimento ou dados para proceder à realização de uma tarefa.

Quadro 1 - Perfis dos sujeitos

Sujeitos Perfil	SL	SM	SD
Idade	26	30	35
País de origem	Argentina	Uruguai	Uruguai
Formação	Bacharel em Turismo	Ciências Sociais	Pedagogia
tempo no Brasil	1 ano	1 ano e 5 meses	1 ano e 2 meses
Atividade acadêmica no Brasil	Especialização	Pós-graduação - Doutorado	Nenhuma
Atividade profissional no Brasil	Professora	Nenhuma	Professora
Cursos de PE- L2/LE	Sim / 2 anos	Não	Não

condições proporcionadas pelo material (T5, T15), aplicadas no início e no final do curso, respectivamente.

As instruções abaixo são exemplos de como a T5 foi realizada.

Instrução 01

A - Os dois textos que serão lidos nesta aula tratam do mesmo tema, ou seja, relatam sobre um Playboy clássico e outro, dos dias atuais.

O tema dos textos é sobre Playboy. O que você sabe sobre um Playboy? Você conhece algum Playboy? Em seu país há muito Playboy? Como eles são? Como você o caracterizaria? Que vantagens eles têm em levar a vida do modo que levam?

B - Compare e discuta com seus colegas as diferenças e/ou semelhanças apontadas na

atividade acima.

Instrução 02

Os textos 01 e 02, embora tratem do mesmo tema, discutem a questão de modo diferente, dependendo da intenção do autor, do provável leitor, do cenário e da linguagem utilizada, dentre outras.

1 - Identifique nos textos:

TEXTO 01

A: o escritor;

B: o propósito do autor/escritor;

C: o leitor endereçado;

D: o cenário;

Instrução 05⁴

Escolha uma das orientações a seguir e produza um texto escrito, cujo tema seja o Playboy típico de seu país.

Orientação 01

O texto que você irá produzir é uma carta, enviada por E-mail, ao seu amigo com o propósito de solicitar a opinião dele a respeito de suas impressões sobre o tema. Não esqueça de fornecer-lhe informações detalhadas do que você acredita que seja um Playboy.

Orientação 02

O texto que você irá produzir é para ser publicado em uma revista de grande circulação em seu país, cujos leitores estão interessados numa informação clara e objetiva sobre um Playboy dos dias atuais.

Os fragmentos que seguem descrevem as interações ocorridas entre os sujeitos/aprendizes e os textos. O trecho abaixo refere-se à instrução 01 da T5. O objetivo dessa instrução era levar os sujeitos a interagirem com o texto, via pré-leitura, para facilitar a própria leitura e a pré-escrita.

1 SD: era um playboy sí

S?: filho do papai

P: filho de papai

S?: não trabalha/ não

5 pensa/ não não se cansa em nada

P: hum hum

SL: [e vai atrás das mulheres

mais famosos ah/ da

sociedade //

10 P: e no Uruguai?

SD: É acho que é igual así

(in) // agora en Uruguai (in) no

conheço +

P: e na Argentina?

15 SL: Eu sei que existe mas

SM: morreu também

SL: pois é esse aí era só/ que nos

chamamos de playboy así era o gurisinho de papai que saía de noite com o carro de ferrari
SD: sí esso en todos lugares tem

As interações entre sujeitos e texto constituíram-se em uma atividade de pré-leitura que orientou a escrita (l.4-9). A meu ver, a interação observada no trecho ainda é tímida, mas existente pois SD afirmou 'sí esso en todos lugares tem' (l.19), evidenciando sua concordância com SL (l.14-15). Além disso, os sujeitos trouxeram contribuições ao mencionarem informações típicas de seu país (l.10-15).

A interação entre sujeitos e texto permitiu um diálogo entre leitor/escritor, já visando a uma atividade de pré-escrita, como se observa no trecho que segue:

1 S?: O texto 01 fala sobre isso MauriCinhos

SM: [vem de Maurício?

P: Mauricinhos é/ vem de

5 Maurício

S?: e as meninas são chamadas de Patricinhas que que é um Mauricinho e ser uma patricinhas

SM: (in)

10 (sobreposições de vozes)

SL: ser Mauricinho o não claro que não no sé que porque diz ele exactamente mas acho que não hum hum (...)

15 S?: ah/ playboy na sua na adolescência

P: na sua adolescência ele é um

playboy (in) como é que vocês

veriam uma característica de um

20 que / que é Playboy de uma

pessoa comum/ como é que se

⁴ Os trechos em negrito foram anotações que iam sendo escritas na lousa como parte da sistematização das discussões do grupo no planejamento da escrita.

diferencia

SM: que não trabalha/ faz os esportes da moda / gasta 25 muito dinheiro⁶

P: faz esportes da moda / gasta muito dinheiro ((repete enquanto escreve na lousa)) o que mais? SD: y demuestra a gente que 30 ele tem todo que / no necessita nada

P: que tem TUDO né / que mais? SM: bom eu acho que um playboy non é solamente a a feito 35 o o fato

P: [o fato / não é somente o fato
S?: por que não trabalha 40 porque eu (in) um playboy aqui no Brasil bem conhecido que foi presidente do Brasil/ do país/ no vou dizer o nome não mas acho que isso o tipo pra ml

45 P: típico
S?: o típico playboy é que tem o poder / então é ainda mais perigoso porque dirige um país e pensa em mulheres / dinheiro 50 em cassini / isso é ainda mais perigoso um playboy no poder
P: pensa em mulheres / em dinheiro
S?: (in)

55 SD: [si:: ahí en Uruguay se fala muito porque ele vá a Punta del Este e faz uma festa MUITO GRANDE (...)
P: E as vantagens
60 SM: vantagens vai ser difícil preencher
S?: arrogante + que aqui

⁶ O trecho foi mantido em sua sequência tal qual ocorreu em sala de aula com o objetivo de ilustrar como, no processo, as questões linguísticas e textuais co-ocorrem, através da interação sujeito versus sujeito, sujeitos versus estruturas/formas da linguagem, que resultam em sistematizações.

⁷ Os textos selecionados para essa tarefa foram: (1) um recorte de jornal 'Zero Hora', cujo título é 'Playboy'; (2) uma música, cuja letra e música é de Gabriel — o pensador, intitulada 'Retrato de um Playboy'.

não sei se se é aRRogante ou aRogante

65 SL:(in) ah! Então tá certo
S?: aRRogante

SL: é uma problema de ortografia
SM: [o meu problema é os 70 / acentuação

P: (in)
SM: e fútil tem acento aqui?
P: tem (...)

SL: tem vida exposta
75 P: exposta

SL: ah tá! Que ter uma vida pública / pode ser um político
P: claro (...)

S?: gasta muito dinheiro
80 P: issol Gasta muito dinheiro

No trecho acima observa-se a maneira como os sujeitos lidam com questões de adequação formal para esclarecer aspectos tais como se a palavra 'arrogante' é grafada com um ou com dois 'erres' (l.54-56), se a palavra 'fútil' é acentuada (l.51). essas observações, a meu ver, revelam haver uma preocupação em lidar com questões linguísticas, muito provável em consequência da visão de leitura e de escrita subjacente.

As contribuições de cada sujeito sugerem relacionar conhecimento prévio sobre o assunto e o texto-base. Por exemplo, SM elenca características e/ou atividades do Playboy (l.16), SD realiza algumas comparações (l.45-46) e SL salienta questões de adequação linguística (l.10-13), representando

playboy, filhinho de papai. Me afundo nesta bosta até não poder mais' (linha 15-16 do texto 02 da T5)

P: então ele deixa bem claro quem ele é ((sobresposições de vozes))

S?: na linha 20 ((referindo-se ao texto 02 da T5)) ele diz '... a playboyzada proliferou-se a mil...' e também aqui quando ele fala mal da empregada / aqui na linha 30 [linha 30]

40 P: [é que ele diz que ele lava roupa prá ele / prá ele comida prá ele mas ele humilha

45 P: então ele é mais irônico / mais direto
SL: mais irônico

S?: acho que o escritor do texto 01 pode ser um romancista que usa seus livros o cara do playboy muito

SM: ah // o estereótipo S?: então uma denominação pra Mauricinho era 55 o que

SL: [almofadinha
S?: almofadinha / então o que é almofadinha / é um 60 sinônimo?

P: de Mauricinho
SD: de Mauricinho / o que que é almofada?

SL: prá sentar né? (...)
65 S?: que que é canhoto aqui na 17? [referindo-se ao texto de leitura]

P: na 17
SD: (in) de cheque no 70 P: ((lendo)) 'assinala o cheque deixando o canhoto em branco (in) é canhoto de cheque

S?: é canhoto
SD: en Uruguay // uma coisa 75 que a nos e me pareceu muito

uma maneira de organizar, no grupo e individualmente, argumentos para planejar, via pré-escrita, a elaboração do texto.

Esse processamento em grupo, por sua vez, orientado por noções de propósito de leitura e interlocutor, por exemplo, parece ter articulado a compreensão em leitura e o planejamento na pré-escrita, retirando o foco das questões estritamente formais.

Na sequência da T5, as atividades propunham uma leitura mais detalhada dos textos da tarefa⁷ (inscrição 02). O objetivo foi expor os sujeitos às noções de autor/escritor, de propósito e às noções de leitor e cenários alvos para a produção escrita. O trecho abaixo ilustra as intervenções dos sujeitos na construção de sentidos em leitura

1 SL: o escritor este aqui / eu acho que são aqueles jornalistas que saem prá noite / vão prá noite sabe

5 P: por que / como é que você conseguiu chegar a isso
SL: porque ele tem os traços da característica do playboy que é / não sei / não é qualquer pessoa 10 que conhece o playboy na vida / só se tu sai prá noite / sai dançar e tal e aí vão te apresentando e tu vai conhecendo um pouco da noite

15 P: (in) ela fala que o escritor é também da noite do texto um / será que é o mesmo do texto dois?

S?: não
20 P: Por quê?
S?: porque é mais hum sarcástico mais hum mais crítico
P: (in)

SD: si quinze
25 P: na linha quinze do texto dois SL: ((lendo)) 'Porque eu sou

combinando informações do texto e conhecimento prévio (de assunto), como no trecho

1 S?: *que que é canhoto aqui na 17?* [referindo-se ao texto de leitura]

P: na 17

5 SD: *(in) de cheque no (lendo) 'assinala o cheque deixando o canhoto em branco (in) é canhoto de cheque S?: é canhoto*

10 SD: *em Uruguai // uma coisa que a nos e me pareceu muito diferente que aqui todas as pessoas tem cheque prá assinar / trabalhadores tem cheque / no Uruguai no*
SL: *na Argentina também não*

(2) os sujeitos consideraram, em parte, na construção de sentidos algumas noções para sugerir à qual comunidade discursiva o autor refere-se no texto e ao seu propósito. No trecho:

1 SL: *o escritor este aqui / eu acho que são aqueles jornalistas que saem prá noite / vão prá noite sabe*

5 P: *por que / como é que você conseguiu chegar a isso*

SL: *porque ele tem os traços da característica do playboy que é / não sei / não é qualquer pessoa / que conhece o playboy na vida / só se tu sai prá noite / sai dançar e tal e aí vão te apresentando e tu vai conhecendo um pouco da noite*

15 P: *(in) ela fala que o escritor é também da noite do texto um / será que é o mesmo do texto dois?*

(3) as produções escritas resultaram

Também não forma parte do ideal de família estendida e é 20 indiferente dos valores da moralidade do bom burgues. Mais perto da sociedade de consumo, e também um produto do ideal da sociedade posmoderna onde o 25 centro e o lazer material, xxxxxx e os valores individualista imediatista. O trabalho converte-se em deshonra e o consumo 30 símbolo do trunfo na vida.

A qualidade comunicativa do texto de SM, embora não apresente um título, pode ser considerada clara o suficiente para o leitor compreender o que o sujeito quis produzir. Sua produção resulta, em parte, das discussões do grupo e da leitura dos textos, utilizando-se das noções de evento comunicativo (Tribble, 1996).

Considerando que a escrita está embasada nessas atividades, as noções trabalhadas criaram condições também para construir sentidos na escrita, pois a interação no grupo mediada por atividades de pré-leitura, leitura e pré-escrita permite aos sujeitos adequar melhor o quê e como dizer por escrito.

O propósito do texto é observado no texto de SM nas linhas 01 e 09 nas quais o mesmo fez um contraponto dos argumentos apresentados.

O processo de construção de sentidos observado nas interações durante a tarefa sugere que as atividades de pré-leitura, pré-escrita, durante-leitura e leitura e durante-escrita permitiram aos sujeitos estabelecer algumas relações entre o que é feito na construção de sentidos em leitura e em escrita, pois os dados sugerem o seguinte:

(1) os sujeitos interativamente construíram sentidos em leitura

Se observadas as intervenções dos sujeitos individualmente, percebeu-se inferências de palavras caracterizadas por uma relação com o conhecimento prévio ativada pelas noções de leitor/escritor e propósito, como pontuado no final do trecho acima, e transcrito novamente no que segue:

SD: *em Uruguai // uma coisa que a nos e me pareceu muito diferente que aqui todas as pessoas em cheque prá assinar / trabalhadores tem cheque / no Uruguai no*
SL: *na Argentina também não*

Por outro lado, se analisadas essas intervenções no conjunto das interações apresentadas pelo grupo, nota-se que os sujeitos vão reelaborando suas hipóteses buscando articular suas contribuições individuais com as do grupo para construir sentidos.

Ainda nesta tarefa, os sujeitos deviam elaborar um texto a partir das interações com o texto e no grupo (instrução 05). Transcrevo um exemplo de produção escrita.

1 4. **Produção escrita de SM**
Para alguns sinônimo de vida fácil, folgada economicamente e gosto por o tempo livre. Os personagens da vida real identificam-se com um segmento das classes altas. O prototipo é o homem charmoso, com muitas mulheres que pratica esportes requisisos

10 *e gasta muito dinheiro nas atividades nocturnas*
Para outros esse tipo de personagens é/ o contrario de uma vida saudavel do 15 trabalhador e cidadão responsável, e integrado a uma comunidade politica y religiosa.

diferente que aqui todas as pessoas tem cheque prá assinar / trabalhadores tem cheque / no Uruguai no

80 SL: *na Argentina também não*

No trecho inicial do exemplo acima (l. 1-6), SL salientou aspectos que envolvem o quê, onde e como se constituiu e está organizado o evento de leitura com o qual está interagindo, e comentou '...só se tu sai prá noite / sai dançar e tal e aí vão te apresentando e tu vai conhecendo um pouco da noite...' (l. 9-11). A consideração de tais aspectos promoveram uma reelaboração das informações a partir da percepção dos sentidos do texto. Isso pode ser observado na linhas 21-23 da transcrição em que SL relê o texto.

A noção de propósito do texto (l. 16 e l. 39-47) é inferida pelos sujeitos na medida em que compararam os dois textos entre si, os quais, embora apresentem temas similares, são provenientes de comunidades discursivas distintas. Os sujeitos parecem ter percebido as diferenças ao fazerem referência aos termos 'sarcástico', 'mais crítico', pois um dentre eles verbalizou 'sou playboy filhinho de papai / me afundo nesta bosta até não poder mais...' (l. 15); termos que denotam as especificidades de cada texto, que podem estar compartilhando normas de uma comunidade discursiva X ou Y e não formas ou estruturas retóricas. As normas permitem dizer que um texto é pertencente a uma dada comunidade discursiva; são nuances que ao serem identificadas pelos sujeitos puderam orientá-los a produzir sentidos, estabelecendo uma dialogia com o texto, sem necessariamente saber todas as palavras dele para construírem sentidos.

da interação com o texto pela negociação de sentidos no grupo e da constituição do sujeito escritor como autor de seu texto, observável na produção escrita de SM, acima analisada.

Nas tarefas que se seguiram à T5, foi centralizado um trabalho na leitura e na interpretação de um texto, com o intuito de contribuir, indiretamente, na explicitação da maneira como questões culturais perpassam os textos e como os aprendizes podem se constituir autores. As tarefas posteriores à T8 levaram os sujeitos a construir sentidos com base no propósito versus organização linguístico-textual do(s) texto(s). As atividades focalizaram as noções de interlocutor e propósito, a organização textual e os recursos linguísticos utilizados pelos autores ligados ao gênero poesia, dando condições aos sujeitos para perceberem como o propósito em alguns gêneros requer formas específicas de organização textual e de escolhas lexicais. Além disso, foram consideradas essas noções em textos longos e de gênero acadêmico, mostrando a importância da comunidade discursiva na identificação de informações determinadas pela fonte, pelo autor,

pelo leitor previsível, pelo tópico, pelo propósito e pelo interlocutor.

Dessa maneira, para complementar o que vem sendo mostrado do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, outros exemplos, extraídos da T15 e subtarefas são transcritos e analisados. Os referidos exemplos tiveram como ponto de partida um esquema semântico de idéias⁸, sugerido por Wallace (1993), para orientar a produção escrita.

Instrução 01

Abaixo você tem uma gravura de um fato inesperado que aconteceu com duas pessoas. Comente, oralmente, com os colegas o que esteve envolvido.

O esquema que segue constitui um roteiro para você lembrar palavras que estejam associadas a um fato. O roteiro é mera sugestão, podendo ser eliminados alguns aspectos e/ou acrescentados outros. Utilize-o para focalizar e gerar idéias referentes ao fato acima representado e comentado.

Com base nessas informações, organize, em grupo, um esquema

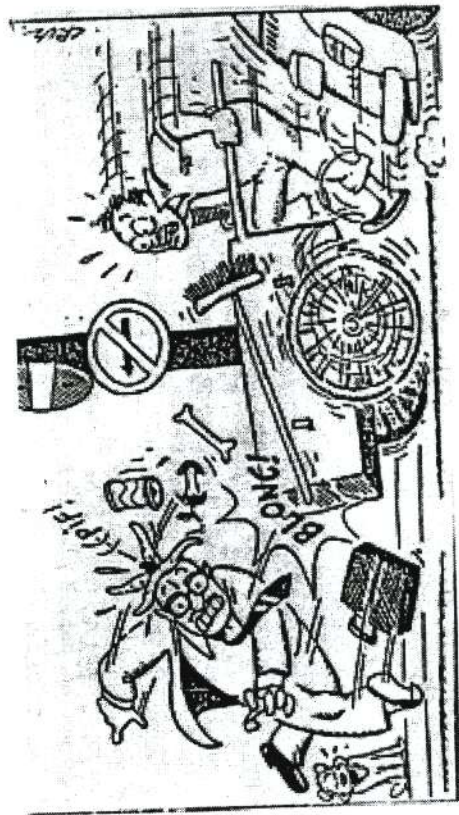
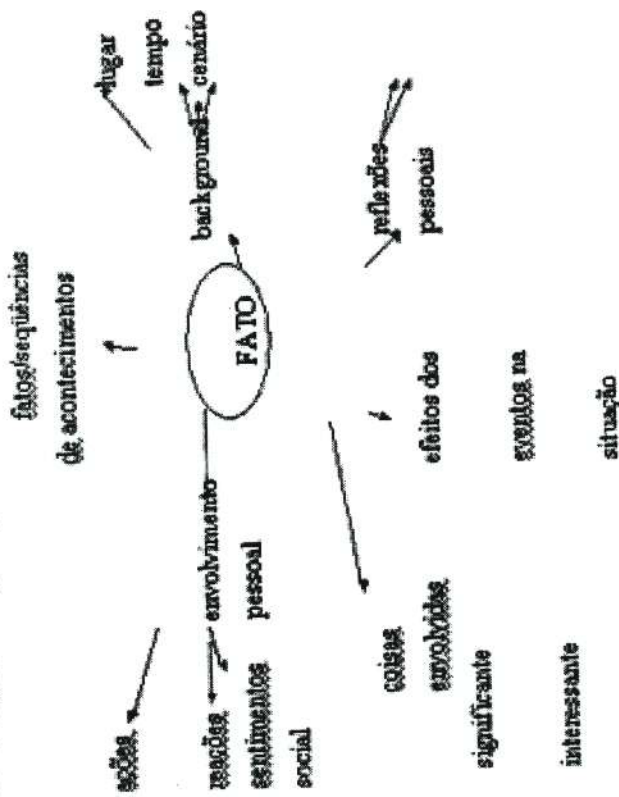
⁸ Um esquema semântico de idéias consiste na apresentação de uma palavra ou de um conceito-chave aos aprendizes e a sugestão de que escrevam palavras associadas a esse conceito-chave. Há uma certa liberdade de escolha, porém sempre levando em conta as relações entre palavras e conceitos. Segundo Wallace (1993:91) é um tipo de tarefa que dá aos aprendizes uma certa liberdade para trazer informações do seu conhecimento anterior e suas opiniões a respeito do tema. Esse tipo de esquema pode ajudar os escritores/aprendizes a gerar e focalizar as idéias, relacionando-as aos diferentes aspectos do evento e selecionando os elementos relevantes. Seu objetivo principal é criar oportunidades aos aprendizes para identificar técnicas (por exemplo, mapas, gráficos, mapeamento semântico (brainstorming), resumos estruturados, etc.) apropriada ao estilo de aprendizagem de cada um para gerar idéias e planejar.

com informações sucintas referentes ao fato.

B - Sua tarefa é preencher o esquema abaixo com informações associadas ao fato da figura.

A - O esquema a seguir é para orientação:

A - O esquema a seguir é para orientação:



Instrução 02

Tendo como base o esquema que você preencheu sobre o fato, produza um texto, selecionando uma das propostas que seguem:

- Escrever uma carta a alguma pessoa de sua família, relatando sobre o acontecido.
- Escrever uma carta a um órgão público, solicitando melhorias na sinalização de trânsito para transeuntes.

A gravura⁹ e o esquema semântico acima foram pontos de partida para o planejamento e para a produção escrita. O planejamento resultou da interação do grupo, que buscou uma confluência na compreensão do fato retratado na gravura para expressar opiniões sobre ele, observável no trecho que segue¹⁰:

4.5 SL: Bom / bom aqui pelo que se vê aqui um senhor tá atravessando a rua / num momento que foi atravessar caiu a mala dele / e ao cair a mala dele estava passando justamente um:: // um um senhor com um carrinho // carrinho de fera parece aqui / só que dentro do carrinho de fera tinha um um uma vassora / né //

SL: na verdade agora percebi que não foi isso
SD: eu acho que no / um senhor como carrinho chen che je cheno
P: cheio
SD: cheio de:: vassoura de

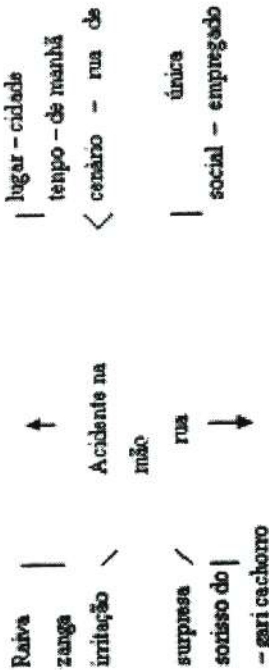
⁹ A gravura foi extraída de livro didático: RAMALHETE, Raquel. Tudo bem! - português do Brasil. RJ: Ao livro técnico, 1985, p. 6.

¹⁰ Estão transcritos apenas trechos 'roteirizados' das interações em sala de aula, visto que elas se estenderam por um tempo razoavelmente longo para serem apresentadas na íntegra. Nesta aula, SM estava ausente, razão pela qual não aparecem intervenções suas.

Pré-escrita de SD

Batida entre carrinho é o senhor

Escorregou o senhor



peças - gari - empregado de oficina.

Lixo - casa de banana, maça, osso, latinha

Cepillo - mala - carrinho.

Placas de trânsito

SL: expressão física / Fisionomia ou física? Bom ora de susto

SD: surpresa

SL: o outro também // ficou de susto

SD: o outro tem raiva

SL: non por que foi tan rápido que ele não conseguiu nem reacionar que ele tava

(...)
SL: e da banana reflete pift caiu com força assim na cabeça do coitado e do cachorro ah ah / zombando deles (risos)

((o grupo solicita a explicação de algumas palavras: lixeiro, gari, contramão - esquerda, direita, contrário - caminho não certo, dentre outras))

SD: pegou um homem que iva / no que (in) na rua batib

S?: bateu

SD: o senhor que iva a cruzar na rua / e:: mui depressa por que / ele chegava tarde//

Observa-se na interação que os sujeitos procuraram descrever a gravura. A contribuição de cada um dos sujeitos foi sendo reelaborada para compreender melhor (l.7) ou para detalhá-la (l.16-19 e 25-28). As (re)construções dos sentidos resultaram da compreensão individual dos sujeitos e foram negociadas na interação com o grupo, isto é, a representação da gravura (l.8) e a percepção que não se tratava apenas de um carrinho de 'feira' (l.10-11). A negociação, portanto, desenvolveu-se com vistas ao detalhamento dos fatos (l.23-24) em uma reelaboração a ser concretizada na pré-escrita.

A pré-escrita de SD reflete sua participação na discussão em grupo (l.27-34) ao explicitar qual seria a denominação do acontecimento, o 'background' social, os objetos envolvidos (l.23-24) e as reações e/ou

sentimentos (l.31-39). Essa atividade teve a função de embasar a produção escrita, orientada pela instrução 02, já transcrita.

Produção escrita de SD

Cara Marcia:

Sinto muito não poder ir ao teu aniversário. Estou com muito trabalho e fique muito nervosa por um fato inesperado que aconteceu hoje na rua. Você sabe que quando eu me dirijia a meu trabalho presenciei uma batida.

Um gari que estava empurrando um carrinho a uma velocidade muito forte, bateu contra um transeunte em uma rua de mão única. A batida fez que o homem escorregasse no chão. O lixo do carrinho voô por o ar. Pedacos de maça, osso, latinhas e uma casca de banana que caiu encima da cabeça do Senhor fizeram que o rosto do gari ficara assustado.

Acho, que o homen ficou com raiva, com irritação por o acontecido que o fizera chegar atrasado a chegada a seu trabalho.

Por sorte, nenguem ficou machucado.

Mais o susto foi muito grande Para os dois.

So un cachorro que presenciô o fato o acho muito engraçado.

Por este fato e muitos outros que acontecen nas ruas de nossa cidade, acho que o órgão público competente têm que melhorar a sinalização do trânsito para transeuntes.

O texto de SD resultou da construção

Pré-escrita de SD

Batida entre carrinho e o senhor

Escrotegou o senhor

Raiva

zanga

irritação

lugar - cidade

tempo - de manhã

cenário - rua de

↑

Acidente na

mão

surpresa

sonriso do

- gari cachorro

rua

↓

túnica

social - empregado

— pessoas - gari - empregado de oficina.

Lixo - casca de banana, maça, osso, latinha

Cepillo - mala - carrinho.

Placas de trânsito

esquema e, com eles, produza um texto para ser publicado em uma revista de relatos e/ou experiências acadêmicas de sua Universidade.

- A - Sua tarefa é observar os dados associados ao evento denominado 'relato de pesquisa'.
- escolha da semente
 - ambiente de germinação
 - período de crescimento
 - resultado final

- B - Baseados nos dados do esquema organizado acima, proponho que produzam um texto por escrito sobre a pesquisa relatada.

Embora o esquema semântico já se constituísse no planejamento e funcionasse como uma atividade de pré-escrita para instrumentalizar os

sujeitos na sua produção, a tarefa sugeria que fosse considerado o propósito do texto: relato de uma pesquisa, e o interlocutor, enquanto leitores de revista acadêmica ou estudantes da área de Biologia. Assim, a tarefa traria pistas para observar em que medida as noções referentes ao evento foram adequadamente articuladas e influenciaram o produto final.

Produção escrita de SM

Ontem na Zero Hora foi dada a divulgação publica os resultados de ima pesquisa feita pelo núcleo de estudos sobre Ecologia urbana da UFRGS. Os resultados foram apresentados pelo equipe de pesquisadores num siminário acadêmico patrocinado pela Prefeitura de Porto Alegre. A pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro semestre

deste ano no Jardim Botânico da cidade. A questão central da mesma consistiu em medir os efeitos das sementes e o adubo artificiais, utilizados nos espaços verdes da cidade, para o melhoramento da qualidade do ar e a redução dos níveis de poluição.

Segundo as opiniões dos participantes do seminário a pesquisa fez contribuições relevantes na medição dos impactos das novas tecnologias agrícolas na resistência das plantas ao meio ambiente urbano e no acrescentamento da qualidade do ar na cidade.

A avaliação da Prefeitura foi otimista na viabilidade gerada para a implementação de uma experiência piloto na cidade, dentro do programa de manunimento da Ecologia e melhora da qualidade de vida inaugurados há dois meses atrás.

A produção escrita de SM resultou em uma organização textual adequada à tarefa proposta, assim como ao propósito e ao interlocutor previstos para ela. Para a concretização da produção escrita, o sujeito manteve uma organização textual característica de sua produção anterior, apresentada na T5, porém sua proficiência na língua mostra que houve mudanças, à medida que não apresenta tanta interferência lingüística.

Pela produção escrita observa-se que SM contemplou, inicialmente, informações referentes ao envolvimento

de pessoas (l.2-4), evidenciou o local (l.10), o objetivo da pesquisa (l.11-13), e uma possível reflexão referente às contribuições da mesma para a área (l.16-20). No final da produção, SM incluiu a conclusão da pesquisa, demonstrando que a compreensão foi facilitada pelo esquema semântico previamente transcrito na tarefa.

Para complementar a descrição do processo dos três sujeitos, a produção escrita de SL, baseada no mesmo esquema a partir do qual SM produziu seu texto, é analisada.

Produção escrita de SL

A pesquisa foi baseada na análise do desenvolvimento de uma semente de girassol. Uma vez escolhida a espécie, determinou-se que a estufa seria o ambiente mais apropriado para a germinação. O período de crescimento foi estipulado em 4 meses, desde o começo do ciclo até a planta chegar na altura desejada. Tanto o ambiente quanto o tempo foram bem escolhidos já que o resultado final foi o esperado.

Para chegar às conclusões foi feito um acompanhamento, pelos investidores, diário com conclusões semanais, marcando só as mudanças recorrentes durante o processo. O Jardim Botânico foi o cenário ideal para fazer esta experiência, que teve uma duração de seis meses, formando parte do Seminário Acadêmico "As sementes de girassol".

¹¹ Zamel (1987:702-4) cita outras pesquisas que também indicaram que a sala de aula pode constituir-se numa comunidade de leitores e de escritores (Graves, 1983; Calkins, 1983; Kantor, 1984; Bennet, 1985; Edelsky, 1982; Diaz, 1985; Hildenbrand, 1985, dentre outros).

própria escrita e reescrita de modo a buscar, em possibilidades diversas, um sentido adequado ao seu objetivo. Do ponto de vista do sujeito/aprendiz de L2, as informações e a elaboração das produções construídas em diferentes pontos do processo organizaram-se, nesse caso, a partir das interações do aprendiz como autor com o texto em uma tarefa individual e com o grupo e texto em uma tarefa de sala de aula em que se privilegia a dialogia. O contexto de sala de aula mostrou também modificações por revelar as tentativas dos sujeitos de construir sentidos nas interações com o(s) texto(s) e com o grupo, diferenciando-se das condições de realização da tarefa introspectiva.

As relações leitura e escrita em sala de aula, em virtude do modo como o conceito foi operacionalizado, foram observadas a partir das ações e reações dos sujeitos ao construir sentidos nessas habilidades ensinadas de modo integrado. Ações essas que ocorreram nesse contexto e foram típicas à maioria dos sujeitos; ações que permitiram descrever o que foi feito e aconteceu em tarefas de leitura e de escrita como prática, isto é, ações que foram previamente planejadas ou em quais circunstâncias exigiram uma outra ação ou reação por parte dos sujeitos e por parte do professor. Portanto, os resultados provieram das rotinas prováveis e previstas pelos participantes (professor e aprendizes), revelando a competência comunicativa dos sujeitos/aprendizes e a qualidade da produção de língua-alvo (Van Lier, 1990).

Portanto, a sala de aula permitiu observar a interação entre fatores situacionais e experiências anteriores dos sujeitos envolvidos (Zamel, 1987)¹¹, bem como a constituição de uma

No relatório da pesquisa foram detalhados os elementos utilizados: sementes, adubo natural e materiais diversos como caixas de vários tamanhos, regador, etc.

O relato da experiência foi apresentado no fechamento do Seminário Acadêmico na sexta-feira passada, possibilitando a participação dos ouvintes através de perguntas, crítica e colocações.

Essa experiência oferece grandes contribuições para a área tanto na qualidade quanto no consumo deste tipo de alimento.

A produção de SL segue o planejamento prévio, via pré-escrita. O sujeito inicia a produção buscando dar um caráter mais formal, isto é, um relato a ser publicado em revista, porém não articula ainda adequadamente essa organização no texto. O texto é, do ponto de vista textual, parcialmente adequado (Anexo).

5. Resultados e Conclusões

Esses resultados denotam que o processo de construção de sentidos em leitura e em escrita é dada pela constituição de um leitor e de um escritor que seja autor, cuja ênfase está no sentido. Ou seja, o leitor/escritor como autor envolveu-se em um processo em que as idéias foram negociadas e refinadas, tanto em leitura quanto em escrita. Assim, como autores, perceberam que o processo de construção de sentidos não se completa de uma só vez, mas passa por (re)elaborações, (re)formulações, (re)estruturasções. Em leitura, o processo demandou diversas leituras ou releituras. Em escrita, o processo envolveu o planejamento, a

comunidade de leitores e escritores, na medida em que foram dadas aos sujeitos oportunidades para ler e escrever com um propósito claro e *interlocutor(es)* reais.

Do ponto de vista do ensino, a sala de aula ofereceu condições de implementar tarefas que promoveram o uso da língua-alvo como um evento comunicativo real. E os resultados mostraram como os sujeitos se constituíram leitor/escritor(es) que interagiram com o texto, na medida em que diferentes estratégias poderiam ser recorridas e relacionadas durante o processo de ensino-aprendizagem para estabelecer propósito e *interlocutor* na construção de sentidos. O sujeito/aprendiz-leitor esteve envolvido em atividades de pré-leitura, leitura, (re)leitura, não limitadas apenas à compreensão de algumas informações do texto, mas construindo um sentido para aquele evento comunicativo de leitura.

Nesse processo de ensino-aprendizagem os sujeitos lidaram com as fases de escrita, sendo levados a produzir textos como autor(es). O escritor, através das atividades de pré-escrita, planejamento e (re)escrita, poderia elaborar o texto e se revelar um autor. Portanto, cada texto se constituiu em um evento comunicativo com propósito e com a previsão de um *interlocutor*.

Por outro lado, algumas dificuldades foram recorrentes, devido à variáveis inerentes aos próprios sujeitos. Variáveis tais como as experiências anteriores (formação acadêmica e profissional), proficiência na língua-alvo, e idade interferiram nos resultados obtidos. Da mesma forma, interferiram nos resultados, as características dos

materiais - autenticidade da tarefa, gênero do texto de leitura ou da proposição para a produção escrita, tópico e tamanho do texto. De fato, a escolha dos textos e a instrução das tarefas podem ter se constituído um artefato da própria tarefa e às especificidades de sujeitos de línguas próximas.

Referências Bibliográficas

- CARRELL, P.L. Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In: CARRELL, P. L., DEVINE, J. e ESKEY D. E. (org.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.101-113.
- CARRELL, P.L., DEVINE, J. e ESKEY D. E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993.
- ESKEY, D. Reading and writing as both cognitive process and social behavior. In: CARSON, Joan G. e LEKI, I. (eds). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993, p. 221-233.
- GRABE, W. e KAPLAN, R. B. *Theory and Practice of writing*. Longman, London, 1996.
- HUDSON, T. Theoretical perspectives on

reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 18, p. 43-60, 1998.

LEKI, J. Reciprocal themes in ESL reading and writing. In: CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993, p. 9-32.

RAIMES, A. Teaching ESL writing: fitting what we to do what we know. In: *The writing instructor*. Vol. 05, p. 52-165, 1986.

RAIMES, A. Teaching writing. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 18, p. 142-167, 1998.

REID, J. Historical perspectives on writing and reading in the ESL classroom. In: CARSON, J. G. e LEKI, I. (Ed.). *Reading in the composition classroom: second language perspectives*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1993, p. 33-60.

Anexo - escala de avaliação para as produções escritas
Parte A

Adequação à tarefa proposta	
4	- apresenta estrutura e léxico adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor; - as noções de propósito e interlocutor são incorporadas na escrita;
3	- apresenta estrutura e léxico parcialmente adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor; - as noções de propósito e interlocutor são parcialmente incorporadas na escrita;
2	- apresenta estrutura e léxico inadequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor;
1	- não apresenta estrutura e léxico adequados ao gênero, ao propósito e ao interlocutor.

ROTTAVA, L. ROTTAVA, L. A *Leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*, 2001, 243 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Segunda Língua/Lingua Estrangeira) - IEL/UNICAMP, Campinas/SP.

TRIBBLE, C. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. 3ed. Longman: Londres, 1990.

WALLACE, C. *Reading*. 3ª ed., Oxford: Oxford University Press, 1993.

ZAMEL, V. Recent Research on Writing Pedagogy. In: *Tesol Quarterly*, vol. 21, n. 04, p. 697-715, 1987.

ZAMEL, V. Writing One's Way into Reading. In: *Tesol Quarterly*, vol. 26, n. 03, p. 463-485, 1992.

ASPECTOS TRADUCIONAIS DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS

René G. Strehler
Universidade de Brasília

	Qualidade comunicativa	Organização textual	Adequação lexical	Adequação gramatical
4	- apresenta clareza no propósito, argumentando adequadamente;	- apresenta organização textual de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário adequado, mesmo com pequenos lapsos; - não apresenta interferência linguística da L1;	- apresenta erros gramaticais ocasionais; - usa estruturas sintáticas mais complexas; - usa marcadores coesivos adequadamente;
3	- apresenta clareza no propósito, porém não argumenta;	- apresenta organização textual parcialmente de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário adequado, mesmo com pequenos lapsos; - apresenta interferência linguística da L1, mas sem prejudicar a compreensão;	- apresenta erros gramaticais ocasionais; - usa estruturas sintáticas mais simples; - erros esporádicos no uso de marcadores coesivos;
2	- não apresenta clareza no propósito, mas lista algumas informações advindas da leitura;	- não apresenta organização textual de acordo com o gênero proposto;	- apresenta vocabulário inadequado; - apresenta interferência linguística da L1 que prejudica a compreensão;	- apresenta erros gramaticais recorrentes; - usa estruturas sintáticas da L1; - usa marcadores coesivos da L1 que apresentam certa semelhança na L2;
1	- não apresenta um propósito, somente lista algumas informações;	- não apresenta qualquer organização textual;	- produz em L1;	- apresenta muitos erros gramaticais; - não usa marcadores coesivos da L2 nem L1;

gradas pelo uso como unidades da língua. Assim, a língua consagra formas mais motivadas, face a formas menos motivadas. Recorrer a *bater a mola* ou *bela plumagem* ou *picar a mula* significa escolher uma expressão mais motivada em comparação ao verbo *fugir*. Este fato tem sua importância na tradução. Quando possível, uma UF em língua fonte deve ser transcrita por outra UF em língua alvo. A tradução literal de enunciados não fraseológicos já pode resultar em textos de baixa qualidade. No caso das UFs o risco é ainda maior, sobretudo se elas são formadas a partir de metáforas.

Isto é um problema, porque as UFs são conhecidas de maneira bastante desigual pelos falantes de uma língua dada. Assim, o falante nativo pode

confrontar-se com a mesma dificuldade que um tradutor: identificar e interpretar como UF uma constelação de unidades

lexicais. Além disso, as UFs não têm uma estrutura tão fixa como aquela das unidades lexicais. Partindo da unidade lexical *quinta-coluna*, o leitor observa que o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* trata apenas da acepção histórica, isto é, /pessoa ou classe

A observação da língua permite constatar que os falantes servem-se não só de unidades lexicais para constituir o discurso, mas também de combinações de palavras mais ou menos fixas. Chamamos essas combinações de *unidades fraseológicas* (UFs, UF no singular). Uma característica essencial dessas UFs é a de que o falante as percebe como unidades de significação, mesmo que ele note a presença de várias unidades lexicais. Outra característica se refere ao seu uso. Um falante que recorre a uma UF escolhe exprimir-se de maneira mais motivada do que quando escolhe apenas unidades lexicais livres. O presente trabalho visa apresentar aspectos traducionais entre português e francês em relação às UFs.

0. Problemática

Quanto à distinção saussuriana de língua e fala, as UFs são elementos interessantes para ilustrar a interação entre essas duas instâncias. De fato, admitimos que as UFs aparecem num primeiro estágio na fala, como produção individual, antes de ser consa-