REVISTA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO DA UFCG

Leia Escola

ISSN 1518-7144 | v. 11, n. 2, 2011

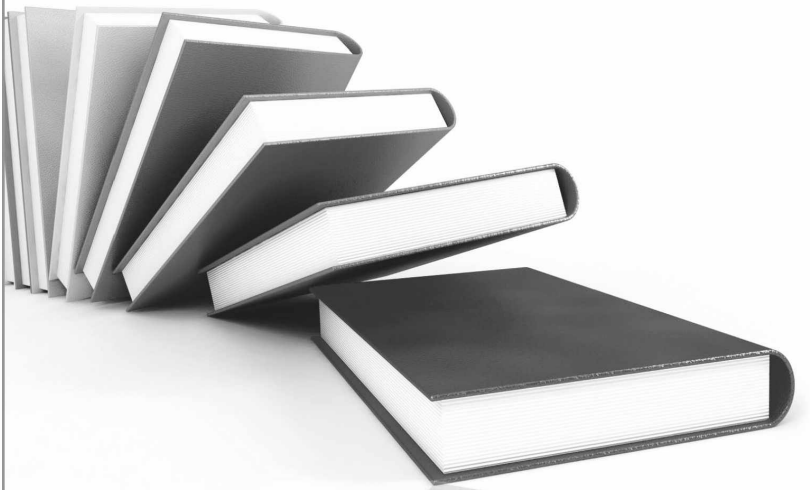


EDUFCG

Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG

Leia Escola

ISSN 1518-7144 I Vol.11, nº 2, 2011



EDUFCG

Copyright 2012 © Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG

Os trabalhos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores.

Revisão:
Os autores

Projeto Gráfico:
Pipa Comunicação - www.pipacomunicacao.net

Diagramação:
Karla Vidal e Augusto Noronha - Pipa Comunicação

ISSN 1518-7144

Leia Escola: Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG
v. 10, n. 2, 2011 / Campina Grande: 2012

1. Linguística
2. Linguística Aplicada
3. Literatura
4. Ensino

Expediente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor / THOMPSON FERNANDES MARIZ
Vice-Reitor / JOSÉ EDILSON AMORIM
Diretor do Centro de Humanidades / LEMUEL DOURADO GUERRA

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa / PROFª NIELY MARIA LIMEIRA DE SOUZA
Coordenadora de Graduação / PROFª SANDRA SUELI CARVALHO BEZERRA
Coordenadora de Pós-Graduação / PROFª MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA
Coordenadora de Pesquisa e Extensão / PROFª MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES

REVISTA LEIA ESCOLA 2011 (PUBLICADA EM 2012)

Comissão Editorial / JOSÉ HELDER PINHEIRO ALVES; JOSILENE PINHEIRO MARIZ; MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA; MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA; SINARA DE OLIVEIRA BRANCO

Editora Geral / JOSILENE PINHEIRO MARIZ

Conselho Consultivo / CARLOS EDUARDO GALVÃO BRAGA (UFRN); DENISE LINO DE ARAÚJO (UFCG); EDENIZE PONZO PERES (UFES); EDMILSON LUIZ RAFAEL (UFCG); FABIELE STOCKMANS DE NARDI (UFPE); FÁTIMA A. T. CABRAL BRUNO (USP); FELIX AUGUSTO RODRIGUES (UFPB); FERNANDA AQUINO SYLVESTRE (UFCG); GIVALDO MELO DE SANTANA (UFS); JOSÉ HELDER PINHEIRO ALVES (UFCG); JOSILENE PINHEIRO MARIZ (UFCG); KARINA CHIANCA (UFPB); LÍLIAN DE OLIVEIRA RODRIGUES (UERN); MÁRCIA TAVARES SILVA (UFRN); MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA (UFCG); MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA (UFCG); MARIA AUGUSTA G. DE MACEDO REINALDO (UFCG); MARIA AUXILIADORA BEZERRA (UFCG); MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA (UFCG); ROSSANA DELMAR DE LIMA ARCOVERDE (UFCG); SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA (UEPB); SINARA DE OLIVEIRA BRANCO (UFCG); WILLIANY MIRANDA DA SILVA (UFCG)

Apresentação

Sumário

O aprendiz-leitor na modalidade EJA e o texto literário: diálogos sobre ensino e literatura 13
Aldenora Márcia Chaves P. Carvalho – UFMA
Josilene Pinheiro-Mariz – UFCG

***Commedia all' italiana:* a 1ª Guerra Mundial na ficção** 45
Celina Vivian Lima Augusto – USP
Roberta Barni – USP

Da Antiguidade à era informatizada: um breve percurso histórico da tradução no ensino de línguas 79
Cleydstone Chaves dos Santos – UFCG
Lincoln P. Fernandes – UFSC

La chanson plurilingue et pluriculturelle en classe de FLE 107
Maria Lúcia Jacob Dias de Barros – UFMG

A importância da leitura de textos literários na sala de aula de línguas 125
Maria Luiza Teixeira Batista – UFPB

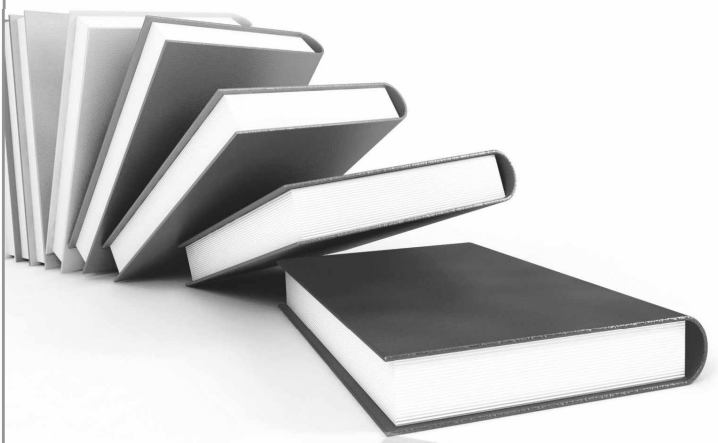
Reflexões acerca de atividades didáticas para a textualização da crônica 151
Nathalie Lia Fook Meira Braga – UFCG
Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo – UFCG

Viajando no *Trem de Alagoas*: vivência com um poema de Ascenso Ferreira em sala de aula 191
Vaneide Lima Silva – UEPB

As circunstâncias de modo em trabalhos científicos de graduandos da UERN 219
Wellington Vieira Mendes – UERN
Medianeira Souza – UFPE

Ensinar a escrever - um dilema e muitas práticas 241
Williany Miranda Silva – UFCG

Artigos



O APRENDIZ-LEITOR NA MODALIDADE EJA E O TEXTO LITERÁRIO: DIÁLOGOS SOBRE ENSINO E LITERATURA

Aldenora Márcia Chaves P. Carvalho[1]
Josilene Pinheiro-Mariz[2]

Resumo: este trabalho apresenta uma proposta de leitura do gênero narrativo em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como principal suporte a leitura da narrativa mítica *Eros e Psiquê*, de Lucius Apuleius. No âmbito da escolarização dos textos literários, discutimos ainda as relações que ocorrem nas classes de EJA, quanto à inexistência de narrativas míticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, para esse público. Nosso objetivo é uma tentativa de se pensar na dessacralização do texto literário também nessa modalidade de educação. A leitura de narrativas míticas em classes de EJA caracteriza-se como um caminho para

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade (PGCult), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora substituta do Departamento de Letras da mesma instituição. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. herabello@hotmail.com

2. Professora Adjunta de Língua e Literaturas de Língua Francesa da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na Graduação e Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. e-mail: jsmariz22@hotmail.com

reflexões e também como um olhar crítico para processo de formação de aprendizes-leitores jovens e adultos.
Palavras-chave: Gênero narrativo; Mitologia; Literatura; EJA.

Abstract: this work shows a proposal for reading instruction involving the narrative genre used in the Youth and Adult Education (YAE) classroom, having as a basis the reading of the mythical narrative of *Eros e Psiquê* (Eros and Psyche), by Lucius Apuleius. As to using literary texts in class, we present a discussion on the relationships existing in YAE classrooms concerning the inexistence of mythical narratives in the Portuguese language textbooks used there. Our objective is to reflect on the desecration of the literary text in this kind of education as well. The reading of mythical narratives in YAE classes is featured as a means of reflecting on and looking with a critical eye at the education of youths and adults who are reading learners.
Keywords: Narrative genre; Mythology; Literature; YAE.

1 Algumas considerações iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) representa uma dívida social a ser reparada junto à sociedade e

por isso assume a tarefa de estender a todos o acesso e o domínio dos códigos de linguagem oral e escrita como bens sociais, seja na escola ou fora dela. Nessa esfera, a EJA tem como principal objetivo auxiliar na eliminação das discriminações e na busca por uma sociedade mais justa e menos desigual. Assim, enquanto modalidade da educação básica, conforme expressada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), não deve se restringir apenas ao âmbito da alfabetização.

Conforme o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a educação abrange os "processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (1996, p. 01). Se ampliarmos essa visão, observaremos que dentre outros aspectos, a formação de aprendizes leitores em classes de EJA é uma questão que passa por diferentes aspectos e vai desde a ausência de bibliotecas nas escolas que ainda oferecem essa modalidade de ensino até a estrutura curricular que não prioriza a leitura literária para esse público discente. Por essa razão, além das questões conjunturais, é possível ainda elencar outras questões teóricas que contribuem para a compreensão sobre a complexa formação de alunos-leitores em classes de EJA.

No âmbito dessas questões teóricas, situa-se a discussão acerca dos conceitos e das metodologias consideradas mais

adequadas para o ensino e consequente aquisição dos códigos de linguagem oral e escrita desses alunos. Questiona-se, portanto: o que leem os alunos de EJA? Para quê leem determinados textos ou excertos de obras presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa? Qual leitura serviria para esse público? Qual a importância da leitura de narrativas míticas em classes de EJA?

Os povos antigos, principalmente os gregos, demonstraram ampla habilidade quando da criação de histórias que, antes do surgimento do pensamento filosófico e científico, serviam para explicar as origens dos fenômenos naturais e também do comportamento do homem antigo. Por isso, o conhecimento dos mitos está atrelado ao conhecimento de temáticas, formas e estruturas simbólicas que dizem respeito a conflitos e motivações essenciais para a humanidade. Para o homem ocidental, a busca por respostas que expliquem a sua origem, bem como a sua existência são preocupações que sempre o cercaram em todas as épocas e culturas.

Nesse aspecto, os mitos literários, especificamente os greco-romanos, contam histórias plenas de conflitos que são inerentes à natureza humana, representados por deuses, semideuses, heróis e monstros míticos. Logo, conhecer os mitos não pode ser visto como o estudo de um fenômeno local e temporal; mas, como o conhecimento de uma resposta simbólica do homem diante da sua natureza interna e externa.

Nesse sentido, com vistas à elaboração de uma proposta de leitura literária para classes de EJA, pretende-se com este estudo contribuir para o ensino da narrativa, como gênero literário, ampliando as discussões para as variáveis. Buscamos também, a partir de textos literários míticos, analisar as atuais concepções do gênero narrativo trabalhadas em classes de EJA, pois sob a nossa ótica, o texto literário trazido à sala de aula pode se tornar um espaço importante para o conhecimento de mundo. Sabe-se que é no processo de interação que as experiências e vivências do aprendiz jovem/adulto se tornarão relevantes permitindo a influência mútua de fatores afetivos e emocionais, que poderão interferir definitivamente na motivação interna desse leitor. A leitura de narrativas míticas se justifica pelo fato de que as mesmas se caracterizam como um convite à interpretação e aos questionamentos, instigando a curiosidade do aprendiz da EJA.

Como procedimento, serão apresentadas a narrativa mítica e alguns critérios de seleção textual como elementos primordiais para o desenvolvimento da leitura literária junto aos estudantes da EJA. Além de propor uma discussão a respeito da leitura literária na escola, atentaremos também para a necessidade de uma reflexão acerca do texto literário e a formação do aprendiz/leitor, especificamente no tocante à análise das relações dialógicas que se estabelecem no ambiente heterogêneo da sala de aula. Para tanto, intentaremos descrever a complexa formação do aprendiz

jovem/adulto diante da escolarização da leitura nos gêneros; e, finalmente, situar o papel do professor como mediador do trabalho pedagógico com o livro didático e o processo ensino-aprendizagem do aprendiz no contexto das aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

2 Do funcionamento da EJA

Observa-se que as classes de EJA existentes hoje são formadas essencialmente por indivíduos que, por questões subjetivas ou conjunturais, abandonaram a escola antes de completarem o ciclo de educação ou, em alguns casos, nunca chegaram a frequentar a sala de aula. Embora haja dados oficiais a respeito da evasão escolar, dos índices de matrículas anuais e das vagas oferecidas para a modalidade EJA, julgamos que tais informações não apresentam relevância necessária, considerando-se que as mesmas sempre se baseiam em comparações com dados de Programas de governos anteriores a este. Por essa razão, limitar-nos-emos à descrição do funcionamento dessa modalidade de ensino.

A EJA funciona essencialmente em escolas da rede pública, no turno noturno e tem como finalidade formar cidadãos desde a alfabetização até a conclusão da educação básica – ensino fundamental e ensino médio –, priorizando jovens e adultos a partir dos quinze anos de idade. As classes de EJA

são gerenciadas pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura. Dividida em etapas, a atual estrutura da EJA estabelece dois segmentos: o 1º segmento que corresponde às classes de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental; e, o 2º segmento, que inclui as salas de 5ª à 8ª séries. O mesmo critério organizacional é utilizado para a disposição das turmas no ensino médio, abrangendo, assim, toda a Educação Básica.

Outro aspecto relevante a ser mencionado diz respeito ao atendimento e regulamentação da COEJA; no que diz respeito às escolas que ainda oferecem vagas para as classes de EJA, estas não devem reter em um segmento o aluno matriculado nessa modalidade a menos que este não alcance o percentual mínimo de assiduidade recomendado pela Coordenação. Dessa forma, o estudante pode alcançar apenas 25% de frequência real para garantir sua aprovação; no entanto, não se pode deixar de mencionar que a sua avaliação é imprescindível.

Quanto aos materiais didáticos e demais recursos que são utilizados nessa modalidade, estes são elaborados, organizados e distribuídos pela própria COEJA, com a finalidade de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem das secretarias de educação e das escolas que atuam nessa modalidade de ensino. Os livros didáticos encontrados nessas classes são elaborados com vistas a suprir a necessidade de formação curricular levando em consideração a ideia recorrente sobre idade/série/defasagem e,

por razões como essa, não priorizam as leituras literárias para a formação de leitores. Por isso, identificamos como necessária uma discussão a respeito desse material didático, levando-se em conta que, de uma maneira geral, o livro didático de língua portuguesa apresenta-se como um dos principais, senão o principal suporte para o ensino/aprendizagem nas aulas da EJA.

3 O livro didático de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

É importante ressaltar que o livro didático, de modo geral e, especificamente o livro didático de Língua Portuguesa/ Literatura da Educação Básica ocupa um lugar bastante significativo na cultura escolar brasileira. Observa-se ainda que independentemente das restrições feitas ao livro didático, como também das críticas quanto ao seu uso exclusivo e, ainda sob o principal argumento de que limita a livre escolha do professor, o livro didático ainda permanece como um dos suportes básicos mais utilizados na organização da rotina do trabalho pedagógico. Nesse sentido, mesmo admitindo atitudes de resistência a esse tipo de material, ou ainda reconhecendo sua utilização às vezes parcial, seletiva ou reinterpretada por parte dos educadores, não há como menosprezar a força do livro didático nas definições pedagógicas no cotidiano escolar.

Por certo, não se pode olvidar que o livro didático de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ainda atua decisivamente sobre as experiências de letramento dos aprendizes. Por ser um conceito relativamente moderno, devemos compreender que letramento não se trata da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização. Deve-se considerar o letramento como o processo no qual o indivíduo se apropria da escrita e das demais práticas sociais que estão relacionadas com seu contexto. Dessa forma, é necessário considerar que há múltiplos níveis e tipos de letramento (COSSON, 2006). Assim, quer seja na escola pública, ou na particular, o livro didático torna-se um material de organização de diversos aspectos da prática docente tais como: a quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos, a pertinência da ordem sistemática em que eles devem ser trabalhados, as atividades a serem ampliadas, os textos a serem lidos e, finalmente, a forma de avaliação e correção dessas atividades.

No que concerne ao uso, na íntegra, do livro didático, existe uma divergência significativa entre docentes e técnicos da Educação Básica. Para alguns, o livro didático serve exclusivamente como apoio; outros, professores, podem utilizá-lo apenas como recurso, retirando destes algumas atividades de escrita e, finalmente, os que recusam veementemente o livro didático por acharem que o nível é elevado demais para os seus aprendizes ou por entenderem que são inadequados para a

realidade da sala de aula. Essas diferentes atitudes se relacionam diretamente a duas questões fundamentais: primeiramente, ao surgimento de um forte discurso contrário ao uso desse material e, posteriormente, às mudanças ocorridas nos livros didáticos a partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático - PNDL pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

É importante ressaltar o fato de o não questionamento acerca da importância da circulação e utilização da obra impressa no ambiente escolar; mais especificamente do livro didático, tal como se apresenta hoje, isto é, como modelo de obra impressa e, portanto, de texto, leitura e escrita. Segundo Magnani (2001), o que temos hoje é uma precariedade desses chamados manuais que na verdade os distancia completamente da recomendada "qualidade de ensino". Sobre essa discussão, o pesquisador ainda afirma: "[...] alegam as editoras que os professores são mal formados e que os títulos disponíveis, apesar de não serem bons, são aqueles com os quais o professor consegue e prefere trabalhar. São as necessidades do mercado que determinam a oferta". (MAGNANI, 2001, p.51)

As acepções elencadas até aqui apontam para os aspectos que favorecem a discussão das questões mais importantes sobre a formação de leitores na modalidade EJA: a diversidade de sujeitos que compõem as classes, o livro didático utilizado nessas salas de aula e os textos impressos que são trabalhados em atividades de leitura nessa modalidade.

4 O texto literário na escola

Apesar das questões já mencionadas, é necessário ver o livro didático em sua dimensão mais ampla como um recurso importante no processo de desenvolvimento das atividades no dia-a-dia da sala de aula. Entretanto, é necessário saber usá-lo para garantir que os aprendizes, quer sejam crianças ou jovens e adultos em fase de alfabetização, tornem-se leitores numa perspectiva de letramento literário.

Não podemos deixar de mencionar que os estudos linguísticos redimensionam as noções de língua, gênero textual e texto. Dessa forma, em lugar de uma ideia de língua como algo pronto, acabado e transparente, a língua passou a ser vista como uma atividade histórica e situada, na qual se acham envolvidos os falantes que constroem permanentemente uma visão do mundo. A concepção de gênero textual, por sua vez se organizou, sobretudo, com base nas contribuições de Bakhtin (2003):

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Observamos que, segundo a linha de reflexão inaugurada por Bakhtin, os gêneros textuais – cartas, listas, folhetos, diários, reportagens, rezas, contos – são vistos como formas culturais e cognitivas de ação social da linguagem e, por isso se revelam sensíveis à realidade e às diversas formas de comunicação existentes. Para Bakhtin (op. cit.), os gêneros sempre se realizam mediante textos e não como elementos linguísticos isolados e fixos. Por isso mesmo, os textos orais e escritos devem ser compreendidos como um processo, um uso coletivo da língua e não como um produto, formado a partir de um conjunto aleatório de frases isoladas.

Assim, os gêneros permitem a interação entre o leitor quanto no escritor, estabelece-se uma espécie de modelo para a construção de um discurso e, acabam funcionando um horizonte de expectativas, isto é, como índices para a compreensão do enunciado. O leitor/aprendiz, quando se torna conhecedor de determinada estrutura textual, passa a levantar hipóteses sobre o conteúdo lido, pois, sempre haverá indícios que o farão antecipar informações, contribuindo para a compreensão e para a construção do conteúdo do texto. Trazendo a especificidade para o âmbito da leitura literária, acreditamos que cabe ao professor "criar as condições para que o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos" (COSSON, 2006, p. 23) Em suma, se quisermos formar leitores

capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura (CANDIDO, 1995), não basta apenas ler.

Dessa forma, é necessário ressaltar que o sentido textual – aquele que deve ser apreendido pelo aluno – não vai estar descrito no título do texto, nem pode ser pré-estabelecido pelo autor ou então imposto pelo leitor, antes, deve se apresentar flexível e em permanente negociação no espaço social. Os efeitos de sentido de um texto literário se constroem na interação e são frutos das ações realizadas pelos falantes nas atividades de linguagem, tendo em vista o contexto sociocultural em que os mesmos estão inseridos. Segundo Cosson (2006, p.23), ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos apreendidos são resultado de compartilhamento da visão do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Observa-se que ao serem trazidas para a sala de aula, essas discussões, tiveram importante repercussão na escolarização da literatura e, consequentemente, no encaminhamento das atividades de leitura e produção de textos orais e escritos. Considerando essa realidade, é possível questionar se a leitura literária praticada na escola, também chamada de análise literária, tem contribuído para uma espécie de desbotamento da magia e da beleza da obra de arte ao revelar os mecanismos de construção da arte literária. Acreditamos, porém, que longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem desenvolvida,

permite que o aprendiz/leitor compreenda melhor essa magia e a compreenda com mais propriedade.

Ampliando tal ideia, a leitura do texto literário na Educação Básica quase sempre se resume a seguir de maneira repetitiva o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao seu aprendiz. Logo, as aulas planejadas para a leitura literária se caracterizam por serem essencialmente informativas e sobram dados sobre os autores, características da escola, estilos da época, panorama mundial em que a obra foi escrita etc. Todas essas informações minuciosamente pesquisadas ou mesmo pinçadas do manual do professor compõem um arranjo tão impecável quanto incompreensível para o estudante. Nessa perspectiva, Martins (2003) constata a exclusividade em um único plano:

> [...] um enfoque historiográfico, centrado nas características dos estilos de época e nos elementos estruturais de composição (foco narrativo, caracterização de personagem, ritmo e rima na poesia). As principais habilidades trabalhadas são a localização de informações e a paráfrase. Com relação à exploração estilística e estética, muitas vezes as propostas limitam as possibilidades de experimentação pelo leitor. (MARTINS, 2003, p. 151)

Além de limitar as possibilidades de experimentação pelo leitor, são raras as oportunidades de leitura de um texto na íntegra; e, quando esse momento acontece, o professor quase

sempre segue um roteiro pré-estabelecido, dando preferência aos resumos e aos debates propostos nos manuais, bem como às sequências didáticas ou aos roteiros de leitura, sem que tais atividades tragam significativas transformações na vida do estudante.

5 A leitura do gênero narrativo

Pensando em ratificar o valor da leitura da narrativa literária, D'Onofrio (2003) destaca que a narrativa é todo discurso ou relato centrado em um acontecimento ou fato que forma uma história imaginária como se fosse real e se constitui por uma diversidade de personagens atuando ao longo dessa história. Para ele, geralmente, essas personagens apresentam episódios de suas vidas em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido amplo, o conceito de narrativa abrange também o poema épico, o alegórico e ainda outras formas menores de literatura, não se limitando apenas ao romance, ao conto e à novela. Sobre o caráter universal da narrativa, D'Onofrio (op. cit.) afirma que:

> Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros [...] como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas [...] está presente no mito, na lenda, na

> fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia [...]. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. (D'ONOFRIO, 2003, p. 151)

No dia-a-dia, deparamo-nos com inúmeros textos narrativos, estamos o tempo todo contando algo ou ouvindo o relato de pessoas. Pelo caráter espontâneo associado à fala, a narrativa é uma constante nas relações dialógicas dos estudantes na modalidade EJA; isso se dá pelo fato de que eles trazem para a escola suas concepções e valores pautados nas suas experiências de vida. Nesse sentido, não há como suprimir a estreita relação entre as experiências de leitura desse grupo e as expectativas de leitura da instituição escolar. Por isso, vemos como um equívoco, na sua prática pedagógica, a escola suprimir ou desconsiderar as experiências de mundo que esse público possui.

Uma seleção criteriosa de textos narrativos pode favorecer o desenvolvimento de estratégias diversificadas de leitura, o que contribui para a formação de leitores capazes de lidar com diferentes materiais escritos. A seleção de textos narrativos auxilia também no processo de compreensão e atribuição de sentidos, uma vez que ao se deparar com uma estória narrada esse leitor trará aspectos dessa narrativa para sua própria vivência e, assim, iniciará sucessivas relações de aproximação e distanciamento

da realidade observada no dia-a-dia. Por isso, o público dessa modalidade de ensino pode ir além do texto, sendo capaz de construir relações consistentes entre as suas experiências prévias e o que porventura aprenderem na leitura.

A seleção de um texto literário representa apenas o início do trabalho de leitura na formação de leitores competentes. Um texto qualquer, uma vez escolhido, deve responder claramente ao objetivo, à intenção e ao propósito de quem intermediará essa leitura. Ao selecionar um texto literário, não se deve desprezar o cânone do aluno, também não se deve apoiar unicamente na contemporaneidade dos textos, mas, na sua atualidade. Por fim, é necessário aplicar o princípio da diversidade textual, buscando-se equilibrar o conhecido do desconhecido, o simples e o complexo. Cosson (2006), por exemplo, afirma que

> [...] um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e a toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares. (COSSON, 2006, p. 36)

Alguns estudos acerca do ensino de literatura apontam para o fato de que ao entrar na escola, o aprendiz traz consigo um conhecimento empírico em termos da leitura e escrita do

mundo e também de literatura, na sua maior parte, oral. Em linhas gerais, parece ter se convencionado a abordagem do texto literário, em sala de aula, como atividade para cumprir uma carga horária anual estabelecida pelo programa curricular. Esse fato, naturalmente, conduz à leitura literária em um nível mais superficial, desencadeando um sentimento de que o texto literário não deve cansar o aluno e ainda necessita facilitar a organização das aulas pelo professor.

Ao considerarmos esses aspectos, percebemos que é difícil encontrar, nas salas de aulas, uma situação de abordagem de um texto literário na sua integralidade. Podemos presumir que isso ocorra pelo caráter artístico que a literatura exprime, ou mesmo pela ideia de que toda literatura possui uma linguagem complexa devido ao esquema de significação das palavras, ou ainda pelo desmerecimento do público ao qual se destina. Daí o estranhamento: "para que trabalhar Cervantes em classes de 5º e 6º anos?". "Por que ler Bocage com aprendizes de 7º ano?" ou ainda "para que ler Homero e Hesíodo em classes de EJA?".

Para escapar ao rótulo de literatura inatingível é necessário trazer o texto literário para uma esfera semântica real. E essa cadeia só pode se estabelecer quando da dessacralização do texto literário, seja ele de Veríssimo, Pessoa, Camões ou Apuleio. Trazer o texto literário para a sala de aula é estabelecer primeiramente a complexa tarefa de aproximar que é a função do professor mediador, a linguagem comum da linguagem literária.

Assim, quando sacralizamos o texto literário, quer seja atual ou contemporâneo, distanciamos este do leitor e o isolamos a níveis exclusivos de análises literárias feitas apenas por teóricos da área. Com essa atitude, limitamos a visão de mundo do aprendiz/leitor, mantendo-o em contato apenas com excertos de textos, muitas vezes descontextualizados.

A atitude sacralizadora para com a literatura causa um comportamento difícil de ser reparado. Segundo Cosson (2006), mantida em adoração, a literatura se torna inacessível e distante do leitor, por lhe ser inteiramente estranha. Por isso, manter o texto literário em uma esfera litúrgica é o caminho mais curto para destruir a riqueza do texto literário. Quando se coloca a questão da necessidade de se ir além da simples leitura, ou quando se deseja promover o letramento literário, por meio de "uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-las sob os mais variados aspectos. É só quando esse interno processo de interação se efetiva que se pode falar em leitura literária". (COSSON, 2006, p. 29).

Nesse sentido observa-se que o mistério maior da literatura é justamente o envolvimento singular que ela pode nos proporcionar em um mundo tecido por palavras. Assim, como professores de Língua e Literatura não devemos sublinhar o preconceito ao texto literário. Posto na sala de aula unicamente para reverência e admiração, ele passa a ser visto como um

elemento sacro. Diferentemente, é necessário trazê-lo para o alcance dos alunos/leitores com vistas à dessacralização do mesmo.

5.1 As narrativas míticas nas atividades de leitura

Já mencionamos anteriormente que sob uma visão *bakhtiniana* a sala de aula é antes de tudo, um espaço plural onde podemos ver a função social da língua em plena atividade, pois é na sala de aula que surgem discussões, opiniões e até mesmo conflitos, consequência de relações dialógicas. Logo, a sala de aula deve ser considerada como um espaço privilegiado de encontros e confrontos onde os sujeitos participam não apenas de uma aula planejada dentro de um sistema educacional; mas, de uma interação, de um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

Usualmente, os catálogos literários são organizados por títulos, assuntos, ou autores e, convenientemente, distribuídos às escolas; no entanto, nada busca suprir as necessidades do aprendiz/leitor, antes, para atender a demanda do mercado editorial. Daí a ausência recorrente de determinados autores e obras por seu caráter "não rentável". Dessa forma, a leitura literária parece servir, primeiramente, como estímulo ao consumo deste ou daquele público, o que diminui e limita as opções de seleção do texto literário, no caso específico, a

narrativa mítica. Isso para não se falar dos vários processos de seleção de ordem, anterior à chegada dos livros nas livrarias, "como o prestígio social dos escritores, que incentiva a escrita de textos semelhantes pelos mais novos, e os interesses econômicos e ideológicos das editoras, que as levam a publicar este ou aquele livro" (COSSON, 2006, p. 32).

Assim, selecionar um livro ou obra literária para leitura em sala de aula passa por diversos critérios de escolha e vai desde os pareceres do programa estabelecido pelo currículo escolar, passando pela legibilidade dos textos, até chegar ao cânone do professor. Se considerarmos que o professor funciona como figura intermediária entre o livro e o estudante que é o leitor final, "os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos [...] e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor" (id. ibid.). Isso acaba por explicar o porquê da permanência de determinadas obras no repertório escolar durante décadas. Quando questionado a respeito do cânone, o professor poderá dizer "quem sou eu pra desprezar Fernando Pessoa" ou qualquer outro autor consagrado. Então, diante das críticas ao mercado editorial e ao cânone do professor, a seleção de obras literárias para leitura em sala de aula deve levar em consideração alguns rumos bem distintos. Para isso, (COSSON, 2006) contribui apontando as seguintes direções:

> Há aquela que ignora as discussões recentes e mantém o cânone incólume. Os professores que a seguem parecem acreditar que há uma essencialidade nas obras canônicas que não pode ser questionada [...]. Outra direção se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como o critério mais adequado para a seleção escolar [...]. A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção dos textos. (COSSON, 2006, p. 26)

Pensando nessa diversidade, é possível selecionarmos um texto ou uma obra literária que favoreça não apenas a construção de sentidos pelo aprendiz, como também permita a este transitar oralmente em suas relações dialógicas com outros textos, passando a construir de forma consistente seus discursos individuais.

Os poetas da Grécia Antiga nos deixaram uma mostra riquíssima das conquistas, dissabores e demais conflitos humanos por meio das narrativas míticas. Selecionar uma narrativa dentre tantas, não parece uma tarefa fácil e já aqui nos deparamos com a etapa mais delicada no que tange à elaboração desta proposta: como selecionar uma narrativa mítica para leitura em classes de EJA.

5.2 *Eros e Psiquê* em classe de EJA.

É comum usarmos e ouvirmos expressões como: "a esperança é a última que morre"; "é um presente de grego"; "encontrar minha outra metade"; "ficou com a vida por um fio"; "foi flechado pelo cupido"; "é meu calcanhar de Aquiles"; "não dá pra agradar a gregos e troianos" etc. Essas e outras expressões são bem conhecidas e bastante usuais nas relações dialógicas presentes dentro e fora da sala de aula. Falamos em Cupido, Aquiles, Apolo e outros heróis e divindades sem conhecermos exatamente quem foram essas personagens e quais forças estão legitimamente simbolizadas nessas figuras mitológicas.

Conhecer os mitos clássicos por meio das narrativas míticas está além da genealogia da família de Zeus,[3] ou mesmo da revelação dos inúmeros adultérios do pai dos deuses. Dessa forma, conhecer a Mitologia, neste caso, especificamente a Grega, não se resume à capacidade elementar de unir os nomes dos deuses aos seus atributos divinos, relatando seus feitos.

Todavia, antes de prosseguirmos, precisamos estabelecer algumas definições que serão indispensáveis para assentarmos nossa proposta de leitura literária numa base sólida e coerente. Começamos, portanto, pela noção de mito, que na sua acepção mais comum, é uma história ficcional sobre divindades,

3. Segundo a Mitologia Grega, Zeus é o deus supremo do Olimpo.

inventada pelos homens para explicar a origem das coisas ou justificar os padrões de comportamento. Isto é, segundo Eliade (2006):

> Seria difícil encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os eruditos e, ao mesmo tempo, acessível aos não-especialistas [...]. O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. (ELIADE, 2006, p. 11)

Nesse sentido observamos que a maioria dos leitores que se interessa por mitologias quando observam os mitos, muitas vezes é por curiosidade ou para fins de pesquisas ou ainda unicamente por leitura fruição, principalmente sobre a interpretação dos mitologemas – narrativas míticas –. Assim, são poucos aqueles que retomam a leitura dos mitos tal como eram na sua origem, isto é, quase não se conhece inteiramente a tipologia, a estrutura e a função do mito.

Assim, ao lermos algumas narrativas míticas, estaremos perante uma forma simples de narrativa, pois o mito "brota espontaneamente do seio de um povo ainda num estágio primitivo". Dessa forma, podemos concluir que a mitologia e o conhecimento dos mitos se atrelam ao conhecimento de temas e formas ou estruturas simbólicas que dizem respeito

a conflitos e motivações essenciais para o homem ocidental. Segundo Eliade (2006):

> [...] o mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma 'criação': ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. (ELIADE, 2006, p. 12)

A leitura de narrativas míticas em classes de EJA deve acontecer em função de buscar tais "explicações" a respeito das origens das coisas ou ainda para encontrar respostas que justifiquem determinados padrões de comportamentos do homem. Em outras palavras, é buscar respostas para si mesmo.

Dessa forma, e na tentativa de preencher um espaço concernente à formação de alunos-leitores em classes de EJA, buscamos elaborar uma proposta de letramento literário a partir da leitura da narrativa mítica de *Eros e Psiquê* presente na obra *O Asno de Ouro* de Lucius Apuleius. A proposta apresenta um formato mais genérico da mitologia grega com vistas a classificar as principais figuras mitológicas enquadrando-as de acordo com sua tipologia. Dessa maneira, segue-se uma direção linear encontramos no mito de *Eros e Psiquê* algumas possibilidades de explicação para o surgimento do amor.

A seleção da narrativa se fundamenta na experiência do público discente e responde às suas expectativas de leitura: algumas expressões comuns, cuja origem não é conhecida. Para realização da leitura do mito apresentamos a proposta dividida em etapas que correspondem às fases do letramento literário: motivação, introdução e leitura.

5.2.1 A motivação: a presença do mito nas experiências do aprendiz

Dentro da narrativa de *Eros e Psiquê* usaremos a expressão "quero encontrar minha metade". A estória de Eros e Psiquê corresponde aos discursos proferidos à natureza de Eros, considerado o deus do amor. Segundo Aristófanes, no que refere à duplicidade do Amor-Eros, os seres iniciais, chamados andróginos foram divididos em duas partes e desde então buscam por sua metade perdida para reconstituir a antiga natureza, daí ser considerado um mito exemplar por sua tipologia.

Vale ressaltar nessa primeira etapa o papel do professor como mediador. Por mais que seja fascinante a possibilidade de interferir ou influenciar com uma ou outra temática proveniente do seu cânone literário, é indispensável que o professor se mantenha imparcial nesse momento. Essa imparcialidade não deve ser confundida com indiferença, mas, como abertura para aflorar ideias e temas afins.

É nessa etapa de preparação para a leitura que deve prevalecer os traços, os interesses e as ideias dos aprendizes. Não obstante o fato de que após as discussões e delimitações de todas as temáticas e possibilidades levantadas por eles, cabe ao professor a delicada tarefa de fazer as devidas adequações. Nessa configuração tais adequações se fazem necessárias para evitar possíveis dicotomias, muito comuns nesses momentos.

5.2.2 Introdução: da apresentação do mito, significado e valor.

Nessa etapa, temos a essência da proposta de letramento literário a partir da leitura de narrativas míticas. É nesse momento que o professor poderá discorrer acerca do padrão do pensamento arcaico, da influência e do valor do mito na formação do homem ocidental. Outro aspecto que define a eficácia dessa proposta é a observação por parte do professor para que essa etapa de introdução não ultrapasse o limite de uma hora/aula e, imediatamente a ela sejam combinados prazos e datas para a sequência da terceira etapa de leitura.

Estabelecidos tais critérios na introdução, pode-se, a partir da expressão selecionada na primeira etapa, "quero encontrar minha metade" apresentar a narrativa mítica, especificando a identificação do autor e, situá-lo no panorama literário mundial. Dependendo da narrativa escolhida e, dado a provável

abrangência do tema abordado na obra, é necessário delimitar as temáticas que sejam mais pertinentes às realidades do aprendiz/leitor. Com esses cuidados, temos todos os preparativos para a terceira e última etapa: a leitura.

5.2.3 Leitura: do encontro com o mito.

Como professores de literatura, estamos sempre estabelecendo e reformulando hipóteses, por vezes, exaustivamente ponderadas, visando a suprir uma carência em sala de aula: a leitura. Seja leitura fruição, avaliativa, informativa, expressiva, obrigatória ou qualquer outra leitura de caráter didático, estamos sempre planejando atividades pedagógicas, sempre intentando trazer o texto literário para ser desfrutado pelo aluno.

Trazer uma narrativa mítica para a sala de aula na modalidade EJA é, antes de tudo, disponibilizar a esse público a possibilidade concreta de tratar de temáticas como: o autoconhecimento, as iniciações, a origem de um discurso pessoal, a passagem do tempo, conflitos humanos e éticos, a luta entre o caos e a ordem, transgressões, comportamentos exemplares, o prazer, a dor, a morte e inúmeros outros temas que permeiam a vida de um indivíduo de qualquer faixa etária, de todos os lugares e em todo o tempo. Segundo a análise de Azevedo, (cf. 2003, p. 15)

são assuntos "[...] sobre os quais não há o que 'ensinar'. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mesuráveis. Temas, diante dos quais adultos e crianças podem compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências".

6 Considerações finais

Quando lemos um texto literário e com ele dialogamos, estamos estabelecendo uma estreita relação de sentido seja por aproximação ou distanciamento num processo contínuo de interação. Segundo Azevedo (2003) "[...] um indivíduo de 56 anos de idade, está em pleno processo de aprendizagem, pois nunca teve 56 anos antes". Para a formação do leitor, é preciso que haja identificação, anseio, troca, fantasia quando da leitura de um texto literário. E esse momento deve ser realizado em sala de aula.

Os estudantes da modalidade EJA formam um público com características bem distintas, pois, em sua maioria são trabalhadores domésticos, vendedores, ambulantes, feirantes, taxistas, donas-de-casa, operários da construção civil etc. São indivíduos que não dispõem de tempo durante o dia para a realização de atividades escolares, devido a suas funções; por isso, acreditamos que o momento de leitura deva ser feito prioritariamente em sala de aula. Ainda que alguns teóricos

proponham que as atividades de leitura sejam realizadas extraclasses é necessário observar a qual público se destina determinada proposta.

A oportunidade de leitura de narrativas míticas em classes de EJA é uma proposta que almeja estimular não só o acesso ao texto literário como também oferecer uma perspectiva de letramento literário tendo como referencial o gênero narrativo próprio das fábulas míticas. Portanto, a leitura de narrativas míticas, tomadas como referencial de leitura para a elaboração deste trabalho, deve ser pensada como elemento revelador da importância dos mitos na constituição da identidade e da formação do pensamento do homem.

Entendida como um discurso, a narrativa pode fornecer modelos para a explicação da conduta do homem, conferindo significação e valor à existência humana. A estória de *Eros e Psiquê*, de Apuleius apresenta um caráter modal para oferecer atividades coordenadas de ensino e aprendizagem da leitura literária buscando a formação de aprendizes/leitores de literatura. Quanto ao processo de avaliação das atividades de leitura e escrita, esse só poderá ser identificado no momento da apropriação de sentidos pelo leitor, não implicando dados de erros e acertos. Por essa razão, essa proposta pretende cultivar por meio da leitura de narrativas míticas uma comunidade de leitores que possa identificar os vínculos que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade de leitores construída para além

da sala de aula e que permita a cada aprendiz/leitor desenvolver uma forma singular de ver o mundo.

Referências

APULEIO, L. *O Asno de Ouro.* Rio de Janeiro: Editora Cultrix. MCMLXIX. 237 p.

AZEVEDO. R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.* Organização de Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG. 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003. 476 p.

BULFINCH, T. *O Livro de Ouro da Mitologia:* histórias de deuses e heróis. 32ªed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações Ltda, 2005. 412 p.

BRUNEL, P. *Dicionário de Mitos Literários.* 4ª ed. José Olympio Editora: Rio de Janeiro, 2005. 939 p.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos.* 3. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. *Letramento Literário*. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. 139 p.

D'ONOFRIO, S. *Literatura Ocidental:* Autores e obras fundamentais. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007. 527 p.

ELIADE, M. *Mito e Realidade*. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006. 179 p.

MAGNANI, M. *Leitura, Literatura e escola:* sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, A. Interlocuções do Livro Didático com a Literatura. In: *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.* Organização de: Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaLE/ UFMG. 2003.

PLATÃO. *Banquete* 1ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2001. 175 p.

RANGEL, E. Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: "Os amores difíceis". In: *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Organização de Aparecida Paiva et al. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaLE/ UFMG. 2003.

SALIS, V. *Mitologia Viva:* aprendendo com os deuses a arte de viver e amar. 1ª ed. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2003.

COMMEDIA ALL' ITALIANA: A 1ª GUERRA MUNDIAL NA FICÇÃO

Celina Vivian Lima Augusto[1]
Roberta Barni[2]

Resumo: o mote para este artigo foi aliar a temática "Cinema e História" ao gênero cinematográfico *commedia all'italiana*. Para tal, primeiramente, discorre-se em linhas gerais sobre o gênero que, surgido na cinematografia italiana a partir da segunda metade do século XX, teve grande destaque nos anos 1960 e 1970. Mais especificamente, a segunda parte do artigo trata da representação histórica na *commedia all' italiana*, abordando uma obra bastante polêmica, a saber, o filme *La Grande Guerra*. Do ano de 1959, a obra é do diretor Mario Monicelli, grande mestre italiano que se propôs, de modo crítico, a representar nas telas a Primeira Grande Guerra Mundial.

Palavras-chave: Cinematografia Contemporânea;

1. Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação na Área de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. Bolsista da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com pesquisa sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Roberta Barni. Contato: celina.augusto@usp.br.

2. Professora do Programa de Pós-Graduação na Área de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo – FFLCH, da Universidade de São Paulo.

História e Crítica; Cinema Italiano; Cultura italiana; Gênero Cinematográfico *Commedia all'italiana*; Filmes.

Resumen: el tema de este artículo es "Cine e Historia" en el género cinematográfico *commedia all'italiana*. En primer lugar, hay un abordaje más general sobre el género que surgió en el cine italiano en la segunda mitad del siglo XX, tuvo gran éxito en los años 60 y 70. Más específicamente, la segunda parte del artículo trata de la representación histórica en la *commedia all'italiana*, es decir, realiza un análisis de la película *La Grande Guerra*, una obra de 1959 muy controvertida, trabajo del director Mario Monicelli. El gran maestro italiano ha hecho criticamente una gran representación de la Primera Guerra Mundial.
Palabras clave: Cine Contemporáneo; Historia y Crítica; El cine italiano; Cultura Italiana; Género *commedia all'italiana*, Películas.

1 Introdução

"Os filmes italianos são pelo menos pré-revolucionários: todos recusam, implícita ou explicitamente, pelo humor, pela sátira, ou pela poesia, a realidade social da qual se servem."

André Bazin

A *commedia all' italiana* surgiu na Itália a partir da década de 1950, tendo seu auge nos anos entre 1960 e 1970, para em seguida conhecer seu ocaso; o gênero figura como um dos mais importantes da cinegrafia italiana após o neorrealismo. Costuma-se delimitar o gênero, no que se refere à cronologia, com início correspondente ao ano de 1958, com a obra *I soliti ignoti* ("Os eternos desconhecidos") de Mario Monicelli, e em 1980 encerra-se com *La Terrazza* ("O terraço") de Ettore Scola. Não menos importantes foram as atrizes que figuravam no elenco das *commedie*, só para citar alguns exemplos temos Sophia Loren, Stefania Sandrelli, Claudia Cardinale, Monica Vitti, Virna Lisi e Catherine Spaak, entre outras. Entre os atores, aqueles que se distinguiram no cenário cinematográfico da *commedia* e criaram uma identidade com o público foram, entre outros, Vittorio Gassman, Marcello Mastroianni, Ugo Tognazzi, Totò (Antonio de Curtis) e Alberto Sordi, que contribuíram com suas atuações para que a *commedia all'italiana* se consolidasse. Como afirma Bondanella, "*the popular appeal of film comedy depended upon a star system, and directors were fortunate to have at their disposal exceptional comic actors* [...]. *The mere presence of one or more of these stars was often sufficient for a film to turn a profit*". (BONDANELLA, 2001, p. 144).

No que toca à direção, a maior visibilidade é de Mario Monicelli que, juntamente com Dino Risi, foram os grandes responsáveis pelo sucesso do gênero. O já então conhecido

Vittorio De Sica fez algumas incursões na *commedia all'italiana*; outros diretores como Ettore Scola, Luigi Comencini e Pietro Germi também contribuíram para o desenvolvimento e consolidação do gênero. As obras produzidas neste período (1958-80), que tiveram maior êxito e significância são: "*I soliti ignoti*" (1958), "*La grande guerra*" (1959), "*Divorzio all'italiana*" (1962), "*I mostri*" (1963), "*Ieri, oggi, domani*" (1963), "*Matrimonio all'italiana*" (1964), "*L'armata Brancaleone*" (1966), "*Dramma della gelosia: tutti i particolari in cronaca*" (1970), "*Polvere di stelle*" (1973), "*C'eravamo tanto amati*" (1974) e "*Amici miei*" (1975), entre outros expressivos da extensa produção.

A característica principal que diferencia a *commedia all'italiana* cinematográfica das demais comédias tradicionais é o tratamento cômico dado a elementos dramáticos da narrativa, os quais devem constar invariavelmente[3]; nesse período das *commedie all'italiana* aquele otimismo das comédias do período conhecido como neorrealismo rosa assume caráter mais sombrio; nas palavras de Bondanella (2001):

3. Nas palavras do diretor Mario Monicelli, a definição de commedia all'italiana: "Ebbene la commedia all'italiana è proprio questo: tratta argomenti che sono drammatici, qualche volta tragici, con umorismo, con satira. Usa la satira e il grottesco, ma gli argomenti sono sempre drammatici: è la maniera di trattarli che provoca questa "comicità" che sappiamo fare solo in Italia". (Entrevista concedida a Daniela Basso, acessada no portal http://www.railibro.rai.it/interviste.asp?id=242 no dia 30 de outubro de 2010).

> the commedia all'italiana lays bare an undercurrent of social malaise and the painful contradictions of a culture. Moreover, the sometimes facile optimistic humanitarianism typical of neorealist comedy is replaced by a darker, more ironic and cynical vision of Italian life. (BONDANELLA, 2001, p.145).

Por retratar com comicidade os problemas sociais italianos, de modo diametralmente oposto ao das películas do cinema da era fascista[4], o gênero foi sendo malvisto e depreciado pelos críticos à época:

> Consistently undervalued by film critics, especially those on the left who belived that comedy's popularity deflects attention from more "serious" social problems, the italian comic film nevertheless treated such questions quite courageously and ran afoul of the censors as often as films in a strictly dramatic vein (BONDANELLA, 2001, p. 145).

4. Os filmes da época de 1937 a 1943 ficaram conhecidos pela expressão telefoni bianchi, uma designação para as obras de cunho melodramático e romântico da era fascista. Tratava-se de comédias que retratavam a burguesia, sem referências aos problemas sociais. Esses filmes tinham como cenários, luxuosos halls de hotéis ou internos residenciais com decorações suntuosas, bem distantes da realidade do italiano médio, e sempre aparecia em cena um telefone branco, em contraste com os aparelhos comuns que eram pretos. Assim, o cinema era totalmente alheio às tensões sociais do período.

Se a crítica menosprezava o gênero, a *commedia all'italiana,* no entanto, encontrou seu grande reconhecimento no público. Entre os espectadores, de fato, o gênero foi se tornando cada vez mais popular, já que o público desta vez se reconhecia nas telas:

> tipicamente italiana è per definizione la commedia, genere che riapre il cuore e il riso del pubblico popolare italiano definendosi contestualmente come prodotto di possibile esportazione: un genere, che verso la metà degli anni cinquanta sostituisce progressivamente e poi definitivamente il melodramma (BRUNETTA, 1996, p. 384).

Outro fator de suma importância para o crescimento desta popularidade foi o fato de o gênero ter surgido em momento oportuno para a cinematografia italiana, a chamada "era dourada", pois a crise econômica na indústria fílmica americana ajudou a "década decisiva" (1958-68) do cinema da península. As estatísticas demonstram que o público americano estava abandonando o cinema e a renda dos vários setores da indústria interna estava em rápida queda. Conforme o mercado dos Estados Unidos diminuía, aquele da Europa continental crescia. (BRUNETTA, 1996, p. 147).

2 O filme "*La Grande Guerra*"

"Quando os ricos fazem a guerra,
são sempre os pobres que morrem."

Jean-Paul Sartre

Sabemos que o panorama da época da Primeira Grande Guerra Mundial era complexo, as nações se encontravam cada qual em circunstâncias particulares, onde nacionalismos, disputas coloniais e militarismos geravam grandes tensões entre as potências europeias; naquele contexto, várias causas contribuíram para o início do combate. Não é nosso objetivo levantar uma discussão sobre o primeiro grande conflito que inaugura a era dos massacres, mas nos interessa especificamente a Campanha Italiana no conflito.

A Itália, que estava ligada à Alemanha e à Áustria-Hungria por um acordo firmado em 1882, nos anos imediatamente anteriores ao conflito se aproximou ao Reino Unido e à França, particularmente por se dar conta de que a participação da Tríplice Aliança não lhe garantiria, como pensava, os territórios italianos de fronteira, ao norte, ainda separados da nação. Além disso, a anexação da Bósnia-Herzegovina pela Áustria-Hungria em 1908 foi entendida pela Itália como uma violação do tratado. Assim que a guerra eclodiu, a Itália declarou sua condição de

neutralidade, mas acabou assinando o Pacto de Londres, que lhe garantia os territórios de fronteira do norte, para depois entrar no conflito em 1915, lutando ao lado da França e da Inglaterra.

A Campanha Italiana na Primeira Guerra durou de maio de 1915 a novembro de 1918, em combate contra o exército áustro-húngaro e posteriormente também o alemão. O governo italiano buscava o ganho de territórios ao norte, onde se situa a região de Trentino (geograficamente, a região dos Alpes dificultou as tropas italianas, pois suas altas montanhas exigiam muito mais esforço). Para esta guerra, foram mobilizados cerca de 2 milhões de soldados italianos; as consequências, para além dos mortos que haviam se engajado na desastrosa guerra de trincheiras, não foram positivas para a Itália que, apesar de estar do lado vencedor da guerra, não se sentia satisfeita:

> [...] a Itália saíra da guerra com consideráveis ganhos territoriais nos Alpes, no Adriático e até mesmo no mar Egeu, mas não era aquele butim prometido ao Estado pelos aliados em troca da entrada ao lado deles em 1915. (HOBSBAWM, 2002, p. 44)

Para além de todo o horror da guerra (os italianos haviam perdido por volta de 460.000 *figli*[5], excetuando-se os inválidos

5. "Os mortos eram renovados apenas aumentando-se os efetivos, o que revela o estilo do chefe do Estado Maior, o general Luigi Cadorna, e a tendência de muitos oficiais italianos

que retornaram ao país), a impressão geral para a maioria dos italianos era de que aquelas baixas poderiam ter sido evitadas, pois, além de tudo, as ações italianas foram mal planejadas. Ficara patente que as Forças Armadas Italianas assumiram tarefas para as quais não estavam preparadas; a Itália havia tentado uma política de grande potência econômica e militar sem sê-lo, impondo, deste modo, um sacrifício impossível para uma nação atrasada e pobre. Sintomático da falta de preparação e planejamento foi a convocação por parte do governo da Itália - devido ao enorme número de baixas ao longo do conflito - daqueles que ficaram conhecidos como *Ragazzi del 99* (Meninos de 99), ou seja, todos os nascidos no ano de 1899 que haviam acabado de completar dezoito anos.

Foi tarefa do cinema fascista criar uma imagem positiva para a Primeira Grande Guerra Mundial, retratada de modo heróico, fabuloso e mítico, na qual os soldados italianos eram vistos sempre como vencedores e corajosos, dispostos a sacrificar-se pela pátria, sem titubear ao defender a honra italiana. Era uma espécie de legitimização da guerra que passava por uma romantização do horror bélico, tão fundamental ao regime fascista e sua retórica patriótica, que consolidava assim

a ver em seus soldados de origem camponesa, mera carne de canhão a ser consumida". Cf. BERTONHA, João Fábio. Os italianos. História da Itália. São Paulo: Contexto, 2005, pág. 165.

a afirmação nacional e nacionalista fundamentada na moderna disciplina militar, agora necessária ao regime. Além disso, é fundamental sublinhar que nestas películas as mortes ocorriam somente nas fileiras do exército adversário, uma visão que será contrastada na obra de Monicelli. O cinema, como sabemos, historicamente foi utilizado como instrumento de propaganda de regimes políticos, como forma de convencimento da população e no caso da ultradireita italiana não foi diferente.

Mais adiante, houve a experiência do neorrealismo, pela qual Mario Monicelli e seus colaboradores não passaram incólumes; foi neste movimento que se viu um modo diferente de se registrar a realidade vigente. No imaginário coletivo italiano havia este heroísmo enfático em relação à Primeira Guerra, Mario Monicelli foi o primeiro diretor italiano a ousar tratar o tema em chave diferente, em representação diversa daquela da propaganda propalada pelo discurso fascista. Neste ponto reside uma característica fundamental da *commedia all'italiana*, que expõe e traduz criticamente - com a comicidade que o gênero propõe - os problemas e tabus inerentes à realidade social italiana.

Rompe-se a retórica estabelecida pelo fascismo com relação a este tema. A obra - e este é um dos pontos altos do filme **La grande guerra** - se estabelece como uma ruptura, como a quebra de um padrão até então consolidado. Como seu tom crítico e anti-heróico causou polêmica desde o processo

de produção das filmagens, os nacionalistas se manifestaram e se fizeram ouvir e, quando do lançamento do filme, ele foi censurado e proibido em alguns circuitos. No entanto, o sucesso de público o consagraria. A constituição de uma identidade nacional gloriosa por meio da visão patriótica e romântica elaborada pelo fascismo dá agora lugar a uma visão mais realista daquele conflito, das condições miseráveis de sobrevivência do exército e da carnificina que varreu os soldados italianos. A partir desses dados, salta aos olhos a importância de se retratar na tela um tema como a Primeira Guerra Mundial, e podemos compreender o registro proposto, o olhar lançado por Monicelli. Em 1959, na memória italiana ainda ecoava a destruição causada pela Segunda Grande Guerra, ou seja, a guerra ainda era um tema delicado na Itália que acabara de sair de uma fase de reconstrução e adentrava em uma era de milagre econômico, decorrente precisamente da destruição causada pela própria Guerra e do subsequente plano Marshall.

O filme inicia com imagens em close sobre momentos de vida no exército[6]: o coturno, a sopa (um caldo ralo) sendo servida, o pão repartido, o cantil de água, o fumo picado, a felicitação de aniversário vinda do front, o coser da farda. O

6. Tais momentos são aqueles nunca registrados, pois as guerras, para a historiografia clássica anterior àquela proposta pela École des Annales, em geral são feitos heróicos, nos moldes do cinema fascista. Aqui, Monicelli retrata, logo de início, aspectos do cotidiano, propondo uma nova abordagem, mais real, mais pobre, no entanto, mais humana.

acompanhamento sonoro dos closes já nos direciona a um tom melancólico, que logo em seguida dá lugar à *canzonetta* (com os dizeres: "*Ho lasciato la mamma mia per venire a fare il soldà*") que abre o primeiro episódio. Essas *canzonette* trazem em si uma divisão como que em capítulos, como veremos ao longo do filme, onde cada canção já anuncia o suceder, resume o tema a ser tratado nas cenas seguintes. E aqui se insere outra ironia do diretor: as canções do exército sempre valorizam a coragem, a valentia e/ou feitos épicos; Monicelli, contudo, os utiliza como um prenúncio das desgraças, um arauto dos infortúnios que antecipa o desfecho da narrativa.

Então entram em cena os dois personagens principais, primeiramente Giovanni Busacca (Gassman) que, na fila para o alistamento militar, em sua primeira fala deixa clara sua opinião com relação à guerra, quando então a câmera, em rápido movimento, registra a presença do soldado Oreste Jacovacci (Sordi).

O encontro entre os dois reflete claramente as diferenças que havia dentro do exército, entre os seus componentes. Diferenças estas constituídas não apenas pela proveniência dos soldados, com a presença dos respectivos regionalismos, mas que se reproduziam também nas relações de poder (embora hierarquicamente os dois se equiparassem na baixa patente): quem de fato vai ao front são os italianos pobres, ao passo que as instituições de comando e de poder do país (que mais tarde

foram vistas como as principais responsáveis pelo desastre da guerra) não lutaram nas trincheiras, mas tomavam as decisões, as impunham de cima, daí a fala de Busacca: *L'italiano in fanteria e il romano in fureria*.[7] A esse respeito, há outro elemento a ser notado: em contraposição à rebeldia de Busacca, configurada na tentativa de forjar uma reforma por motivos médicos, há a obediência ao exército do personagem Jacovacci, anunciando que "*Io uso ubbedire tacendo e tacendo morire*".

O soldado Giovanni Busacca, um valentão, um anarquista que cita Bakunin[8] em seus discursos, em contraposição ao soldado Oreste Jacovacci, covarde, mas ao mesmo tempo ingênuo e obediente aos preceitos da caserna. Ambos representam um personagem coletivo[9], toda a tropa italiana. Esta é outra característica do gênero, um personagem é todo

7. O filme é repleto de expressões irônicas, essa fala satiriza a Roma do governo central, administradora, enfim, os poderosos da política, e o resto do país que vá à luta. É uma ironia sobre o romano.

8. Mikhail Bakunin foi um pensador anarquista russo e que com Marx, teve grande influência o pensamento sobre o trabalho no século XX.

9. Em geral, os personagens da commedia all'italiana têm essa função de representar todo um grupo da população. Por exemplo, no filme I soliti ignoti (Os eternos desconhecidos) de Mario Monicelli (1958), os personagens retratam uma parcela dos que viviam à margem da sociedade, sobrevivendo à base de pequenos furtos, ou da venda ilegal de cigarros, etc. Ainda, os personagens da obra Brutti, sporchi e cattivi (Feios, sujos e malvados) de Ettore Scola, (1976), retratam os moradores dos subúrbios de Roma sufocados de ambições pequeno-burguês, induzidas pela publicidade e pela sociedade do bem-estar social. Esse ideário de ambições varreu a sociedade italiana durante o boom do milagre econômico.

um coletivo, o retrato de uma história individual que ao mesmo tempo representa toda uma parcela da sociedade.

Ainda na primeira cena entre os protagonistas, Busacca tenta um adiamento de seu alistamento com o auxílio do soldado Jacovacci (que ocupava um cargo insignificante junto ao departamento médico do exército, mas que Busacca, com certa inocência, julgava ser capaz de decisões), ou seja, uma dispensa, alegando estar com a saúde comprometida; diz ainda que, com os ladrões, o governo havia sido *manica larga*, ou seja, indulgente, tolerante, concedendo anistia àqueles que se encontravam presos em troca de servirem a pátria na guerra - mais um aspecto de relevância explicitado por Monicelli: como podem ser transformados em heróis aqueles a quem outrora se imputou a pecha de inimigos da sociedade? Negociam um preço para essa dispensa; no entanto, Jacovacci lhe prega uma peça e o equívoco causa o primeiro efeito cômico da película: ao ver Jacovacci dialogar com um superior e apontar em sua direção (na verdade Jacovacci aponta para uma janela), enquanto esperava na fila do exame médico, Busacca (e o espectador) acredita ser ele o alvo daquela conversa, e se cria a expectativa da dispensa.

A seguir Jacovacci passa a seu lado, e lhe diz: *sei a cavallo*[10], reforçando assim a expectativa. A cena é cortada para em

10. essere a cavallo: (fig.) aver superato la parte più ardua; essere certo di raggiungere lo scopo desiderato. Fonte: Dizionario Garzanti Linguistica (versão on line).

seguida mostrar Busacca em uma situação oposta à esperada: ele está em pleno campo de treinamento (e o som tem cadência militar). Este é um dos modos de obtenção do efeito cômico, cria-se uma expectativa e a cena posterior mostra justamente o resultado oposto. Busacca treina juntamente com o restante da tropa e ao dialogar com seu colega de exército que era de origem siciliana (*provincia di Catania*), diz: *da Parma in giù, tutti romani e camorristi*. Monicelli introduz aqui um elemento da realidade, o preconceito nortista em relação ao sul do país; mas o faz com um comentário irônico, pois enquanto Busacca faz essa afirmação, vai roubando um cigarro da mochila do colega distraído. Em outro momento ele diz: *quello che vi frega, a voi popoli non ancora emancipati che mangiate il sapone, è il fatalismo rinunciatario*. Havia, para piorar as adversidades de convivência dos soldados, a chamada *Questione Meridionale*[11], o contraste socioeconômico e político, historicamente constituído, entre o norte e o sul da península; era pungente essa oposição entre norte industrializado e sul agrário, entre operários e camponeses. Agora

11. Antonio Gramsci tratou do tema em sua obra La questione Meridionale: "Il Mezzogiorno non ha bisogno di leggi speciali e di trattamenti speciali. Ha bisogno di una politica generale, estera ed interna, che sia ispirata al rispetto dei bisogni generali del paese, e non di particolari tendenze politiche o regionali. [...] Bisogna impedire che la guerra per la così ddetta libertà política abbia per risultato la tirannia economica aduggiatrice delle forze produttive, e che non colpisca quella parte d'Italia che a parole si dice sempre di voler redimere e sollevare". Cf. GRAMSCI, Antonio. La Questione Meridionale. A cura di Stefania Calledda. Cagliari: Davide Zedda Editore, 2008.

a guerra obrigava à convivência esses diferentes regionalismos e provincialismos. A despeito da economia de guerra requisitar a potencialidade produtiva de toda a nação, o sul agrícola foi quem mais sentiu o impacto do escoamento de sua riqueza para o norte.

A Itália, que teve sua unificação tardiamente, só em 1861, com o *Risorgimento*, agora convocava cidadãos de toda parte da nação para combater naquele conflito. Outro fator correlacionado, que se nota em toda sua evidência no filme, é a questão da língua italiana. Àquela época ainda praticamente inexistente entre o povo, são muitas as situações mostradas pelo filme em que os soldados não se compreendem, pois cada qual fala em seu dialeto. O italiano *standard* só passará a ser realidade com o advento dos meios de comunicação de massa - o cinema falado, o rádio e principalmente a televisão -, e naquele momento o analfabetismo[12] grassava entre as camadas subalternas. A este respeito, é simbólico no filme o personagem soldado Giacomazzi, que sempre solicita ao tenente Gallina que leia e responda às cartas escritas por sua amada Tereza que, por

12. É Monicelli quem declara que: "Alcuni milioni di giovani, di ragazzi analfabeti – perché l'Italia del 1915 era per il 70% fatta di analfabeti – furono trascinati sotto la neve, sotto la pioggia, sotto il sole cocente, sotto le bombe, malnutriti, male armati, mal equipaggiati, mal guidati e sono rimasti lì. Ebbene, quando milioni di giovani stanno insieme, anche se c'è la guerra, nascono delle cose: o giocano o pensano alle fidanzate... ma comunque nascono delle cose che sono divertenti e tenere. È così che volevo raccontare la guerra e così, alla peggio, siamo riusciti a fare." (Entrevista concedida a Daniela Basso, acessada no portal http://www.railibro.rai.it/interviste.asp?id=242 no dia 30 de outubro de 2010).

sua vez, pede ao pároco do vilarejo que leia e escreva por ela. No front se misturam soldados vindos do *Vêneto*, da *Sicília*, da *Emília Romanha*, da *Lombardia*, do *Lácio*, da *Toscana* etc:

> o plano da Itália de abrir outra frente contra a Áustria-Hungria nos Alpes falhou, sobretudo porque muitos soldados italianos não viam motivos para lutar pelo governo de um Estado que não consideravam seu e *cuja língua poucos sabiam falar*. (HOBSBAWM: 2002, 34, grifo nosso).

Busacca demonstra sua ousadia ao tratar o coronel com o pronome *tu* (você) e não com *Lei* (senhor, modo de tratamento formal), mostrando assim que não considera a autoridade militar digna de respeito. É nesta mesma cena que ele recomenda aos demais soldados a leitura de Bakunin: *ragazzi, leggete il Bakunin e prendete esempio da Busacca Giovanni*. Depois completa com o provérbio*: se non capisci niente, o fai l'avvocato o fai il sergente*. Veja que Busacca, como nortista, diz: "il" Bakunin, e não simplesmente Bakunin. Fato este que, além de ser um regionalismo, também denota certa 'intimidade' com o escritor.

Estamos no segundo capítulo: "*Non ti ricordi quel mese d'aprile, quel lungo treno che andava al confine*". O registro sonoro se torna mais funesto, vemos as cenas de despedida dos soldados que se dirigem ao front e os protagonistas, separados desde a

tentaviva de "deserção" de Busacca, vão se reencontrar em um comboio em direção à fronteira. Após um estranhamento, os dois se dão conta de que estão na mesma situação, eis o diálogo:

> Busacca: (...) *potresti rompere un braccio o una gamba.*
> Jacovacci: *E certo!*
> Busacca: *Sì, sarebbe poco! Ti rimanderebbero a casa. Se la faccio io questa porca guerra, vacca Eva, la devi fare anche te!*
> Jacovacci: *Tutti la dovemo fa' la guera, tutti dovemo fa'- er sacro dovere.*
> *Busacca: Sì, e te com'è che lo facevi il sacro dovere? Stando imboscato al distretto, no?*
> *Jacovacci: Sì, e che sto a fa' io qua, ahò? Volontario ce so' venuto io, sa'?*
> Busacca: *Senti bene bambino, con me, il discorso patriottico lo devi lasciare proprio da parte perché non funziona mica. Hai capito? Tanto per cominciare, guarda, questa guerra non è mica la guerra mia.*
> Jacovacci: *No?*
> Busacca: *No, la mia guerra è contro i pescecani imboscati figli di una vacca, e quelli non stanno mica soltanto in Germania o in Austria, stanno dappertutto. E io bambino mio, di morire per loro, non ce n'ho mica tanta voglia, sai?*
> Jacovacci: E *certo, la patria ha bisogno di opere, mica di morti.*
> *(...)*

Segue a cena da chegada de um trem que difere dos demais por ser branco e possuir uma cruz, ou seja, trata-se de um "trem hospital", que, pressupomos, trazia feridos, inválidos e até cadáveres, cadáveres dos quais, como Jacovacci acabara de salientar, a pátria não necessitava. E se tratava de um trem inteiro, não um vagão de enfermaria. Os protagonistas se entreolham em silêncio, e a próxima cena contrapõe os dois trens: à esquerda os mortos, chegados do front e à direita, o trem lotado de soldados que contemplam em silêncio - como num ritual fúnebre - o trem branco, do qual possivelmente farão parte em breve, pois logo partirão para a guerra.

O batalhão dos protagonistas já está em um vilarejo quando outros soldados italianos, vindos da frente de batalha, se juntam a ele. Ao chegarem, são tomados pelos próprios camaradas por prisioneiros de guerra e são insultados de feios, de sujos; desfeita a confusão, Jacovacci pergunta o motivo pelo qual retornaram do front e outro soldado responde que voltaram para se desinfestar dos piolhos (*si spidocchiano*) e para se unirem ao contingente novo, ou seja, para que novos soldados reponham as baixas do front. Aqui podemos verificar também que cada um possui um sotaque diferente em sua fala.

No funcionamento de todo o aparato beligerante italiano, incluía-se a tradicional estrutura burocrático-administrativa. Prova disto é a necessidade de um documento carimbado para poder retirar do depósito do regimento as vassouras para a

limpeza – e o encarregado explica que mesmo para retirar um botão, seria necessário tal documento, com carimbo e assinatura; ou ainda, a prostituta do lugar, Costantina, necessitar de uma licença com carimbo para poder trabalhar, caso contrário, ela não poderá exercer sua atividade nem no lugarejo, nem em nenhuma outra localidade que seja zona de guerra. Hobsbawm (op. cit.) faz um apontamento referindo-se ao exército americano na Segunda Guerra (um contexto diferente, mas de possível aproximação), que caberia também ao exército italiano neste primeiro grande conflito; diz ele: "fiéis à tradição burocrática, num único ano (1943), encomendou 4,4 milhões de tesouras e 6,2 milhões de almofadas de carimbos para os departamentos militares". (HOBSBAWM, 2002, p. 52)

"*Il terzo giorno ci fu l'avanzata e la colonna dovette partir*" é o terceiro episódio. Aqui, na marcha do destacamento em direção ao front, já se ouvem os tiros dos canhões e os bombardeamentos. É neste episódio que há a primeira morte, a execução de um espião austríaco: a cena é crua e a tônica vai se tornando dramática; há ainda o close de uma mão semienterrada, igualmente funesta. As imagens reiteram que, como foi observado anteriormente, na comédia se inserem elementos dramáticos, como nessas cenas em que a guerra é mostrada em toda sua crueza e violência, apesar de toda a autocrítica de que essas cenas estão imbuídas.

Ao personagem Giuseppe Bordin é dado maior destaque neste episódio. Ele sempre se oferece, em troca de dinheiro,

para substituir os colegas nas missões delegadas e em qualquer atividade que lhe possa render algum capital (como, por exemplo, em outro momento do filme, deixar Jacovacci, que era barbeiro, cortar seu cabelo em troca de algumas moedas) para ajudar financeiramente sua mulher e cinco filhos. Os soldados eram mal equipados[13], não raro os que se recusavam a ir à linha de frente eram punidos, e isso gerava revoltas e motins. O exército italiano era deficiente em diversos departamentos, entre eles, a artilharia, os transportes e as reservas de munição, como comprova o diálogo:

> Major: *Devo portare i miei uomini al macello senza artiglieria?*
> Coronel: *Basta maggiore. Anche noi abbiamo sperato come lei che ci fosse l'artiglieria. Ma non c'è e bisogna prendere ugualmente il ponte. È per questo che siamo qui.*
> Major: ***Noi** siamo qui, signore.* (grifo nosso)

A sequência é de confronto e nesse momento vemos o horror da guerra e o massacre nefasto. Então o general tenta contatar o major para ter informações, o tenente Gallina informa-o sobre a morte do major, e o general não busca saber

13. A artilharia, já em 1914, tinha canhões obsoletos, aquém das necessidades, além de poucas metralhadoras. Faltavam 7.500 oficiais nos quadros, roupas para os convocados e todo o tipo de suprimentos e os estoques de munição se resumiam a 1.200 tiros por canhão e setecentos cartuchos por fuzil. Também havia falta generalizada de matérias-primas e de capacidade de produção bélica. Cf. BERTONHA, João Fábio. Op. cit., pág.183, nota 23.

das baixas da tropa, apenas se a ponte foi tomada. O tenente responde: *Il ponte? E' nelle nostre mani, completamente destrutto*. Eis que a câmera abre o plano, do tenente até a ponte ao fundo, e mostra em primeiro plano os soldados mortos; não só a ponte está destruída, o exército italiano também, o objetivo fora alcançado, mas com o custo de muitas baixas.

O quarto capítulo "*con la testa pien de peoci senza rancio de consumà*" inicia com os soldados amontoados em uma barraca, se abrigando da chuva, em contraste ao que é retratado no jornal que está em suas mãos. Jacovacci mostra aos outros a imagem da capa e diz:

> Jacovacci: *Lo vedi? Questi siamo noi. Stamo dentro a un villino, siamo tutti contenti. Senti che dice: "Stretti intorno alle stufe da campo, i nostri soldati ingannano con musiche e canti le lunghe ore di attesa in questo periodo di stasi delle… delle operazioni". Ahò, a questi je dispiace che c'è er periodo di stasi.* […]
> *L'ultima volta che hanno portato er rancio caldo era giovedì.*
> Bordin: *Ecco! Queste xe le cose che dovrebbero scrivere. Noi siamo qua e quei che scrive i sta a casa.*
> Giacomazzi: *Stiano pure a casa, basta che non continua a scrivere balle sui giornali, non parlo per me, ma per quei poveracci che sanno legge.* [...]
> Busacca: *Son secoli che la gente si scanna con le guerre e non è mai servito niente. Un uomo, dico io, c'ha mica il diritto di ordinare a un altro uomo di andare a crepare.*

Fica patente para os soldados o tipo de cobertura feita pelos meios de comunicação à época. E talvez essa tenha sido a imagem que se cristalizou na memória dos italianos que não presenciaram de fato as trincheiras. Para aqueles que lá estavam, no entanto, era óbvio que aquelas matérias sobre a guerra não correspondiam à realidade.

Com relação à alimentação, vê-se que era rala, sem gordura e com pouca massa. Busacca foi escolhido para reclamar com o general, mas, dada sua covardia, acaba por elogiar a comida. O general dá ordens para melhorar o rancho e depois, longe dos soldados, diz saber que não há condições de melhorar a alimentação, mas que por vezes é necessário dar alguma satisfação aos soldados, pois se contentam com pouco.

Quinto episódio: "*Trenta mesi che faccio il soldato 'na letterina me vedo arrivà*". Uma das poucas alegrias dos soldados era a correspondencia recebida dos familiares. A carta de Busacca é uma intimação do tribunal de justiça, informando-o sobre a apelação. Confirma-se assim a informação inicial, de que ele era um infrator e que recebera a anistia em troca do alistamento. Já Bordin Giuseppe havia recebido uma carta com a notícia que seu filho nascido em 1896 também fora convocado para a guerra; a sequência é de uma tristeza absoluta e reveladora: um mensageiro (com pouca idade, como o filho de Bordin), tenta trazer uma mensagem sob uma saraivada de tiros, da qual ele se protege; Bordin pede-lhe que aguarde anoitecer para trazer a

mensagem, pois do contrário acabaria sendo atingido. Contudo o superior repreende Bordin e ordena ao mensageiro que prossiga, mesmo sob o risco de levar um tiro, pois a mensagem poderia ser importante. O garoto obedece, é atingido, e acaba morrendo, em possível prenúncio do destino daqueles jovens soldados como o filho de Bordin. A mensagem, por parte do comando do regimento, era apenas de felicitações de Natal e ordenava a distribuição de chocolate e *grappa*.

É neste capítulo que o soldado Giacomazzi recebe uma carta do pároco que escrevia as correspondências por sua namorada Teresa. O tenente Gallina, que as lia e respondia por Giacomazzi, não tem coragem de lhe dizer o que de fato estava escrito na carta, que ela havia ficado noiva de um velho rico; Teresa, também analfabeta, trocara Giacomazzi por outro homem, mais rico. Ainda neste episódio, é interessante notar que a mediação do relacionamento entre um soldado raso analfabeto e a garota pobre, também analfabeta, se dá entre duas instâncias de poder na sociedade italiana: o padre e o tenente, ou seja, a Igreja e o Exército (Estado).

"*Come porti i capelli bella bionda tu li porti alla bella marinara*" é o penúltimo episódio. Busacca aproveita para reencontrar Costantina, a prostituta do vilarejo, para reaver sua carteira. À noite, retorna ao depósito para ajudar Jacovacci a pegar madeira e arame farpado. De longe, percebem que os austríacos já estão atacando seu alojamento, então postergam propositalmente a

volta e só retornam na manhã seguinte. Esta pequena deserção de ambos, que, ao perceberem o ataque inimigo, resolvem se esconder, expõe o sentimento de pertença que os dois personagens tinham em relação ao exército todo: como uma inserção incompleta, que se realiza de modo insatisfatório, que está lá ao mesmo tempo em que falta; este episódio significativo pode também ser desdobrado para uma associação à relação de pertencimento ao sentimento nacional italiano, materializado naquele campo de batalha. Na manhã seguinte, o cenário é de total destruição e morte, corpos enfileirados, feridos, o registro sonoro é fúnebre. Temos o close nos corpos do tenente Gallina e do soldado Giacomazzi; Rosario Nicotra recebe a foto autografada por Francesca Bertini[14] e a joga fora; Busacca vê a latinha de moedas de Bordin, também morto, e a dramaticidade atinge seu ápice. Até o sargento se pergunta onde está Cristo, e o padre responde: *Sta qua con noi, sergente. Se è vero che ha 33 anni è dell' 84*. Monicelli insere aqui também uma crítica à Igreja, que apóia os interesses do Estado, como pudemos verificar anteriormente, em relação à correspondência entre o soldado raso e sua namorada mantida, na verdade, pelo pároco e pelo tenente.

14. Monicelli realiza metacinema ao introduzir a figura da diva Francesca Bertini (Elena Seracini Vitiello, 1892-1985, atriz da era do cinema silencioso) em diversos momentos no filme. O personagem do soldado Rosario Nicotra era fascinado pela atriz, a mais famosa da era dourada do divismo, juntamente com Pina Menichelli e Lyda Borelli, entre outras.

O último capítulo: "*di qua, di là dal Piave ci stava un'osteria*". O que restou do batalhão se dirige à hospedaria Zanin, onde se encontra o capitão Castelli; este, por sua vez, pede que sejam escolhidos os menos "eficientes" para levar uma mensagem a outro batalhão. Busacca e Jacovacci são designados para a tarefa. No caminho da volta, resolvem parar para descansar, uma vez que "*er dovere nostro l'abbiamo fatto, no*?", diz Jacovacci. Nesta cena vemos mais uma pequena deserção, uma sabotagem em benefício próprio, em contraposição ao ideal de coletividade do combalido exército.

Busacca e Jacovacci adormecem em um estábulo e quando acordam percebem que o exército austríaco estava atacando a estalagem e havia ocupado o casebre onde estavam. Tentam escapulir disfarçados, usando casacos do exército austríaco, no entanto, ambos são capturados pelos austríacos, que os tomam por espiões. Jacovacci, apavorado, deixa escapar, espontânea e inocentemente, sobre a ponte flutuante que o exército italiano está construíndo. Busacca, ao perceber que Jacovacci havia falado demais, articula para dissimular a informação. O general austríaco tenta extrair a informação da localização da ponte, ameaçando-os de fuzilamento, por estarem vestidos com a farda austríaca. Os dois se apartam para tomar uma decisão: Jacovacci se propõe a falar, ao passo que Busacca, de início reticente, acaba aceitando revelar a informação. Novamente diante do oficial, está prestes a falar quando percebe que estavam sendo alvo de

uma aposta entre os oficiais inimigos, céticos quanto à coragem deles. Busacca não fala, e isso lhe custará a vida. Será fuzilado por não aceitar a afronta, o ultraje proferido pelo arrogante oficial austríaco, que despreza os italianos:

> Capitão austríaco: *Mi sono sbagliato, li credevo più di fegato*[15]. *Specie questo qui alto*[16].
> Tenente austríaco: ...*Corage*...
> Capitão: *"Fegato" dicono. Quelli conoscono soltanto fegato alla veneziana con cipolla, e presto mangeremo anche noi quello!*
> Busacca: *(...) e allora, senti un po', visto che parli così, mi te disi proprio un bel nient'. Hai capito? Faccia di merda.*

Jacovacci também morre fuzilado, dizendo: *Io non so niente!* [...] *Io sono un vigliacco, lo sanno tutti*! (*Não sei de nada,* [...], *sou um covarde, todos sabem*!).

Os soldados que, para evitar o front, aceitavam qualquer outra tarefa serão fuzilados, morrerão sem glórias, anonimamente. O final é trágico e abrupto, porém não conclusivo. Suas covardias se transformaram em honra? Será o espírito patriótico que teve vez sobre o egoísmo? Morreram por orgulho ou para não delatar a localização dos companheiros?

15. 2 (fig.) audacia, ardimento, coraggio: avere del fegato; ci vuole un bel fegato!; un uomo di fegato. Fonte: Dizionario Garzanti Linguistica (on line).

16. Esta fala no filme encontra-se em alemão.

De qualquer modo, morrem com dignidade e coragem. O paradoxo é que, nesse cenário trágico, o que desencadeia essa 'nobreza' dos protagonistas (Jacovacci se diz covarde, mas também não conta onde estão os botes) no fundo é uma ofensa pessoal, ou seja, uma questão mínima perante a guerra.

O exército italiano venceu a batalha do rio Piave, no entanto, ninguém terá conhecimento da morte dos protagonistas; são vistos pelo tenente como desertores, mesmo na vitória do exército italiano. O que fica é a dualidade, o ambíguo, o complexo.

3 Considerações finais

"A guerra é um massacre entre gente que não se conhece,
para proveito de pessoas que se conhecem,
mas não se massacram".

Paul Valéry

Mario Monicelli foi pioneiro e corajoso ao tomar frente deste tema tão delicado e polêmico na sociedade italiana. *La grande guerra* não havia sido retratada nessa perspectiva pelo cinema italiano, ainda mais em registro cômico, fundamentando a obra com uma mescla de crítica histórica e de comédia. A temática de guerra, em princípio, é sempre dramática, contudo,

Monicelli a trata com uma alternância de cenas cômicas - especialmente no dia a dia da tropa - e de cenas dramáticas. A obra se situa entre o cômico e a construção de uma visão funesta sobre o massacre, um tragicômico antiheróico. Com bom humor, o filme é definitivamente contrário à guerra, antimilitarista, antinacionalista e, acima de tudo, reflexivo.

A opção de Monicelli por essa temática (e ele estava ciente do que seria tratar do assunto naquele momento) deveu-se à sua inquietude diante de sua representação pela retórica fascista; a imagem tendenciosa sobre o Grande Conflito que o cinema fascista havia criado o incomodava. Mario Monicelli cresceu durante o regime, contudo, sempre teve uma formação antifascista; seu pai, Tommaso Monicelli, foi jornalista, escreveu diversos artigos contra o fascismo quando começou a ser perseguido e acabou expluso injustamente do jornal. Em 1946 se suicidou[17].

As filmagens foram realizadas em locações sempre externas, em um tom que se assemelha ao do estilo neorrealista. Não há

17. Monicelli, em uma de suas entrevistas, falando sobre o suicídio de seu pai: "Ho capito il suo gesto. Era stato tagliato fuori ingiustamente dal suo lavoro, anche la guerra era finita, e sentiva di non avere più niente da fare qua. La vita non è sempre degna di essere vissuta; se smette di essere vera e dignitosa non ne vale la pena. Il cadavere di mio padre lo ho trovato io. Verso le sei del mattino ho sentito un colpo di rivoltella, mi sono alzato e ho forzato la porta del bagno. Tra l'altro un bagno molto modesto". (Artigo acessado no portal http://www.editoriaragazzi.com/dettaglio.php?numerostoricoscrittore=17&pagina=34 no dia 30 de outubro de 2010).

sequências em cores, é todo em preto e branco, não apenas para retratar a época, mas também para dramatizar os momentos da vida beligerante. Com grandes planos-sequências, o filme é de simplicidade no estilo, não usa efeitos ou outros recursos (como fazem as produções de Hollywood quando tratam de temas bélicos) para contar a história de homens simples na guerra, o dia a dia nos acampamentos de soldados: o frio, a fome, a precariedade das condições (piolhos e ratos), a morte iminente etc. Monicelli evita longas cenas de confronto entre os exércitos (não obstante, insere momentos pontuais de fuzilamento), datas ou referências diretas a nomes de coronéis. Contudo, o público italiano sabe, conhece, se identifica, é seu povo, são seus dialetos, são suas memórias e seus traumas não superados. A revisitação dos eventos, mediante a reconstrução histórica, transmite mensagens, sentimentos e denúncia por meio do entretenimento. Uma das reflexões, consoante a afirmação de Hobsbawm (2002) é:

> se um dos grandes ministros ou diplomatas do passado, um Tayllerand ou um Bismarck, se levantasse da cova para observar a Primeira Guerra Mundial, certamente se perguntaria por que estadistas sensatos não tinham decidido resolver a guerra por meio de algum acordo, antes que ela destruísse o mundo de 1914. É o que também devemos nos perguntar. (HOBSBAWM: 2002, 37)

Além da crítica histórica, política, a obra trata de amizade, amor, medo, ou seja, sentimentos comuns naquele momento a italianos de diferentes culturas regionais. Ao tratar o tabu na chave cômica, Monicelli introduz o riso como uma liberação, um exorcismo. E assim "*la comicità diventa il nucleo forte per raccontare la coesistenza di vecchio e nuovo nell'identità dell'italiano. [...] Il riso di fronte a molti di questi film ha un valore liberatorio ed esorcistico*" (BRUNETTA: 1996, 55).

Com *La Grande Guerra*, Monicelli, além de iniciar a renovação do gênero cômico na cinematografia da península, produziu a primeira união entre a *commedia all'italiana* e a História. Não se trata de paródia ou caricatura, mas de uma representação séria das problemáticas caras à sociedade italiana, tratadas com sátira inteligente, mordaz e incisiva, ancoradas em valores verdadeiros, um riso *all'italiana*. A crítica feita de modo irônico torna-se mais contundente, o humor reforça a função crítica, em vez de amainá-la.

★★★

No dia 29 de novembro de 2010, o último grande *maestro* do cinema italiano e pai da *commedia all'italiana*, Mario Monicelli, suicidou-se atirando-se do quinto andar do hospital *San Giovanni* em Roma. Contava 95 anos de idade e sofria de um tumor na próstata. Não deixou nenhuma carta, mas por suas próprias

palavras a respeito do suicídio do pai, podemos entender o seu gesto: "*Achava que não havia mais nada que fazer aqui. A vida não é sempre digna de ser vivida; se deixa de ser verdadeira e digna, não vale mais a pena viver*".

Referências

BRUNETTA, Gian Piero (Org.). *Identità italiana e identità europea nel cinema italiano dal 1945 al miracolo economico*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli. 1996.

BERTONHA, João Fábio. *Os italianos. História da Itália*. São Paulo: Contexto, 2005.

BONDANELLA, Peter. *Italian cinema: from neorealism to the present*. New York - London: The Continuum International Publishing Group, 3rd ed., 2004.

GIACOVELLI, Enrico. *La commedia all'italiana. La storia, i luoghi, gli autori, gli attori, i film*. Roma: Gremese Editore, nuova edizione illustrata, riveduta e aggiornata, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *La Questione Meridionale*. A cura di Stefania Calledda. Cagliari: Davide Zedda Editore, 2008.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos. O breve século XX, 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LANZONI, Rémi Fournier. *Comedy Italian Style. The golden age of italian film comedies*. New York - London: The Continuum International Publishing Group, 2008.

Sítios:

http://www.cinecitta.com/holding/storia/grandifilm.asp (acessado em 15/04/11)
http://www.comedieitalienne.com (acessado em 15/04/11)
http://www.editoriaragazzi.com/dettaglio.php?numerostoricoscritto re=17&pagina=34 (acessado no dia 30/10/10)
http://www.italica.rai.it/cinema/commedia/index.htm (acessado em 22/04/11)
http://www.mariomonicelli.it (acessado em 07/05/11)
http://www.railibro.rai.it/interviste.asp?id=242 (acessado em 30/10/10)

DA ANTIGUIDADE À ERA INFORMATIZADA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Cleydstone Chaves dos Santos[1]
Lincoln P. Fernandes[2]

Resumo: este ensaio discute três questões pertinentes à tradução em sala de aula sob a ótica dos Estudos da Tradução (ETs). Primeiramente, o conceito de tradução, nos períodos históricos: antiguidade; idade média e renascentismo. Em seguida, aplicações deste conceito no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) nesses períodos, ressaltando até que ponto tais concepções ecoam no ensino de inglês atualmente. Tendo em vista o conceito de tradução vigente nos períodos históricos, observamos suas aplicações no ensino de LE considerando o conceito de escola em cada período. Na atualidade, partimos da tradução enquanto prática de linguagem,

1. Doutorando-PGET-UFSC, sob a orientação do Prof. Dr. Lincoln P. Fernandes e professor de Língua Inglesa na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. e-mail: teachertone@gmail.com

2. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina - vinculado aos Estudos de Corpora nos Estudos da Tradução. e-mail: lico.fernandes@gmail.com

focalizando essa prática no ensino de língua inglesa até a abordagem da tradução automática no contexto de ensino de LE.
Palavras-chave: Conceitos de Tradução; Sala de aula; Períodos históricos; Tradução automática.

Abstract: this essay discusses three issues related to translation in the classroom from the perspective of Translation Studies (TS). First, the concept of translation in historical periods: Ancient, Middle Ages and Renaissance. Then, it's regarded applications of this concept in foreign languages teaching (henceforth FLT) during these periods so as to discuss to what extent these concepts are reflected on the teaching practices of English today. Given the prevailing concept of translation in historical periods, their applications in teaching LE are analysed considering the concept of school in each period. At present, the starting point is translation as a practice of language, focusing on the practice of English language teaching approach up to machine translation in the FLT context.
Keywords: Concepts of Translation; Classroom; Historical periods; Machine Translation.

1 Introdução

No que concerne à tradução em sala de aula é possível afirmar que há basicamente duas questões que parecem inquietantes e, consequentemente, motivaram a escrita deste ensaio: a primeira diz respeito ao conceito de tradução, contemplando os períodos históricos vistos como base de formação do conhecimento humano: *antiguidade; idade média e renascentismo*. A segunda, todavia, refere-se às abordagens e ou aplicações deste conceito no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) no decorrer desses períodos e até que ponto as concepções destas épocas ecoam nos dias de hoje. Ambas as questões partem do pressuposto de que a tradução é uma prática de linguagem e por isso está arraigada a uma concepção de linguagem (FURLAN, 2009).

Sabemos que, de maneira alguma, poderemos entender tais questões sem a compreensão das concepções de linguagem vigentes em cada um dos períodos mencionados anteriormente, bem como do paradigma científico que se instaura a partir delas e, consequentemente, do sistema operador do código que o caracteriza. Quanto à segunda questão, propriamente dita, observamos que também é necessário investigar como sociedades distintas concebiam a ideia de escola nessas épocas. E, então, a partir daí poderemos relacioná-la com o conceito de tradução vigente e as práticas de ensino de LE em cada período.

A discussão a seguir é relevante, uma vez que percebemos um convite para uma tomada de consciência no que concerne à importância de se repensar a postura acerca da tradução em sala de aula, não apenas enxergando o presente, mas também o percurso histórico de sua utilização enquanto fenômeno e prática social. Assim, fomentando uma reflexão que instigue uma mudança no comportamento dos profissionais de línguas, que desde a rejeição ao método da gramática- tradução bem como a algumas crenças e princípios do método direto sobre o papel da tradução na aula de LE (MALMKJAER, 1998; LUCINDO, 2007; BRANCO, 2009; FERNANDES; TAILLEFER, 2010), vem demonstrando um comportamento de caráter repulsivo ao uso da tradução em suas aulas (SLAMA-CAZACU, 1978) especialmente nas abordagens de inglês enquanto LE (KRASHEN, 1997; SANTOS, 2007).

2 A tradução na aula de LE na contemporaneidade

Refletir sobre as faces da tradução na aula de LE é, indubitavelmente, buscar entender sua relevância e seus distintos papéis neste contexto. Observar sua prática ao longo da história da humanidade, de modo que possamos reformular nossas práticas atuais, faz-se imprescindível mediante uma postura que, muitas vezes, desencoraja os aprendizes a recorrer à tradução, fazendo-os rejeitá-la totalmente, e

ainda caracterizando-a como fator crucial do insucesso na aprendizagem de uma determinada LE.

De fato, concordamos, parcialmente, com tais profissionais, ao pensarem que a tradução não deva estar em sala de aula. Naturalmente, não nos referimos, aqui, a uma questão de inviabilidade de seu uso neste contexto, outrossim, à ignorância de seus diversos benefícios por parte de alguns professores de LE, de modo que grande parte não nos parece apta a lançar mão da tradução no contexto de ensino, visto que algumas funções da tradução passam-lhes despercebidas.

Dentre as funções mais comuns, podemos listar as seguintes: 1) Servir de estratégia cognitiva no processo de compreensão de leitura (KERN, 1994 apud KASMER, 1999); 2) Atuar como um método pedagógico complementar (FIGUEIREDO, 2005), embora, sabemos que atualmente vem crescendo o número de pesquisas acerca do pós-método[3]; 3) Representar uma ferramenta de apoio à aquisição de uma língua alvo (SOUZA, 1999); 4) Ser utilizada como uma ferramenta combinada com outras atividades (FERNANDES;

3. Segundo Silva (2008), o Pós-Método é uma combinação do conhecimento teórico e do contexto todo que permeia o ensino, tendo sempre em vista uma pré-avaliação de como o individuo social está inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, filtro afetivo, capacidade de organização do ambiente e outros fatores sociais e físicos que intervêm ou que podem vir a intervir no processo de aprendizagem e posteriormente uma conclusão de ensino baseada em todos esses momentos.

TAILLEFER, 2010). Concomitantemente, aprendizes sem as competências necessárias[4] para lidar com a tradução, tornam-se irreceptíveis à tamanha complexidade de suas fases: função, processo e produto, como afirma Vermeer (2004):

> *a translatum may also have the same function (skopos) as its source text. Yet even in this case the translation process is not merely a "trans-coding" (unless this translation variety is actually intended), since according to a uniform theory of translation a translatum of this kind is also primarily oriented, methodologically, towards a target culture situation or situations.* (VERMEER, 2004, p. 223)[5]

Mediante o exposto, as linhas seguintes podem nos ajudar a refletir acerca dessas questões em torno da tradução em sala de aula ao longo dos séculos. A princípio, observamos uma mudança, embora tênue, no comportamento de alguns profissionais

4. Segundo Gonzalez (2009), o marco comum Europeu de 2002 esclarece que o aprendiz de L2 deve desenvolver o conhecimento a partir de determinadas competências (...). No que se referem às competências comunicativas, elas são consideradas a partir de três tipos: a) A competência linguística; b) A competência sociolinguística; c) A competência pragmática(...).

5. "[...] um translatum também pode ter a mesma função (skopos) como seu texto original. No entanto, mesmo neste caso, o processo de tradução não é meramente uma "trans-codificação" (a menos que essa variedade de tradução é realmente a intenção), pois, segundo uma teoria uniforme da tradução translatum deste tipo também é orientada principalmente, metodologicamente, para uma meta situação da cultura ou situações [...]". (Todas as traduções deste artigo são de minha autoria).

de LE. Tal mudança pode ser atribuída às pesquisas sobre as potencialidades da tradução, já que muito tem sido revelado sobre os componentes que a compõe, a saber: os linguísticos (FAWCET, 2001; JAKOBSON, 2004), os discursivos (HATIM, 2001; SOBRAL, 2008), os culturais (AZENHA JUNIOR, 1999; MIZANI, 2009) os ideológicos (FAWCET, 2001) e os sócio-políticos (SHUTTLEWORTH, 2001). Tais pesquisas podem estar sinalizando uma má formação do profissional de LE que, indiscutivelmente, não tem compreendido a existência de elementos cruciais inerentes ao processo de tradução, tais como os listados a seguir: 1) As múltiplas competências comunicativas que envolvem o seu processo:

> Essas, por sua vez, estão divididas em duas categorias, a saber: as gerais, ou seja, aquelas menos relacionadas com o estudo da língua e as comunicativas que se encontram diretamente voltadas para tal estudo. Quanto às competências comunicativas, elas são consideradas a partir de três tipos: 1) A competência linguística; 2) A competência sociolinguística; 3) A competência pragmática (GONZALEZ, 2009, p. 99).

Como observamos na citação acima, hoje em dia a tradução é caracterizada a partir de um conjunto complexo de competências específicas que a constituem, fazendo dela um campo de pesquisa de caráter plurissignificativo e que requer de

todo aquele que a ela se dedica, atitudes e posturas coerentes com sua prática social. Se for um tradutor, ele tem que demonstrar competência linguística e tradutória e, se for um professor, tem que também ter a competência tradutória, além de didática e linguística. 2) Os variados usos e fins a que se presta enquanto canal de comunicação e expressão histórico-cultural. Para Azenha Junior (1999), a tradução pode ser caracterizada como um trabalho multifacetado que envolve diversas variáveis (o código linguístico, a direção linguística da tradução, a pessoa que traduz [...] as condições de recepção do texto, dentre outras) que diretamente condicionam seu resultado:

> Todas essas variáveis, e muitas outras, estão intimamente ligadas a uma realidade histórico-cultural e são condicionadas por normas sociais e de uso linguístico, sujeitas a constantes alterações nas diferentes comunidades, em diferentes momentos do tempo (AZENHA JUNIOR, 1999, p. 22).

Portanto, levando em consideração a concepção anterior, e tendo em vista questões de natureza histórico-culturais, tem-se, também, hoje em dia, nas concepções modernas de tradução o reconhecimento de valores arraigados ao contexto social de cada povo, já que a tradução é uma prática social que viabiliza as sociedades modernas, não apenas a comunicação, mas como

também um diálogo com outros povos. Tal postura corrobora o pensamento de Campos (2004):

> Vivemos num mundo em tradução. Os progressos tecnológicos no campo da comunicação viabilizaram a troca de informações entre os pontos mais remotos da terra com rapidez jamais vista. Sem o recurso da tradução, isso não seria possível, e dificilmente os seres humanos chegariam a compreender-se. O mundo precisa agora, mais do que nunca, do diálogo entre os povos. A tradução é um dos caminhos para esse desejável entendimento [...]. (CAMPOS, 2004[6])

Sendo a tradução um dos caminhos para um diálogo entre os povos, trazê-la para o contexto da escola, inserindo-a em sala de aula é considerar o seu uso como uma prática linguística de cunho social. É permitir ao aprendiz o acesso a uma ferramenta que possibilitará a troca de informações com outras culturas, até mesmo aquelas mais remotas, de forma clara e transparente, já que o fará lançando mão de sua língua materna em diálogo com uma LE.

Inicialmente, temos que entender que discutir tradução, no contexto de ensino de LE, na atualidade não nos faz recuperar

6. Citação extraída da 4ª capa do livro: CAMPOS, Geir. O que é tradução. Editora Brasiliense, São Paulo, 2004.

em sua totalidade as instâncias que compõem seu processo, bem como o real caráter de suas competências, como citado anteriormente. Portanto, considerar as possíveis projeções históricas que nos impeliram as concepções modernas, é, de fato, voltar-se para determinados períodos da história, nos fazendo olhar para momentos específicos, com práticas linguísticas e sociais particulares das referidas épocas.

3 Partindo da Antiguidade

Nosso ponto de partida busca compreender o paradigma científico instaurado em cada época. Nossa trajetória inicia-se na antiguidade propriamente dita, à clássica romana e, a partir daí, adentramos nos períodos subsequentes. Segundo Furlan (2006), o sistema operador lógico desse período está na relação *inuentio-elocutio*, ou seja, através do primeiro tem-se a *procura de um tema e argumentos vinculados ou adequados a ele, de modo que tudo já existe, restando-nos apenas encontrar o que nos interessa*. O segundo, todavia, significa a *passagem à* linguagem encontrada *no primeiro momento*, a saber, na *inuentio*.

É, portanto, neste momento que a tradução passa a ser caracterizada pela retórica clássica (RENER, 1989 apud FURLAN, 2006). Por outro lado, Furlan acrescenta que a cada mudança de concepção de linguagem e de mundo, tem-se também uma mudança considerável na própria retórica.

Indiscutivelmente, é essa concepção de retórica que servirá de instrumento de pesquisa e análise de textos antigos até o século XVIII, e, consequentemente permeará a concepção de tradução vigente.

Entretanto, é a partir do conceito de escola que, a nosso ver, podemos ter uma visão mais ampla do papel da tradução em sala de aula nesse período histórico. "Como em todas as épocas, a escola surge marcada pela estrutura social" (MANACORDA, 1995, p. 17). No Egito antigo, tem-se a recriação do sistema de castas: *a escola do palácio e a escola do templo*, ambas voltadas para uma tradição oral, na qual os mais jovens aprendiam dos adultos conforme sua casta.

Neste contexto assimétrico, a tradução, por sua vez, pode ter encontrado seu espaço na necessidade de o mestre, na busca pela compreensão dos hieróglifos durante a prática da leitura em voz alta dos textos antigos para seus pupilos, recriar e remontar o sentido do texto de partida, a partir de uma prática da soma das partes desse texto, que gradualmente resultam numa chamada interpretação. Tal ideia deriva-se do termo *interpretatio* (FURLAN, op. cit.), como veremos a seguir.

Com o surgimento da escrita, diferentes relações sociais ganham espaço, de modo que os portadores dessa habilidade passam a representar um grande destaque na sociedade, no que diz respeito à arte de ler e escrever em rolos de papiro (THOMAS, 2009). O domínio desse saber permitiria ao seu

detentor uma considerável projeção social, diminuindo, assim a assimetria. No que concerne à tradução nessa época, ela passa a ser caracterizada pela soma das partes, já que é essa a concepção vigente sobre linguagem. Então, concebe-se a ideia de desmontar o texto parte a parte, para em seguida remontá-lo na língua alvo. Aqui, a escrita passa a ser uma ferramenta essencial para auxiliar no desempenho de um trabalho que nos parece uma investigação arqueológica, minuciosa e criteriosa do texto. É nessa investigação que o termo *interpretatio* deve adequar-se ora à tarefa do traduzir enquanto *desmontar para remontar*, ora interpretar enquanto *decifrar para compreender*.

Como resultado dessa prática investigativa, duas concepções de tradução passam a coexistir na relação *tradutor-texto* e ou *aprendiz de tradutor-texto*: *1) a de imitação, referente à cópia do texto de partida,* mesmo embora, como afirma Meschonnic (1999) "enquanto você escreve você se inscreve, enquanto você lê você se lê". Nesse pensamento, o copiar ganha uma projeção significativa, já que toda leitura é uma releitura (FURLAN, 2006). 2) *a de emulação, que parte de uma cópia do texto de partida caracterizada pela sua superação no texto de chegada.*

Entretanto, considerando tais conceitos na antiguidade, é possível compreendermos, embora que parcialmente, como aconteceu a formação do conceito de escola propriamente dito já que "os gregos importaram parte de suas instituições do Egito. Roma importaria da Grécia. O poeta romano Cícero atestaria essa

eterna dependência dizendo que as virtudes têm sua origem nos romanos, a cultura nos gregos." (MANACORDA, 1995, p. 23)

É, então, característico desse momento o transpor pelo imitar e pelo emular. Manacorda (op.cit) retrata a abrangência do operador lógico nesse período da história da humanidade, tomando o conceito de escola como um exemplo plausível no que concerne à arte de copiar e superar.

Saber que a escola romana tenha se derivado da egípcia nos faz refletir sobre as heranças que possivelmente tenham vindo junto, tais como crenças, ideologias, aspectos culturais, modos de pensar o cosmo e nossa relação com ele, e até mesmo os conceitos de texto, linguagem e, porque não, o de tradução, mesmo embora, isso nos pareça apresentar um caráter significativamente especulativo.

3.1 Um breve olhar sobre a Idade Média

Com a chegada da idade média, começa-se a instauração de um novo paradigma filosófico que vai caracterizar seu operador lógico. A teologização do mundo é a grande meta dessa época, conhecida como idade das trevas, devido à negação do saber racional observado e que, de certa forma, vem ornar o pensamento medievo. É, no entanto, a prática incessante da teologização, na tentativa de se converter o mundo que, indiscutivelmente, passa a influenciar e inescrupulosamente, a

reger muitos campos do saber, com o intuito, em muitos casos, de reprimi-los.

No que tange à tradução, no nosso caso no ensino de LE, ela passa a ser uma ferramenta de estudo de textos religiosos. É, portanto, a *inuentio, a busca pelo que dizer* que constituirá o operador lógico dessa época através da prática de: escrever, compilar, introduzir-se no texto, tornar o texto inteligível, e, só a partir de então, apropriar-se de outras fontes. Segundo Furlan (op. cit), essa supervalorização da enuentio é caracterizada pela enarratio, como podemos observar a seguir:

> (...) desenvolve-se uma concepção de tradução como enarratio, onde o comentário praticamente substitui o texto original, como um recurso na tarefa de assimilar e explicar a Antiguidade. E porque o texto não era considerado como algo imutável e definitivo, mas como objeto de interpretação contínua e mutável segundo o julgamento e as condições de compreensão de cada geração de expositores, valorizava-se a possibilidade de enriquecê-lo, corrigi-lo e variá-lo [...] (FURLAN, 2006, p. 23).

A escola desse período, segundo estudiosos (AMOS, 1973; MANACORDA, 1995; THOMAS, 2009) é vista como espaço de ensino e prática da leitura de textos sagrados, traço também

marcante na prática da tradução, podando e direcionando a forma e o conteúdo do texto de chegada. Mesmo assim, apesar de um desenfreado retraimento do papel da escola nesse período, há de se considerar uma notável contribuição das escolas religiosas, pelo fato de a escola da época romper com a cultura elitista concebida na antiguidade, abrindo suas portas para qualquer um, sendo nobre ou não.

3.2 A chegada do Renascimento

Com o advento do renascimento, concebe-se um pensamento voltado para uma interpretação sobre as relações entre as coisas existentes no mundo. Esse modo particular de ver o cosmo vai fundamentar significativamente o pensamento moderno, como afirma Furlan (2006, p. 32): "as bases do pensamento moderno se assentam no renascimento". Concepção essa, que também pode estar relacionada com as crenças existentes sobre as práticas da tradução e traduzir até os dias atuais.

A constituição de uma teoria de tradução no renascimento vai inicialmente considerar os textos da época: "prólogos, prefácios, introduções, leis, ensaios, comentários, críticas, dedicatórias e cartas a traduções" (FURLAN, op. cit. p.32). Nesse momento, a tradução vai contemplar algumas características do texto clássico, tais como: correção, ordem,

clareza, variedade e elegância. O pensamento renascentista será, portanto, regido pela *elocutio*, o então operador lógico. Nele concretiza-se a concepção de o tradutor enquanto gramático. Pelo fato de tal concepção ter seus primórdios na antiguidade, ela vem passando por um processo de construção. O próprio Cícero já concebia dois modos de tradução, a saber: o retórico e o técnico.

Esse novo modo de ver a relação entre as coisas, entretanto, permite a escola uma projeção mais coerente com sua proposta inicial na Antiguidade, pois os soberanos incentivaram a instrução escolar. Porém, com a chegada do pensamento medievo, ela tivera dias de trevas e opressão. Nesse renascimento da escola, a tradução ganha espaço no seu contexto, no que diz respeito à arte de construir e desconstruir o texto. Inserido nesse processo de trabalho, podem ser incluídos os estudos dos clássicos através de línguas como o grego "o aluno, depois de reconhecer o significado de cada palavra, devia captar como um todo o pensamento do autor, expressado na frase, e interpretar ou expor seu conteúdo por meio de paráfrases e circunlocuções" (FURLAN, 2006, p. 18).

Esta concepção de tradução revela um dos momentos mais singelos no que concerne à projeção social da tradução no ensino de LE. Se observarmos atentamente, entenderemos que os renascentistas lançam mão da tradução em sala de aula como recurso pedagógico para formação do intelecto

do aprendiz, considerando também sua língua materna para compreensão do cosmos, bem como de seu lugar enquanto sujeito social, que projeta a tradução enquanto uma prática social e, consequentemente, é por ela projetado.

4 Retornando à contemporaneidade

Retomando nossa discussão inicial, é relevante observarmos que é a partir de meados do século XX que se começa a duvidar da existência de alguma relevância nas competências que os alunos trazem através da língua materna, para a sala de aula. Consequentemente, esta tese tem sido amplamente divulgada desde os primórdios da gramática tradução até os dias atuais com as possíveis aplicações pedagógicas da tradução automática no ensino de LE (NIÑO, 2004; 2009; SOMERS, 2001; SOMERS, GASPARI; NIÑO, 2006) como se pode ver a seguir.

Recorrendo a uma ótica da psicolingüística (SLAMA-CAZACU, 1979), entende-se que na mente do aprendiz, as trocas interativas em sociedade podem se refletir em forma de memórias, auxiliando a aprendizagem. Tais memórias podem ser acionadas ora conscientemente ora inconscientemente, podendo resultar em traduções interiorizadas de natureza *inter ou intralingüística* (LUCINDO, 2007). Essas traduções mentais realizadas pelos aprendizes, sem quaisquer orientações específicas acerca de seus processos, bem como da gama de

competências nele envolvidas, podem resultar em inadequações aos usos da LE. Embarcando nessa concepção, Hurtado Albir (1988) esclarece que:

> A Língua materna está presente porque se trata do ponto de referência do aluno com o mundo da linguagem; por assim dizer, no que se refere ao princípio da linguagem, o aprendiz descobre e constrói a língua estrangeira a partir das experiências vividas através da língua materna, aplicando uma estratégia que poderíamos chamar de tradução interiorizada[7] (HURTADO ALBIR, 1988, p.48).

Assim, conforme a faixa etária do aprendiz, as experiências armazenadas através da língua materna em forma de memórias vão sendo cristalizadas, organizando um conjunto que pode ser acionado ora consciente ora inconscientemente (tanto de cunho lingüístico quanto extralingüístico). Isto, segundo Hurtado Albir (op. cit), ocorre a partir do conhecimento das situações, dos temas nelas envolvidos bem como dos códigos sócio-culturais que as compõem.

Entretanto, utilizar a língua materna na aula de LE é, indiscutivelmente, recorrer à tradução. Além do mais, segundo

7. (...) La lengua materna está presente porque es el punto de referencia del alumno com el mundo del lenguaje; por esto, sobretodo al principio del aprendizaje, descubre y cosntruye la lengua extranjera a partir de la experiência de su lengua materna, aplicando um mecanismo que podriamos calificar de "traducción interiorizada" (HURTADO ALBIR, 1988, p. 42.)

Stibbard (1998) é necessário que tal recorrência esteja sempre engajada a toda a atividade de tradução, considerando todos os fatores que influenciam o seu processo. Nesse contexto, tal recorrência pode ser caracterizada *como uma ferramenta didática indispensável*, se utilizada para atender a objetivos claros e sólidos, tanto para o professor quanto para o aprendiz.

Consequentemente, muitas discussões ao longo da literatura da tradução na aula de LE nestes últimos anos (SOUZA, 1999; CERVO, 2003; LUCINDO, 2007) corroboram Pegenaulte (1996) ao acreditar que a tradução passa a proporcionar um leque de possibilidades didáticas no contexto de sala de aula:

> a tradução pode representar em sala de aula um leque de possibilidades didáticas que ensina a traduzir, que ajuda no aperfeiçoamento do idioma estrangeiro e do materno, bem como auxilia na formação intelectual, melhorando a leitura de maneira considerável (PEGENAULTE, 1996, p. 3).

Concomitantemente a essas contribuições, vem crescendo ao longo das últimas décadas uma literatura considerável investigando o uso da tradução com focos específicos na sala de aula de inglês enquanto LE: 1) a tradução interiorizada e tradução pedagógica (HURTADO ALBIR, 1988); 2) a tradução como

uma atividade didática (HERNÁDEZ, 1998); 3) a tradução direcionando os rumos do ensino de L2 (ARIAS; MURRAIS, 1999); 4) a tradução no papel de exercício escolar tendo em vista a aquisição da L2 (CERVO, 2003) dentre outros (CASADO; GUERREIRO, 1993; NAVARRETE, 1997; RIDD, 2005).

A propósito, no que se refere à postura contrária ao uso da tradução na aula de inglês LE, ela pode ter sido reforçada a partir de uma má compreensão e aplicação dos princípios do método audio-lingual e da abordagem comunicativa como argumenta Carreres (2006):

> Princípios dos métodos audio-lingual e comunicativo acreditam veemente que o uso da língua materna se revela como improdutivo no processo de aquisição de uma nova língua, e que, portanto o uso da tradução em sala de aula poderia prejudicar mais do que fazer bem, impedindo os aprendizes de se expressarem livremente na segunda língua[8]. (CARRERES, 2006, p. 1).

Considerando tais princípios, estaríamos voltando à década de 50 na França, quando a tradução fora banida de muitos lugares

8. "(...) Proponents of the audio-lingual and communicative methods firmly believed that the use of the mother tongue was counter-productive in the process of acquiring a new language, and that therefore the use of translation in the classroom could do more damage than good, holding back learners from taking the leap into expressing themselves freely in the second language" (CAMPOS, 2004, p. 1).

(CARRERES, op.cit). Será que banir o uso da tradução de sala de aula possivelmente daria aos aprendizes maiores condições de aprendizagem e ou aquisição da LE? Para respondermos a essa questão, é necessário considerarmos os argumentos de Campos (2004) sobre o progresso tecnológico, de modo que na atualidade é impossível desconsiderar o caráter e fins comunicativos a que se presta a tradução.

Inserido neste contexto, há as notáveis contribuições dos corpora eletrônicos na pesquisa em tradução (BERBER SARDINHA, 2002) como fruto do progresso da informatização e uso do computador como ferramenta tecnológica e possivelmente pedagógica na aula de LE.

É, portanto, a partir desse boom da era informatizada que aos poucos, com o avanço das pesquisas em inteligência artificial (RUSSEL; NORVIG, 2004), o computador também vem encontrando um espaço ao lado do profissional de tradução. Neste contexto, o uso dos corpora eletrônicos vem desempenhando um papel considerável para o desenvolvimento de diversas ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor com base na rede mundial de computadores como a tradução automática (MATEUS, M. H. et. al., 1995 apud FERNANDES; BARTHOLOMEI Jr., 2004; WEINIGER, 2004), por exemplo.

5 Considerações finais

Compreendemos o quanto temos perdido no que diz respeito às potencialidades da tradução no contexto de ensino de LE, já que temos fechado os olhos para sua importância, impedido a sua prática, bem como rejeitado suas contribuições. Como resultado, tem-se perpetuado um discurso preconceituoso acerca da tradução em sala de aula, desfavorecendo aqueles que lançam mão de suas competências, mesmo embora estudos recentes confirmem seu relevante papel nesse contexto:

> Hoje em dia há sinais claros de que a tradução começa a ganhar certa respeitabilidade entre os indivíduos envolvidos no ensino e aprendizagem de LE. Uma prova disso são as publicações crescentes na área. (FERNANDES; TAILLEFER, 2010, p. 154)

No entanto, embora já se possa encontrar um número considerável de estudos voltados para o papel da tradução na aula de LE, como visto no trecho anterior, cremos que ainda haja muito a ser investigado e discutido no que tange às diversas competências envolvidas, tanto àquelas da língua materna que os aprendizes trazem consigo para aula de LE, quanto àquelas diretamente voltadas para tradução, como discutido na introdução deste ensaio.

Consequentemente, isso ocorre porque, ao estudar uma LE, os aprendizes já são usuários de uma determinada língua materna, "cujo desenvolvimento tem como base os conceitos formados durante a infância tanto sobre o mundo, quanto sobre os sentidos através dos quais puderam nele se comunicar[9]", como argumenta Littlewood (1998, p.25) (Tradução minha).

Portanto, em vez de rejeitar a tradução como técnica de apoio no ensino de LE, compreendemos que atualmente seja imprescindível caracterizá-la como uma possível ferramenta didática, ressaltando seu papel de mediadora (VYGOTSKI, 2005) na formação de algumas competências comunicativas do aprendiz. Em suma, esclarecendo-lhe acerca de sua função interpretativa e comunicativa na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em contexto social, com uma finalidade determinada (HURTADO ALBIR, 2005, p.25).

Referências

AZENHA JUNIOR, João. *Tradução Técnica e Condicionantes Culturais*: primeiros passos para um estudo integrado. São Paulo, Humanitas, FFLCH,USP, 1999.

9. "(...)whose language development is dependent on the concepts which children form about the world and the meanings which they feel stimulated to communicate (...)"

BERBER SARDINHA, Tony. *Corpora eletrônicos na pesquisa em Tradução*. Cadernos de tradução, Santa Catarina, Florianópolis, vol. 01, nº09, ano 2002.

BRANCO, Sinara de Oliveira. *O Ensino de Língua Inglesa através do uso de Estratégias de Tradução*.Campina Grande, Ariús, v. 15, n. 104, p. 112 - 16, jul./dez. 2009.

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo, Editora Brasiliense, 2004.
FAWCETT, Peter. *Linguistics approaches*. In: BAKER, Mona. *The routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York, Routdlege, 2001.

FAWCETT, Peter. *Ideology and translation*. In: BAKER, Mona. *The routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York, Routdlege, 2001.

FERNANDES, Lincoln P.; TAILLEFER, Rejane J. Q. Fialho. *Tradução, autonomia e o ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. In: SANTOS, H.R.; ADRENALINO, P.J. *Linguagens em interação II: leitura & ensino de línguas*. Maringá, Clichetec, 2010.

FIGUEIREDO, Vivina A. C. de Campos. *A dimensão pragmática da tradução no ensino-aprendizagem da língua estrangeira especializada*. Portugal, Escola Superior Agrária de Coimbra, 2006.

FURLAN, Mauri. *A tradução retórica do renascimento*. In: FURLAN, Mauri. *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis, UFSC/NUPLITT, 2006.

FURLAN, Mauri. *Da teoria elocutiva da tradução renascentista*. X Encontro Nacional de Tradutores e IV Encontro Internacional de Tradutores, Ouro Preto – MG, em setembro de 2009.

GONZALEZ, Agnesse Radmann. *Competências Línguisticas e sua representação como segmentos canônicos de um dicionário*. In: Revista Voz das Letras,nº 11, UFSC, Florianópolis, 2009.

HATIM, Basin. *Discourse analysis and translation*. In: BAKER, Mona. *The routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York, Routdlege, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo. "*Hacia um enfoque comunicativo de La traducción*" In: II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extrajera. Ministério de Cultura, Madrid, p.53-79, 1988.

JAKOBSON, Roman. *On linguistics aspects of translation*. In: VENUTI, Lawrence. *The translation studies reader*. London and New York, Routledge, 2000.

KASMER, Walter. *The role of translation in the EFL / ESL classroom*. University of Birmingham, UK, May Module 2 MA TEFL/TESL ODL, 1999.

KRASHEN, Stephen D. *Principles & Practice in Second Language Acquisition*. UK, Prentice International hall, 1997.

LITTLEWOOD, William. *Foreign and Second Language Learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge, Cambridge university press, 1998.

LUCINDO, Emy Soares. *Tradução e ensino de Línguas Estrangeiras*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Federal de Santa Catarina, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez , 1995.

MALMKJAER, Kirsten. *Translation and Language teaching*. St. Jerome, UK, 1998.

MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. (Trad. Jerusa Pires Ferreira.) São Paulo: Perspectiva, 2010.

MIZANI, Samira. *Cultural translation*. In: ZAINURRAHMAN. *The theories of translation: from history to procedures*. Translation Journals, 2009.

NIÑO, Ana. *MT post-editing: a text repair experience for the language class*. Cadernos de tradução,Santa Catarina, Florianópolis, vol.02,nº14, ano 2004.

_____. *Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages*. NY, USA, Cambridge university press, 2009.

RUSSEL, Stuart; NORVIG, Peter. *Inteligência artificial*. Rio de Janeiro, Tradução de PubliCare Consultoria, Elsevier, 2004.

SANTOS, Cleydstone Chaves. As faces da L1 no processo ensino-aprendizagem de L2. *I CONEL*. Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2007.

SHUTTLEWORTH, Mark. *Polysystem theory*. In: BAKER, Mona. *The routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York, Routdlege, 2001.

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era Pós-Método: o professor como um intelectual*. <disponível em www.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm > acesso em 09 março. 2008.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo, Pioneira, 1979.

SOUZA, José Pinheiro. *Tradução e ensino de línguas*. Revista do GELNE, Ano 1, nº1, 1999.p-141-151, 1999.

SOBRAL, Adail. *Dizer o "mesmo" a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo, SBS, 2008.

SOMERS, H. *Three perspectives on MT in the classroom*. England, UMIST, 2001.

_____, GASPARI, F and NIÑO, A. *Detecting Inappropriate Use of Free Online Machine Translation by Language Students - A Special Case of plagiarism detection*. UK, University of Manchesetr, 2006.

THOMAS, Rosalind. *Writing, Reading, Public and Private "Literacies": Functional Literacy and Democratic Literacy in Greece*. In: JOHNSON, A. Williams; PARKER, Holt. N. Ancient Literacies: *The Culture of Reading in Greece and Rome*. Oxford, Oup, 2009.

VERMEER, Hans J. *Skopos and comission in translation action*. (Translated by Andrew Chesterman). In: VENUTI, Lawrence. *The translation studies reader*. London and New York, Routledge, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento & Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

LA CHANSON PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE EN CLASSE DE FLE

Maria Lúcia Jacob Dias de Barros[1]

Résumé: document authentique par excellence, la chanson est bien l'expression de la société française et francophone actuelle, une société métissée, plurilingue et pluriculturelle. Dans ce travail, nous ferons d'abord un tour d'horizon de ces artistes qui, pour des raisons personnelles ou professionnelles s'expriment en français et en d'autres langues, notamment en anglais, constituant ce que l'on a nommé « la chanson francophone in english ». Comme exemples de cette chanson plurilingue et pluriculturelle, nous avons choisi deux chansons : la première, de Manu Chao, intitulée « Le rendez-vous » et la seconde, du groupe La Tordue, intitulée « L'heureux mix », quand nous aurons l'occasion de repérer les différents procédés utilisés par les auteurs.
Mots-clés: Chanson ; Francophone ; Plurilingue ; FLE

Abstract: authentic material par excellence, the "chanson" is in fact the expression of the present French and francophone society, a mixed, multilingual and multicultural society. In this work, we will present an

1. Professeur (Chercheuse). Département de Français Langue Étrangère à l'Université Fédérale de Minas Gerais. e-mail : mljacob@uol.com.br

overview of these artists who, for personal or professional reasons, express themselves in French and other languages, especially in English, creating what has been called "The francophone song in English". As examples of this multilingual and multicultural "*chanson*", we chose two musics: the first, by Manu Chao, entitled "*Le rendez-vous*" and the second, by the group *La Tordue*, entitled "*L'heureux mix*", when we will have the opportunity to perceive the different procedures employed by the authors.
Keywords: "Chanson"; Francophone; Multilingual; FLE

Resumo: documento autêntico por excelência, a canção é de fato a expressão da sociedade francesa e francófona atual, uma sociedade mestiça, plurilingue e pluricultural. Nesse trabalho, faremos primeiramente um panorama desses artistas que, por razões pessoais ou profissionais se exprimem em francês e em outras línguas, e, sobretudo, em inglês, constituindo inclusive o que se chamou de "a canção francófona *in english*". Como exemplos dessa canção plurilíngue e pluricultural, escolhemos duas canções: a primeira, de Manu Chao, intitulada "*Le rendez-vous*" e a segunda, do grupo *La Tordue*, intitulada "*L'heureux mix*", quando teremos a oportunidade de ver os diferentes procedimentos utilizados pelos autores.
Palavras-chave: Canção; Francófona; Plurilingue; FLE

1 Introduction

On a beau dire que la musique est un langage universel ; la chanson, en particulier, ne peut s'exprimer qu'à travers des mots et parfois ... en plusieurs langues.

La représentation bilingue et plurilingue de la chanson francophone ne date pas d'aujourd'hui mais nous pouvons dire qu'elle est devenue plus présente actuellement. A propos de francophonie et bilinguisme, B. Cerquiglini (2004) nous rappelle que, dans l'actuelle société française « [...] le plurilinguisme est infiniment plus répandu qu'on ne le croit, ainsi par la présence au quotidien des nombreuses langues de l'immigration » (CERQUIGLINI, 2004, p. 44). Selon lui, « le français doit assumer sa diversité, dans ses contacts quotidiens avec d'autres langues, dans la diversité de ses usages auprès de tous les locuteurs de la francophonie » (op. cit., p. 44). Et il finit par ce constat: « [...] lorsque l'on est francophone, et c'est bien la réalité pour tous les pays de la francophonie, on est bilingue » (id. ibid., p.44).

Nous allons commencer par la représentation bilingue et/ou plurilingue que les auteurs/compositeurs et/ou interprètes se font eux-mêmes de la chanson.

Si nous remontons un peu dans le temps, nous retrouvons déjà une représentation bilingue de la chanson chez Serge

Gainsbourg[2]. La langue anglaise est incontestablement présente dans plusieurs textes de ses chansons, se prêtant même à des jeux de mots entre les deux langues.

Nous pensons aussi à un artiste comme Charles Aznavour, qui a écrit et chanté des chansons en plusieurs langues mais également à des interprètes comme Dalida ou Nana Mouskouri. C'est la démarche utilisée par les artistes qui veulent avoir une carrière internationale, comme la Québécoise Céline Dion ou Roch Voisine, canadien lui aussi, qui sort des disques en deux versions, française et anglaise. Et cela se comprend, le Canada étant un pays bilingue. Le cas de Corneille est un peu différent : après deux albums en français il en a sorti un troisième avec des chansons en anglais; et puis dans son quatrième opus, *Sans titre*, sorti en 2009, le français est à nouveau au rendez-vous.

Quant à Camille Dalmais, après trois albums en français, elle sort en 2008 un album entièrement en anglais : *Music Hole*.

Une autre artiste, Keren Ann, a suivi nettement un parcours monolingue/bilingue/monolingue, probablement à cause de ses racines : « Métissée, la petite de père israélien, d'origine russe et polonaise, et de mère hollandaise, d'origine indonésienne, est bercée par la musique yiddish, le folk américain

2. Serge Gainsbourg est un auteur, compositeur, interprète français, disparu en 1991, qui a été également acteur et réalisateur. Il est devenu célèbre autant par son talent artistique que par sa vie personnelle, ses liaisons amoureuses avec de belles femmes (Brigitte Bardot, Jane Birkin) et son mode de vie extravagant.

et la variété française » (Biographie de Keren Ann, 2010). On peut facilement suivre son parcours musical et plurilingue à travers les titres de ses chansons. Dans ses deux premiers albums (*La biographie de Luka Philipsen*, 2000 et *La Disparition*, 2002), des titres en français. En 2003, elle sort une « adaptation » en anglais de son deuxième album: *Not going anywhere*. À partir de *Nolita*, 2004, nous remarquons une certaine égalité entre les deux langues; et finalement, dans le suivant (*Keren Ann*, 2007) cette tendance se confirme plus clairement: uniquement des titres en anglais.

Un autre exemple de bilinguisme dans la chanson (féminine aussi) : Nolwenn Leroy. Auteure-compositrice, Nolwenn écrit des chansons en français et en anglais, et quelquefois dans le même album. Cette facilité à passer d'une langue à l'autre est due, selon l'artiste elle-même, à un séjour qu'elle a fait aux Etats-Unis.

Une autre jeune artiste, Emily Loizeau, pianiste de formation, récompensée par le huitième prix Constantin comme le meilleur jeune talent de l'année, en 2009, chante en anglais et en français, ce qui peut se comprendre étant donné qu'il s'agit d'une chanteuse franco-britannique.

Parfois il s'agit de raisons professionnelles. Certains artistes sont invités par de grandes maisons de disques à produire des albums en anglais. C'est le cas, par exemple, du groupe rock Dionysos, dont le parolier écrit aussi bien en français qu'en anglais.

Le genre de musique, nous semble-t-il, joue également un rôle important dans le choix de la langue; et le rock, pour des raisons historiques, se prêterait davantage au duo français/ anglais. Quant au rap, on a cru au début de son implantation en France, venant des Etats Unis, que l'anglais se prêtait davantage à son écriture. Cela ne semble pas être vrai, si l'on pense aux textes des rappeurs français d'aujourd'hui. En revanche, un auteur comme Mc Solaar fait très souvent usage de l'anglais dans son écriture. Pour certains artistes qui se sont manifestés à ce propos, le choix de la langue est plutôt lié à ce qu'ils veulent exprimer à travers les paroles de leurs chansons et non pas au genre de musique.

En tout cas, si les artistes veulent exprimer leurs sentiments dans une langue autre que le français, l'anglais l'emporte largement sur les autres langues. Document authentique par excellence, la chanson est bien l'expression de la société française et francophone actuelle. Elle illustre bien un phénomène actuel, qui n'est pas exclusif à la France mais plutôt dû à la mondialisation. Alors, s'il en est ainsi dans les médias et dans la vie quotidienne, pourquoi en serait-il autrement dans la chanson?

2 Un exemple de chanson plurilingue

Voyons comme exemple de ce bilinguisme / plurilinguisme la chanson « Le rendez-vous », de Manu Chao, (album *Próxima stacion... Esperanza*, 2001). Cet album a eu un énorme succès dans le monde entier y compris au Brésil où l'artiste est très connu. En l'abordant en classe, on rappelle quelques données biographiques de l'auteur[3].

Le procédé utilisé par l'artiste dans cette chanson est un peu semblable à celui utilisé dans les autres chansons que nous avons évoquées ci-dessus : ce mélange de langues, de mots, dans le même vers : « *Last night we had a rendez vous* »; « *Then you said: stop it* ! ça suffit ! »; ou bien les mots - et même une structure complète en anglais - sont traduits en français dans le même vers: « *How do you do* ? comment allez vous ?» Ou encore les mots français complètent la structure du vers créant l'illusion que les deux langues ont la même syntaxe: « *We hang around dans ton quartier* »; « *You were not* celle que vous croyez ». Quelquefois les vers sont uniquement en français, où le narrateur amoureux exprime son désarroi, peut-être, son obsession pour cet amour:

3. Pour les paroles de cette chanson: http://letras.terra.com.br/manu-chao/206532/ .

« [...]
Chérie chérie j'en rêve la nuit
Chérie chérie comment ça va ?
Quelle heure est il ?
Je ne sais pas ! »

Mais pour quelle raison l'auteur de la chanson s'adonne-t-il à cet exercice, qui crée d'ailleurs un certain humour? Le sujet de la chanson : un jeune français semble très amoureux d'une fille de langue anglaise mais cet amour apparemment ne trouve pas de correspondance dans le coeur de la jeune fille (« *I wanna hear you say:* oh oui! »). Est-ce juste un problème linguistique ou bien cet amour ne rencontre-t-il aucun écho ? En tout cas, l'énonciateur « joue » des deux langues, si l'on peut dire ainsi et malgré leurs différences, elles s'entrelacent comme deux amoureux.

Nous avons un exemple similaire dans la chanson « *For me formidable* » d'Aznavour et J. Plante (album *Charles Aznavour – For me formidable*, 1963), où déjà le titre inaugure le « jeu de langues » (et de rimes) qui va s'opérer tout au long du texte de la chanson : « *You are the one for me, for me, for me, formidable* » /; « *You are my love very, very, very, véritable* » /; « *My daisy, daisy, daisy,* désirable/ »; « *See me, see me, see me*, si minable » /; « Toi, tes *eyes*, ton *nose*, tes *lips* adorables ».

Nous avons fait l'approche de la chanson de Manu Chao dans une classe où il y avait des élèves qui suivent des cours de

français tout en préparant leur diplôme d'anglais et nous avons pu constater que ces étudiants sont davantage motivés.

3 La chanson française « in english »

Voilà ce que titrait *Le Monde* du 2/09/2008, un article écrit par Yves Eudes et Odile de Plas. C'est aussi le sujet choisi par Jean-Claude Demari (2009) dans sa chronique publiée dans *Le Français dans le monde*, ayant pour titre « Plus jamais en anglais ».

Dans le premier article, les journalistes Yves Eudes et Odile de Plas, en faisant un compte-rendu des Francofolies de la Rochelle, « bastion de la chanson francophone depuis plus de vingt ans », dans son édition de 2008, font un constat : « au total, sur les 130 artistes du programme officiel des Francofolies 2008, dix-sept auront chanté en anglais, sans compter ceux qui mélangent les deux langues » (EUDES ; PLAS, 2008)[4]. À ce propos, Gérard Pont, le patron de ce Festival depuis quatre ans, s'explique (EUDES ; PLAS, 2008) :

> [...] des tas de jeunes groupes français qui choisissent l'anglais ont du talent, et ils ont un public. Ce festival doit être le reflet de ce qui se passe en France [...] si on décidait de bannir l'anglais des Francofolies, ce serait un suicide.

4. La chanteuse (auteure-compositrice) Camille était présente à ce festival et y a chanté tour à tour en français et en anglais.

> Aujourd'hui, je défends « la chanson d'ici » : un artiste qui est né et a grandi à Bordeaux a toute sa place aux « Francos », même s'il chante en anglais. (EUDES ; PLAS, 2008)

Eudes et de Plas citent le cas de Sébastien Tellier[5], que les Francofolies ont également accueilli et qui a été choisi par France Télévisions pour représenter la France à l'Eurovision avec une chanson en anglais intitulée « Divine ». Dans cet article, les journalistes ont constitué un dossier sur la chanson française in english. Ils ont recueilli les témoignages d'artistes français, de jeunes musiciens qui chantent en anglais, pour essayer de comprendre ce phénomène. Voici leur explication :

> Nés dans les années 1970 et 1980, ils baignent depuis la petite enfance dans la musique anglo-saxonne qu'écoutaient leurs parents. Souvent issus des classes moyennes aisées, ils ont toute facilité pour apprendre l'anglais, voyagent souvent, ont des copains à l'étranger. (EUDES; PLAS, 2008)

Et les plus jeunes, selon Eudes et de Plas, arrivent même à rejeter complètement la chanson d'expression française, comme le groupe Nelson, « qui ne se considère plus vraiment comme

5. Grâce à son anglais inintelligible - lui-même le reconnaît - , il s'est construit une carrière internationale.

un groupe français, mais plutôt comme un groupe international basé en France ». (EUDES ; PLAS, 2008).

Cependant il est plus difficile de se faire une carrière en France à cause des quotas de chansons d'expression française imposés par le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) aux stations de radio et aux télévisions musicales. Par contre, c'est dans le marché étranger et surtout grâce à Internet - Myspace et Facebook - que la chanson française en anglais s'offre la possibilité d'aller plus loin. Quelques exemples de l'efficacité de la diffusion sur Internet : le groupe de rock Phoenix, d'après l'article du *Monde*, titré: « Le succès américain de Phoenix, le groupe français qui chante en anglais », signé Stéphane Davet (17/10/09); c'est le cas aussi de « Soko, 22 ans, pas encore de disque mais phénomène mondial de la chanson », comme titrait *Le Monde* du 10/04/2008, grâce à sa page sur Myspace.

En plus, cette chanson reçoit des subventions du Bureau Export de la musique française qui reconnaît en elle le produit le mieux adapté à l'exportation.

Plus récemment, Jean-Claude Demari (op. cit.), dans sa chronique pour la revue *Le français dans le monde* atteste ce phénomène : « depuis janvier 2008, un phénomène trouble les musiques actuelles de l'espace francophone : la tentation, longtemps refoulée, de chanter dans un anglais international » (DEMARI, 2009, p. 63). Et il se demande ce qui peut motiver les artistes francophones chantant en anglais : « le fait que l'anglais

serait mieux adapté au rock et à la folk, effectivement nés outre-Manche et outre-Atlantique ? » (DEMARI, op. cit., p. 63) Mais il contre-argumente en citant les trois groupes français Téléphone, Trust et Noir Désir, qui ont du succès. Demari avance une autre hypothèse : « Est-ce l'abandon d'un combat considéré comme perdu d'avance face au rouleau-compresseur linguistique anglo-saxon ? » (*ibid.*, 2009 : 63). En réponse, il cite le cas d'un groupe de rock allemand, Tokio Hotel, qui a eu un énorme succès en chantant dans leur langue.

Une dernière hypothèse, une motivation financière : ce que peut apporter le succès international[6]. Il reconnaît que des artistes français ont inclus des couplets ou des titres en d'autres langues que le français (l'allemand, l'espagnol ou même l'anglais). Mais, selon lui, «rendre hommage, dans des œuvres en français, à une langue étrangère est digne, pluriculturel. Ce n'est pas affirmer sa vassalité par rapport à elle » (*ibid.*, 2009, p.63) et il nous invite ainsi à privilégier « sans complexes » une majorité qui, heureusement « continue d'utiliser la langue de Baudelaire, Félix Leclerc et Jean-Louis Aubert » (*id.ibid.*)

D'autres langues que l'anglais côtoient le français dans les textes des chansons. C'est le cas de certaines chansons françaises dont le texte, en français, est mêlé au portugais : «

6. Demari nous rappelle le succès, depuis une dizaine d'années, de la French Touch (Daft Punk en étant un exemple) dans les musiques électroniques.

Ô femme » de et par Michel Fugain et par Trio Esperança; d'autres interprètes français (tels que Agnès Jaoui, Jane Birkin-franco-britannique-, Laurent Voulzy, Henri Salvador, Jean Sablon et même Charles Trenet !) ont enregistré des chansons entièrement en portugais[7].

La même démarche se produit avec des auteurs/compositeurs et interprètes de l'Afrique du Nord, chantant en français et en arabe. Nous pensons, par exemple, à Rachid Taja, Khaled et Faudel dans l'album : *1, 2, 3 Soleils* (1998) qui a eu énormément du succès en 1998 où Khaled et Faudel chantent la chanson « Aïcha », écrite et composée par Jean-Jacques Goldmann et Khaled.

4 Un exemple de chanson métisse, plurilingue et pluriculturelle

Pour terminer notre parcours, nous voudrions présenter un exemple de métissage, à la fois au niveau linguistique, culturel, et musical. Il s'agit de la chanson « L'heureux mix » (paroles de Benoît Morel, arrangements de Loo et Placido), du groupe La Tordue, album *Champ libre*, 2002[8].

7. Agnès Jaoui, dans Agnès Jaoui canta, sorti en 2006, qui a reçu une Victoire de la musique dans la catégorie musiques du monde, chante des chansons en espagnol et en portugais du Portugal et du Brésil, avec la chanteuse brésilienne Maria Bethânia.

8. Pour les paroles de cette chanson : http://letras.terra.com.br/la-tordue/1836078/ .

Ici aussi, si on aborde cette chanson en classe, il serait intéressant de se référer à leur parcours en tant que groupe musical, avant d'introduire la chanson.

Le texte de cette chanson est constitué de bribes de chansons des compositeurs les plus divers de la chanson francophone, comme Renaud, Ferré, Brassens, Nougaro, Reggiani, Hubert-Félix Thiéfaine mais aussi de Bob Marley, Paco Ibañez, The Clash, les Beatles, The Selecters, etc. Les langues et les cultures, les titres ainsi que des vers de chansons se mélangent, sous la forme d'un patchwork de sonorités de paroles déjà inventées mais replacées dans une architecture nouvelle. Une mise en abyme, en quelque sorte : la chanson dans la chanson. Comme l'a dit Benoît Morel lui-même (auteur et chanteur), une manière de rendre hommage à « tous ceux qui m'ont donné envie de chanter et d'écrire » (RFI, 2010)[9]. Et il explique comment lui est venue l'idée de cette chanson: « Dans la vie de tous les jours, j'ai sans cesse des airs et des paroles qui me viennent spontanément, selon les situations, les conversations. L'heureux mix est donc venu tout naturellement: un exercice d'écriture délicieux ». (*id. ibid.*)

On peut faire en classe une activité de « découverte » des titres des chansons citées. Comme les étudiants ne sont pas censés les connaître, on leur demande de les souligner tout au long de la chanson et de chercher sur internet pour avoir les noms de

9. Propos recueillis par J. C.Demari, dans son article sur le site de RFI (2010).

leurs auteurs-compositeurs. En voici des exemples : « J'ai 10 ans » (Alain Souchon) ; « Avec le temps » (Léo Ferré); « La chanson de Prévert » (Serge Gainsbourg); « Les loups sont entrés dans Paris » (Jean-Loup Dabadie - Jacques Datin, par Serge Reggiani); « Le temps des cerises » (Jean-Baptiste Clément / Antoine Renard, par Charles Trénet et par Yves Montand, entre autres); « Je chante pour passer le temps » (Léo Ferré) ; « Lola Rastacouère » (Gainsbourg); « Comme un petit coquelicot » (Mouloudji). On peut continuer cette activité en leur demandant de découvrir à quelles chansons appartiennent certains vers, qu'ils chercheront sur internet, par exemple: « cet air n'est pas né d'aujourd'hui » (« Padam padam » Henri Contet / Norbert Glanzberg, par Édith Piaf) ; « elle est à toi cette chanson » (« Chanson pour l'Auvergnat », de et par Brassens); « ce soir mon petit garçon » (« Le petit garçon », Jean-Loup Dabadie / Dominique Pankratoff, par Reggiani)/ « je suis amoureux de tout un pensionnat » (« Fontenay-aux-roses », de et par Maxime Leforestier) « le soleil above » (« Fuir le bonheur de peur qu'il ne se sauve », de Gainsbourg, par l'auteur et par Jane Birkin).

Avant cette activité, il faudrait bien sûr faire entendre la chanson, les étudiants ayant les paroles en mains, et attendre leur réaction : comprendraient-ils qu'il s'agit d'un jeu (intertextuel) ? Après ces activités de découverte des chansons, on pourra leur en faire écouter une ou deux, selon le temps dont on dispose.

5 Quelques considérations

La chanson francophone d'aujourd'hui est bien le reflet d'un phénomène social actuel, celui des diverses identités culturelles et du plurilinguisme. Et compte tenu de ce que nous venons de présenter, nous pouvons dire que nous partageons, avec Michel Boiron, la même représentation de la chanson francophone actuelle, plurilingue et pluriculturelle, qui est une passerelle entre les cultures, dans une réalité multiculturelle, d'où l'intérêt à l'aborder en classe de FLE : « La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Les musiques actuelles francophones sont un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone » (BOIRON, 2001, p. 55).

Reférences

Biographie de Keren Ann. Disponible sur : http://musique.ados.fr/Keren-Ann.html. [Consulté le 6 sept. 2010].

BOIRON, M., 2001. « Chansons en classe, mode d'emploi. » In : *Le Français dans le monde*, n° 318, Paris : CLE International, p. 55-57.

CERQUIGLINI, B., 2004. « Être francophone, c'est être au moins bilingue » (entretien avec G. VIGNER). *Le français dans le monde*, n° 333, Paris : Clé International, p.44-45.

DAVET, S., 2008. « Soko, 22 ans, pas encore de disque mais phénomène mondial de la chanson ». In : *Le Monde*. Paris, 10 avril 2008.

DAVET, S., 2009. « Le succès américain de Phoenix, le groupe français qui chante en anglais ». In : *Le Monde*, Paris, 17 oct. 2009.

DEMARI, J.-C., 2009. « Plus jamais en anglais ». *Le Français dans le monde*, n° 365, Paris : Clé International, p. 63.

EUDES, Y. ; DE PLAS, O., 2008. « La chanson française in english ». In *Le Monde*, Paris, 2 sept. 2008. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/culture/article/2008/09/02/la-chanson-francaise-in-english_1090582_3246.html [Consulté le 12 septembre 2010].

LEROY, N. Biographie. In : *TV5 Monde*: Les fiches artistes. Disponible sur :
http://www.tv5.org/TV5Site/musique/artiste-273-leroy.htm [Consulté le 12 sept. 2010].

LEROY, N. Site officiel. Disponible sur : http://www.nolwenn.org/ [Consulté le 13 avril 2010].

LETRAS TERRA - Disponible sur:
http://letras.terra.com.br/manu-chao/206532/ [Consulté le 12 sept. 2010].

LETRAS TERRA - Disponible sur: http://letras.terra.com.br/la-tordue/1836078/ [Consulté le 13 sept. 2010].

RFI – Radio France Internationale. RFImusique. Disponible sur : http://www.rfimusique.com/musiquefr/statiques/accueil.asp [Consulté le 06 sept. 2010].

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS

Maria Luiza Teixeira Batista[1]

Resumo: neste trabalho apresentaremos uma reflexão sobre a importância da leitura literária nas aulas de línguas, em especial, nas aulas de línguas estrangeiras. Tentaremos mostrar que essa leitura é fundamental tanto para aperfeiçoar a capacidade leitora do aluno, como também para desenvolver seu sentido crítico. Buscaremos ainda mostrar que é possível trabalhar com literatura na sala de aula, focando seus aspectos socializantes e *humanizadores*, ao incentivar uma leitura que contribua para o desenvolvimento intelectual e afetivo do aluno, uma leitura que amplie seu conhecimento, que lhe permita expressar sua opinião sobre o texto lido e que, ao mesmo tempo, provoque uma reflexão sobre a vida, sobre o outro e sobre si mesmo.
Palavras-chave: Leitura; Ensino; Literatura.

Resumen: en este trabajo presentaremos una reflexión sobre la importancia de la lectura literaria en las clases de lenguas, en especial, en las de lenguas extranjeras.

1. Doutora em Literatura Hispano-Americana pela Universidad de Buenos Aires. Professora de Literatura Hispano-Americana do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Federal da Paraíba. Endereço Eletrônico: luizabatista.ufpb@gmail.com

Intentaremos demostrar que esta lectura es fundamental tanto para mejorar la capacidad de lectura del alumno, como para desarrollar su sentido crítico. Buscaremos también demostrar que es posible trabajar con literatura en el aula, focalizando sus aspectos socializantes y *humanizadores*, al estimular una lectura que contribuya para el desarrollo intelectual y afectivo del alumno, una lectura que amplíe su conocimiento, que permita que este exprese su opinión sobre el texto leído y que, al mismo tiempo, provoque una reflexión sobre la vida, el otro y sí mismo.
Palabras clave: Lectura; Enseñanza; Literatura.

1 Introdução

Los textos literarios enseñan a pensar sólo con palabras, permiten elaborar un modelo mental del mundo más rico y un vocabulario con el cual hablar sobre ello.

María Cristina Chiama de Jones

A Literatura é incompatível com o ensino tradicional, imposto, escolar.Ela implica liberdade, criatividade, prazer; leva-nos, portanto, a pensar num ensino aberto, não como transmissão de conhecimento, mas como oportunidade de descoberta pelo aluno dos métodos, dos livros, da sua própria identidade.

Ligia Chiappini Leite

Para falar sobre a importância da inclusão do texto literário na aula de línguas estrangeiras é necessário, em primeiro lugar, avaliar o papel do ensino de literatura no Curso de Graduação em Letras – Línguas Estrangeiras. É necessário também discutir se a metodologia utilizada nas disciplinas de literatura é satisfatória, uma vez que é comum escutar queixas dos alunos que questionam a validade de se estudar literatura em um curso que forma professores de línguas estrangeiras e que, portanto, não ensinarão as matérias de literatura nas escolas.

Considerando os questionamentos dos alunos e, ao mesmo tempo, tentando defender a importância de um ensino de literatura no Curso de Letras, fomos movidos a avaliar as razões pelas quais muitos deles se posicionam dessa forma. Percebemos, através dos seus depoimentos, que muitos dos nossos alunos não conseguem enxergar um vínculo claro entre as disciplinas de literatura com a prática docente; outros questionam o que a literatura ensina; e ainda há aqueles que afirmam que as aulas de literatura são muito *teóricas* e o discurso está centrado no professor o que torna a aula desestimulante, já que o aluno é, nesse cenário, um mero receptor da leitura do professor. Apesar dos posicionamentos revelarem um descompasso no que diz respeito à teoria e a prática, encontramos também alunos que têm uma concepção diferente da literatura e reconhecem sua importância no Curso de Letras, já que entendem a literatura como uma forma de conhecimento que auxilia na compreensão

da cultura e do modo de pensar do outro, portanto, essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Talvez a raiz do sentimento de desconfiança com relação ao que a literatura ensina esteja centrada na relação que o aluno teve com a literatura na escola e no modelo de leitura que ele traz na memória, uma leitura muitas vezes vista como uma obrigação, uma tarefa a ser cumprida. É certo que a escola tem um papel importante na formação de leitores, já que é o lugar onde os alunos estão em permanente contato com livros de literatura; porém, essa matéria é estudada unicamente na sala de aula e, por causa do rigor no cumprimento dos programas, este tipo de estudo acaba deixando de lado uma das funções principais da literatura: desenvolver a capacidade de imaginação. Não pretendemos com isto criticar a metodologia utilizada pelos professores de língua e literatura do ensino fundamental e médio, nem tampouco desautorizar o trabalho do professor, pois acreditamos que eles fazem o melhor que podem dentro do sistema educacional em que estão inseridos. Porém, analisar esse panorama nos ajudou a entender os motivos pelos quais nossos alunos expõem as inquietudes e críticas descritas no início deste texto.

Na tentativa de reverter o quadro aqui exposto, acreditamos ser necessário fazer uma reflexão sobre o nosso trabalho como professores de literatura. Devemos analisar cuidadosamente a relação entre a literatura e o ensino para mostrar que o estudo

de literatura é fundamental não só para a formação do docente de línguas estrangeiras, como também para a sua formação como cidadão consciente do seu papel na sociedade, tendo em vista que a literatura ajuda a ampliar o conhecimento de mundo e desenvolver a capacidade de refletir sobre a vida e sobre a condição humana.

Aqui ressaltamos o papel humanizador da literatura exposto por Antonio Candido (2004, p. 175), quem também defende a literatura como um poderoso instrumento de instrução e educação, porém um tipo de instrução não mensurável de acordo com os padrões convencionais, já que, nas palavras do escritor, "[...] ela não *corrompe* nem *edifica*, (...); mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque nos faz viver [...]" (CANDIDO, op. cit., p. 176). Esse estudioso ainda ressalta que a literatura nos transmite um conhecimento que opera em dois níveis. O primeiro, de ordem subjetiva, suscita um sentimento no leitor; o outro, de caráter mais objetivo, exige uma tomada de posição, já que ao tentar entender o que o texto pretende transmitir, o leitor, ainda que inconscientemente, forma sua opinião sobre o que leu. Por esse motivo, podemos dizer que a literatura contribui para o nosso desenvolvimento intelectual e emocional, pois ela promove uma reflexão e um diálogo e nos permite viver "dialeticamente os problemas" (CANDIDO, op. cit., p. 175).

Como professores de literatura, devemos também tentar desmitificar o conceito de que a leitura e o estudo do texto literário é "chato", que não serve para nada, que não ensina nada e que não nos diz nada. E mostrar para nossos alunos que a literatura nos ensina mais do que imaginamos, visto que é no texto literário onde eles, nossos alunos, poderão entrar em contato com a cultura, com a história, com a ideologia, com as formas de expressão dos povos que falam o idioma que eles lecionarão. Todo esse conjunto de saberes é essencial para sua prática docente. Além do mais, devemos mostrar para nossos alunos que o texto literário é um excelente material para ser levado à sala de aula como recurso didático, pois pode ser muito gratificante trabalhar com literatura na aula de línguas estrangeiras.

2 O que a literatura ensina

Considerando as dúvidas dos alunos de Letras que questionam a função do texto literário na aula de línguas estrangeiras, fomos levados a refletir sobre qual metodologia deveria ser utilizada para trabalhar com esse tipo de texto. Para analisar essa questão partimos do livro de Ligia Chiappini Leite (1983), *Invasão da Catedral. Literatura e ensino em debate*, que, apesar de ter sido publicado há décadas e de discutir sobre o ensino de literatura no sistema escolar brasileiro, suas considerações

continuam vigentes até os dias atuais e por isso podemos aplicá-las tanto no contexto da sala de aula nas escolas, como na aula de literatura no ensino superior.

Nesse livro, a professora afirma que não há uma fórmula mágica que ensine como ensinar literatura, mas isso não significa que não possamos esboçar sugestões que nos auxiliem a ler textos literários em sala de aula de maneira mais agradável e eficiente. A própria professora elabora sua sugestão ao defender o resgate do valor lúdico da leitura de obras literárias. Resgatar esse valor implica em abandonar os métodos de leitura tradicional, buscando trazer de volta o sentido da imaginação e criatividade, pois, de acordo com Chiappini Leite, "[...] reconquistar o prazer da leitura [é] condição primária para o sucesso de qualquer trabalho num curso de Literatura" (LEITE, 1983, p. 32). Ao tentar despertar o prazer da leitura, a pesquisadora propõe uma metodologia em que a participação criativa e afetiva dos alunos seja o objetivo principal. Para ela, é essencial que o livro deixe de ser um objeto sagrado, guardado no altar de uma catedral, um monumento que é posto na sala de aula para mera observação e admiração. Pelo contrário, o livro deve sair desse lugar e passar de mão em mão, deve ser lido e relido.

Ainda segundo ela, o professor que enxerga o texto literário como um convite à participação criativa e afetiva acaba desconfiando da didática tradicional, aquela na qual o aluno preenche as lacunas, busca informação no texto ou responde

perguntas de acordo com o texto, perguntas que às vezes não exigem nenhum esforço e cujas respostas são memorizadas; ou aquela que aborda o texto literário como pretexto para ensinar outra coisa, como gramática, vocabulário, etc. Então, o professor que recusa usar esses métodos, termina buscando, ou inventando, uma nova maneira de empregar o texto na sala de aula, uma maneira na qual os alunos são convidados a participar da construção do conhecimento.

É certo que não há uma fórmula mágica que ensine como ensinar com literatura e muitas das técnicas que encontramos acabam desconsiderando o que o texto literário tem de mais rico: o poder de provocar reflexão e de gerar discussão. É nesse sentido que encontramos as críticas de Marisa Lajolo (2000) que não poupa palavras para dizer que "[...] técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem" (LAJOLO, 2000, p. 14). Em sua opinião, as atividades consideradas "motivadoras da leitura" propostas pelos manuais escolares são uma fantasiosa fórmula mágica para manter a aula sob controle. Tais atividades dão apenas uma falsa segurança que se está "ensinando" quando na realidade seu propósito é tentar chamar a atenção do aluno para a leitura; ela afirma também que estas mesmas atividades acabam desfigurando o texto literário, uma vez que "[...] anulam a ambigüidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas

de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes" (LAJOLO, op. cit., p. 16).

Não podemos desconsiderar a importância de aproximar o aluno do texto literário, motivando-o a ler e desfrutar do que leu, mas entendemos que a crítica da professora está relacionada com uma leitura centrada apenas nessas técnicas de motivação e que não parta para algo mais amplo e mais complexo. Na sua visão, não se deve descartar certos aspectos presentes no texto, tais como: considerar o contexto na qual a obra foi produzida, ressaltando este contexto como o retrato de uma época que o leitor pode ter acesso através da leitura, considerar a relação dialógica entre o texto lido com outros produzidos a partir dele (textos literários e não literários), e considerar a relação entre o texto e o cotidiano do aluno/leitor, suas vivências, suas dúvidas, sua forma de entender e interpretar o texto lido.

As críticas de Lajolo (op. cit.) se estendem também ao professor, em sua opinião, os alunos não leem porque o professor também não lê. E, portanto, acaba aceitando a proposta do manual ou livro didático que muitas vezes traz atividades de "interpretação controlada", isto é, uma interpretação que descarta a relação dialógica que citamos anteriormente. Claro que podemos facilmente justificar a falta de leitura do professor e a sua escolha pela sugestão do manual. Em muitos casos, isso se deve a sua jornada de trabalho, longa e estressante e ao sistema

educacional da qual faz parte, já que sabemos que ele tem um programa a cumprir que será cobrado no final do período. No entanto, acreditamos que o professor não deve se deixar abater por essa situação e a única maneira de superá-la é retomando o controle na preparação das suas aulas, escolhendo o texto a ser lido, descartando a sugestão do manual e decidindo o que fazer com o conto, romance, poesia, etc., que leva para sua sala.

Sabemos que, além de atividades que motivem a leitura, devemos pensar no texto como um provocador de discussão. Paulo Freire (1982) ensinava que "[...] a leitura do mundo precede a da palavra" (FREIRE, op. cit., p. 2) e, portanto, ao ler, o leitor busca atribuir sentido ao que está lendo, levando para dentro do texto parte de seu mundo, apropriando-se e, ao mesmo tempo, transformando a palavra escrita. Nesse sentido, podemos dizer que existe um diálogo único e misterioso entre o leitor e o texto.

Ao contextualizar essa leitura à literatura, podemos afirmar que este diálogo misterioso faz com que o leitor consiga ingressar no universo mágico que se revela nas páginas de um romance, conto ou poesia. Porém, este diálogo não se resume em colocar o leitor diante da fantasia, ele vai mais além quando lhe dá oportunidade de tomar uma posição, de refletir sobre a vida e sobre o outro. Isso é o que Regina Zilberman (2008) denomina como efeito duplo provocado pela leitura do texto literário:

> (...) a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. (ZILBERMAN, 2008, p. 53).

Considerando essas palavras, vemos então que o diálogo que existe entre leitor e texto adquire um sentido mais amplo, já que é no texto literário que o leitor estabelece um diálogo consigo mesmo, é o lugar onde busca sentido para sua vida e para o mundo ao seu redor.

Aqui voltamos a ressaltar a importância da leitura do texto literário no contexto da sala de aula, uma vez que, se consideramos o efeito duplo exposto por Zilberman (op. cit.), fica claro que esta leitura pode, por um lado, despertar a curiosidade do aluno/leitor, tocar sua sensibilidade e fazê-lo sonhar, e por outro serve para fazê-lo *pensar*, abrindo a porta do seu mundo para o mundo do outro. A leitura do texto literário, assim entendida, é como uma forma de *abertura*, visto que proporciona ao aluno perceber novos mundos, permite que

ele entre em contato com outras realidades e culturas diferentes da sua, e o obriga a descobrir os sentidos ocultos que estão por trás das palavras e a tomar posições.

3 O lugar do texto literário na sala de aula de línguas estrangeiras

Na tentativa de preencher a lacuna que existe entre a teoria e a prática no ensino de literatura no Curso de Graduação em Letras que, aos olhos dos alunos, não deixa claro o que a literatura ensina e para que se ensina literatura em um curso de licenciatura que forma professores de línguas estrangeiras, nos aventuramos a esboçar uma sugestão de leitura que usa o texto literário como matéria-prima para ensinar língua.

No entanto, antes de esboçar qualquer sugestão é necessário avaliarmos o lugar que ocupa o texto literário na sala de aula de línguas estrangeiras. Para muitos, este é considerado secundário, porque quase não se lê literatura na aula de língua. Isto talvez se deva ao fato de não ser fácil ler literatura com alunos que ainda não conseguem entender bem a língua estrangeira que estão estudando. Então, o texto literário acaba sendo esquecido e seu lugar ocupado por outras atividades.

Outro fator que não podemos descartar diz respeito ao trabalho do professor que deve seguir um programa extenso e, portanto, não tem tempo para dedicar à leitura literária, já que

este tipo de atividade requer uma porção considerável dos seus minutos de aula. Ainda focando o professor, muitos não utilizam textos literários por desconhecer as metodologias adequadas para a sua inclusão na sua aula. Nesse ponto, reconhecemos que existe uma falha nos programas do Curso de Letras quando apresentam as disciplinas de literatura desvinculadas das práticas pedagógicas e por isso não prepara o aluno para que possa utilizar o texto literário como um recurso para ensinar língua. Esta falta de preparação acaba se refletindo na sala de aula com o desaparecimento da leitura literária ou com a aceitação das atividades propostas nos manuais e livros didáticos.

Avaliando a presença de textos literários nos livros e manuais de línguas estrangeiras (principalmente os de língua espanhola que são aqueles que estudamos mais detalhadamente), observamos que muitos deles trazem pequenos poemas ou fragmentos de narrativas mais longas como atividades complementárias ao assunto abordado em cada lição ou unidade. Em outros casos, estes textos aparecem como forma de ilustrar algum aspecto cultural dos países que falam o idioma estrangeiro em questão. Muitas vezes os textos vêm acompanhados de exercícios do tipo pergunta/resposta onde se exploram o vocabulário, a gramática ou a estrutura formal da língua, porém sem nenhuma, ou quase nenhuma, interpretação ou julgamento crítico por parte do aluno/leitor. Percebemos que, embora se esboce uma leitura interpretativa, ainda se desconsidera os

sentidos e as complexidades que encontramos na leitura de um texto literário. Ao apontar estas possíveis falhas, não pretendemos investir contra os autores e editores de livros e manuais. Nossa intenção é abrir espaço para a discussão e instigar o professor a refletir sobre como a leitura literária é abordada no material didático que utiliza.

Continuando com nossa exposição, voltamos ainda à figura do professor e destacamos aqui sua importância na sala de aula, para tanto avaliemos um exemplo: o caso de uma escritora de literatura cujos textos costumam ser lidos nas salas de aula. Conta a escritora, Andrea Ferrari (2008), que ao entrar em contato com seus leitores, estudantes das escolas que adotam seus livros como material de leitura, percebe que muitos deles leem rápido para cumprir com uma tarefa, tal como afirma no seguinte fragmento:

> En general uno puede percibir cómo se han involucrado los chicos con el texto: algunas veces – por suerte, no la mayoría – es claro que, más allá de uno o dos que se han sumergido de verdad en el libro, la mayoría lo ha leído rápido, con el único objetivo de contestar las diez o doce preguntas que le harían en la evaluación, encontrar un listado de adverbios de modo o reconocer los objetos directos. (FERRARI, op. cit., p. 13).

Ela também observa que há alunos que conseguem ler de outra forma, com mais entusiasmo e atenção, portanto, alcançam desfrutar mais da leitura e entender melhor os significados que o texto carrega. A escritora conclui que o papel do professor é fundamental nesse processo, sua atitude diante do texto literário é absorvida pelos alunos, por isso diz que:

> "[...] detrás de este tipo de chicos uno encuentra a un docente también entusiasmado con el proyecto de lectura. (...). Sin Duda, los alumnos ponen lo suyo. Estoy convencida, sin embargo, de que la elección de la obra, la manera de abordarla, y la posibilidad de que el docente contagie su entusiasmo por un texto literario tendrán un rol fundamental en el futuro de la relación ente esos chicos y los libros." (FERRARI, op. cit., p. 13)

No depoimento da escritora fica claro que o professor é peça chave no processo de leitura de literatura, por isso devemos investir na sua formação, mostrando que é possível ler literatura na sala de aula de línguas estrangeiras, porque, além de ser muito divertido, pode ser muito instrutivo.

4 Uma proposta de leitura

Como dissemos antes, não é impossível colocar a leitura do texto literário em uma posição privilegiada na sala de aula de

línguas estrangeiras e aqui começamos a esboçar uma proposta de leitura que pode servir para nos ajudar a pensar no ensino de língua que tenha como um dos suportes o texto literário.

Em primeiro lugar, devemos aceitar a sugestão de Ligia Chiappini Leite (op. cit), resgatando a função lúdica da leitura literária e tentando despertar no aluno o gosto e o prazer pela leitura. É certo que a leitura imposta afasta o aluno/leitor do livro ao invés de aproximá-lo, causando desmotivação e desinteresse pela matéria abordada. Por esse motivo, acreditamos que resgatar a função lúdica é o primeiro passo para tornar a aula uma prática agradável, mesmo porque concordamos com Beth Brait (2010) quando afirma que o prazer da leitura vem antes do conhecimento que a literatura proporciona: "[...] a leitura é antes um ato prazeroso, sendo o conhecimento uma consequência que estabelece a ligação entre os livros e a vida. Sem essa ligação primeira entre o livro e o indivíduo, as demais estratégias se tornam artificiais, destituindo a leitura de seus verdadeiros valores" (BRAIT, 2010, p. 114).

Aqui surge uma pergunta: como despertar o interesse do aluno pela leitura de um texto literário? Certamente este é um trabalho difícil, mas pode ser alcançado dependendo da maneira como a leitura foi conduzida e esta maneira se opõe ao método que descrevemos antes, aquela em que o texto é usado para responder questionários ou para buscar certas informações relacionadas à gramática ou vocabulário. Este modelo de leitura

coloca o aluno/leitor em uma posição passiva, já que não lhe dá oportunidade de dialogar com o texto lido. Este tipo de leitura não desenvolve seu senso crítico, não o faz refletir, expressar seu pensamento, opinião, sentimento, não abre a porta do seu mundo para o mundo do outro.

Temos que buscar um modelo de leitura que seja criativa e crítica ao mesmo tempo. Uma leitura criativa é aquela cujo objetivo seria sensibilizar o aluno, para que ele possa desfrutar da leitura e ingressar no universo mágico que está nas páginas da literatura. E uma leitura crítica diz respeito àquela em que são explorados os sentidos do texto, uma leitura em que o aluno/leitor deixa de ser um consumidor passivo da palavra escrita, aquele que absorve a leitura de outro, para ser um participante, pesquisador e construtor do seu saber (cf. LEITE, op. cit., p. 76). Considerando esse ponto de vista, devemos pensar na leitura como um convite ao diálogo, como um meio de socialização e de troca, dessa forma, cada um contribui com o seu saber para a construção dos significados do texto. E assim podemos promover uma melhor interação entre os alunos e entre os alunos e o professor.

Trabalhar com literatura dessa forma pode ser um excelente recurso para desenvolver a oralidade em uma classe de língua estrangeira de forma mais fluida e mais eficaz. A leitura como diálogo gera a necessidade de partilhar com o outro as nossas impressões sobre o que lemos e de, nas palavras de Rildo Cosson,

(2007) "[...] transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras" (COSSON, op. cit., p. 28). Acreditamos que, ao adotarmos esse tipo de leitura, no final da atividade, os alunos podem até dizer que não gostaram do texto, mas o que é certo é que algum posicionamento eles tiveram diante do que leram.

É importante ressaltar que a leitura que aqui descrevemos coloca o professor em um lugar diferente daquele cuja função é transmitir um conhecimento. Seu papel é outro, ele deixa de ser a figura central na sala de aula e passa a ser um mediador: aquele que coordena a discussão e que auxilia seus alunos a encontrar relações entre as informações que vão surgindo. Ao deixar de ser a figura central, sua leitura também deixa de ser a única permitida como possível. Sua voz é apenas mais uma entre outras vozes, uma voz que precisa saber mediar, respeitar e escutar, uma voz que precisa saber ensinar o grupo a escutar e respeitar o outro. Portanto, seu papel continua sendo sumamente importante, talvez até mais importante, já que, como mediador, ele coordena a discussão e deve estar preparado para enfrentar possíveis situações conflituosas e para intervir quando necessário.

Para que a leitura do texto literário seja ao mesmo tempo agradável, interessante e instrutiva, devemos saber escolhê-lo. Na realidade, são muitos os requisitos necessários para uma boa escolha, o primeiro está centrado no nível lingüístico da turma, já que falamos de literatura em sala de línguas estrangeiras, uma vez que um texto de difícil compreensão pode causar um

sentimento de frustração em um grupo que ainda não domina estruturas mais complexas da língua que está estudando. Porém, o professor não deve subestimar a capacidade de compreensão dos seus alunos e levar para sua sala de aula um texto fácil, no que diz respeito à estrutura e ao vocabulário, mas que não acrescenta nada, seja do ponto de vista linguístico ou intelectual e afetivo.

Outro requisito não menos importante diz respeito aos interesses da turma. Escolher um texto que responda a esses interesses é fundamental para criar um vínculo afetivo entre o aluno/leitor e o texto lido. Por outro lado, o professor não deve prender-se a esse requisito, uma vez que corre o risco de não provocar o efeito de abertura que falamos anteriormente, ou seja, corre o risco de escolher um texto que nada acrescentará. O professor deve saber que o texto literário pode ser um meio de provocar novos interesses, de aguçar a curiosidade e de instigar à descoberta de novos sentidos.

Nesse processo, ainda há outro aspecto que o professor deve levar em conta: sua escolha deve estar de acordo com seus propósitos didáticos e com o assunto que está sendo abordado na aula para que a leitura de literatura não pareça ser um apêndice, utilizada apenas para preencher espaços vazios e que, portanto, não tem relação alguma com o contexto da aula. O texto literário deve estar integrado aos demais assuntos, o que torna essa escolha uma tarefa ainda mais difícil e desafiadora, pois requer tempo e dedicação do professor.

Neste último requisito, apontamos um ponto a favor do texto literário, uma vez que este se presta a diversas interpretações e podem apresentar diversos temas que, por sua vez, se articulam com outras áreas do conhecimento, tais como história, geografia, etc., ou com outras artes, como o cinema, teatro e artes plásticas. Portanto, ao trabalhar com leitura literária, podemos abordar temas variados, os conhecidos temas transversais. Lembramos que trabalhar com temas transversais é um dos objetivos presentes nos documentos oficiais do MEC (PCN, 1998, p. 43) quando trata do ensino de línguas estrangeiras.

Sabemos que esses documentos oficiais, tais como: os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira (1998) e o *PCN+ Ensino Médio*. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias (2002), além de ressaltar o ensino de línguas vinculado com temas transversais, privilegiam a leitura e interpretação de textos que funcionaria, por um lado, como motivador de discussão e interação entre os alunos, e, por outro, como ponto de partida para a produção escrita. Observamos também que tais documentos outorgam uma importância vital à leitura em língua estrangeira uma vez que está associada ao letramento do aluno em um sentido mais amplo, integrada à formação do leitor e à formação do cidadão (PCN, 1998, p. 20).

Apesar de os documentos citados não tratarem especificamente da leitura do texto literário, acreditamos que trabalhar com literatura na sala de aula de línguas estrangeiras parece não estar em desacordo com os objetivos presentes nesses documentos. Nossa proposta é trabalhar com a literatura focando seus aspectos socializantes e *humanizadores*, no sentido atribuído por Candido (op. cit.), fornecendo meios para que o aluno conheça, opine e discuta sobre temas linguísticos, históricos, sociais e culturais dos países que falam o idioma que estão estudando.

Colocar o texto literário em um lugar central na sala de aula e não como atividade extra ou secundária, é bastante pertinente, porque vem a coadunar com os propósitos do ensino de línguas estrangeiras. Além de provocar o debate, dando a oportunidade ao aluno de verbalizar seu pensamento e entendimento da palavra escrita, a leitura de obras literárias também pode promover a produção de outros textos, servindo de ponto de partida para o trabalho de escrita, integrando, deste modo, a leitura com a oralidade (compreensão e expressão) e a escrita, considerados os pilares do ensino de uma língua estrangeira.

Por todos os motivos aqui expostos, só nos resta ainda afirmar que a leitura literária só traz benefícios para a aula de línguas estrangeiras, pois além de aproximar o aluno do objeto de estudo, promovendo um vínculo afetivo que certamente facilitará a aprendizagem, proporciona uma melhor interação

entre os alunos e entre os alunos e o professor. A leitura de literatura desenvolve a consciência crítica do aluno, não só com relação aos temas presentes no texto, como também com relação à linguagem, já que lhe dá a oportunidade de entrar em contato com uma forma de expressão que pode ser representativa de um lugar ou de uma época. A leitura do texto literário aciona a imaginação do aluno, desperta sua curiosidade, amplia sua visão de mundo. Por tudo isso, acreditamos que é fundamental sua presença na sala de aula de línguas estrangeiras.

5 Palavras finais

Como dissemos antes, incentivar a leitura literária na sala de aula de línguas estrangeiras não é uma proposta sem sentido, além das vantagens citadas ao longo deste texto, principalmente no que diz respeito a sua função socializante e *humanizadora*, acreditamos que essa leitura pode ser um meio eficaz de aprendizagem, mas para isso é necessário que o professor consiga desconstruir a imagem do texto literário como algo inacessível e desperte no aluno o desejo de buscar outros textos. Sabemos que é importante que o aluno, principalmente o de língua estrangeira, busque, por seus próprios meios, seu caminho pessoal de aprendizado extra-sala de aula, quem sabe ele não encontre este caminho na literatura?

É comum escutar comentários que sustentam a impossibilidade de despertar o gosto pela leitura de literatura em alunos que não conseguiram formar este hábito desde cedo, nos primeiros anos escolares. Porém, ousamos discordar dessa ideia quando, baseada na nossa experiência como professora de literatura, nos deparamos com depoimentos de alunos de línguas estrangeiras que afirmam haver encontrado na literatura uma motivação para estudar e aprofundar seus conhecimentos de língua. Por esse motivo, acreditamos que ainda há tempo para conquistar leitores, mas para isso é necessário saber explorar as potencialidades do texto, permitindo que o aluno/leitor participe da leitura e se sinta à vontade para partilhar suas impressões e seus sentimentos, e fazer da leitura uma *experiência*, no sentido atribuído por Kramer (2010):

> Leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora dela) acontece nos momentos em que o lido se enraíza naqueles que leem e também quando os textos são comentados com os outros, na troca, no elogio, na crítica, no relato, em situações nas quais se fala de livros e de histórias, contos poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que há partilha, e tanto quem lê

> quanto quem propiciou a leitura ao escrever aprendem, crescem, são desafiados, alterados. (KRAMER, op. cit., p. 115).

A leitura de literatura, assim entendida, é uma experiência boa, agradável e enriquecedora, uma experiência como meio de socialização que aproxima as pessoas, tornando-as mais sensíveis às questões do outro e, portanto, mais *humanas*.

É redundante dizer aqui que ler literatura é essencial nas nossas vidas, pois ela nos dá a oportunidade de sonhar, de visitar lugares distantes, de viajar a tempos passados ou de imaginar como será o futuro. Ela enriquece a nossa visão de mundo e nos ajuda a compreender melhor a vida, o outro e nós mesmos. Talvez a literatura não seja capaz de transformar o mundo, mas estamos certos que ela pode mudar o mundo do leitor.

Referências

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio*. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas cidades, 2004, p. 196-191.

CHIAMA DE JONES, María Cristina. *¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Biblos, 2010.

FERRARI, Andrea. La literatura infantil-juvenil y su presencia en la escuela. In: *XVI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a luso hablantes: "Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí". Cuentos y relatos en el aula de ELE*. São Paulo: Educacion.es, 2008, p. 09-18.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. Leitura literária, escrita e formação de professores: aprendendo com Monteiro Lobato. In: DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena. *Por que ler?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 111-136.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, Ligia Chiappini M. *A invasão da catedral. Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Literatura & Ensino*. Maceió: Edufal, 2008, p. 45-60.

REFLEXÕES ACERCA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA A TEXTUALIZAÇÃO DA CRÔNICA

Nathalie Lia Fook Meira Braga[1]
Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo[2]

Resumo: este artigo tem como intuito descrever o objetivo e os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram oficinas referentes à textualização do gênero textual crônica, mais especificamente aos aspectos da coesão nominal, coesão verbal e pontuação. Para isso, este artigo se apoia em noções da Linguística Aplicada na interface com estudos educacionais de didática da escrita: *modelo didático de gênero* e *operação de textualização*. Os dados foram gerados com a aplicação de atividades subsidiárias em turma de nono ano de uma escola municipal do ensino fundamental. Como resultados, depreendemos que, apesar de o material didático construído ter despertado o interesse dos alunos nas atividades complementares de leitura, estes ainda manifestaram dificuldades em relação aos tópicos abordados nas atividades escritas.

1. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Campina Grande. Telefone: (83) 8875-8698. E-mail: nathalie_braga@hotmail.com.

2. Professora doutora do programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Telefone: (83) 9999-1749. E-mail: freinaldo@uol.com.br.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Modelo didático de gênero.

Abstract: This article has the objective to describe the purpose and the theoretical and methodological foundations that guided tasks related to the textualization of the textual genre chronicle, more specifically to aspects of nominal cohesion, verbal cohesion and punctuation. For this reason, this article relies on notions of Applied Linguistics at the interface with educational studies regarding the teaching of writing: *the didactic model of genre and the operation of textualization*. The data collection procedure was generated through the application of a didactic sequence in a ninth-grade class of a municipal elementary school. The results showed that although the didactic material constructed aroused the interest of students in the complementary reading activities, they still faced difficulties in relation to the topics covered in the written activities.
Keywords: Reading; Writing; Didactic Model of Genre.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a relação entre leitura e escrita tem sido objeto de estudos que enfocam o desempenho insuficiente

por parte de alunos que chegam ao final da educação básica. Essa situação aponta para a necessidade de reorientação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir o desenvolvimento efetivo por parte do alunado desse nível de ensino. No plano da instância oficial, defende-se que a possibilidade de produzir bons textos tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (PCN, 1998).

Dentre as iniciativas de âmbito nacional, para o enfrentamento desse quadro de necessidades de novas metodologias para o ensino da leitura e da escrita, vem-se destacando a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLP), inicialmente (entre 2002 e 2006) desenvolvida pela Fundação Itaú Social, e posteriormente pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Trata-se de uma iniciativa oficial que ilustra a preocupação com alternativas para minimizar esse quadro de fracassos do ensino, mostrado nos estudos e anunciado na mídia.

Inspirado nos estudos interacionistas sociodiscursivos, o Caderno do Professor[3] propõe uma sequência didática (SD) com

3. Material que contém propostas para o ensino da escrita, em torno de um gênero textual, articuladas a atividades de leitura, oralidade e conhecimentos linguísticos. As sequências didáticas, organizadas em forma de oficinas, atendem aos conteúdos curriculares previstos em cada série e possibilitam a incorporação das atividades ao planejamento do ano escolar

atividades para o desenvolvimento de leitura e, principalmente, de escrita, conforme previstas nos currículos escolares, com foco em um gênero textual. A SD orienta o professor a desenvolver novas e diferenciadas atividades em sala de aula, considerando o modelo de gênero a ser ensinado e aprendido.

No entanto, em razão das dificuldades do alunado relacionadas com a textualização do gênero textual crônica, nem sempre as oficinas propostas são suficientes para o alcance dos objetivos pretendidos, fazendo-se necessária a aplicação de atividades subsidiárias. Este artigo intenta descrever o objetivo e os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram oficinas referentes à textualização do gênero textual crônica, mais especificamente aos aspectos da coesão nominal, da coesão verbal e da pontuação.

Para o cumprimento do objetivo proposto, o artigo está dividido em duas partes: na primeira apresentamos os pressupostos teóricos apoiados em princípios advindos da Linguística Aplicada, na interface com estudos educacionais de didática da escrita: *modelo didático de gênero* e *operação de textualização*; e, na segunda, expomos a análise dos dados à luz dos pressupostos adotados.

(http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=865:cadernos-do-professor&catid=18:colecao&Itemid=8).

2 A escrita de texto: um modelo para seu ensino

A ideia de que a escrita é um dom que pertence a poucos ainda é muito recorrente na nossa sociedade. Na perspectiva desta concepção, haveria um momento certo para escrever, reservado para poucos "iluminados". Com o intuito de quebrar este paradigma, Graciliano Ramos (1984) descerra sobre o ato de escrever:

> Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (RAMOS, 1984 *apud* CAVALCANTI, 2010, p. 85-86).

Na passagem acima, que compara o ato de escrever ao ofício das lavadeiras, o processo de escrita é visto distante de dom e inspiração, mas próximo a um trabalho repleto de idas e vindas: de leituras, recortes, modificações e ajustes. Esse trabalho em torno da escrita, na concepção de Graciliano, está constituído de uma série de etapas, representadas pelas metáforas *esfregar, torcer, enxaguar,* que seriam atividades necessárias a quem se dispõe a escrever.

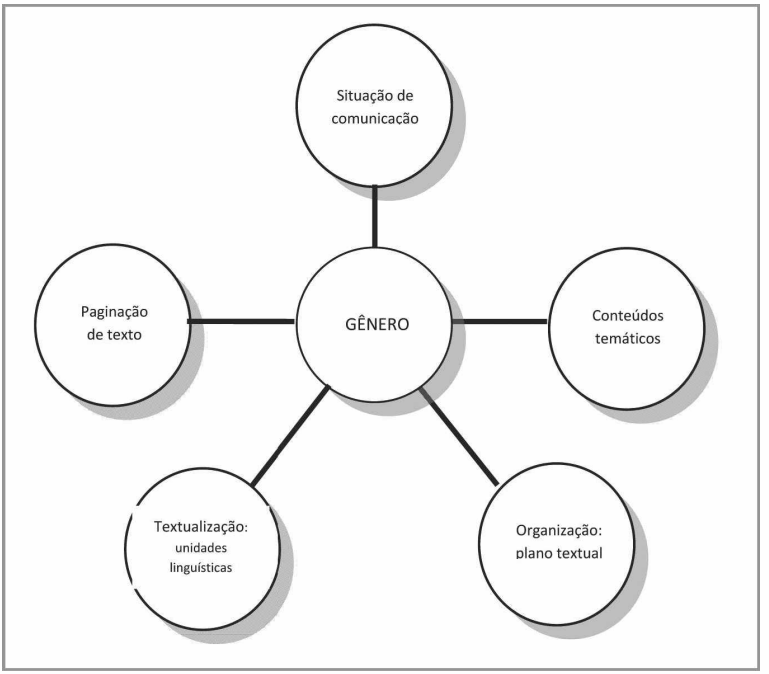
Nosso estudo se enquadra na linha de reflexão do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que tem como foco os processos de ensino-aprendizagem de gênero, através da sua didatização, entendida como as transformações que um conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de ensiná-lo. Para isso, adota como modelo de análise o exame das condições de produção dos textos, observando as representações necessárias de uma situação social, que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e sociossubjetivos (tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro, papéis atribuídos aos protagonistas da interação) (BRONCKART, 1999, 2008).

Como modelo para o ensino de gênero, os estudiosos dessa linha propõem a construção de SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), observando a relação dos parâmetros

citados acima com a configuração textual, levando-se em conta a infraestrutura (que comporta a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso); os mecanismos de textualização (que contribuem para dar ao texto a coerência temática, através de mecanismo de conexão e de coesão nominal e verbal) e os mecanismos de responsabilização enunciativa (que contribuem para a coerência pragmática do texto, através do textualizador, instância a que o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que enuncia, por meio da distribuição das vozes e da modalização) (BRONCKART, 1999, 2008). A operacionalização do modelo didático implica conduzir o aluno a dois movimentos de ensino-aprendizagem, representados, por um lado, pelas atividades de leitura e análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero em foco, e por outro, às atividades de escrita desse mesmo gênero.

Nessa mesma linha de reflexão, Dolz *et al* (2010) apontam um conjunto de recursos que devem tornar-se conteúdos potenciais de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares, possibilitando diversas realizações, o que permite considerá-lo como uma base de dados de um procedimento gerativo para a construção de um conjunto de SD.

Figura 1: Componentes do modelo didático de gênero



Fonte: Dolz *et al.* (2010, p.49)

A construção desse modelo didático implica na análise de um conjunto de textos que podem ser considerados como pertencentes ao gênero em foco. Neles devem ser observados diversos elementos, como: as características da situação de comunicação (quem é o emissor; em que papel social se encontra;

a quem se deve dirigir etc.); os conteúdos temáticos do gênero; as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero; a textualização, representada pelos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; entre outros (BRONCKART, 1999, 2008; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009; DOLZ *et al.*, 2010).

3 Operações envolvidas na escrita: o papel da textualização

De acordo com a perspectiva interacionista sociodiscursiva, a aprendizagem efetiva da escrita de textos constitui um dos principais intuitos do ensino de língua. Esse processo, abrangendo todas as dimensões, desenvolve-se, progressivamente, em todos os níveis da escola básica, sendo, portanto, um constituinte do êxito escolar e da socialização do indivíduo na sociedade. No contexto escolar, o *saber escrever* não está restrito às aulas de português, mas envolve todas as disciplinas, devido ao seu "caráter transversal" (DOLZ *et al.*, 2010).

O pressuposto de que a escrita possibilita diferentes trocas entre os indivíduos, leva à necessidade de se conduzir os aprendizes da língua a apropriar-se do processo de produção de textos, nos gêneros que circulam nas diversas esferas sociais, para que se tornem escritores proficientes, com acesso, sobretudo,

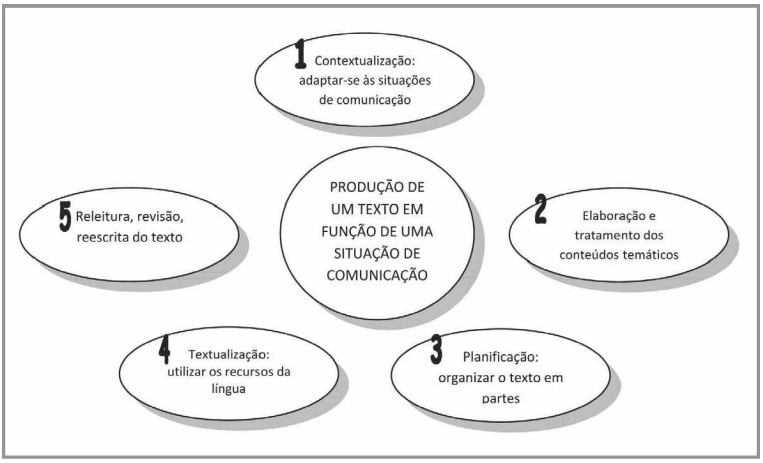
aos gêneros de prestígio. Para o professor, os gêneros constituem um recurso fundamental para as atividades de ensino, que englobam desde o planejamento e realização em sala de aula, até a avaliação da ação pedagógica e da aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, defendem que:

> as práticas de produção escrita atuam como alavancas para as múltiplas atividades escolares, sendo referências de base para a integração dos diversos componentes da escrita e para o estabelecimento dos objetivos essenciais e do currículo" (DOLZ *et al.*, 2010, p. 14).

Esses autores descrevem o processo de escrita, considerando cinco operações centrais: **1.** *contextualização*, que consiste em interpretar a situação de comunicação, de forma a produzir um texto coerente em relação à situação comunicativa, do que resulta o efeito da orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade; **2.** *elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos*, que compreende o seu manuseio, tendo em vista a adaptação aos diferentes elementos da situação comunicativa; **3.** *planificação*, que é o processo de planejar a organização dos textos em partes que se articulam; **4.** *textualização*, que é o processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto; e **5.** *releitura, revisão e reescrita do texto*,

que implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo (DOLZ *et al.*, *op.cit.*,p. 24-27). Essas operações podem ser vistas de forma resumida na figura 2, a seguir:

Figura 2 - As operações envolvidas na produção de um texto



Fonte: Dolz *et al.* (2010, p. 25)

Neste estudo, interessam-nos, sobretudo, as operações de *textualização,* objeto da planificação de oficinas subsidiárias à execução da proposta da OLP.

Os mecanismos de textualização são utilizados para assegurar a coerência temática. Fazem parte dessa operação

as seguintes marcas: os *sinais de pontuação,* os *parágrafos* e os *organizadores textuais*, que servem para marcar a *segmentação* e a *conexão* entre as partes; a *coesão nominal*, assegurada pelos mecanismos de retomadas anafóricas, que tem a *referenciação* como introdutora das unidades de uma nova informação e asseguradora das retomadas por intermédio de séries de unidades; e a *coesão verbal*, o emprego dos tempos verbais fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo (DOLZ *et al.*, 2010, p. 26-27).

Em relação à *coesão,* esta constitui um conjunto de meios linguísticos responsáveis pelo estabelecimento das relações entre as frases, garantindo, principalmente, a progressão textual. É utilizada, dentre outros fins, para organizar as retomadas ao longo do texto, introduzindo argumentos e mantendo a estabilidade e a continuidade textual. Dois tipos de coesão nominal são descritos nos estudos em Linguística de Texto: *as anáforas pronominais*, que são constituídas de pronomes (pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos) ou de suas formas de apagamento; e *as anáforas nominais,* que são formadas por sintagmas nominais de diversos tipos e construídas pela repetição do antecedente ou pela substituição de palavras. Com efeito, as unidades que estabelecem a coesão desempenham duas funções no texto: a primeira é introdutória, a *unidade-fonte*, que insere uma unidade de significação nova, que constitui a origem de uma cadeia

anafórica; a segunda é de *retomada*, que consiste em recuperar a primeira função ao longo do texto (DOLZ *et al, op. cit.*).

4 O contexto de planificação das oficinas

A planificação das oficinas ocorreu no mês de novembro de 2010, ao final da 11ª oficina proposta pelo Caderno do Professor, na SD prescrita pela Olimpíada. A elaboração e aplicação dessas atividades foram realizadas pela pesquisadora, juntamente com uma bolsista PET/UFCG[4], em uma turma de nono ano de uma escola municipal do ensino fundamental, da cidade de Campina Grande-PB.

Considerando algumas das dimensões constitutivas do gênero textual crônica (título, cenário, foco narrativo, tom, personagens, linguagem coloquial, enredo e desfecho), foi possível diagnosticar dificuldades dos alunos em relação aos mecanismos de textualização, envolvidos, sobretudo, na construção do cenário, do desfecho e do enredo (conforme descrito em 5). Esse diagnóstico remeteu à necessidade de

4. O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado para apoiar, estimular e promover atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&Itemid=480).

instrumentalizar os alunos com o estudo dos recursos que garantem a progressão do texto, tendo em vista atender não apenas ao modelo do gênero textual crônica, mas, também, ao registro formal escrito. Para isso, as oficinas abordaram a leitura de textos de autores proficientes e a resolução de atividades que abordaram os tópicos escolhidos (conforme descrito em 5.1).

5 Identificação das dificuldades dos alunos na textualização da crônica

Em razão das orientações propostas no *Caderno* e das dificuldades específicas do alunado, identificadas ao término da 11ª oficina, foi necessária a planificação das oficinas subsidiárias, no intuito de favorecer maior familiaridade dos discentes com a leitura de crônicas de autores proficientes e, em seguida, com a escrita desse gênero.

As principais dificuldades detectadas referentes à textualização da crônica situaram-se no plano da progressão, mecanismo estabelecido por meio de procedimentos linguísticos que garantem as relações semânticas e/ou pragmático-discursivas entre os segmentos do texto (enunciados, parte dos enunciados, parágrafos, entre outros) (KOCH, 2002). Nesse âmbito, destacaram-se, nas produções dos alunos, inadequações de coesão nominal, coesão verbal e de pontuação.

Em relação à coesão nominal, as inadequações se deveram a duas dificuldades dos alunos produtores: encontrar outros termos para fazerem menção ao referente; e, retomarem os termos anteriormente citados. Os dois excertos a seguir atestam a dificuldade com esse mecanismo referencial da coesão nominal.

> Exemplo (1)
> "As pessoas que moram no Pedregal [...] diziam que era cheio de mato. Mas as coisas "fui" mudando e o bairro foi crescendo, crescendo [...] até virar um bairro de verdade. [...] Hoje o bairro é muito desvalorizado [...]." (A2)

> Exemplo (2)
> "O parque do povo é um lugar mas*(sic.)* frequentado de Campina Grande, o parque do povo é muito arrumado[...] lá vende vários tipos de comida típicas [...]. No parque do povo tem várias barracas." (A8)

Em ambos os exemplos, os autores utilizam a repetição literal do referente. A escolha do termo em destaque – o bairro – no primeiro exemplo, se justifica pelo tema previsto para a crônica: O lugar onde vivo. Já no exemplo 2, o aluno consegue resgatar outro local da cidade, o parque do povo, reconhecido pelas festas de São João.

No tocante à coesão verbal, esta é imprescindível para manter a coerência temática textual, mantendo as relações

existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. Nas crônicas objeto de estudo, detectamos que a maioria dos alunos mostrou dificuldade em encontrar o termo referente ao verbo, o que fez com que as relações de coerência verbal não fossem bem sucedidas, como podemos verificar nos excertos abaixo.

> Exemplo (3)
> "[...]Observei uma criança que estava sentada na calçada de casa: vinheram*(sic.)* dois moleques, bateu na menina [...]Assim eles também viu que era aquela menina pequena que tinha batido[...]" (A3)

> Exemplo (4)
> "As pessoas mais velhas que mora no pedregal desde que começaram a fazer casas [...]Mas as coisas foi mudando, e as pessoas foi comprando terrenos[...]" (A2)

Em ambos os excertos, os alunos demonstraram dificuldade em estabelecer a relação do referente – *dois moleques* e *eles*, em (3), e *as pessoas*, *as coisas* e *as pessoas*, em (4) – com as formas verbais que lhe sucederam – *bateu* e *viu* (3) e *mora*, *foi* e *foi* (4).

No que concerne à pontuação, asseguramos que o seu uso bem sucedido fez toda a diferença no texto. Qualquer sinal de pontuação pode modificar o sentido que o autor quer atribuir àquilo que está sendo dito. De modo geral, a pontuação foi um

dos principais problemas encontrados nas crônicas, o que revela a necessidade de dedicar-se maior tempo a esse mecanismo de textualização da escrita. Esse problema está ilustrado nos exemplos a seguir:

> Exemplo (5)
> "No local exato onde eu moro é terrível, odeio todos os meus vizinhos, porque eles falam muito de mim e do meu jeito, eles nem me conhece para falar tanto de mim assim, só de mim não, de todos alguns vizinhos desoculpados*(sic.)* ficam na calçada esperando alguém passar para começar a fofocar essa é a crônica do terrível lugar onde vivo." (A7)

> Exemplo (6)
> "O lugar onde eu vivo pode não ser uma maravilha. Mais tem muita gente legal, A ramada 2º que nem toda pessoa gosta de visitar por causa de várias coisas como (a falta de saneamento e o consumismo de drogas)." (A9)

Nos dois exemplos acima, verificamos que a pontuação não foi bem sucedida, pois as vírgulas foram colocadas de forma aleatória. Observamos ainda que A9 utiliza indevidamente um ponto final no meio de um período e parênteses no lugar dos dois pontos. Ainda, as informações foram apresentadas sem a marcação dos períodos, o que comprometeu a evolução do

sentido do texto, apreendido na segmentação com os sinais adequados de pontuação.

5.1 Oficinas subsidiárias ao Caderno do Professor

Tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos, foram elaboradas as oficinas subsidiárias de leitura, com identificação de marcas da coesão nominal, oficinas A e B, respectivamente, conforme demonstrado nos quadros I e II a seguir.

Oficinas A e B – marcas de coesão nominal

Quadro I – Oficina subsidiária A

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	MATERIAL	ATIVIDADES
Estudar o mecanismo da coesão nominal, com foco na referenciação, associada aos elementos constitutivos da crônica.	A observação da coesão nominal favorece a apropriação desse aspecto da referenciação no gênero crônica.	- Crônica "Prova falsa" (Stanislaw Ponte Preta); - Dicionário;	- Leitura oral da crônica; - Discussão coletiva sobre seus elementos constitutivos (quais?) - Estudo da coesão nominal como um aspecto da referenciação.

Conforme o quadro I, a oficina A consistiu da leitura da crônica *Prova falsa*, de Stanislaw Ponte Preta, que conta a história de um homem que forja provas para tentar expulsar o cachorro que é amado por todos de casa, menos pelo pai. Após a leitura silenciosa, foi realizada uma leitura em voz alta, pela professora, para a observação do processo de referenciação por meio da coesão nominal, utilizado no decorrer do texto e assinalado pelo negrito dos termos, como atesta o excerto a seguir.

> Quem teve a idéia foi o padrinho da caçula - ele me conta. Trouxe o **cachorro** de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo **bicho**. Ele até que não é contra isso de se ter um **animalzinho** em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.
> — Mas o **cachorro** era um chato — desabafou.
> Desses **cachorrinhos de raça**, cheio de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.
>
> (Excerto de "Prova falsa", de Stanislaw Ponte Preta - 2009)

Observando esse excerto, os alunos perceberam que, para fazer menção ao referente *cachorro,* foram feitas escolhas lexicais diferenciadas: *bicho, animalzinho, cachorrinhos de raça*, além

de outros encontrados ao longo do texto, contribuindo para construção de elementos como cenário, personagens, enredo, tom, foco narrativo, linguagem coloquial e desfecho.

A oficina B foi planificada com propostas para o reconhecimento de uso adequado da coesão nominal enquanto aspecto constitutivo do processo de referenciação com uma atividade composta por quatro questões. A questão 1 foi elaborada com intuito de apresentar aos alunos a importância da coerência textual para o entendimento do texto.

Quadro II – Oficina subsidiária B

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	ATIVIDADES	MATERIAL
Observar a relação entre as escolhas nominais e o estabelecimento da coerência temática do texto.	A prática de observação das escolhas nominais adequadas contribui para que os alunos atentem para esse aspecto referencial da textualização, estudado na aula anterior.	Resolução da atividade I Atividade sobre referenciação	-

Questão 1

Um dos elementos necessários para dar sentido a um texto é a coerência, que é a relação lógica e harmônica estabelecida entre as partes do texto. Nesse sentido, observe o texto abaixo:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis,

> telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.
>
> ("Circuito Fechado", de Ricardo Ramos, n.i.)

> - Com a leitura do texto acima, pudemos perceber que, embora não haja conectivos para encadear o texto, há coerência, fato que nos permite entendê-lo a partir da sequência lógica de substantivos utilizada pelo eu-lírico. Com isso, descreva, de forma breve, o que você entendeu do texto acima.

O texto de Ricardo Ramos não apresenta conectivos para encadear o texto, porém a ausência dos conectivos não torna o texto incoerente, fato que permite que o leitor entenda, a partir do uso lógico de substantivos, que o autor do texto faz a descrição de uma rotina. Foi com esse intuito que a questão foi elaborada. A partir de orientações dadas, os alunos deveriam

descrever o tema do texto e observar que, apesar da ausência dos conectivos, o texto pode ser entendido. A questão 2, que era de identificação, teve como texto base a primeira crônica lida em sala de aula, proposta pelo *Caderno*.

Questão 2

Leia o excerto abaixo retirado de "A última crônica", de Fernando Sabino, e observe que o autor faz menção a "três seres" (em destaque) por meio de escolhas lexicais diferenciadas. Identifique-as.

"(...)Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. **Três seres** esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar

> olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente (...)."
>
> (Excerto de "A última crônica", de Fernando Sabino - 1965)

A questão tinha como objetivo fazer com que os alunos encontrassem termos presentes no excerto que faziam menção a "três seres", em destaque. Com isso, os alunos foram levados a identificar os diversos modos de retomada do referente que não comprometiam a progressão textual.

A terceira questão, em que foi utilizado um excerto da crônica *Velhinha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta, foi de lacunamento. Essa atividade foi elaborada com o objetivo de tornar os alunos mais atentos e, por conseguinte, capazes de fazer referenciações bem sucedidas e com escolhas lexicais diferenciadas, de forma a manter a progressão textual.

Questão 3

No texto abaixo há trechos lacunados. Reescreva-o trocando os números pelas sugestões apresentadas. Para isso, observe o seguinte:

- nem todas as sugestões se encaixam;
- alguns espaços podem ser preenchidos com mais de uma sugestão;
- as sugestões podem ser usadas mais de uma vez.

a velhinha	ela	moto	lambreta	velhinha
vovozinha	a	lhe	a senhora	senhora
você	vovó	o fiscal	à velhinha	motoneta

"Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia (1)_____ passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da (2)_____. O pessoal da Alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da (3)_____. Um dia, quando (4)_____ vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou (5) _____ parar. A (6)_____parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, (7)_____, a (8)_____ passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A (9)_____ sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais outros, que (10)_____adquirira no odontólogo, e respondeu:
- É areia!
Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou (11) _____ saltar da lambreta para examinar o saco. (12)_____ saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou (13)_____que fosse em frente. (14)_____montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás."

(Excerto de "A velhinha contrabandista",
de Stanislaw Ponte Preta – *op.cit.*)

Na questão 3, a partir de palavras sugeridas em um quadro e de três observações feitas depois do enunciado da questão, com o intuito de auxiliar o aluno a entender o que estava sendo proposto, deveriam ser colocadas nas lacunas (marcadas de 1 a 14) formas de referenciar a velhinha e a lambreta.

Já na quarta questão, utilizamos um trecho retirado da primeira versão da crônica de um dos alunos para ser reescrito.

Questão 4
O trecho abaixo possui repetições que afetam a progressão do sentido. Reescreva-o substituindo os termos em

> destaque por outras palavras, ou eliminando-os, sem modificar o sentido do texto.
> As pessoas que moram no Pedregal há mais tempo costumam falar que o bairro só tinha mato e as casas eram muito distantes umas das outras. As casas eram de barro e taipa. Com o passar dos tempos, as coisas foram mudando: novas pessoas chegaram ao bairro e novas casas foram construídas. Embora seja um bairro agradável, é um bairro perigoso.

Conforme o enunciado da questão, os alunos deveriam eliminar ou trocar os termos em destaques por outros, sem que comprometessem o sentido do texto. Ver o texto do outro (ou até o próprio texto) leva o aluno a perceber esses problemas e atentar para proceder a escolhas lexicais diferenciadas, o que auxilia no encaminhamento para formação de um escritor proficiente.

Oficinas C e D: marcas da coesão verbal e da pontuação

As oficinas subsidiárias de leitura, com identificação de marcas linguísticas da coesão verbal e pontuação, oficinas C e D, respectivamente, foram elaboradas e aplicadas conforme demonstrado nos quadros III e IV a seguir.

Quadro III – Oficina subsidiária C

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	ATIVIDADES	MATERIAL
Estudar os mecanismos de concordância verbal e pontuação associados aos elementos constitutivos do gênero em foco.	A observação de marcas de coesão verbal em crônicas contribui para que os alunos atentem para esse aspecto da referenciação e para a adequação dos sinais de pontuação em textos.	-Leitura silenciosa das crônicas, seguida de leitura em voz alta pela professora-pesquisadora; - discussão coletiva sobre a concordância verbal e a pontuação.	- Crônica "A velhinha contrabandista" (Stanislaw Ponte Preta) - Crônica "A estranha passageira" (Stanislaw Ponte Preta)

De acordo com o quadro III, a oficina subsidiária C foi de leitura, com identificação de marcas linguísticas da coesão verbal e da pontuação. Para isso, solicitamos que os alunos realizassem uma leitura silenciosa e, em seguida, uma leitura oral das seguintes crônicas: "A velhinha contrabandista" e "A estranha passageira", ambas de Stanislaw Ponte Preta.

Diferentemente do que aconteceu na oficina 1, os mecanismos trabalhados não estavam em destaque. Ao solicitar a leitura das crônicas, foi pedido que os alunos, além

de procederem à observação dos elementos constitutivos da crônica, verificassem as formas de pontuação, bem como a recorrência da concordância verbal.

Quadro IV – Oficina subsidiária D

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	ATIVIDADES	MATERIAL
Colocar em prática o que foi aprendido sobre o mecanismo coesivo de concordância verbal e dos sinais de pontuação.	A prática de reflexão sobre os mecanismos de textualização favorece o monitoramento do seu uso por parte do aluno.	- Leitura **e** resolução dos exercícios propostos.	- Folha de exercícios sobre o mecanismo coesivo de concordância verbal e sobre os sinais de pontuação.

Conforme observamos com a leitura do quadro IV e com o que foi dito anteriormente, a oficina D trabalhou com a concordância verbal e com a pontuação. Para tanto, foi elaborada uma atividade composta por sete questões, sendo três de concordância verbal e quatro de pontuação. A primeira questão, que foi de lacunamento, requeria que os alunos preenchessem as lacunas com as formas verbais indicadas.

Questão 1

1. Empregue nas lacunas abaixo uma das formas verbais indicadas nos parênteses. No caso de mais de uma possibilidade, utilize-as:

a) "O pessoal da alfândega _____ a desconfiar da velhinha" (começaram – começou)

b) "Diante do animal _____algum capim espalhado e uma lata com água". (havia – haviam).

c) "Dois meninos, parados, _____o cadáver". (contemplava – contemplavam)

d) O pessoal _____ eufórico com o show. (ficou – ficaram)

e) Com medo de _____, Maria me pediu ajuda. (cair – caírem).

f) Não _____ mantimentos para os desabrigados. (faltou – faltaram)

g) As pessoas _____ com medo do fogo. (correu – correram)

A atividade teve o intuito de auxiliar os alunos tanto na identificação dos referentes, quanto na utilização da concordância verbal. Na segunda questão, os alunos deveriam identificar os erros de concordância verbal em algumas frases.

Questão 2

Assinale com um **(x)** os exemplos que, de acordo com a norma padrão, contêm erros de concordância verbal.

Em seguida, reescreva-os no espaço ao lado, observando as regras dessa norma.

( ) Luísa e eu tínhamos medo do escuro. _____
_____

( ) Enquanto durar as críticas, Manoel não perdoará Sofia. _____

( ) Já ocorreu mais de dez pedidos desse livro. _____
_____

( ) As crianças agradeceram os presentes. _____
_____

( ) Clara e Lia viajaram para fazer compras. _____
_____

( ) Tu vai almoçar comigo amanhã? _____
_____

( ) Com a explosão, o pessoal começaram a sair da festa.
_____

Nessa questão, os alunos deveriam identificar as frases que estavam com a concordância verbal incorreta e, por conseguinte, reescrevê-las. Apenas a identificação do erro não seria suficiente, uma vez que a atividade tinha o intuito de fazer com os discentes aprendessem a concordar o verbo com o nome de maneira bem sucedida. Na terceira questão, voltamos aos trechos dos alunos.

Questão 3
Os trechos abaixo, extraídos de textos produzidos por alunos, apresentam erros de concordância verbal. Reescreva-os, observando o uso da concordância de acordo com a norma padrão.

Em 07 de setembro, Dia da Independência do Brasil, meus amigos e eu resolveu ir ao Açude Velho, local onde acontece os desfiles comemorativos.

_____

_____

Deparei-me com uma criança sentada na calçada, com cabelos enrolados a uma fita de sacola plástica. Seus olhos profundos e cansados carregava uma tristeza imensa.

_____

_____

Como visto, foram retirados dois excertos para serem reescritos conforme norma padrão. A observação dos textos dos colegas, bem como do próprio texto auxilia os alunos na identificação dos problemas textuais ocorridos.

Já em relação à pontuação, os alunos foram sensibilizados para observarem a necessidade desse recurso para manter a conexão do texto, marcando as articulações da progressão temática. Assim, a primeira atividade de escrita sobre pontuação

consistiu no entendimento que um sinal de pontuação causa no sentido de uma frase.

Questão 4
O mau emprego dos sinais de pontuação pode criar situações incômodas. Dessa forma, observe os exemplos abaixo e, em seguida, explique o significado de cada um.

I. Não, podem gritar. _____
Não podem gritar! _____

II. Você não sairá hoje? _____
Você não sairá hoje. _____

A questão acima trouxe dois conjuntos de frases com pontuações distintas. O objetivo era fazer com que o alunado entendesse a importância dos sinais de pontuação em um texto e, por conseguinte, tentassem utilizar, nos próprios textos, a pontuação correta. A questão 5 foi elaborada na mesma perspectiva da questão 2, com a diferença que os alunos não precisariam reescrever as frases com pontuação inadequada.

Questão 5
Assinale a **única** alternativa pontuada de acordo com a norma escrita padrão.

( ) Ela era bonita inteligente e tagarela.
( ) Embora fosse muito bonita não era simpática.
( ) Comprou dois presentes: uma carteira e uma bolsa.
( ) Aos amigos tudo aos inimigos a lei.

Como visto, foi solicitado aos alunos que assinalassem a alternativa que estivesse com pontuação inadequada de acordo com a norma padrão. A atividade seguiu a mesma linha da anterior e, portanto, objetivava fazer com que os alunos aprendessem a fazer pontuações bem sucedidas em seus textos.

A sexta questão trazia excertos retirados de textos dos alunos que não estavam pontuados corretamente.

Questão 6
Os trechos abaixo, extraídos de textos de alunos, **não** estão pontuados corretamente. Reescreva-os fazendo as correções de acordo com a norma padrão.

I. Domingo de manhã fui passear com a minha avó pelas ruas de Campina de ônibus saímos de São José da Mata às 6h30 passamos pelo açude de Bodocongó

_____
_____
_____

II. Lá na rua onde eu moro existe uma casa abandonada lá, eu estava com meus amigos quando nós começamos a conversar sobre quem já havia morado lá como era casa coisas assim mas principalmente queríamos saber sobre os rumores de que aquela casa era mal assombrada

_____

_____

III. No lugar onde vivo, tem algo que surpreende; crianças, adultos, jovens até quem é cego gostaria de ver, enfim é um belo açude que faz encher os olhos de lágrimas

_____

_____

IV. O lugar onde eu vivo pode não ser uma maravilha. Mas tem muita gente legal, na ramada 2 nem toda pessoa gostaria de morar por causa de vários fatores como (a falta de saneamento)

_____

_____

A observação do texto do outro e até mesmo do próprio texto após algum tempo de escrita, facilita na identificação dos problemas encontrados. Desse modo, a questão 6 solicitava aos alunos que reescrevessem os excertos pontuando de acordo com a norma padrão.

A última atividade de escrita consistiu na reescrita de um texto que não tinha paragrafação nem pontuação.

Questão 7
Para finalizar, vamos fazer diferente! Você consegue imaginar um texto enorme sem nenhum sinal de pontuação nem divisão de parágrafos? Rubem Machado em *Porque é domingo* conseguiu imaginar. Observe o excerto abaixo:

"Levantou tarde com vagar e simulacro de sorriso e examinou os dentes no espelho do banheiro e tirando o carro para frente da casa lavou-o tendo para isto vestido o short e tomou um chuveiro e fez barba e pôs sapato sem meia camisa esporte fora das calças e bebeu caipirinha discutindo futebol no bar da esquina e comprou uma garrafa de vinho três guaranás e comeu demais no almoço e folheou o grosso jornal pensando é muita desgraça no mundo"

(FONTE: MARCUSCHI, Luís. Processos de produção textual. IN:_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão)

- Nas linhas abaixo, reescreva o texto colocando a pontuação adequada e, quando for necessário, faça divisão de parágrafos.

O intuito dessa questão foi fazer com que os alunos observassem a necessidade de pontuar e de paragrafar quando necessário, sem que comprometessem a progressão textual. Assim, os mecanismos de textualização utilizados manteriam a segmentação e a conexão do texto.

6 Reflexão sobre o desempenho final dos alunos

Faremos, neste tópico de reflexão, uma análise da produção final de dois alunos que apresentaram níveis diferenciados de desempenho na produção inicial e na produção final: A7 manifestou comprometimento nas atividades subsidiárias de leitura e escrita prescritas, não conseguindo, no entanto, avanços satisfatórios no refinamento das produções; e, A3 demonstrou na produção final empenho no domínio dos mecanismos de textualização ensinados, já evidenciados na produção inicial.

No tocante à sequência de textos de A7, destacamos que não houve refinamento dos mecanismos trabalhados, não apresentando progressos significativos da produção inicial até a produção final, sobretudo na pontuação: na produção inicial, "/.../Na escola avisaram que os pais dos alunos tinham que vir no colégio pegar o boletim, meu primeiro pensamento tô ferrada, minha mãe digamos que não é muito calma"; e na produção final, "/.../os familiares do garoto muito revoltado tocaram fogo

na casa do bandidos depois de muito tempo chega os bombeiros e fizeram seu trabalho como tem que ser feito".

Observamos o refinamento na produção final de A3. Na primeira, o aluno autor demonstra não saber encontrar o referente para realizar as concordâncias: verbal ("/.../*aqueles moleques, há encontrou novamente*") e nominal (a repetição desnecessária de termos – a menina, a criança, ela) adequadamente. Destacamos, ainda, que A3 utiliza a pontuação restrita à vírgula, ao travessão e ao ponto final, de maneira aleatória. Já na PF conseguimos identificar que o aluno autor passa a utilizar uma pontuação adequada (dois pontos, para marcar uma explicação; vírgula e ponto final), o que contribuiu para a linearidade da produção, não vista nos outros textos.

Essas constatações demonstram que, devido ao baixo letramento linguístico, é necessário dedicar mais tempo às atividades em sala, bem como elaborar exercícios sistemáticos de natureza linguística.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *A ocasião faz o escritor:* caderno do professor: orientação para a produção de textos – São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. *Atividades de linguagem, textos e discursos:* por um Interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDPUC, [1996] 1999.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R., TARDELLI, L., CRITÓVÃO, V. (Orgs.). *Linguagem e educação:* o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VIAJANDO NO *TREM DE ALAGOAS*: VIVÊNCIA COM UM POEMA DE ASCENSO FERREIRA EM SALA DE AULA[1]

Vaneide Lima Silva[2]

Resumo: este artigo objetiva relatar uma experiência de leitura com o poema "Trem de Alagoas", de do poeta brasileiro Ascenso Ferreira, vivenciada por alunos do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Campina Grande. Integrando um estudo mais amplo, a proposta que ora apresentamos busca evidenciar que a metodologia dialógica se apresenta como a mais adequada na abordagem do referido poema, especialmente quando se trata da formação do leitor do texto literário. Além disso, o trabalho aponta para a necessidade de se explorar de modo mais sistematizado o texto de feição estética em sala de aula.
Palavras-chave: Poesia; Sala de Aula; Fruição estética.

1. Este artigo é parte de minha pesquisa de Doutoramento, intitulada Poesia para adolescentes: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração em Linguagens e Cultura, defendida em março de 2009, sob orientação do prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

2. Professora, Doutora em Literatura, da Universidade Estadual da Paraíba

Leia Escola
Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG

Abstract: this article aims at describing an experience of reading taken by elementary school students with the poem "*Alagoas Train*," written by the Brazilian poet called Ascenso Ferreira. The students are ninth graders of a public school located in the city of Campina Grande. Integrating a broader study, our proposal aims at evincing that the dialogical methodology is probably the most suitable one to approach the referred poem, especially when it comes to the formation of the reader of literary texts. Moreover, the research shows the necessity to exploit more systematically the aesthetic fruition text in the classroom.
Keywords: Poetry; Classroom; Aesthetic fruition.

1 Introdução

A confiança de que a literatura deve abrir horizontes, propor reflexão, além de estabelecer divergência e não convergência, constituiu uma das razões principais que motivaram de um modo geral a realização dessa pesquisa. O artigo que ora apresentamos é parte de um dos capítulos de análise deste estudo e busca ressaltar a necessidade de uma metodologia dialógica na exploração do poema em sala de aula, bem como aponta também para a exigência de um trabalho mais sistematizado com a poesia no contexto escolar.

Partimos da crença de que o texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Zinani e Santos (2004) concordam com esse ponto de vista ao afirmarem que a literatura, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não-linear, isto é, distinta da linguagem comum:

> O autor aproveita o seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e expressa-a por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto relaciona-se com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido pela informação dirigida a qual encobre as contradições e não faz apelo crítico. (ZINANI; SANTOS, 2004, p. 65)

Vale ressaltar ainda que a linguagem literária, lembram as autoras, devido à sua especificidade, possibilita uma grande multiplicidade de leituras e que essa modalidade de linguagem, "por sua opacidade, remete a uma série de significados autorizados pelo texto os quais precisam ser percebidos pelo

leitor, exigindo dele esforço para a construção do sentido" (ZINANI; SANTOS, op. cit., p. 65).

2 Contextualizando a pesquisa

A ausência de opacidade na maioria dos textos que compõem algumas coletâneas de poemas destinadas ao público adolescente foi um dos aspectos que mais nos chamou a atenção no estudo desses livros. O prosaísmo da linguagem utilizada pelos autores não autoriza, em sua grande maioria, a identificação de novos sentidos, de modo que a linguagem dos poemas tende à facilitação e os assuntos abordados caem no lugar comum. Esse caráter prosaico se explicita ainda na forma horizontal com que são escritos os poemas nessas coletâneas, os quais apresentam uma estrutura versificada, mas, em sua grande maioria, não apresentam efeito poético e não expressam nenhuma tensão. O prosaísmo que se identifica nesses textos é diferente, portanto, do que está em Bandeira, Oswald e mais recentemente Manoel de Barros. O descritivismo dos textos, aliado ao número reduzido de temáticas focalizadas nos poemas, tende a não provocar a divergência, função que o texto literário desempenha.

A leitura detida dos poemas também nos permite afirmar que a repetição dos temas nos textos (vimos que os mais comuns são amor, relações familiares e natureza) limita bastante

a proposta dos autores de tentarem recriar o universo juvenil através dos poemas. Ficamos nos perguntando se tal universo se resumiria apenas a essas temáticas e a algumas outras pequenas variações. A nosso ver, a própria idéia de adolescência que comparece nos textos é bem limitada, sobretudo se levarmos em consideração o fato de que são raros os poemas que abordam questões sociais, por exemplo, constatação que nos remete para a idéia de que o adolescente não estaria preparado ou não teria competência para discutir questões desse tipo.

Mas a principal constatação que fazemos a partir da leitura crítica dos livros de poemas estudados é que a linguagem dos textos não revela um trabalho artístico considerável, caindo muitas vezes no lugar comum. São raros os livros de poesia com qualidade estética voltada para os adolescentes, diferentemente do que acontece com a poesia destinada ao público infantil. Diante desse fato, nos perguntamos: que poemas devemos ler com os jovens em sala de aula? Esta questão vem atormentando professores e pesquisadores há um bom tempo. Maria Antonieta Antunes Cunha sugere que o professor deve seguir o seu gosto, e só assim terá condições de convencer seus alunos a se tornarem leitores. Segundo a autora, – o principal critério para a escolha do texto poético parece-nos ser o próprio entusiasmo do professor pelo poema: a partir dos que o tocam é que deverá selecionar os que têm chances de agradar a seus alunos (CUNHA, apud PINHEIRO, 2008). Sabemos que,

por outro lado, qualquer escolha é sempre parcial, mas isto não deve ser motivo para ficar inerte. O importante é que estejamos conscientes de que devemos favorecer a convivência do leitor com a poesia.

Deixar de ler, postura seguida por muitos professores, inclusive porque não gostam do gênero, é descartar a possibilidade de formar leitores críticos e atuantes, além de não possibilitar ao aluno um tipo especial de prazer estético, tarefa primordial do ensino da literatura e, por extensão, da poesia sobretudo no ensino fundamental. Zinani e Santos (2004) nos lembram ainda que a identificação dos sentidos autorizados pelo texto literário exige um esforço do leitor. Tal esforço,

> quando executado freqüentemente, - daí a importância de seu exercício ser enfatizado em sala de aula -, vai oportunizar o desenvolvimento da competência de leitura, tornando o aluno proficiente num aspecto muito significativo para a sua vida, pois a leitura competente está profundamente vinculada à educação permanente. (ZINANI; SANTOS: op. cit., p. 65)

Nossa experiência de trabalho com a poesia sugere que para suscitar o prazer no leitor ela deve, entre outros procedimentos, jogar com a linguagem. A sedução do leitor poderá se dar, portanto, pelo espírito lúdico que a caracteriza e proporciona

ao leitor. Acreditamos que a poesia apresentada ao jovem deve abordar temas relacionados aos seus sentimentos, ou seja, os textos a serem oferecidos devem expressar as preocupações e percepções do universo juvenil, além de colaborar para o seu amadurecimento pessoal, intelectual e cultural. Além disso, há muitos temas que o jovem desconhece ou, no mínimo, não tem uma vivência mais vertical com estes. Nesse sentido, não há nenhum problema em colocá-lo diante de temas e linguagens desafiadoras. Assim poderemos contribuir para a mudança do horizonte de expectativa de que fala Jauss (apud ZILBERMAN, op. cit., p. 34), entendido como o conjunto de códigos vigentes e da soma de experiências acumuladas pelo leitor. Também não devemos esquecer do papel político que a literatura pode desempenhar ao contribuir para a formação do pensamento crítico, servindo de forte instrumento de reflexão.

2.1 Natureza e objetivos da pesquisa

Uma fonte viável de textos poéticos que possam ser lidos e apreciados pelo público adolescente se encontra na obra de muitos poetas do nosso cânone literário. Pensando e acreditando nessa possibilidade, resolvemos selecionar alguns textos de poetas consagrados e apresentar a uma turma de adolescentes. A montagem de uma antologia poética que subsidiasse uma experiência de leitura de poesia com alunos do

ensino fundamental, cuja faixa etária estaria entre 13 e 16 anos, se constituiria num suporte indispensável tanto para a divulgação quanto para a apreciação da poesia na escola. Deveriam constar na antologia tanto poemas de autores do cânone literário brasileiro quanto poemas constantes das coletâneas analisadas, os quais, a nosso ver, não são esteticamente bem realizados.

Estabelecemos os seguintes objetivos para essa experiência de leitura: a) Observar de que modo se daria a recepção destes poemas, verificando que sentidos os alunos atribuem aos textos e a partir de que aspectos se dá essa atribuição; b) Perceber se a leitura dos poemas motivaria a busca por novos textos, suscitando novas leituras; c) Saber, principalmente, se a turma conseguiria identificar possíveis limitações apresentadas pelos poemas criados para o público juvenil, bem como levar os alunos a vivenciarem uma experiência estética em sala.

Partimos do pressuposto de que os poemas a serem lidos pelos jovens deveriam atender ao seu horizonte de expectativas. Horizonte de expectativa é um conceito que provém da hermenêutica de Gadamer e foi amplamente divulgado por Jauss, segundo o qual a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário, evocando, assim, o "horizonte de expectativas e as regras do jogo", as quais são "alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas" (JAUSS, apud ZILBERMAN, op. cit., p. 34). Portanto, a noção de horizonte é tomada por Jauss como um

parâmetro para medir as possibilidades de recepção, que, por sua vez, trata-se de um fato social embora cada leitor possa reagir individualmente a um texto, afinal, cada obra, por mais inovadora que seja, não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo, predispondo "seu público por meio de indicações, sinais evidentes ou indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos" (JAUSS, apud ZILBERMAN, op. cit., p. 34). O teórico alemão assimila ao horizonte as características do código estético, de modo que, segundo ele, as obras retomam o horizonte para, depois, contrariá-lo. Podemos dizer, enfim, que o horizonte de expectativa é composto pelas experiências de leitura condicionadas pelas leituras passadas, sobre as quais o leitor reconstrói sua leitura e expectativas no momento em que a obra surge.

Outro conceito de Jauss que se encontra relacionado à leitura do texto literário e, por isso, nos interessa sobremaneira, é o de experiência estética, o qual, por sua vez, se relaciona com a vivência de prazer, associada à liberação da obrigação do trabalho e das necessidades cotidianas. Para Jauss, a natureza da experiência estética se potencializa através de três categorias: *poiésis*, *aisthesis*e *katharsis*.

> A *poiesis* corresponde à caracterização de Hegel sobre a arte, segundo a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de _sentir-se em

> casa, no mundo', ao _retirar do mundo exterior a sua dura estranheza' e convertê-la em sua própria obra. (JAUSS, 1979, p. 101)

Ou seja, Jauss designa de *poiésis* o prazer ante a obra, em que o leitor se sente co-autor, condição na qual ele consegue atribuir-lhe um sentido novo, embora já inscrito no texto: "Nesta atividade, o homem alcança um saber que se distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência quanto da atividade finalística do artesanato possível de reprodução" (JAUSS, op. cit. p.101).

A *aisthesis* refere-se "ao prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado" (JAUSS, op. cit., p. 101). Temos, portanto, a consciência receptora que corresponde ao efeito provocado pela obra de arte, o qual possibilita ao indivíduo renovar sua percepção do mundo.

A *katharsis* é designada pelo "prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capa de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique" (JAUSS, op. cit., p. 101). Enquanto experiência comunicativa básica, Jauss explica que a *katharsis* corresponde

> tanto à tarefa prática das artes como função social – isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação -, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 1979, p. 101-102)

Buscando identificar o horizonte de expectativas dos alunos com os quais realizaríamos o experimento de leitura, iniciamos um trabalho de campo que no âmbito das ciências sociais, especificamente no que se refere à pesquisa qualitativa, apresenta-se como uma possibilidade de se conseguir uma aproximação com o que se busca conhecer e estudar, bem como se cria um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (NETO, 1994).

Decidimos, então, fazer uma observação participante, importante componente da realização da pesquisa qualitativa. De acordo com Neto (1994, pp. 59-60), a técnica de observação participante se dá "através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos". A importância dessa técnica, garante Neto, está "no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos

que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real" (NETO, op. cit., p. 60).

Depois de realizar uma entrevista com a professora titular da turma onde realizaríamos o experimento, ficou combinado que a pesquisadora visitaria a turma uma vez por semana, a qual seria cedida para uma intervenção após a conclusão do projeto "Olimpíadas de Língua Portuguesa", proposta do Ministério da Educação e que as escolas públicas estavam realizando. Antes da conclusão desse trabalho, as aulas foram interrompidas para o recesso junino e os alunos só retornaram as suas atividades escolares na segunda semana do mês de julho, quando, então, a pesquisadora passou a assistir a duas aulas semanais nessa turma.

A realização das entrevistas tanto com a professora quanto com os alunos foi decisiva no sentido de nos ajudar a pensar o planejamento do experimento de leitura do texto poético que pretendíamos vivenciar, possibilitando-nos, inclusive, tomar consciência da pouca experiência de leitura daqueles alunos, notadamente do texto literário, tornando nossa proposta ainda mais desafiadora. Acerca da falta de leitura dos estudantes, sabemos que são inúmeros os motivos que a justificam, principalmente a de textos literários. Ao tratar dessa questão, Corrêa (2007) enumera alguns motivos:

> Entre outros, fatores socioeconômicos, como, por exemplo, o alto preço dos livros e as dificuldades de aquisição devido à escassa circulação desses objetos em algumas regiões restringem os materiais de leitura. Esses fatores fazem com que muitos estudantes em nosso país só tenham acesso ao texto literário por meio do livro didático. Isso para não sermos mais dramáticos ao afirmar que em muitos casos, fora do livro didático, fica difícil o acesso a vários tipos de textos, já que em algumas regiões nem mesmo chegam jornais e revistas. (CORRÊA, 2007, p. 53).

Em relação ao público alvo da nossa pesquisa, acreditamos que o fator econômico e a condição de filhos de pais semianalfabetos ou com baixa escolaridade justificam a falta de leitura dos estudantes, uma vez que, segundo a diretora da escola, a renda das famílias atendidas pela instituição de ensino onde realizamos o experimento variava de um a dois salários mínimos, sendo raros os casos em que a renda ultrapassava essa média. Tratava-se de alunos de classe social baixa que não disponibilizavam de condições para comprar livros, residentes em um bairro de periferia que, por sua vez, não disponibiliza biblioteca pública e iniciativas que favoreçam a preservação das expressões culturais de sua comunidade. Portanto, sem acesso a bens simbólicos.

2.2 A seleção dos poemas

Partimos para a fase de seleção dos textos, que, acreditávamos, deveriam atingir um público sem praticamente nenhuma motivação para leitura de poesia, acostumado a uma prática de ensino tradicional, em que a eles (os alunos) cumpre o papel de assimilarem o conteúdo transmitido pelo professor, numa dinâmica, portanto, de aulas meramente expositivas, e, enfim, sem consciência da sua participação para a conquista de resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. Tratava-se de um público que não costumava partilhar leituras nem demonstrava o incentivo e o interesse pela leitura através do comentário das obras, atividades que, de acordo com Corrêa (2007), são comuns em comunidades de leitores assíduos. Enfim, os alunos visados em nossa experiência pareciam estar acostumados a uma prática corrente de cobrança da leitura que explora os aspectos formais e estruturais dos textos.

Acreditando que a leitura de poemas variados, ou seja, sobre diferentes assuntos, enriqueceria e poderia ampliar o universo cultural dos alunos, decidimos pela organização de uma antologia temática, que seria apreciada pela turma sob nossa mediação. Uma vez que os alunos não tinham uma experiência afetiva e efetiva de leitura com a poesia, decidimos que nos três primeiros encontros seriam explorados poemas que valorizassem o próprio universo da poesia, de modo que

os alunos pudessem tomar consciência de que esta se constitui num jogo com a linguagem. Achamos necessário conduzir a turma ao encontro desse universo lúdico por acreditarmos que tendo contato com poemas ricos em sonoridades, ritmos variados e imagens poéticas, os alunos posteriormente teriam condições de identificar a ausência destes elementos na poesia destinada ao público adolescente, especialmente naqueles selecionados para constar na antologia que seria apreciada por eles.

Esse momento de sensibilização aconteceu nos quatro primeiros encontros do experimento, ou seja, tomou a metade do tempo previsto para o desenvolvimento de toda a vivência de leitura, razão pela qual não pudemos explorar um número maior de poemas avaliados neste estudo.

Para observar a recepção dos poemas pelos alunos, valemo-nos de alguns conceitos da Estética da Recepção, que, ao deslocar o foco da experiência literária para o leitor, abre a possibilidade de se trabalhar a obra literária não numa perspectiva de seguimento da leitura de uma autoridade – o professor, o livro didático e o crítico literário. Busca-se assim uma pedagogia que acredita que o texto pode mobilizar o leitor que, a partir de sua experiência de mundo e de leitura, atribui um sentido ao texto e chega, muitas vezes, a realizar interpretações de que os leitores adultos nem sequer suspeitavam. Trata-se de uma perspectiva de trabalho que está centrada na relação democrática do texto com o leitor.

De acordo com Zilberman, o conceito de leitor, segundo Jauss baseia-se em duas categorias:

> a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, op. cit., p. 49).

2.3 Planejando os encontros

Oito encontros foram planejados. Pelo fato de a turma, reiteramos, não ter vivência com a poesia, pensamos em introduzir os alunos nesse universo lúdico, fazendo inicialmente uma apresentação do texto poético, levando poemas que refletissem sobre a própria poesia e esperando que os discentes a percebessem como uma brincadeira com a linguagem, através do contato com os elementos que a particularizam: as rimas, as imagens e o ritmo poético. Além de levar os alunos a se familiarizarem com a poesia, os primeiros encontros também pretenderam mostrar à turma que a poesia aborda emoções variadas. Para tanto, selecionamos poemas que focalizavam as seguintes temáticas: amor, sociedade e adolescência. A escolha por esses temas não foi aleatória:

esses assuntos foram os mais recorrentes durante entrevista realizada com os alunos antes do experimento, que objetivava, inclusive, buscar informações que nos ajudassem a identificar o horizonte de expectativa dos discentes. Nossa intenção era apresentar-lhes textos poéticos que pudessem ampliar esse horizonte. Ainda durante a entrevista, observamos que muitos alunos citavam o humor como um dos possíveis assuntos que os poemas deveriam abordar. A turma não tinha consciência de que o humor não constitui propriamente um tema, mas um procedimento, um modo de focalizar qualquer assunto. Por isso, para não desapontá-los, ou melhor, não deixar de atender aos interesses dos jovens, decidimos que no último encontro do experimento levaríamos alguns poemas em que o humor se fizesse presente.

Quisemos ainda observar se os alunos conseguiriam identificar diferentes níveis de realizações estéticas nos poemas e, particularmente, como se daria a recepção de alguns poemas constantes nas antologias analisadas neste estudo, objetivo bastante arriscado ao levarmos em consideração a história de leitura da turma onde fizemos a intervenção.

As "Vivências Poéticas na Escola", assim denominamos o experimento de leitura de poesia desenvolvido, foram planejadas para acontecerem durante os meses de setembro e outubro do ano de 2008, mas devido a alguns imprevistos a experiência só pôde ser concluída na primeira semana de

novembro. A professora titular da turma foi convidada a participar dos encontros, inclusive demonstrando grande interesse pela experiência, mas só compareceu aos dois primeiros encontros. Passemos, a partir de agora, ao relato de uma das etapas do experimento realizado com alunos do nono ano de ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Campina Grande – Paraíba.

3 Viajando no *Trem de Alagoas*

Após a retomada da aula anterior, sugerimos que os alunos relembrassem os poemas que havíamos trabalhado, os quais foram apontados rapidamente, -inclusive o que seria alvo da leitura nesse encontro-, apresentamos algumas informações sobre como seria realizada a leitura de "Trem de Alagoas", atividade que exigiria a participação de todos. A idéia era valorizar a sonoridade marcante deste poema, cujo refrão lembra o barulho das velhas locomotivas a vapor. A esse propósito, o comentário de um aluno põe em evidência esse aspecto. Quando fazíamos a introdução da sua leitura, perguntamos que poema Ascenso Ferreira tinha criado e que constava na nossa antologia. Mateus[3] responde com espontaneidade: "vou danado

3. Mateus é nome fictício, estratégia que utilizamos para evitar que os alunos fossem expostos ou enfrentassem algum constrangimento, bem como preservar a imagem da escola.

pra Catende, vou danado pra Catende". O aluno, ao invés de citar o título do poema, recita parte do refrão de "Trem de Alagoas", veja:

O sino bate,
o condutor apita o apito,
solta o trem de ferro um grito,
põe-se logo a caminhar...

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Mergulham mocambos
nos mangues molhados,
moleques mulatos,
vêm vê-lo passar.
- Adeus!
- Adeus!
Mangueiras, coqueiros,
Cajueiros em flor,
cajueiros com frutos
já bons de chupar...

- Adeus, morena do cabelo cacheado!
- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Mangabas maduras,
mamões amarelos,
mamões amarelos,
que amostram, molengos,
as mamas macias
pra a gente mamar...

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Na boca da mata
há furnas incríveis
que em coisas terríveis
nos fazem pensar:

- Ali dorme o Pai-da-Mata!
- Ali é a casa das caiporas!
- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Meu Deus! Já deixamos
a praia tão longe...
No entanto, avistamos
bem perto outro mar...

Danou-se! Se move,
se arqueia, faz onda...
Que nada! É um partido
já bom de cortar...

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Cana-caiana,
cana-roxa,
cana-fita,
cada qual a mais bonita,
todas boas de chupar...

- Adeus, morena do cabelo cacheado!

- Ali dorme o Pai-da-Mata!

- Ali é a casa das caiporas!

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

A leitura oral desta composição procurou valorizar a participação de toda a turma, bem como a sonoridade do poema

a partir da seguinte estratégia: um único aluno leu baixinho o refrão do poema. À medida que este ia se repetindo, um segundo aluno o acompanhava num tom mais alto, e assim sucessivamente, de modo que ao final esse coro mimetizasse o barulho de uma locomotiva que começa a se movimentar lentamente e vai pegando velocidade. Acompanhe alguns andamentos de nossa orientação:

> (...) Nós vamos começar baixinho, atenção! A idéia é essa: meio que, porque esse refrão lembra o quê? Lembra o barulho de uma locomotiva, aquele trem que funciona a vapor, então, ela começa como, a locomotiva? Devagarinho, não é, devagarinho, então, nós vamos começar um pouco mais lento e aí nós vamos levantando: "vou danado pra Catende, vou danado pra Catende..." Aí o trem pega velocidade: então essa velocidade tem que aparecer na voz de vocês, ta certo? Então, outra coisa: "Adeus!, adeus!" Muda o tom gente! Olha, olha, tem uma hora, quem ficou com essa estrofe "Meu Deus! Já deixamos/ a praia tão longe.../ No entanto, avistamos/ bem perto outro mar..." Não é só no mesmo ritmo não. Vamos dar mais expressividade ao texto! Quem ficou com a estrofe "Danou-se! Se move,/ se arqueia, faz onda.../ Que nada! É um partido/ já bom de cortar..." expressa a surpresa, certo? Expressa a surpresa! Pronto?! (...) Quem diz "Ali dorme o Pai-da-mata!" Aí o outro diz mais forte mais forte: "Ali é a casa das caiporas!" como

> se estivesse falando com um colega! Vamos lá? Pronto, vamos começar: Mateus, atenção! "Trem de Alagoas", de Ascenso Ferreira (...)

Essa orientação era dada principalmente quando parte da turma se dispersava ou não demonstrava o interesse que esperávamos. Realizou-se mais duas leituras, em que a segunda resultou na participação de todos. Ao final, pedimos para que eles comentassem por escrito a atividade de leitura realizada. Observe alguns depoimentos:

> (...) eu gostei muito desta aula de leitura é muito bom a gente ter sempre esta aula, porque eu acho muito interessante pra mim e para os outros alunos. E esta aula de leitura eu gostei muito principalmente do poema *Trem de Alagoas*. (Joana)

> Eu achei muito interessante porque é um modo de nos incentivar a ler mais poemas. (Rute)

> Eu gostei muito da atividade realizada na sala hoje! Foi muito interessante a leitura que os alunos fizeram na sala de todos em grupo, isso é muito divertido! (Lourdes)

> Bem ta sendo uma experiência muito diferente e que apesar da gente não trabalhar muito com poesia a gente ta gostando bastante porque é sempre bom a pessoa ler

um poema porque agente acaba descobrindo as coisas boas da vida. (Aparecida)

Eu gostei bastante, pois não praticamos esse tipo de projeto em sala de aula e um projeto que nos tira um pouco da rotina escolar porque nos divertimos muito e bem legal pois misturamos as palavras e com isso podemos brincar com elas isso é poesia "música cem instrumento". Não sou poeta mas eu admiro o poeta porque além deles serem engraçados nós achamos a poesia como um elogio ou um tipo de carinho pra quem está lendo. (Maria de Fátima)

JOSÉ: A minha avaliação das poesias foi ótimo porque nós nunca passamos por isso gostei muito.

ANTÔNIO MARCOS: Eu gostei muito. Porque fala de assuntos temáticos com o trabalho infantil e o adolescente.

MARIA DE FÁTIMA: Eu faço uma avaliação ótima porque é um projeto que nos tira da rotina e uma hora que nos estimula a ver como a vida é bela.

MADALENA: Sim, é uma nova experiência, pois não tínhamos aula de poesia, bom não ouvíamos nem falar em poesia no colégio. Só quando eu pegava algumas de Ana Joaquina.

As declarações de alguns alunos confirmam a ausência da poesia na escola, constatação que identificamos quando fizemos a observação participante antes da realização do experimento. Eles se referem às "vivências" como uma "nova experiência" da qual demonstram ter gostado e "muito". A novidade possibilitou para outros a chance de falar do seu próprio universo e de questões sociais: é o que revela o depoimento de Antônio Marcos, além de mostrar que a sala de aula deve ser um espaço agradável, onde a alegria pode se fazer presente. A avaliação de Ana Joaquina evidencia isso: "Foi muito importante para mim e os meus colegas, pois nos divertimos muito com os poemas que nós lemos (...)". Ao dizer que o projeto permitiu sair da rotina, Maria de Fátima nos remete para a função principal da poesia segundo o poeta José Paulo Paes (1996): nos tirar da "mesmice da rotina". Seu depoimento é um indício de que o experimento, além dos objetivos pretendidos, teve um alcance social: "é uma hora que nos estimula a ver como a vida é bela", como escreveu Maria de Fátima. Não nos restam dúvidas de que esses alunos tiveram seus horizontes ampliados com a leitura dos poemas vivenciados em sala de aula.

A escolha de apenas um poema dentre os vários que trabalhamos em sala de aula ao longo de mais de dois meses revela a riqueza da vivência poética quando se trabalha numa perspectiva mais interativa, em que não se busca levar um conhecimento sobre a poesia, mas fazer o leitor se sensibilizar

em contato com o texto, experimentando-o de diferentes modos, sempre partindo de suas percepções e experiências.

Referências

CORRÊA, Hércules Toledo. "Adolescentes leitores: eles ainda existem". In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia. (Organizadoras). *Literatura e letramento*: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALLE/FAE/UFMG, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

JAUSS, H. R. Estética da recepção: algumas colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção/ Hans Robert Jauss... et al. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1979.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópoles, RJ: Vozes, 1994.

PAES, José Paulo. *Poesia para Crianças* – Um depoimento. São Paulo: Giordano, 1996.

PINHEIRO, Hélder. Caminhos da Abordagem do Poema em Sala de Aula. In: *Graphos*: revista da Pós-Graduação em Letras. Vol. 10, nº 10. João Pessoa, 2008.

SILVA, Vaneide Lima. *Poesia para adolescentes*: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula. Tese de Doutoramento. UFPB, Campus I, João Pessoa, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

ZINANI, Ceci Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. "Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura". In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura Literária*: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

AS CIRCUNSTÂNCIAS DE MODO EM TRABALHOS CIENTÍFICOS DE GRADUANDOS DA UERN

Wellington Vieira Mendes[1]
Medianeira Souza[2]

Resumo: este trabalho objetiva verificar o funcionamento das *circunstâncias* no paradigma do Sistema de Transitividade concebido pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985). Para tanto, identificamos e analisamos as circunstâncias de modo, terminadas com sufixo *-mente*, no *corpus* da Pesquisa Institucional/ UERN "Os processos do *dizer* na produção científica dos graduandos em letras do CAMEAM", em andamento. À guisa do que foi observado por Mendes (2010), os dados sugerem que os diferentes significados (probabilidade, habitualidade, disposição) denotam um comportamento típico de função comentário ou mesmo de apreciação/ avaliação por parte dos autores dos trabalhos científicos. Assim, é possível afirmar que tais circunstâncias contribuem para a indicação do posicionamento do autor

1. Mestre em Letras/UERN – Professor Assistente do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: wellingtonmendes@uern.br

2. Doutora em Linguística/UFPE – Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. E-mail: medianeirasouza@yahoo.com.br

no texto, reforçando a argumentação configurada pelo Sistema de Transitividade em questão.
Palavras-chave: Transitividade; Circunstâncias de modo; Artigos científicos.

Abstract: this work aims to verify the functioning of the circumstances in the paradigm of the transitivity system designed by Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1985). To this end, we identify and analyze the circumstances in order, ending with the suffix *-mente*, the *corpus* of Institutional Research/UERN "Os processos do *dizer* na produção científica dos graduandos em letras do CAMEAM" in progress. By way of what was observed by Mendes (2010), the data suggest that the different meanings (probability, habituation, mood) denote a typical behavior of function or even review of assessment/evaluation by the authors of scientific works. Thus, it is clear that such circumstances contribute to the indication of the position of the author in the text, reinforcing the argument set by the transitivity system in question.
Keywords: Transitivity; Circumstances; Papers.

1 Introdução

No modelo prescrito pela gramática normativa, os advérbios/adjuntos adverbiais cumprem papel acessório, num sistema dicotômico de transitividade (verbos transitivos/ verbos intransitivos), cujos complementos somente ampliam a moldura semântica de tais verbos. Tanto que, esses termos são frequentemente distribuídos numa seção dos manuais denominada "termos acessórios" (ROCHA LIMA, 1984; CEGALLA, 2005; CUNHA, 2007).

Partindo do entendimento de que nada na gramática de uma língua pode ser considerado expletivo, este estudo tem por interesse verificar o funcionamento das circunstâncias terminadas com sufixo *–mente*, conforme a proposta hallidayana, no *corpus* da Pesquisa Institucional/UERN "Os processos do *dizer* na produção científica dos graduandos em letras do CAMEAM", em andamento (MENDES, 2011, 2012), a fim de demonstrar a importância que tais elementos tem na construção de sentidos em trabalho de graduandos da UERN/*Campus* de Pau dos Ferros.

Este artigo é parte de outros estudos[3], ainda maiores, que versam sobre a produção acadêmica de graduandos, com foco

3. A pesquisa se associa a outros estudos ocupados da análise do uso dos processos verbais na língua portuguesa, como no caso das pesquisas na PUC-SP, coordenadas pela professora Leila Bárbara (PUC-SP), com ramificações por todo o Brasil, e no Nordeste conta com nosso envolvimento e de pesquisadores da UECE, da UFPB e da UFPE, entre outras universidades.

no sistema de transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). São mais de quinze artigos publicados em anais de eventos e em periódicos, incluindo também relatórios de pesquisa, que versam sobre essa temática e que estão, desde o segundo semestre de 2010, sendo desenvolvidos de forma sistemática tanto na UERN como na UFPE.

O trabalho se apoia na ideia central de que as circunstâncias do sistema de transitividade da LSF podem contribuir significativamente para a construção de sentidos no gênero em questão, não exercendo, portanto, papel acessório como apontado no início. Dessa forma, as circunstâncias terminadas em *–mente* nos artigos de graduandos da UERN foram analisadas a partir dos modelos propostos por Halliday e Matthiessen (2004), Eggins (2004) e Ghio e Fernández (2008).

2 O modelo da transitividade na perspectiva sistêmico-funcional

Em conformidade com Mendes (2011)[4], a gramática tradicional compreende a transitividade como sendo uma propriedade exclusiva do verbo, estando associada a esse processo

4. A exposição aqui construída é a fundamentação usada por Mendes (2010, 2011), quando da apresentação das concepções principais sobre a LSF, com foco no sistema de transitividade e nas circunstâncias desse mesmo sistema.

a noção de regência e de valência. Em outras palavras, os verbos que regem sintagmas nominais são classificados como transitivos e, nos casos em contrário, são considerados intransitivos (quando a enunciação não vai além do verbo).

Na concepção hallidayana, a linguagem é proposta como um sistema social ou cultural, o que implica, necessariamente, interpretá-la dentro de um contexto sócio-cultural em que tal processo se realiza. Dito de outro modo, a linguagem pode ser entendida como uma manifestação semiótica, já que, no dizer de Halliday e Martin (1993), ela se constitui como uma forma de representação da experiência humana quer seja na "realidade" presente/percebida no meio físico ou concreto, quer seja a "realidade" idealizada/fabricada em nosso interior, num plano mais abstrato.

Os estudos funcionalistas, portanto, compreendem a transitividade como sendo um processo que engloba toda a oração, não se limitando apenas à ação perpetrada pelo sintagma verbal. Compreende ainda que tal processo é escalar, de forma que uma oração venha a ser considerada mais ou menos transitiva, como se pode depreender da proposta da Linguística funcional norte-americana (HOPPER; THOMPSON, 1980). Para Givón (2001), a transitividade é um processo gradiente e complexo que envolve aspectos sintáticos e semânticos, quais sejam: agentividade (agente ativo intencional), afetamento (paciente concreto afetado pela ação) e perfectividade (evento pontual, concluído).

Na perspectiva da LSF, a transitividade é concebida como uma base de organização semântica, em que a classificação não se limita à oposição já apresentada e conhecida da gramática tradicional entre verbos transitivos e intransitivos. Nesse paradigma, a transitividade é o sistema que se realiza através da metafunção ideacional, cuja concepção remete aos significados de nossa experiência, tanto do mundo interior (psicológico) quanto do mundo exterior (social). Sendo assim, a transitividade é concebida como a gramática da oração, tendo como base os significados ideacionais ou cognitivos que podem ser expressos nessa ou naquela situação comunicativa (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007).

Nessa concepção, as orações são classificadas em tipos que denotam diferentes transitividades, a partir da identificação de três papéis de transitividade, a saber: i) *processos*; ii) *participantes*; iii) *circunstâncias* (BUTT et al., 2001). Caso se desejasse fazer uma analogia mais próxima da Gramática Tradicional, poder-se-ia dizer que esses papéis correspondem aos verbos, substantivos e advérbios, respectivamente. A partir de então, segue-se uma breve explanação acerca de cada um deles.

Os *processos* são classificados, nessa noção de transitividade, em seis tipos (materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais) e, de modo geral, configuram ações, estabelecem relações, expressam sentimentos, denotam o

dizer e o ser, tendo em vista sua materialização através dos verbos. No entender de Furtado da Cunha & Souza (2007, p. 56):

> O mundo das experiências é altamente indeterminado e essa indeterminação reflete-se no modo como a gramática constrói seu sistema de tipos de processos. Assim, em um mesmo texto podemos ver experiências construídas no domínio da emoção com um processo mental [...]; ou no domínio da classificação [...]. (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 56).

A análise do entendimento das autoras citadas permite vislumbrar a concepção defendida por Halliday e Matthiessen (2004) de que há um *continuum* entre os processos, que, por sua vez, fundamenta-se no princípio da indeterminação semântica, no qual os processos são tidos como indistintos. Sendo assim, apresentamos a classificação dos processos:

- *Materiais* – processos responsáveis pela expressão de ações de mudanças perceptíveis (processos do *fazer*).
- *Mentais* – processos ligados às crenças, aos valores humanos, ao modo de perceber o mundo (processos do *sentir*).
- *Relacionais* – processos que estabelecem relações entre entidades, seja identificando, seja classificando.

- *Verbais* – processos que expressam o dizer e situam-se entre os relacionais e mentais.
- *Existenciais* – processos que representam a existência de algo e se exprimem frequentemente através dos verbos haver e existir.
- *Comportamentais* – processos responsáveis pela expressão dos comportamentos humanos (caracteres físicos e psíquicos).

É importante ainda registrar que os três primeiros processos são tidos como principais e os últimos, como secundários, no entender de Halliday e Matthiessen (2004). Os *participantes* são os elementos que se realizam através dos sintagmas nominais, podendo associar-se aos processos de forma obrigatória ou não. Os processos materiais são os que comportam um maior número de participantes: ator (obrigatório), definido como aquele que faz a ação; meta, concebido como o participante para quem é direcionado o processo; extensão que é o participante que não é afetado pela ação do processo, mas apenas especifica-o; e, beneficiário, participante que se beneficia da ação.

Para sintetizar, o quadro 1 a seguir apresenta os participantes associados a cada tipo de processo, como também o fazem Furtado da Cunha e Souza (2007):

Processos	**Participantes**	
	Obrigatórios	**Opcionais**
Material	Ator	Meta, Extensão e Beneficiário
Mental	Experienciador e Fenômeno	-
Relacional	Portador e Atributo/ Característica e Valor	-
Verbal	Dizente e Verbiagem	Receptor
Existencial	Existente	-
Comportamental	Comportante	*Behaviour*

Quadro 1 – Processos e participantes. Fonte: adaptado de Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 60)

O último componente do sistema de transitividade são as *circunstâncias*. Esse componente remete às condições de realização dos processos, podendo ocorrer livremente em todos eles. Geralmente expressam extensão temporal, localização espacial ou temporal, modo, entre outros. Na Gramática Tradicional, assemelham-se aos advérbios ou locuções adverbiais.

Esse papel do sistema de transitividade está mais bem tratado na sequência, tendo em vista que se constitui objeto principal de análise deste trabalho. Tendo em conta a diversidade

de circunstâncias (e o objetivo de avaliar neste trabalho o papel das circunstâncias terminadas em *–mente*), são apresentadas as circunstâncias de modo na seção seguinte.

2.1 A circunstâncias do sistema de transitividade: modo

As circunstâncias, de acordo com Ghio e Fernández (2008, p. 101), exercem um papel menos obrigatório nas construções de processos materiais. Na verdade, quando tratam desse elemento, as autoras o fazem como se este fosse apenas um participante restrito a esse tipo de processo.

Butt *et al.* (2001, p. 64), por outro lado, compreendem as circunstâncias como sendo responsáveis por "iluminar" os processos de alguma forma, podendo, entre outras coisas, localizar o processo no tempo ou no espaço, sugerir o modo como o processo se realiza, ou oferecer informações sobre a causa do processo. De acordo com os autores, esse papel do sistema de transitividade se realiza através de grupos adverbiais, grupos nominais e frases preposicionais.

O primeiro grupo, a exemplo dos demais, pode se realizar por uma ou mais palavras. O grupo adverbial é mais facilmente identificado pelo fato de configurar, de circunstanciar de modo mais explícito a realização da ação:

[01] Ele entende as coisas *rapidamente*.
[02] Chegaram *tarde*.

As frases preposicionais, por sua vez, estruturam-se da seguinte forma: preposição + grupo nominal, como em [03], ou podem ainda modificar não apenas a circunstância da ação, mas toda a sentença, como em [04]:

[03] Ele reside *na cidade de Nova York*.
[04] *Em breves palavras*, o presidente resumiu seu sentimento.

No grupo nominal podem ocorrer advérbios, mas também outras expressões que compõem a estrutura da circunstância. A exemplo dos dois grupos anteriores (grupo adverbial e frases preposicionais), o grupo nominal também modifica a circunstância da ação, geralmente exprimindo tempo:

[05] Viaja *toda semana*.

Para exemplificar o tipo de circunstância que será tratado neste trabalho, foram transcritas, de Eggins (2004, p. 223), algumas ocorrências das circunstâncias de modo:

- **Modo:** como? Com o quê? (recursos); como? De que forma (qualidade)

[a]

Então,	*eles*	*Fizeram*	*a transfusão*	*através da artéria umbilical.*
	Ator	**Processo material**	**Meta**	**Circunstância**

[b]

Na Suiça,	*diferentemente da Grécia,*	*as pessoas*	*lhe*	*Servem*	*conhaque.*
Circunstância	**Circunstância**	**Ator**	**Beneficiário**	**Processo Material**	**Meta**

As circunstâncias de modo, com frequência, apresentam-se formadas pelo acréscimo do sufixo *–mente* em determinados nomes. Como já foi proposto anteriormente, os sintagmas adverbiais com essa configuração podem não circunstanciar o conteúdo semântico do *processo*, mas, simplesmente exprimir valor ou avaliação por parte do agente envolvido na enunciação.

Os exemplos propostos por Eggins (2004) são mais elucidativos: no primeiro caso, a circunstância "através da artéria umbilical" indica de que forma o processo material "fazer" se realizou; no segundo, "diferentemente da Grécia" não implica avaliação, e sim certo tipo de comparação qualitativa, que se estabelece entre Suécia e Grécia, através do processo "servir".

Apenas para reforçar, os sintagmas adverbiais que modificam toda a oração estão para modais, assim como os que ampliam os *processos* estão para circunstâncias.

Na próxima seção, o leitor vai encontrar a análise das circunstâncias de modo, nos dados coletados na pesquisa "Os processos do *dizer* na produção científica dos graduandos em letras do CAMEAM".

3 Os artigos de graduandos da UERN e a seleção das circunstâncias

Para atender ao propósito de verificar o funcionamento das circunstâncias do sistema de transitividade da LSF, em artigos de alunos de graduação em letras, e sua contribuição para a construção de sentidos nesse gênero, esta seção apresenta uma análise das circunstâncias de modo terminadas em sufixo *–mente*. É importante acrescentar que a análise sendo funcionalista

procurou verificar não apenas a realização lexicogramatical do item em estudo, mas também os demais componentes do ST que a ele se associam (participantes e processos).

3.1 As circunstâncias de modo

As circunstâncias de modo sugerem o "como" as ações se realizam, ou seja, de que forma (recursos/qualidade) se projeta a realização do processos. Esse tipo de circunstância se apresenta mais regularmente através do acréscimo do sufixo *–mente* em determinados nomes. Como já proposto nas seções teóricas deste artigo, os sintagmas adverbiais com essa configuração têm a possibilidade de não circunstanciar apenas o conteúdo do *processo*, como também expressar valor ou avaliação por parte do agente envolvido na enunciação, modificando toda a oração. Ou seja, os sintagmas adverbiais que apresentam essa condição seriam mais modalizadores (Sistema de Modo) e menos circunstância (Sistema de Transitividade).

Neste trabalho, as amostras analisadas representam o funcionamento prototípico das circunstâncias de modo. As ocorrências se configuram, por vezes, não tão facilmente identificáveis quanto a esta distinção da avaliação de modificação do processo. Isso se deve possivelmente ao fato de que as circunstâncias de modo, assim como os adjuntos com função comentário, de certa forma, estabelecem algum tipo de

apreciação da condição em que se constituem os significados dos processos. Daí que circunstâncias de modo e Sistema de Modo em muito se assemelham, tanto em relação à função quanto à descrição.

Nos casos que seguem, os adjuntos modais estão mais para modificadores de um constituinte específico (o processo), sendo, portanto, circunstâncias de modo:

> [6] o papel da disciplina de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio deve envolver, **necessariamente**, uma reflexão sobre o projeto educativo que se quer implementar nesse nível de ensino.
>
> [7] prova que os alunos **possivelmente** já são capazes de saber usar a língua em diferentes formas de comunicação.

Essas duas ocorrências, associadas aos processos material e relacional, respectivamente, expressam o significado de disposição [6] e probabilidade [7]. No primeiro caso, a presença da circunstância denota uma posição marcada do escrevente do texto que reforça o argumento através da "sugestão" de uma necessidade ou de uma condição *sine qua* para "o papel da disciplina de Língua Portuguesa", a saber: "uma reflexão sobre o projeto educativo". Diferentemente, na segunda ocorrência, o significado de probabilidade da circunstância, de certo modo,

"modaliza" a indicação de que os alunos "são capazes de saber usar a língua". Note-se que nos dois casos a presença das circunstâncias mobiliza condições importantes de enunciação dos autores: ora com posicionamentos mais incisivos, ora mais ocupados da preservação de face.

Nas ocorrências a seguir, podemos identificar o significado de habitualidade:

> [8] **Normalmente** se emprega o termo Alfabetização junto ao Letramento, talvez porque o primeiro corresponda a um objetivo (formar cidadãos que dominem as técnicas de escrita).
>
> [9] Cada abordagem é importante para o conhecimento e a prática de uso da língua, **diferentemente** do ensino tradicional que utilizava a gramática como meio de normatização da língua.

Em [8], o uso da circunstância "normalmente", associado a um processo do dizer, sugere que a construção pretendida pelo autor é algo que pode ser tida como recorrente e, portanto, passível de aceitação pelo leitor. No caso, o escritor do texto está propondo uma associação (talvez se diga x porque normalmente y), a fim de explicar um constructo teórico. Sendo assim, o emprego da circunstância em questão contribui para a explicação

da proposição do autor à medida que reforça o seu dito. Na ocorrência seguinte [9], o uso da circunstância é fundamental para o estabelecimento da comparação (x diferentemente de y). A circunstância, portanto, mais do que simplesmente denotar uma condição de habitualidade, também permite a materialização do contraste, da associação por oposição, da veiculação da tese que se apresenta no tópico que introduz o período.

> [10] **Atualmente**, opta-se por uma gramática textual, já que é essa linguagem (o texto) que se utiliza no dia-a-dia.
>
> [11] [...] partindo **primeiramente** da aceitação do novo e **posteriormente** da viabilização da prática.

O significado de temporalidade expresso pela circunstância "atualmente", em [10], complementa o processo "optar". É preciso que se acrescente que a ideia, quando da seleção dessa circunstância de modo, pelo autor do texto, possivelmente não era a de situar ou de estabelecer temporalmente a duração do processo. O fato de demarcar como "atual" a opção de uso da "gramática textual" configura o tempo da ocorrência desse fato em relação a outras possibilidades e de diferentes usos do trabalho com gramática. Logo, a temporalidade prevista por esta circunstância pode até situar no tempo o processo material. Porém, essa ocorrência circunstancial de modo pretende sugerir

que o que é apontado como mais atual é justamente o que mais "se utiliza no dia-a-dia".

As amostras de circunstâncias em [11] cumprem papel de sequenciador, desempenhando, portanto, função não argumentativa – o que diverge das análises propostas até aqui. Isso aponta claramente para a variedade de valores com que as circunstâncias se comportam na escrita acadêmica e, no caso específico deste trabalho, na produção de alunos graduandos de letras.

Em resumo, as seis amostras analisadas nesta seção sugerem que as circunstâncias têm função importante na composição de sentidos nos artigos de alunos, contrariando o paradigma tradicional em que são tratadas como termos menos obrigatórios na sintaxe portuguesa.

4 Conclusão

Os dados analisados indicam que as circunstâncias contribuem para marcar os posicionamentos do escritor do texto, constituindo papel relevante na realização dos significados e, ao mesmo, desmitificando o aspecto acessório ou expletivo comumente atribuído aos complementos verbais circunstanciais, como ocorre no modelo tradicional.

Das amostras selecionadas neste estudo, e de outras apontadas pela pesquisa institucional (MENDES, 2011-2012),

é importante esclarecer o comportamento "fórico" que algumas circunstâncias podem desempenhar, num indício do papel multifuncional que a realização lexicogramatical das circunstâncias pode estabelecer, atravessando claramente as três metafunções da linguagem propostas por Halliday (1985). Ou seja, a materialização das circunstâncias está presente nas relações textuais, nas relações entre os interactantes e nas representações ideacionais.

Dito isso, é possível compreender que as circunstâncias de modo contribuem para que se estabeleçam as condições de realização dos processos, ou seja, a escolha operada pelos autores pode ter relação direta com as circunstâncias operadas no discurso. Isso pode ocorrer em ocasiões nas quais se estabelece uma relação comparativa temporal, nas comparações situacionais, na ênfase que se dá a determinado processo. É possível afirmar que tais circunstâncias, mais do que simplesmente definir "a forma" como os *processos* se realizam, contribuem para a indicação do posicionamento do autor no texto, reforçando, portanto, o caráter argumentativo que o ST pode desempenhar na construção de sentido em artigos científicos.

Por fim, a análise desenvolvida até aqui sugere que os dados apresentados contribuem para a compreensão das escolhas operadas na lexicogramática, nos níveis semântico e pragmático, externando, desse modo, diferentes funções das circunstâncias de modo, que são pouco exploradas pela literatura disponível.

Referências

BUTT, D. *et. al. Using functional grammar*: an explore's guide. Sydney: Macquarie University, 2001.

CEGALLA, D. M. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. 46 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2 ed. London: Continuum, 2004.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Lingüística sistêmico funcional*: aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Universidade Nacional Del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

GIVÓN, T. *Syntax*. v. 1/2. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic*. The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J.R. *Writing Science – Literacy and Discursive Power*. London: University of Pittsburg Press, 1993.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Language, Context, and Text:* Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56 (2): 251-299, 1980.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. *Working with functional grammar*. London: Arnold, 1997.

MENDES, W. V. *As circunstâncias e a construção de sentido no blog*. Pau dos Ferros: UERN, 2010. (Dissertação de mestrado).

MENDES, W. V. Corpus *da Pesquisa os processos do dizer na produção científica dos graduandos em letras do CAMEAM*. Pau dos Ferros: Faculdade de Letras e Artes/UERN, 2011-2012. (Arquivo eletrônico).

MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. Trad. e organização de Ângela P. Dionísio & Judith C. Hoffnagel.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

SOUZA, M. M. *Transitividade e construção de sentido no gênero editorial*. Recife: UFPE, 2006. (Tese de doutoramento).

ENSINAR A ESCREVER - UM DILEMA E MUITAS PRÁTICAS

Williany Miranda Silva[1]

Resumo: *a escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino* analisa a mobilização dos saberes teóricos sobre a escrita, nos componentes curriculares das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ambas ministradas em dois campi da UFCG. Nosso objetivo central é verificar quais as repercussões dos saberes sobre escrita ante a articulação entre teoria e prática tanto da escrita enquanto objeto de ensino quanto de estudo pelos graduandos. Apoiados em Barton e Hamilton (2000) e Tardif (2007), dentre outros, os dados permitiram uma análise entre as situações de orientação, apresentadas por professores-formadores na relação teoria e prática de ensino de escrita, cujos resultados evidenciam um desafio esboçar um perfil dos futuros profissionais, visto a diversidade de práticas não permitir identificar concepções de ensino de escrita consolidadas ou sistematizadas.

Palavras-chave: Concepções de escrita; ensino; formação de professores.

1. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande.

Abstract: this investigation analyses the mobilization of theoretical knowledge on writing in the curricular components of the subjects Prática de Ensino [Teaching Practice] and Estágio Supervisionado [Supervised Training], both taught in two campi of UFCG. The objective is to investigate the result of the knowledge on writing in view of the articulation between theory and practice both in writing as a teaching object and as a study for undergraduate students. The theoretical framework is based on Barton e Hamilton (2000) and Tardif (2007), among others. The compilation of data has allowed a comparative analysis between the situations of orientation pinpointed by teacher trainers, in which the results demonstrate the challenge of creating a profile of the future professionals of the area, due to the fact that the diversity of practices does not allow the identification of writing conceptions consolidated or systematized.
Keywords: Conceptions of writing; teaching; teacher training

1 Introdução

O presente trabalho, ao refletir sobre o impacto dos saberes sobre a escrita na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado (componentes curriculares que perpassam a licenciatura, conforme exigência do Conselho Nacional de Educação, na

Resolução CNE/CP nº 2 de 2002)[2] das Licenciaturas em Letras, nos campi de Campina Grande e Cajazeiras, ambas no estado da Paraíba. A questão-problema, ao indagar sobre o impacto dos saberes mobilizados sobre a escrita enquanto objeto de ensino e de estudo, recai na necessidade de identificar, na orientação dada pelos formadores aos graduandos, a articulação entre teoria e prática do objeto *escrita* nos componentes curriculares em foco. Com isso, esperamos contribuir para a reflexão de conceitos de escrita e de sua didatização relacionados a modelos de formação de professor de língua portuguesa.

A partir da contextualização teórica posta no projeto e com encontros sistemáticos para a discussão dos dois pressupostos teóricos básicos, que perpassa o projeto: a concepção de escrita, envolvendo conceitos de língua/linguagem, letramento, gênero e texto (STREET, 1984; GNERRE, 1985; HALLIDAY, 1996; KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000; SIGNORINI, 2001); e, a formação do professor (RAFAEL, REINALDO; BEZERRA, 2004; BEZERRA, 2006; RAFAEL, 2007), considerando concepções de ensino/aprendizagem, modelos de formação e didatização (TARDIF, 2007; RAFAEL, 2007), além de outros.

2. Trata-se de resultados com relação ao projeto de pesquisa A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino, financiada pelo CNPq (Processo 473750/2007-4).

Para a reflexão dos dados, utilizamo-nos dos dados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores e alunos envolvidos nas licenciaturas dos dois universos visitados e desenvolvemos uma análise qualitativa dos dados, de natureza descritivo-interpretativa no universo do discurso dos sujeitos que se prontificaram a colaborar com nossa investigação. Assim, nosso *corpus* constituiu-se de respostas dadas à entrevista realizada com os formadores.

Para a exposição dos resultados, contamos com a transcrição de fala de 03 professores-formadores que serão identificados da seguinte forma:

Formador 01 – Professor de Cajazeiras
Formador 02 – Professor de Campina Grande
Formador 03 – Professor de Campina Grande
Entrev.- Entrevistador

Tomamos como base as respostas dos sujeitos envolvidos na disciplina Prática de Ensino, cujas perguntas giravam em torno de como eles concebiam a escrita enquanto objeto de ensino e como eles mobilizavam essa concepção em situação de orientação para a relação teoria e prática a ser vivenciada pelos alunos-professores. Além desse conteúdo, outras evidências iam sendo relatadas à medida que se questionava sobre a relevância da pesquisa no Curso, as condições de realização da disciplina, a

formação específica de cada um, além das influências de outras práticas letradas, que não, especificamente, a escolar durante a formação. Com isso, pudemos agrupar algumas falas nas categorias a serem analisadas nos próximos tópicos.

2 Ensino de escrita: concepção e práticas implicadas

Antes de postular uma concepção de ensino de escrita, defendemos uma perspectiva de escrita em que o texto é visto não apenas como resultado de um produto, com mecanismos cognitivos isolados, mas como um processo, resultante dos processos cognitivos (MEURER, 1993) e de um processo sócio-interativo, vinculado a uma prática social situada e a uma base de orientação para que a comunicação se efetive (BRONCKART, 1999, 2008). Assim, estão implicados nesse processo, os objetivos de escrita, as condições de produção e o domínio do código linguístico referente a esse processo. Desloca-se, portanto, a noção de produto, isolado e idealizado e passa-se a considerar, o processo, situado e dependente das condições de uso e funcionalidade da língua/linguagem com fins à comunicação real.

De um ensino de escrita enfatizando-se à estrutura dos textos, passou-se, na última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI, a valorizar um ensino de escrita

em contexto de interação e suas condições de produção e a aprendizagem de gêneros em sua esfera de circulação.

Vejamos nos fragmentos 01, 02 e 03, em destaque, o que dizem os formadores acerca da concepção implicada:

> FRAGMENTO 01:
> **Entrev**. Como você aborda a escrita?
> **Formador 01**: quem vem para o curso de letras vem buscando o desenvolvimento de habilidades... a escrita o que eu passo ou pelo menos tento passar é que ela é uma sistemática processual a medida que você lê... a medida que você interage... a medida que você descobre... daí melhora a escrita... é uma referência que se leva para a vida inteira, né? ...como um processo né? A escrita não pode ser também uma referência de prestígio em relação ou em detrimento do uso corriqueiro da fala ou das formas mais simples de uso da linguagem verbal humana, seja do ponto de vista mais gramatical ou formal...

> FRAGMENTO 02:
> **Entrev**. Como é que ... explica para o seu aluno o que é a escrita?
> **Formador 02**: Bom... cada disciplina tem o seu perfil de como você abordar... nas disciplinas de PLPT I e II ... você tem de fazer abordagens teóricas...mas numa disciplina como a de arte e mídia eu não preciso fazer uma abordagem teórica...mas... a gente se pauta na perspectiva da escrita enquanto processo e não como produto...

dentro da perspectiva sócio-histórica... de gêneros textuais...essa escrita contextualizada...essa escrita vista nas situações de produção essa escrita socialmente situada...então é uma perspectiva que muitos professores aqui já levam adiante...

Entrev. Como a senhora ensina o seu aluno a escrever?
Formador 02: Bom... acho que é complicado né? Tentar imaginar que ensina o aluno a escrever se a gente for mesmo entender as palavras como elas estão ditas... Por que se eu entendo a escrita como produto eu chego dizendo ... relate como foi suas férias.../.../ mas se eu entendo a escrita nessa perspectiva de processo que reflexões...que outras coisas eu posso fazer para esse aluno se envolver nesse processo e ele sentir necessidade de escrever por que o grande problema...que motivação eu tenho para esse assunto que está lá/.../ então para o aluno produzir o relato o que que a gente pensou lá junto com a professora... os alunos estão envolvidos num projeto da olimpíada do MEC para eles produzirem uma poesia... eles vão fazer um city tour para depois eles terem o que relatar da cidade, certo? Então você cria as situações... mobilizar para que os alunos tenham o que dizer e necessidade do que dizer...nessa perspectiva.

FRAGMENTO 03:
Entrev. Como você aborda a escrita?
Formador 03: Durante muito tempo eu pensava que a

> escrita era um dom... tinha pessoas que sabiam e tinha pessoas que não sabiam... mas a gente vai vendo que a escrita é uma prática e não é simplesmente passar a oralidade para a escrita... não é só isso... é uma forma de você registrar acontecimentos permanentes...e vou trabalhar nessa perspectiva de construção... de reelaboração do pensamento... de registrar.... é isso...a escrita como um registro /.../ para você ensinar vai depender dos objetivos ...o que eu quero com a escrita desse aluno/.../ na prática de ensino ... trabalhar com assuntos de que gostassem...escrevam de forma livre... puxar para aquilo que eu queria... procurava motivar o aluno para a escrita /.../ na prática de ensino ... eles tiveram um texto motivador para escrever e a partir daí eles ficaram pensando no gênero que a gente vai trabalhar... foram pensando comigo...como fazer o outro escrever... texto motivador...mostrar os modelos...segundo vigotsky você só aprende através de modelos...

Os três fragmentos reproduzem as respostas diante da pergunta comum aos três formadores sobre como abordam a escrita; como vemos, não há um posicionamento único em relação a essa abordagem e tal discrepância está relacionada à forma como cada um concebe a escrita. Posto isso, vejamos que no fragmento 01, o formador concebe o objeto como um processo de aquisição que ocorre a partir do potencial do aluno. Dotado de capacidade própria, está, no indivíduo, a chave para

o processo de aquisição dessa habilidade e justifica: "a escrita ... o que eu passo ou pelo menos tento passar é que ela é uma sistemática processual a medida que você lê... a medida que você interage... a medida que você descobre... daí melhora a escrita" (formador 1).

Apesar de o formador não deixar clara sua concepção, há evidências que confirmam o descarte do aspecto interacionista, embora sua exposição não defenda o aspecto da supremacia da modalidade escrita em detrimento da fala, pois afirma que a "**escrita não pode ser também uma referência de prestígio** em relação ou em detrimento do uso corriqueiro da fala ou das formas mais simples de uso da linguagem verbal humana, seja do ponto de vista mais gramatical ou formal"; sendo assim a concepção defendida parece situar no campo da perspectiva sócio-cognitiva. É da competência do aluno desenvolver seu próprio potencial e, caso isso ocorra, o mérito é de sua motivação e empenho particulares.

Os fragmentos 02 e 03 que contemplam a fala dos formadores (02 e 03) parecem caminhar num mesmo sentido, a escrita concebida nos moldes sócio interacionista.

Vejamos o destaque dado a trechos do fragmento 02, "a gente se pauta na **perspectiva da escrita enquanto processo** e não como produto... dentro da perspectiva sócio-histórica... de gêneros textuais...essa escrita contextualizada...essa escrita vista nas situações de produção essa escrita socialmente situada".

Entretanto, sobre a forma de ensino de escrita, a professora adiantou que parte do entendimento desse processo se deve à motivação para escrever. É essa atitude que faz funcionar a prática dessa atividade. Vejamos o trecho que confirma essa ideia: "mas se eu entendo a escrita nessa perspectiva de processo que reflexões...que outras coisas eu posso fazer para esse aluno se envolver nesse processo e ele sentir necessidade de escrever **porque o grande problema...que motivação eu tenho para esse assunto** que está lá/.../" (Formador 02).

O fragmento 03, por sua vez, recupera uma noção de escrita já amplamente superada, mas algumas vezes contemplada por sujeitos que não estão comprometidos com estudos mais recentes sobre linguagem de um modo geral. É a concepção idealizada de quem não trata o fenômeno enquanto objeto a ser profissionalizado, pois considerar a escrita como um dom dificulta ou, pelo menos, inviabiliza o acesso a essa atividade enquanto objeto de ensino.

Vejamos o trecho do fragmento que esboça a opinião do professor-formador 03,

> "durante muito tempo eu pensava que a escrita era um dom... tinha pessoas que sabiam e tinha pessoas que não sabiam... mas a gente vai vendo que a escrita é uma prática e não é simplesmente passar a oralidade para a escrita... não é só isso... é uma forma de você

> registrar acontecimentos permanentes...e vou trabalhar nessa perspectiva de construção... de reelaboração do pensamento... de registrar.... é isso...a escrita como um registro" (Professor-formador 03).

Observemos que a declaração final admite a posição de que escrever é dominar um registro passível de reelaborações e, nesse sentido, escrever é dominar um modelo, resgatado no trecho desse mesmo fragmento, " foram pensando comigo...como fazer o outro escrever...texto motivador...mostrar os modelos... segundo Vigotsky você só aprende através de modelos".

A divergência entre os formadores quanto à concepção provoca um impacto que não é necessariamente negativo, mas desafiador, se considerarmos que são as concepções que norteiam as práticas desenvolvidas. O próximo item reflete sobre como a mobilização desse conceito é capital para a articulação de determinados saberes implicados.

3 Mobilizando os saberes sobre os gêneros

A concepção de ensino/aprendizagem defendida é também de cunho interacionista: o ensino caracteriza-se como o provimento de atividades desafiadoras para o aluno, que o levam a buscar novos conhecimentos; e a aprendizagem se dá como um processo de construção do conhecimento do sujeito

em relação com o objeto, interagindo com outro sujeito mais experiente (VIGOTSKY, 1984).

Considerando essa perspectiva teórica, a visão de ensino de língua desloca-se da construção, exclusivamente, de conhecimento sobre a língua em si, para o conhecimento e domínio de seus usos sociais. Ao abordar-se o ensino de escrita, consideram-se os textos escritos em situações sociais variadas. Ou seja, seu ensino envolve uma situação social (com interlocutores, objetivo e local de circulação), um planejamento do texto e formas linguísticas compatíveis com essa situação.

Essa visão de ensino de língua reflete uma mudança de foco na formação de professores, em pelo menos dois pontos: o primeiro refere-se à didatização de saberes e o segundo, à necessidade de formação continuada. Entendemos a didatização como o processo de mobilização de saberes advindos de diversas instâncias e tradições que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino – saberes ensinados (SCHNEUWLY,1995); e a necessidade de formação continuada como a exigência de atualização profissional constante, tendo em vista que os conhecimentos profissionais são mutáveis, criticáveis e passíveis de revisão (TARDIF, 2007).

Dessa forma, preparar o professor com base apenas no domínio do objeto de estudo (saber disciplinar, no caso a língua) e das técnicas de ensino, como faz o modelo aplicacionista de formação de professor, não contempla a didatização de saberes,

nem considera o dinamismo dos conhecimentos, visto que esse modelo prevê o aprendizado, pelos alunos de licenciatura, das disciplinas isoladas, com possível aplicação apenas no final do curso, por ocasião do estágio. Esse procedimento enfatiza, portanto, a cristalização de conhecimentos e práticas presas ao saber curricular.

Uma alternativa a esse modelo tem sido defendida em pesquisas sobre formação de professor: aquela que o conduz a desenvolver a competência de buscar fontes de conhecimentos para a resolução dos problemas encontrados em sua prática (formulação de atividades, interação professor-aluno, avaliação de aprendizagem, entre outros), o que implica a consideração de seu letramento acadêmico-profissional, conferido pelo acesso aos meios de publicação de sua área (ANDRADE, 2005). Com esse foco no potencial emancipatório do professor, a formação inicial pode garantir ao aluno-professor a percepção de que poderá movimentar-se num mundo que é marcado por fontes diversas de saber, condição indispensável para sua atualização e consequente reorientação da prática profissional.

A seguir, destacamos os fragmentos, 04, 05, 06 e 07, que registram a inter-relação entre o discurso de preparação do aluno-professor e a mobilização dos conhecimentos pelos formadores:

FRAGMENTO 04:
Entrev. Quais as metodologias que o senhor utiliza para ensinar a escrever?
Formador 01: Olha, na verdade não acredito que tenha uma metodologia própria para ensinar a escrita...tudo que depende do outro depende de uma forma de abordagem ou do novo em referência ao velho.. **eu não posso dizer a você que eu adoto uma metodologia X e uma metodologia Y... eu sei que eu sou indutivo...**
Entrev. Como o senhor leva o aluno a desenvolver mais habilidades de leitura e de escrita acadêmica?
Formador 01: Eu sou eclético... indutivo... **a partir de uma leitura eu vou fazendo com que o aluno amplie através de inferências... de outras leituras a condição de leitor e escritor... é um fato que a academia ainda não é o espaço da escrita...ela é o espaço da teoria...** .../eu não sei se existe uma desvinculação do ensino que se faz em termos de escrita... em termos de gramática... quando eu digo é que eu verifico que os nossos alunos... tendem a planejar em função do conteúdo temático que o professor da sala de aula está trabalhando então o que a gente faz é adaptar a prática de ensino a referência teórica com a qual o professor está trabalhando na sua escola para não quebrar o ritmo.../.../

FRAGMENTO 05:
Entrev. Que tipo de atividade de escrita ou proposta ... realiza com seus alunos?

Formador 02: /.../ então para a prática de ensino o que foi que eu pedi?..na verdade...eles teriam apenas que elaborar sequências didáticas e planos de aula...né isso? E no final da disciplina relato... o relato da disciplina , mas eu dividi isso em etapas...como eu pedi análise do livro didático depois da discussão do texto então eu pedi que aquelas análises que eles fizeram dos parâmetros eles colocassem...então eu tenho esse material escrito...então eu pedi a casa da madrinha... a análise do livro didático ... o plano da unidade...nós não estamos fazendo um trabalho diferente do que a escola pede... nós estamos fazendo uma metodologia diferente do que o professor faz... mas respeitando o plano da unidade/.../aí foi que nós chegamos no relato... então na verdade eles estão produzindo a sequencia didática e vão produzir o relato da experiência deles.. é quando eles terminam ...eles falam da experiência deles.../.../ nós estamos trabalhando aqui na unidade com o relato de experiência e não mais com o relatório, certo?

FRAGMENTO 06:
Entrev. Que tipo de atividade sobre escrita é realizado com esses alunos?
Formador 03: às vezes eu faço oficina de texto... peço trabalhos... comentários escritos...fichamento... resumo...nem todas as atividades são avaliadas...diário por exemplo é muito mais um diagnóstico da aula do que avaliar o texto escrito em si...quando o estudo é

sobre gênero resumo...aí sim...a gente volta reescreve... refaz...certo? às vezes a gente pede resumo para saber se o aluno leu o livro... eu não tô preocupada com a correção daquele gênero ali...só quando eu tÔ preocupada com o gênero...acho que poucas vezes eu trabalhei pensando numa reescritura...meu trabalho depende muito não no improviso... mas depende basicamente de quem é a minha turma e do que eu quero naquele momento/.../

FRAGMENTO 07:
Entrev. Qual a importância da relação teoria e prática para a formação do aluno-professor?
Formador 03: Por exemplo agora na prática eu vou pedir aos meninos é...vocês são autônomos...vocês decidem o gênero...vocês isso...vocês aquilo...tentando colocar...quando eu estou cobrando autonomia do meu aluno eu estou colocando em prática algo que a gente viu lá na teoria...não é verdade? Para ensinar resumo ...vocês tem que estudar...então é uma teoria e uma prática... porque eles vão buscar a teoria e aplicar em sala de aula.. eu não consigo enxergar nessa função essa divisão teoria e prática... você ta entendendo? À medida que tô dando aula...eu tô pensando que meu aluno vai dar aula também...sempre tô pensando... mesmo que seja estrutural eu tô pensando no meu aluno na sala de aula/.../ /.../ Não sei como dividir isso...esse é o único espaço que eu faço uma carta e a pessoa vai pedir que eu reescreva... esse é o único espaço onde isso acontece... é o único

> espaço que eu peço relatório, carta do leitor, qualquer gênero que for e eu peço para meu aluno ... eu que digo pro meu aluno escrever na vida real eu decido, né verdade?
> /.../ sala de aula é o único espaço que eu aprendo de forma sistematizada...é só aqui que eu tenho espaço para pensar sobre o gênero carta...é o espaço onde eu tenho o conhecimento sistematizado e organizado... é tanto que eu divido literatura de língua... morfologia de sintaxe... eu vou olhar para algo.

Conforme podemos constatar o agir discursivo dos formadores parece compatível com as concepções de escrita e de ensino de escrita expostos no tópico anterior. Para Perrenoud (1996), é preciso colocar a formação inicial e contínua em função da busca pela aquisição de competências profissionais; nesse sentido, a noção de competência relaciona-se com o saber-mobilizar, em que o conhecimento apenas da técnica não é suficiente para promover uma atividade docente significativa, mas a integração de saberes múltiplos cujo resgate adequado proporcionará o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz.

A rigor, o formador 01 não compartilha das concepções de Perrenoud, uma vez que seu discurso guarda semelhança com o caráter espontaneísta ou não sistematizado de práticas de linguagem; ou seja, as práticas metodológicas dependem das

condições favoráveis ao desenvolvimento dessas metodologias adequadas, identificados no fragmento 04, quando afirma "... **eu não posso dizer a você que eu adoto uma metodologia X e uma metodologia Y... eu sei que eu sou indutivo.... a partir de uma leitura eu vou fazendo com que o aluno amplie através de inferências... de outras leituras a condição de leitor e escritor... .**

Além disso, o trecho destaca a realidade em que se encontra o aluno-formador, pois é fato que a instituição de origem, tradicionalmente, é denominada de Centro de Formação de Professores, possivelmente, permitindo a justificativa por não insistir com a escrita acadêmica, reforçado no trecho do fragmento 04, em destaque: "**é um fato que a academia ainda não é o espaço da escrita... ela é o espaço da teoria...**

Apesar de as concepções de ensino de escrita serem orientadas para um mesmo fim- a prática de ensino, os fragmentos 05 e 06 atestam um agir discursivo diferenciado entre os formadores de mesma instituição.

No trecho destacado, sobre a metodologia do formador 02, constatamos um maior controle da situação de escrita, quando afirma **"nós estamos fazendo uma metodologia diferente do que o professor faz... mas respeitando o plano da unidade/.../ então eles estão produzindo a sequência didática e vão produzir o relato da experiência deles.....eles falam da experiência deles.../.../ nós estamos**

trabalhando aqui na unidade com o relato de experiência e não mais com o relatório, certo?". Esse direcionamento parece já ter sido estabelecido *a priori* e parece ser uma prática em comum acordo com outros formadores da instituição, mas não é explicitado se é também entre os sujeitos alunos-professores. Mesmo assim, constata-se uma preocupação em situar o aluno com práticas rotineiras que mobilizam a escrita enquanto atividades linguageiras típicas do agir comunicativo propício à situação de ensino.

Já o fragmento 06, deixa ver a situação discursiva contrária ao procedimento anteriormente explicitado. Observemos que, o trecho destacado, em relação à solicitação de gêneros, tem mais um caráter de desabafo do que de orientação metodológica, "**às vezes a gente pede resumo para saber se o aluno leu o livro... eu não tô preocupada com a correção daquele gênero ali...só quando eu tÔ preocupada com o gênero...acho que poucas vezes eu trabalhei pensando numa reescritura...meu trabalho depende muito não no improviso... mas basicamente de quem é a minha turma e do que eu quero naquele momento**/.../".

Nesse ponto, a afirmação, "**meu trabalho depende muito não no improviso... mas depende basicamente de quem é a minha turma e do que eu quero naquele momento/.../**" guarda uma relação de contradição com o

trecho do fragmento 07, do mesmo formador 03, ao discorrer sobre importância da relação teoria e prática para a formação do aluno-professor, quando afirma "...**para ensinar resumo ...vocês tem que estudar...então é uma teoria e uma prática... porque eles vão buscar a teoria e aplicar em sala de aula.. eu não consigo enxergar nessa função essa divisão teoria e prática... você ta entendendo? À medida que tô dando aula...eu tô pensando que meu aluno vai dar aula também...sempre tô pensando... mesmo que seja estrutural eu tô pensando no meu aluno na sala de aula/.../**.

Percebe-se uma nítida confusão ao concentrarmos a análise na dimensão prescritiva do trabalho ou da tarefa de ensinar uma metodologia de ensino de escrita, conforme vemos num trecho do fragmento 07: **"esse é o único espaço que eu faço uma carta e a pessoa vai pedir que eu reescreva... esse é o único espaço onde isso acontece... é o único espaço que eu peço relatório, carta do leitor, qualquer gênero que for e eu peço para meu aluno ... eu que digo pro meu aluno escrever na vida real eu decido, né verdade?"**.

Neste, é possível inferir que o sujeito posiciona-se quanto à representação de sua capacidade de agir, desenvolvendo múltiplas posturas (BRONCKART, 2008); sejam elas *ativa*, para alcançar determinados objetivos; *contingente*, interferência

circunstancial, daí porque não acredita desenvolver seu trabalho na base do improviso, mas dependente do contexto; ou *fatalista*, ao afirmar, por exemplo; "**esse é o único espaço onde isso acontece... é o único espaço que eu peço relatório**", e reforça **"eu não consigo enxergar nessa função essa divisão teoria e prática... você tá entendendo?"**

Mas, se os trechos destacados, do formador 03, nos fragmentos 06 e 07, por sua vez se assemelham a trechos do fragmento 04, em que o formador 01, de forma reservada e coerente, enfatiza a cristalização de certos procedimentos implicados que estão condicionados à situação de produção, como se observa, em: **"eu não sei se existe uma desvinculação do ensino que se faz em termos de escrita... em termos de gramática... quando eu digo é que eu verifico que os nossos alunos...tendem a planejar em função do conteúdo temático que o professor da sala de aula está trabalhando"**; e, ambos podem se alinhar com o que destacamos no trecho do fragmento 05; pertencente ao formador 02: "**eles teriam apenas que elaborar sequências didáticas e planos de aula...né isso? E no final da disciplina relato... o relato da disciplina, mas eu dividi isso em etapas...como eu pedi análise do livro didático depois da discussão do texto então eu pedi que aquelas análises que eles fizeram dos parâmetros eles colocassem...então eu tenho esse material escrito...então**

eu pedi a casa da madrinha... a análise do livro didático ... o plano da unidade...nós não estamos fazendo um trabalho diferente do que a escola pede... nós estamos fazendo uma metodologia diferente do que o professor faz... mas respeitando o plano da unidade/.../aí foi que nós chegamos no relato.", o que podemos concluir acerca da inter-relação entre o que se concebe como escrita e a forma como didatiza esse conceito em suas próprias aulas?

Procedimentos diferentes não determinam atitudes, apenas condicionam algumas práticas metodológicas aparentemente novas. Estas também esbarram em limitações de operacionalização, mesmo que as condições de planejamento sejam mais adequadas e mais atuais, como o trabalho com gêneros e reescritura, em detrimento de unidades temáticas ou aspectos meramente gramaticais.

Assim, o agir discursivo dos formadores deixa ver uma situação não acomodada entre o saber disciplinar (conteúdos sobre ensino de escrita) e as técnicas de ensino desenvolvidas no contexto da disciplina, pois estas ficam vinculadas às condições que cada aluno apresenta potencialmente, em que se justifica pela necessidade de autonomia. Os conhecimentos especializados desses formadores são confrontados ante o dinamismo da demanda de outros saberes a serem mobilizados e que envolvem os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, (TARDIFF, 2007).

4 Considerações finais

Constatamos que os saberes sobre a escrita são norteadores das práticas mobilizadas pelos professores-formadores. Embora os dados evidenciem formas modelares ou prototípicas de se pensar a disciplina Prática de Ensino, não se pretende generalizar os resultados; uma vez que esses dados flagram uma dada realidade de ensino, marcada no tempo e no espaço de sujeitos eventualmente implicados no processo.

Entretanto, é visível que essa disciplina infringe aos formadores uma prática em que se prioriza um modelo curricular, baseado no modelo aplicacionista de formação do professor, diluindo-se práticas de letramento diferenciadas (letramento escolar e letramento acadêmico, por exemplo) bastante necessárias ao exercício docente. Aliar o objeto de estudo em momentos distintos entre o exercício da prática e da teoria, em momentos dissociados, tem sido alvo de críticas e dissabores por muitos períodos seguidos, o que reserva aos formadores a angústia de retomar conteúdos já veiculados no decorrer do curso, sem tempo hábil para fazê-lo.

Além disso, mobilizar novos conteúdos ou novas metodologias de ensino requer a consideração de outros saberes, oriundos de outras instâncias de letramento, que não apenas o acadêmico-profissional, garantindo ao aluno-professor

possibilidades reais de uma reorientação da prática profissional mais condizente com as exigências do mercado.

As ações comunicativas presumidas a partir da fala dos formadores são de uma prática docente que prioriza uma metodologia de ensino de escrita como pretexto para a abordagem de conteúdos disciplinares, como aspectos gramaticais, de leitura, ou estudo sobre gêneros e reescritura. Essa mobilização, por sua vez, é influenciada pela concepção dos sujeitos em relação a eles e pela filiação teórica a que pertencem. Assim, o saber experiencial é um fator condicionante muito forte para reorientar as atividades profissionais, o que coloca qualquer formador em dilemas ante os conhecimentos que ele precisa mobilizar, sua formação e a demanda que ele precisa atender.

Referências

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Situated Literacies*. London & New York: Routledge, 2000.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, discursos e textos*. São Paulo: EDUC, [1996] 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R. & WILLIAMS, G. (eds.). *Literacy in Society*. New York: Longman, 1996, p. 339-376.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MEURER, J. L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada, 21*. Campinas: UNICAMP. Jan/jun., 1993, p. 37-48.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. *L'Educateur*. Nº 09, 10,11 e 12. Tradução de Luciano Lopreto, 1996, p. 205-248.

RAFAEL, E.L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 197-209.

RAFAEL, E.L.; REINALDO, M.A.; BEZERRA, M.A. *Relatório final do projeto integrado de pesquisa Práticas de Escrita e de Reflexão sobre a Escrita em Contextos de Ensino*. Campina Grande, UFCG, 2004.

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de la transposition didactique. CHISS, J.L., DAVID, J. ; REUTER, Y. *Didactique du français. Paris: Nathan, p. 47-62,* 1995.

SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I.. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.7-19.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, W. M. e XAVIER, M.M. A interação entre professor-formador e aluno-professor de prática de ensino de escrita: acordos ou conflitos? In: *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. João Pessoa: Ideia, 04 a 07 de março de 2009. CD ROM.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Normas



NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS

A revista *Leia Escola* é um periódico semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, que aceita para publicação as seguintes contribuições: artigos inéditos, resultados de pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e de literaturas, bem como resenhas críticas de publicações nas áreas de Letras e Linguística.

Os interessados em publicar artigos na *Leia Escola* devem enviar os trabalhos para o *e-mail*: **leiaescola2010@gmail.com**, em dois arquivos. No 1° arquivo deve constar o texto completo com a devida autoria (máximo de dois autores), filiação acadêmica, endereço, telefones para contato, *e-mail*. No 2° arquivo deve constar o texto sem informação que identifique a autoria.

Os trabalhos devem conter as seguintes características gerais de formatação: página A-4, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, margens 2,5 cm, espaço simples, alinhamento justificado, em documento do *Word* versão 97-2003, parágrafos com recuo de 1,5 cm.

O trabalho completo deve ser apresentado, considerando os seguintes itens:

1. O título centralizado, no topo da página, tamanho 14, caixa alta e negrito.
2. O(s) nome(s) do(s) autor(es), a dois espaços simples abaixo do título, alinhado à direita, tamanho 11, indicado(s) por asterisco, em nota de rodapé, a(s) titulação(ões), filiação(ões) institucional(ais) e *e-mail* para contato. Mestrandos e doutorandos deverão incluir também o nome dos seus respectivos orientadores.
3. O termo Resumo, em negrito, tamanho 10, a dois espaços simples abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es), seguido por dois pontos e um texto digitado em parágrafo único, tamanho 10, espaço simples, alinhamento justificado, contendo de 100 a 120 palavras, em português.
4. A expressão Palavras-chave, em negrito, tamanho 10, abaixo da última linha do Resumo, seguida de dois pontos e de três a cinco palavras, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto.
5. O termo *Abstract* (ou *Résumé* ou *Resumen*), em negrito, a um espaço simples abaixo das Palavras-chave, seguido por dois pontos e uma versão em língua inglesa (francesa ou espanhola) do resumo, contendo as mesmas características estruturais descritas no item 3.

6. A palavra *Keywords* (ou *Mots-clés* ou *Palabras-clave*), em negrito, seguida de dois pontos e de três a cinco palavras em língua inglesa (francesa ou espanhola), abaixo da última linha do *Abstract* (ou *Résumé* ou *Resumen*), contendo as mesmas características estruturais descritas no item 4.
7. Divisões internas do corpo do trabalho, grafadas na mesma fonte e corpo do texto, em negrito, alinhadas à esquerda e numeradas a partir de 1. Exemplo: 1 Introdução.
8. A primeira divisão interna a dois espaços simples da palavra *Keywords* (ou *Mots-clés* ou *Palabras-clave*) e o parágrafo inicial a um espaço simples da primeira divisão interna.
9. As demais divisões internas, incluindo as Referências (assim grafadas), a dois espaços simples do parágrafo precedente, seguidas pelo texto a um espaço simples.
10. Citações com até três linhas inseridas no corpo do texto, entre aspas duplas, complementadas da seguinte forma: a) para fazer referências às ideias do autor: ... conforme Deleuze (1974, p. 15); b) para referências após a citação: ... (DELEUZE, 1974, p. 15); c) para parafrasear as ideias do autor: ... (cf. DELEUZE, 1974). (Não usar expressões como "idem" ou "idem, ibidem").
11. Citações com mais de três linhas apresentadas em margem própria, a um espaço simples dos parágrafos anterior e posterior, com recuo de 4,0 cm da margem

esquerda, espaço simples, corpo 11, sem aspas, nem itálico, seguidas da referência entre parênteses, conforme exemplo: (DELEUZE, 1974, p. 15).

12. As notas explicativas (se necessário) inseridas ao final de cada página, numeradas a partir de 1. Não utilizar as notas explicativas para Referências.
13. Itálico para ênfase, termos estrangeiros, neologismos, títulos de livros e periódicos.
14. Tabelas, gráficos, quadros ou ilustrações (se houver) numerados e identificados, com título ou legenda, tamanho 10 (apenas as iniciais em maiúsculas), e referenciados, ao longo do texto, de forma abreviada: Tab. 1, Tab. 2, Fig. 1, Fig. 2 etc.
15. Referências, ao final do texto, em ordem alfabética, sem numeração das entradas, alinhamento justificado, em espaço simples e separadas entre si por espaço simples. (Ver alguns exemplos após o item 16).
16. A quantidade de, no mínimo 10 e, no máximo 20 páginas, englobando todos os itens acima, como também as Referências. Não incluir anexos.

Alguns exemplos de Referências:

Livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título do livro (em itálico): (subtítulo, se houver). Edição. Local de publicação: Editora, Data.

Exemplo: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

Capítulo de livro: SOBRENOME DO AUTOR DO CAPÍTULO, Nome abreviado. Título do capítulo: (subtítulo, se houver). In: SOBRENOME DO AUTOR DO LIVRO, Nome abreviado. Título do livro (em itálico): (subtítulo, se houver). Local de publicação: Editora, Data, páginas inicial e final do capítulo.

Exemplo: THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002, p. 103-114.

Artigo de periódico: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título do artigo: (subtítulo, se houver). Nome do periódico (em itálico), local de publicação, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano da publicação.

Exemplo: GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Trabalho Acadêmico: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título (em itálico): (subtítulo, se houver). Local e ano da defesa ou da apresentação. Número de folhas ou volumes. Categoria (Tese, Dissertação ou Monografia) (Grau Acadêmico, entre parênteses) – Vínculo Acadêmico/Instituição de Ensino.

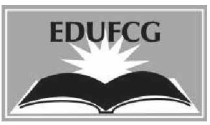
Exemplo: CARRARA, A. A. *Agricultores e pecuária na capitania de Minas Gerais (1674-1807)*. Rio de Janeiro, 1997. 230f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Observação: Para as demais regras não esclarecidas aqui, seguir normas atualizadas da ABNT.

INFORMAÇÕES GRÁFICAS

FORMATO: 15 x 21 cm
TIPOLOGIA: Bergamo Std / ZapfHumnst BT / Goudy Old Style
PAPEL MIOLO: Off-set
CAPA: Triplex

Montado e impresso na oficina gráfica da



Editora da Universidade Federal de Campina Grande