



ANAIS

**FCL-UNESP-Araraquara-Laboratório Editorial
2012**

**Edvanda Bonavina da Rosa
Maria Cristina R. Guedes Evangelista
Marina Célia Mendonça
Renata Maria Facuri Coelho Marchezan
(Ed.)**

2º ENCONTRO DE LICENCIATURAS EM LETRAS – ELIL

Ensino de línguas: teoria e prática

Anais

FCL-UNESP-Araraquara-Laboratório Editorial

2012

Encontro de Licenciaturas em Letras - ELIL (2. : 2012 : Araraquara)
Ensino de línguas : teoria e prática : Caderno de Resumos / 2. Encontro de
Licenciaturas em Letras - ELIL, Araraquara, 07-10 nov. 2012 (Brasil). Araraquara : FCL -
UNESP, 2012 – 199 p.

ISBN 9788587361882

1. Licenciatura. 2. Ensino de línguas. I. Título.

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras – FCL
Câmpus de Araraquara

Reitor: Prof. Dr. Julio Cezar Durigan

Diretor

Prof. Dr. José Luís Bizelli

Vice-Diretor

Prof. Dr. Luiz Antônio Amaral

Conselho de Curso de Letras

Coordenadora

Prof^ª Dr^ª Renata Soares Junqueira

Vice-Coordenadora

Prof^ª Dr^ª Maria Celeste Consolin Dezotti

PET-LETRAS

Tutora: Prof^ª. Dr^ª. Edvanda Bonavina da Rosa

Editoras

Edvanda Bonavina da Rosa

Maria Cristina R. Guedes Evangelista

Marina Célia Mendonça

Renata Maria Facuri Coelho Marchezan

2º ENCONTRO DE LICENCIATURAS EM LETRAS

Ensino de línguas: teoria e prática.

Promoção: Conselho de Curso de Letras/ PET-Letras

ISBN 978-85-87361-88-2



9 788587 361882

COMISSÕES DE TRABALHO

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. Maria Celeste Consolin Dezotti (Presidente)
Profa. Dra. Edvanda Bonavina da Rosa (PET-Letras)
Profa. Dra. Maria Glória Cusumano Mazzi (Departamento de Letras Modernas)
Profa. Dra. Marina Célia Mendonça (Departamento de Linguística)
Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha (Departamento de Letras Modernas)
Profa. Dra. Renata M. F. Coelho Marchezan (Departamento de Linguística)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Maria Lúcia Outeiro Fernandes (Departamento de Literatura)
Profa. Dra. Angélica Rodrigues (Departamento de Linguística)
Profa. Dra. Maria Cristina R. Guedes Evangelista (Departamento de Letras Modernas)
Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo (Departamento de Psicologia da Educação)
Prof. Dr. Luiz Antonio C. Nabuco Lastória (Departamento de Psicologia da Educação)

MONITORIA

Aline Maria Jeronymo
Carlos Elisio N. da Silva
Daiane Marson Ricordi
Janaína Dias de Morais Coelho
Laís Vânia Corrêa de Freitas
Lino Viccari Neto
Lyssa Faria de Carvalho
Maiara Marques da Silveira
Margarete Maria da Silva
Mariana Masotti
Nathalia Daniela Romo Trindade
Nalú Baptista de Souza
Nerian Teixeira de Macedo de Lima
Rubia Alves
Tamires Franciele Frank
Thiago de Camargo Marques

APOIO

Departamento de Linguística
Departamento de Literatura
Departamento de Letras Modernas
Pró-Reitoria de Graduação
SAEPE
FUNDUNESP
VUNESP
PET-Letras

SUMÁRIO

Apresentação	08
Programação geral	10
Comunicações orais	
Sessão 1	
Geraldo José Rodrigues LISKA	11
Cristiane Passafaro GUZZI.....	21
Sessão 2	
Felipe Sousa de ANDRADE; Jéssica FRANCESCHINI; Maiara Raquel Queiroz PEREIRA; Maria Julia BALDIN; Marina Célia MENDONÇA	27
Daiane Grazielle SCHIAVINATO	33
Sessão 3	
Andréia da Cunha Malheiros SANTANA; Edson do Carmo INFORSATO	42
Alessandra FAVERO	49
Kelli Fauth CLARO; Michel Ferreira dos REIS	54
Sessão 4	
Raquel Sforcin Blanco JORGE	59
Fernanda Moreira FERREIRA; Karem Lopes de ANDRADE	65
Rosângela Sanches da Silveira GILENO; Ana Carolina Aparecida Marques SOAREZ	74
Sessão 5	
Mariângela ALONSO	81
Rodrigo Felipe VELOSO	87
Ana Paula GARCIA	95
Sessão 6	
Ana Lúcia Furquim CAMPOS-TOSCANO; Monica de Oliveira FALEIROS	105
Maria Cristina Reckziegel GUEDES EVANGELISTA; Nildicéia Aparecida ROCHA; Cibele Cecílio de Faria ROZENFELD; Paula Tavares Pinto PAIVA; Cláudia Fernanda de Campos MAURO; Silvana Vieira da SILVA; Regiane Cristina CÁBRIO; Sheila Figueiredo VALENTINO	113

Marly de Fátima Monitor OLIVEIRA; Renata Coelho MARCHEZAN 122

Rodas de Conversa

Roda de Conversa 4

Adriana Leôncio de SOUZA; Ana Paula Nunes STEFANI; Bruna Natane COSTA; Laísa Franzolin MALTA; Monica de Oliveira FALEIROS 135

Camila Batista dos SANTOS; Suzany Ferreira GONÇALVES; Talita Pereira Nascimento CAPEL; Monica de Oliveira FALEIROS 140

Maísa Sousa FROES; Matheus Borges MICHELIN; Murillo Nunes STEFANI; Monica de Oliveira FALEIROS 147

Roda de Conversa 5

Edvanda Bonavina da ROSA 152

Danielle Christiane da Silva VIVEIROS 158

Trabalhos apresentados no 1º. Elil (2010)

Amanda Fanny GUETHI; Roana RODRIGUES; Rosa YOKOTA 167

Catalina PAGES 174

Eliane QUINELATO; Roberta Pavani de CAMPOS 180

Rafael Ribeiro dos Santos BORGES; Ana Cláudia Giglioti FRANÇOSO; Isadora Valencise GREGOLIN 188

Lea ALDER 192

APRESENTAÇÃO

Esta publicação reúne, em forma de artigos, muitas das pesquisas que foram apresentadas e debatidas no 2º Encontro de Licenciaturas em Letras – ELIL, ocorrido nos dias 18 e 19 de novembro de 2011. O volume inclui também alguns dos trabalhos apresentados na primeira edição do evento, ocorrida em 2010.

Entrando em sua terceira edição neste ano de 2012, o Encontro de Licenciaturas em Letras–ELIL, uma promoção do Conselho de Curso de Letras, da FCL-UNESP-Araraquara, foi, em sua origem, idealizado pela Profa. Maria Celeste Consolin Dezotti, na época à frente do Conselho, com o objetivo de instituir um espaço e um período especialmente consagrados à reflexão sobre as licenciaturas do nosso Curso de Letras. Verificou-se, naquele momento, que, em meio a uma multiplicidade de eventos acadêmicos da unidade dedicados às mais diversas áreas do nosso Curso de Letras, faltava um congresso destinado a reflexões centradas no ensino/aprendizagem de línguas. Estas reflexões – acatadas também em forma de depoimentos e de relatos de experiência de quem atua, no dia a dia, na formação de jovens – ganharam espaço, já na primeira edição do evento.

Nessa mesma direção, o evento de 2011 foi dedicado, especialmente, ao tema “Ensino de línguas: teoria e prática”, com o objetivo de fomentar reflexões que enfatizassem a necessidade da teoria para uma boa prática docente, sem deixar, no entanto, de sustentar essa necessidade por meio de fortes argumentos.

Os participantes do evento e, portanto, também os autores dos artigos, aqui reunidos, são alunos e professores do Curso de Letras e/ou dos dois cursos de pós-graduação da área da unidade, ou seja, o Curso de Pós-Graduação em Literatura e em Linguística e Língua Portuguesa; de Cursos de Letras de outras cidades do Estado de São Paulo – da UNESP, de São José do Rio Preto, da UFSCar, e da Uni-FACEF de Franca, por exemplo – e, ainda, de Cursos de outros estados, como Minas Gerais. Além destes alunos e professores, participam também, como palestrantes e articulistas, experientes docentes do ensino fundamental e médio da rede pública e particular.

Os trabalhos, então apresentados no evento – distribuídos em dois tipos diferentes de sessões, “comunicações orais” e “rodas de conversa” –, ganharam forma dos artigos, aqui, coligidos. Encontram-se, assim, nesta publicação, resultados de pesquisa que focam o ensino/aprendizagem da leitura e da produção de texto no âmbito escolar; um trabalho, em particular, destaca o uso do humor no ensino; e vários deles, a arte, a literatura, as relações entre literatura e outras artes e entre literatura e história. Nesse mesmo domínio – o do ensino/aprendizagem da língua materna, mas com foco particular em livros didáticos adotados no ensino fundamental –, um dos artigos apresenta um estudo sobre o tratamento que livros didáticos dão aos gêneros do discurso e, dessa maneira, direcionam o trabalho do professor que os utiliza.

No âmbito do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, problematizam-se a formação do professor, o papel da língua estrangeira na escola e no cenário brasileiros e o perfil da monitoria de línguas estrangeiras nas universidades. Ainda nessa área, encontram-se publicações que contribuem para o ensino de língua estrangeira, com base também no conceito de gênero do discurso – especialmente, a entrevista – e em novos enfoques da canção, como recurso para o ensino.

No contexto da nossa unidade, não poderiam faltar também contribuições da área dos estudos clássicos, que compreendem, inclusive, desdobramentos para o ensino/aprendizagem da língua materna. Nessa perspectiva, juntam-se três artigos: um deles foca os tropos, outro repensa os mitos gregos na atualidade e outro ainda problematiza, de modo mais geral, as barreiras e desafios da área.

Cabe, finalmente, acrescentar que projetos PIBID, da unidade e também de fora dela, mesmo que recentemente implementados, já apresentam, em participações no evento e também nesta publicação, algumas das reflexões que desenvolveram e alguns dos resultados a que chegaram.

Terminamos esta apresentação reafirmando o que tem sido a tônica do ELIL: o propósito de fortalecer ainda mais o trabalho da universidade na formação docente e, principalmente, de contribuir para a prática docente; mesmo sabendo que a transformação efetiva do ensino fundamental e médio brasileiro demanda, urgentemente, um investimento financeiro que pague de modo mais apropriado o profissional que resolve se dedicar ao ensino/aprendizagem das nossas crianças e jovens.

Edvanda Bonavina da Rosa
Maria Cristina R. Guedes Evangelista
Marina Célia Mendonça
Renata Coelho Marchezan

PROGRAMAÇÃO

2º ENCONTRO DE LICENCIATURAS EM LETRAS - "Ensino de línguas: teoria e prática".

Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - Araraquara

16 a 19 de novembro de 2011.

Dia 16, quarta-feira, das 14h às 18h. (Anf. D)

A escola no cinema.

Projeção do filme "Em um mundo melhor" (Haevnen, Dinamarca/Suécia, Susanne Bier, 2010)

Debate coordenado pela Profa. Dra. Renata Coelho Marchezan (FCL-Unesp-CAR)

Dia 17, quinta-feira, das 14h às 18h. (Anf. D)

A escola no cinema.

Projeção do filme "Infância". (*The children's hour*, EUA, William Wyler, 1961; baseado em peça teatral de Lillian Hellman, 1934). Debate coordenado pela Profa. Ms. Claudia Ximenez Alves (UEL/FCL-Unesp-CAR).

Dia 18, sexta-feira, manhã (Anf.B)

8h - Entrega de material

9h-12h - Abertura e Mesa-redonda

Ensino de língua portuguesa: caminhos do livro didático.

Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos (FFLCH-USP)

Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin (FCL-Unesp/Araraquara)

Coordenação: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça (FCL-Unesp/CAR)

Dia 18, sexta-feira, tarde

13h30-14h30 - Apresentação dos painéis (corredor do Anf.A)

14h30-16h - Comunicações orais (salas 25, 26 e 27)

Café

16h30-18h - Comunicações orais (salas 25, 26 e 27)

Dia 18, sexta-feira, noite (Anf.B)

19h30-22h30 - *Workshop*

Mover histórias: um devir narrativo.

Francisco Gregório Filho. Escritor e contador de histórias (Biblioteca Nacional, integrando a equipe do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP/FBN) e participando da Equipe da Cadeira Unesco de leitura/PUC-Rio)

Coordenação: Profa. Dra. Edvanda Bonavina da Rosa.

Dia 19, sábado, manhã

8h30-10h30 - Rodas de conversa (salas 25, 26, 27, 28 e 29)

Café

11h às 13h – Mesa-redonda de encerramento (Anf. A)

(In)Disciplina e bullying: desafios.

Sandra Aparecida De Santi, Diretora da EMEF "Prof. Henrique Scabello" de Araraquara/SP

Maria Sonia Barbosa, Professora da EMEF "Prof. Henrique Scabello" de Araraquara/SP

Jacira Marques Gomes. Coord. de Ens. Fund. II. Externato Santa Terezinha -Araraquara/SP

Lúcia Helena Perez. Coord. de Ens. Médio. Externato Santa Terezinha -Araraquara/SP

Coordenação: Prof. Alexandre Cesar Portella (Pós-graduação em Educação Escolar-FCL-Unesp/CAR).

Dia 19, sábado, tarde

13h - Entrega dos certificados.

13h-18h - Acesso ao *blog* do evento [eliletras.blogspot.com] para avaliação e sugestões.

COMUNICAÇÕES ORAIS

Sessão 1

HUMOR, ENUNCIÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO NO ENSINO DO PORTUGUÊS

HUMOR, UTTERANCE AND MEANING EFFECTS IN THE TEACHING OF PORTUGUESE

Geraldo José Rodrigues LISKA
 geraldliska@hotmail.com
 UFMG

RESUMO: Na sala de aula de língua portuguesa (níveis Fundamental e Médio), ainda é comum a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. Poucas são as iniciativas, inclusive nos livros didáticos de português, em ressaltar a importância do significado, com todas as possibilidades que os diversos usos de uma palavra permitem, ainda que as propostas curriculares de todas as esferas do governo procurem valorizar a produção do sentido, uma vez que isso é fundamental para o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

No entanto, para se falar de significação, não há como analisar termos isolados, fora de um texto, de um contexto. A linguagem deixa de ser analisada nos limites do enunciado para englobar fatores relacionados à enunciação. Deve-se conscientizar o aluno dos traços intra e interlinguísticos, semânticos e pragmáticos, que permeiam o funcionamento da língua e atribuem ou desconstruem o significado das ‘coisas’ no mundo.

O *corpus* deste trabalho é constituído de textos que podem ser trabalhados em sala de aula, em função de sua materialidade histórica e do seu acontecimento enunciativo, que o remeterão a outros textos por meio do interdiscurso e intertextualidade, provocando o desvio/ a produção de sentido entre as palavras.

PALAVRAS-CHAVE: ensino do português, humor, enunciação, efeitos de sentido

ABSTRACT: *In the classroom the Portuguese language (Primary and Secondary levels), although it is common to the parsing of words by their morphological configuration and / or syntactic function. There are few initiatives, including textbooks in Portuguese, in emphasizing the importance of meaning, with all the possibilities that the various uses of a word yet allow the proposed curriculum for all levels of government seek to enhance the production of meaning, since this is fundamental to the mastery of reading and hence writing.*

However, to talk about meaning, there is no way to analyze isolated terms, outside of a text, a context. The language ceases to be analyzed within the limits of the statement to include factors related to the utterance. Should be aware of the student traits and intra interlinguistic, semantic and pragmatic, that permeate the functioning of the tongue and attach or deconstruct the meaning of 'things' in the world.

The corpus of this work consists of texts that can be worked into the classroom, because of its historical materiality and its enunciative event, which will refer to other texts through intertextuality and interdiscourse, causing the diversion / production of meaning between words.

KEYWORDS: *teaching of Portuguese, humor, utterance, meaning effects*

Introdução

Na sala de aula de língua portuguesa (níveis Fundamental e Médio), ainda é comum a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. Poucas são as iniciativas, inclusive nos livros didáticos de português, em ressaltar a importância do significado, com todas as possibilidades que os diversos usos de uma palavra permitem.

As propostas curriculares de todas as esferas do governo procuram valorizar a produção do sentido, uma vez que isso é fundamental para o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita, já que “ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado)”, conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2010, p. 19).

No entanto, para se falar de significação, não há como analisar termos isolados, fora de um texto, de um contexto. Conforme Fregonezi (1994), a linguagem deixa de ser analisada nos limites do enunciado para englobar fatores relacionados à enunciação. Logo, o ensino do Léxico não pode ser visto como um repositório onde se despejam palavras novas para o aprendiz. Deve-se conscientizar o aluno dos traços intra e interlinguísticos, semânticos e pragmáticos, que permeiam o funcionamento da língua e atribuem ou desconstruem o significado das ‘coisas’ no mundo, seja de quando se trata do que é novo, do que se está ou esteve em uso. Esses fatores são importantes para a concepção do Léxico como a base funcional em que se estrutura a língua.

Até 1996, o ensino do português se encaixava “num período em que ensinar gramática era algo obsoleto e inoperante” (SOUZA; ARÃO, 2009). A maioria das obras se refere a esse período como uma época de memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. As reflexões sobre isso refletiram nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Português” para as séries do Ensino Fundamental

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 29)

E nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Português” para o Ensino Médio, dizendo que o ensino da língua portuguesa hoje deve

desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. [...]o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Aumentam, então, a partir de 1996, as propostas de um trabalho com textos na sala de aula, sejam orais ou escritos, pois se percebeu que essa era a forma de atender as necessidades do aluno quanto ao seu desenvolvimento lingüístico, para que, conseqüentemente, esse domínio lingüístico contribua para a sua formação como cidadão. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros do discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Com isso, observa-se que a formação do leitor e produtor de textos está intimamente ligada às práticas discursivas, pois elas não se manifestam por meio de modelos “prontos”, antecipados, e sim exigem esforço cognitivo e interação social para que a comunicação se estabeleça. Logo, o trabalho

de compreensão/produção de textos se manifesta a partir de “uma base discursiva, onde os conteúdos diversos ganham, de modo progressivo-recursivo, existência e sentido”, conforme a proposta curricular para o ensino de português nos Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio, o “Currículo Básico Comum” (MINAS GERAIS, 2007, p. 110).

Além do mais, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, continuando a tese de que leitura é um processo de interpretação/atribuição de significados, defende que esse procedimento “baseia-se na análise do contexto histórico, social e cultural em que textos são produzidos e lidos” (SÃO PAULO, *op. cit.*, p.108).

E, encerrando as citações sobre o ensino de língua materna, vale remeter novamente aos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Português” para o Ensino Médio, para afirmar que no texto existe um jogo de interação entre as palavras que influenciará o uso apropriado do léxico ou da sintaxe, pois “os significados se constroem no próprio processo discursivo, e não fora dele” (BRASIL, *op. cit.*, p.66-67).

Mesmo com essas orientações curriculares, talvez esse trabalho há tempos não era feito na escola devido à distribuição de livros didáticos de baixa qualidade. A grande publicação em série desse material torna-o de baixo custo para reprodução e, com a expansão da rede escolar, adquirir um livro de valor acessível torna de caráter quantitativo o ensino administrado pelo governo, ao invés de qualitativo, segundo Fregonezi (in GREGOLIN; LEONEL, 1997). Isso leva a refletir que, mesmo que haja a obrigatoriedade de renovar as metodologias de ensino e os conteúdos pertencentes ao currículo, há a incompatibilidade no mercado editorial do livro didático, que deveria ser elaborado em concordância com os parâmetros estabelecidos pela legislação federal sobre o ensino da língua e a prática escolar. O PNLD, instituído pelo Decreto nº 91.542 (BRASIL,1985), cuida para que essa relação entre as orientações curriculares e o conteúdo dos livros didáticos seja uníssona.

A produção do humor: um texto, um contexto e o riso.

A língua move-se ao longo do tempo numa corrente que ela própria constrói. Tem um curso... Nada é perfeitamente estático. Todas as palavras, todos os elementos gramaticais, todas as locuções, todos os sons e acentos são configurações que mudam lentamente, moldadas pelo curso invisível e impessoal que é a vida da língua (SAPIR, 1921, p.150-171, apud ULLMANN, 1973, p. 401).

O discurso humorístico é uma das melhores formas para a abordagem do processo de (re)criação textual na sala de aula. Bergson (1991, p. 69-70) ressalta a importância do texto humorístico para essa finalidade:

Devemos distinguir entre o cômico que a linguagem exprime e aquele que a linguagem cria. O primeiro poderia, em rigor, ser traduzido de uma linguagem para outra, sujeito embora a perder boa parte do seu relevo ao passar para uma sociedade nova, diferente pelos seus costumes, pela sua literatura e sobretudo pelas suas associações de ideias. Mas o segundo é geralmente intraduzível. Deve o seu ser à estrutura da frase ou às palavras escolhidas. Não verifica, mediante o auxílio da linguagem, certas distrações particulares dos homens ou dos acontecimentos. Sublinha as distrações da própria linguagem. É a própria linguagem, aqui, que se torna cômica.

Portanto, esse gênero textual não deve ser encarado apenas com o propósito de divertir. Nele, percebe-se que tanto emissor como receptor da mensagem possuem papel ativo na produção do significado, mesmo que este seja diferente para ambos.

A seleção das palavras a fim de produzir vários efeitos de sentido proporciona a dinamicidade do texto. Ullmann (*op. cit.*) afirma existir heterogeneidade nas palavras por meio de seus múltiplos significados, que dependem do contexto no qual estão inseridas, da situação na qual são utilizadas e da personalidade do emissor da mensagem. Deve-se analisar também a compreensão do receptor do enunciado como fator importante para a produção do significado das palavras, que está sujeita a mudança devido à formação cultural, social e linguística dele. A partir dessa abordagem, temos a seguinte equação para o humor bem sucedido, elaborada por Raskin (1985)¹:

$$PV [(F, O, E, Ex(f), Ex(o), Ex(f,o), P(f), P(o), S, So(f,o))] = En$$

Onde:

PV: piada verbal

F: falante

O: ouvinte

E: estímulo

Ex: experiência

P: psicológico

S: situação

So: social

En: ato de humor bem sucedido

Durante a leitura, é preciso que seja ativado um **script**. Conforme Raskin (*op. cit.*) isso é o que levará o leitor a estabelecer cognitivamente uma conexão entre a palavra ou o conjunto delas ao seu interiorizado conhecimento de mundo. Trata-se de um processo de inferências estruturado e relativamente previsível, para que seja formulado o sentido desejado pelo locutor em uma situação discursiva. No caso do humor, os **scripts** se ajustam de igual modo aos diversos componentes léxico-sintáticos do enunciado e apresentam oposições de: real/não real, esperado/não esperado, plausível/não plausível. O efeito de sentido, então, acontece pela sobreposição de um segundo **script** sobre o primeiro, o que forma, num gatilho², a interpretação diferenciada do texto, ambígua.

Além de apresentar **scripts** opostos, para que leve ao riso, o texto:

[...] contém uma característica pragmático-discursiva **non-bona-fide** [grifo meu], que ‘fecha’ o texto. Para que o desfecho produza humor, principal função da piada, o leitor/ouvinte terá que buscar amparo no contexto, uma vez que a piada vai ‘brincar’ tanto com fatos linguísticos, como com fatos concernentes ao entorno sócio-cultural para veicular discursos geralmente ‘não-autorizados’ socialmente (MUNIZ, 2004, p.145).

O desvio produzido no final de uma piada conta com o modo **non-bona-fide**. Essa nova percepção é diferente dos mecanismos utilizados para regular uma comunicação usual (**bona-fide**). Nela, infringe-se a *máxima da relação*³. A característica principal desse modelo é que não há comprometimento com a verdade, a fim de provocar o riso no ouvinte.

¹ Em sua teoria sobre do *ato de humor (humor act)*.

² *trigger* (RASKIN, 1985), ou disjuntor (MORIN, 1970, apud OTTONI, 2008) ou mediador (GIL, 1991, apud OTTONI, 2008).

³ Grice propõe, inicialmente, um exemplo que se tornou clássico: (A) e (B) estão conversando sobre (C). (A) pergunta a (B) sobre a situação de (C) no seu emprego. (B) responde: "Oh! muito bem, eu acho; ele gosta de seus colegas e ainda

Possenti (1998) afirma que há, em uma piada, algum elemento linguístico com pelo menos dois sentidos possíveis. Entre esses dois significados possíveis, cabe ao leitor “descobrir que, havendo dois, o mais óbvio deles deve de alguma forma ser posto de lado, e o outro, o menos óbvio, é aquele que, em um sentido muito relevante, se torna dominante” (p. 39). Diante dessa produção polissêmica, Ullmann (1973, p. 257) reafirma:

as palavras nunca são completamente homogêneas: mesmo as mais simples e as mais monolíticas têm certo número de facetas diferentes que dependem do contexto e da situação em que são usadas, e também da personalidade da pessoa que ao falar as usa.

É importante lembrar que, para que essas novas produções semânticas aconteçam, não se podem analisar frases ou sintagmas soltos, mesmo que tenham coesão e coerência suficiente para remeter a um significado. Existe uma intencionalidade específica para se formar um discurso. As práticas discursivas acontecem com formas ideologicamente motivadas e não isoladas. Foucault (*apud* BRANDÃO, 1995), ao relatar as propriedades do discurso, afirma que qualquer um deles é parte de um “campo adjacente”, uma rede discursiva que os integra a outros enunciados. A respeito dessa cadeia discursiva, Possenti (*op. cit*) completa: “qualquer texto com mais de um sentido pode servir, mas há chistes que invocam explicitamente a intertextualidade”.

Não há temas ou assuntos que sejam engraçados por si mesmos. Freud (1969) já observara que o chiste consiste, essencialmente, numa certa técnica. O efeito do humor no texto surge pela maneira em que é construído, pela forma na qual é tratado, e não pelo assunto.

Significação, texto e discurso no ensino de português

Os estudos linguísticos possibilitaram a criação de referenciais teóricos e metodológicos para o ensino do português, como visto no capítulo anterior, que se opõem ao ensino tradicional de língua materna baseado na memorização de regras gramaticais. Em suas bases epistemológicas, defende que o ser humano deve ser capaz de “refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem” (SILVA, 2010, p. 955), fruto de um trabalho epilinguístico e metalinguístico.

Nesses estudos, os fatos e os fenômenos da linguagem criaram uma nova concepção de língua, conforme Magda Soares (1998)

uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (p. 59).

Os elementos linguísticos e não-linguísticos que se integram no discurso são responsáveis pela sua significação. Sendo assim, é por meio da relação entre os níveis lógico-cognitivo, linguístico e contextual que se produzirá o sentido (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981). O

não foi preso". Um diálogo desse tipo, observa Grice, possibilita perceber, claramente, que há duas formas de significação distintas. A resposta de (B) diz que (C) está bem e ainda não foi preso e implica ou sugere que isso pudesse ter acontecido, tendo em vista que (C) é o tipo de pessoa que pode ceder às pressões do seu trabalho e fazer algo que o leve à prisão. É a partir desse contexto que Grice introduz os termos técnicos implicitar (*implicate*), implicatura (*implicature*) e implicitado (*implicatum*). Seu objetivo é organizar, ao redor deles, um sistema explicativo dessa significação que (A) e (B) podem entender, mas que, efetivamente, não foi dita. É importante ressaltar, aqui, que Grice usa "dito" como o significado expresso pelo enunciado em termos literais ou, em outras palavras, como a proposição em seu valor semântico (COSTA, 2008).

ensino de português, então, deve abordar e observar tanto as relações intralinguísticas, como a coesão e a coerência textuais, como as extralinguísticas, analisando o texto no contexto que o produziu. Essa abordagem e observação sociocomunicativa, semântica e formal, no conjunto, deve

buscar o desvendamento dessa tessitura particular que envolve diferentes elementos e produz *efeitos de sentidos*: são os procedimentos de argumentação que unificam o sentido e apontam para os vários sentidos criados no texto (GREGOLIN, 1993, p. 25).

A linguagem é construída por meio da relação das palavras com o que está fora delas, logo, “só é possível pensar na relação entre uma palavra e o que ocorre em virtude da relação de uma palavra a outra palavra” (GUIMARÃES, 2007, p. 77), que dependerá do modo de enunciação.

O modo e o acontecimento da enunciação influenciam então o sentido da palavra, por meio dessa interação entre sujeito e mundo.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1990, p. 113).

Além disso, tanto no processo de compreensão ou expressão, o pensamento é mediado externamente por signos e internamente por significados, relacionados às palavras e nelas materializados. É um fenômeno do discurso, trata-se do pensamento discursivo (VYGOTSKY, 2001). Esse processo acontece por meio da associação de campos semânticos, evocados pelas palavras e resgatados empiricamente pelos interlocutores, ou seja, recuperados pela memória episódica:

Quando se lê ou ouve um texto, constrói-se, na memória episódica, uma representação textual (RT), definida em termos de conceitos e proposições. Adicionalmente a essa representação mental do texto, constrói-se um *modelo* episódico ou de situação (MS) sobre o qual o texto versa. Para tanto, é preciso ativar na memória nossos modelos de situações similares, que conforme vimos, constituem o registro cognitivo de nossas experiências, mediadas, isto é, contém acontecimentos, ações, pessoas, enfim, todos os elementos da situação a que o texto se refere [...] (VAN DIJK & KINTSCH, 1983, apud KOCH, 2003, p.45)

Isso prova mais uma vez o ensino de língua deve se pautar de práticas discursivas por meio do exercício da escrita e da leitura.

Nessa associação de campos semânticos

[...] a palavra não somente gera a indicação de um objecto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. Sendo assim, a palavra “jardim” pode evocar involuntariamente as palavras “árvores”, “flores”, “banco”, “encontro”, etc [...]. Deste modo, a palavra converte-se em elo ou nó

central de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras “conotativamente” ligadas a ela (LURIA, 1986, p. 35).

Além de caminhar por uma rede semântica de associações para o sentido de um enunciado, deve-se levar em conta o acontecimento deste, uma vê que o “acontecimento enunciativo passa por um domínio histórico que faz funcionar a língua” (DALMASCHIO, 2008). Ele é capaz de interferir no significado das palavras, por exemplo, permitindo criar o novo sobre o que já é conhecido de determinado signo, sobre o que já está posto. Logo, como e com o que se referencia a palavra ou o conjunto delas no mundo, no plano real, onde a manifestação da linguagem acontece, possibilita a produção dos efeitos de sentido de um enunciado. “Assim, o domínio de referência é algo da relação entre um recorte determinado pelas condições históricas do acontecimento e uma injunção desse recorte ao lugar específico de configuração da forma linguística” (DIAS, 2005, p. 119).

A maioria dos textos humorísticos, por exemplo, só serão compreendidos se o leitor/ouvinte perceber o acontecimento no qual esse discurso foi produzido.

O acontecimento fundamental poderia deixar de ser aquele de que todos se dão conta de que é um acontecimento... . Seja o caso do feminismo...é certo que algum manifesto ou congresso pode ser um grande acontecimento discursivo, em torno do qual se organiza um arquivo (tudo o que se passa a dizer – ou se pode recuperar de datas anteriores – em revistas, jornais, simpósios, livros, entrevistas, etc.) Mas há mais: por baixo destes, ou a seu lado, surge, por exemplo, um discurso do corpo, da beleza, da sexualidade, do controle da natalidade, da saúde; e, ainda da fidelidade, do divórcio, das alternativas sexuais; e, ainda o das creches, do trabalho feminino, do assédio sexual. Não nos esqueçamos de todos os textos de humor que todos esses acontecimentos permitem, por sua vez. (POSSENTI, 2004, p. 23).

É por meio do acontecimento então, que os efeitos de sentido das palavras provocarão o humor sobre os textos a serem analisados neste trabalho.

Vale lembrar também que os enunciados evocam outros enunciados, num processo de interdiscurso e intertextualidade. Isso, inclusive, é a condição de sobrevivência deles, conforme Guimarães (1989, p. 74), pois “só há um enunciado se houver mais de um. Ou seja, é impossível pensar a linguagem, o sentido, fora de uma relação. Nada se mostra a si mesmo na linguagem”.

A respeito do interdiscurso e dos efeitos de sentido, a pesquisadora Ana Cláudia Fernandes Ferreira (2005, p. 7) reúne alguns conceitos da Semântica da Enunciação de Eduardo Guimarães, aqui reproduzidos da mesma forma que no texto por ela apresentado:

[11]
“... os efeitos de sentido são efeitos do interdiscurso no acontecimento” (p. 68)

[12]
“... o sentido em um acontecimento são efeitos da presença do interdiscurso. Ou melhor, são efeitos do cruzamento de discursos diferentes no acontecimento” (p. 67).

[13]
“Assim, um acontecimento enunciativo cruza enunciados de discursos diferentes em um texto” (p. 68)

[14]

“A enunciação é, deste modo, um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso” (p. 70).

Todo esse processo é necessário para que possamos entender as contradições semânticas intencionais apresentadas nas piadas por um mesmo item lexical.

Não podemos, então, deixar de lado a importância do processo discursivo, das condições de produção, do momento enunciativo, que também interferirão no efeito de sentido para a interpretação da mensagem, como as condições de produção, a materialidade histórica e o momento da enunciação. Por exemplo:

(1) Bin Laden, aqui tem mais duas torres. (Figura 2)

Para que (1) produza sentido, primeiramente, no âmbito discursivo, é necessário que tenha sido enunciado num momento após 11 de setembro de 2001; no âmbito lexical, deve-se perceber a polissemia de ‘torres’ que, no âmbito cognitivo, deve conectar ‘World Trade Center’ a ‘Congresso Nacional’. Essas são as condições para que o processo de significação desse enunciado específico inicie.



Figura 1: Homem Culto – Wordpress

<http://homemculto.wordpress.com/2007/10/17/bim-laden-aqui-tem-mais-duas-torres/>

Considerações finais

Analisando-se as piadas, percebe-se que elas, por serem discursos, servem à ideologia: “Possivelmente todas as piadas veiculam, além do sentido mais apreensível, uma ideologia, isto é, um discurso de mais difícil acesso ao leitor”. (POSSENTI, p.38, 1998). Os sujeitos envolvidos nesse discurso humorístico são marcados pela heterogeneidade, provando que, mais que diversão, existe uma intencionalidade específica para a (re)criação do texto. Além disso, em sua funcionalidade, são dotadas de mecanismos próprios capazes de gerar o riso. Isso as torna ricas materialmente para a análise linguística e as condições de produção do discurso porque, para que elas aconteçam, além da criatividade, é preciso que haja um “solo” fértil de problemas como os das zonas discursivas assinaladas nos exemplos apresentados (POSSENTI, *op. cit.*).

Para compreender qualquer piada, é necessário que a leitura seja realizada pela busca de pistas linguístico-discursivas, repletas de intertextualidade, ambiguidade e informações implícitas. Existe autonomia de atividade na produção da leitura de textos humorísticos, pois o leitor não é mero receptor de informações do autor. Segundo Possenti (*op. cit.*), embora o texto não seja o único fator relevante no processo de leitura, é o ingrediente mais importante, pois é ele que demanda e limita a

atividade do leitor. Caso não compreenda a mensagem, será por falta de conhecimentos culturais/de mundo; linguísticos, por não entender o jogo de palavras existente; ou históricos/geográficos, por não se situar/posicionar no contexto tempo/lugar em que o discurso foi produzido. Finalizando com as palavras de Possenti (op. cit.): “Se você diz a alguém que estuda piadas, o primeiro efeito que produz ainda é o riso. É uma pena que seja assim, porque as piadas são, de fato, um tipo de material altamente interessante, por várias razões”, espera-se que foram perceptíveis essas razões neste trabalho, principalmente para as atividades voltadas para a produção/desvio de significado no ensino do português.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER, Wolfgang U. Introduction to text linguistics. Londres, New York: Longman, 1981.
- BERGSON, H. O riso: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Introdução à Análise do Discurso. Coleção Pesquisas, Editora da Unicamp, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Decreto lei nº 91.542 de 19 de agosto de 1985.
- COSTA, J. C. . A Relevância da Pragmática na Pragmática da Relevância. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. 137 p.
- DALMASCHIO, Luciani. Enunciação e Sintaxe: Modos de enunciação genéricos na ocupação do lugar de objeto. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 103 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- DIAS, L. F. Problemas e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca; MARINHO, J. H. C. (org.) Estudos da língua em uso – relações inter e intra-sentenciais. Belo Horizonte: UFMG, p.101-122, 2005.
- FERREIRA, A. C. F. O Conceito de Interdiscurso na Semântica da Enunciação. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (II SEAD), 2005, Porto Alegre. Caderno de Resumos do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, 2005. Disponível em <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interdiscurso/anaclaudiaferreira.pdf>> Acesso em 10/6/2011.
- FREGONEZI, D. E. A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA. In: Seminário do Gel- Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1994, São Paulo. XXIII Anais de Seminários do GEL. São Paulo/SP : Editora da Univ. de São Paulo, 1994. p. 705-711.

- FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- GREGOLIN, M. R. F. V. . Linguística Textual e Ensino de Língua: Construindo A Textualidade Na Escola. REVISTA ALFA, v. 37, p. 23-32, 1993.
- GREGOLIN, Maria do Rosário F. V.; LEONEL, Maria Célia M. O que quer o que pode esta língua? Araraquara: FCL – Unesp, 1997.
- GUIMARÃES, E. R. J. . Domínio Semântico de Determinação. A Palavra. Forma e Sentido. Campinas: Pontes/RG, 2007, v. , p. 77-96.
- _____. Enunciação e história. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) História e sentido na linguagem. Campinas, Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2003.
- MINAS GERAIS. Currículo Básico Comum – Português. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Minas Gerais: SEE, 2007.
- MUNIZ, K. da S. PIADAS: Conceituação, Constituição e Práticas – um estudo de um gênero. 2004. Dissertação (mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2004.
- LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- OTTONI, M. A. R. . Análise de discurso crítica das relações de gênero no humor. In: MAGALHÃES, J. S. de; TRAVALIA, L.C.. (Org.). Múltiplas perspectivas em Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2008.
- POSSENTI, S. Notas sobre a noção de acontecimento. In: FERNANDES, A. F. (Org.). et. al. Sujeito, identidade e memória. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.17-25.
- _____. Os Humores da Língua: Análises Linguísticas de Piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RASKIN, Victor. Semantic Mechanisms of humor. R. P. Company. Holland, 1985.
- SILVA, Noadia Iris da. . Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 01, p. 932-949, 2010.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo : SEE, 2010.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, p. 53-60.
- SOUZA, D. S. G. ; ARÃO, L. A. . A contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. revista Babilonia Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução, v. 6/7, p. 67-78, 2009.
- ULLMANN, Stephen. Semântica: uma introdução à ciência do significado. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- VYGOTSKY, L. S.. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS:
AS REALIZAÇÕES ARTÍSTICAS DO DIRETOR LUIZ FERNANDO CARVALHO

THE EDUCATION OF SENSES:
DIRETOR LUIZ FERNANDO CARVALHO'S ARTISTIC PERFORMANCES

Cristiane Passafaro GUZZI
crisguzzi@gmail.com
UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO: As realizações artísticas do diretor Luiz Fernando Carvalho, principalmente as minisséries *Hoje é dia de Maria* (2005), *A Pedra do Reino* (2007) e *Capitu* (2008), voltam-se para um verdadeiro estabelecimento de compromisso, preocupação e conciliação com a educação de seu espectador. Para o diretor, os meios de comunicação como o cinema e a TV são, na atualidade, importantes vetores da cultura que ajudam, em parte, a manter o homem em contato com o mundo. Atualmente, porém, a mídia vem manipulando esses mesmos meios com o intuito de “apaciar, de alguma forma, a angústia da população” através do consumo de produções televisivas e cinematográficas que exigem muita pouca bagagem cultural do público e que expõem as crianças às diversões dos adultos de forma inconsequente e deliberada. Sob essa perspectiva, o que vem ocorrendo é uma espécie de regressão dos adultos que acabam recorrendo ao apelativo e ao burlesco, acentuando nestes uma certa “infantilidade” enquanto que as crianças, por sua vez, acabam por sofrer uma estimulação precoce. E é sobre tal reeducação dos sentidos, proposta pelo diretor, que pretendo apresentar nesta comunicação, a fim de refletir sobre as transposições de obras literárias para o gênero televisivo – realizadas pelo diretor em questão - e o modo como tal processo pode ser trabalhado em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; televisão; Luiz Fernando Carvalho

ABSTRACT: Director Luiz Fernando Carvalho's artistic performances, specially the miniseries *Hoje é dia de Maria* (2005), *A Pedra do Reino* (2007) and *Capitu* (2008), target a true setting of commitment, preoccupation and conciliation towards its spectator's education. For the director, communication means such as TV and cinema are currently important culture vectors that somehow help to keep men in contact with the world. Lately, however, media has manipulated such means in order to “somehow placate population's anguish” through the consumption of cinema and television productions that demand very little from the public's cultural background and expose children to adult's entertainment in a deliberated and inconsequent way. Under this perspective, we have lately seen some sort of regression from adults that end up seeking for burlesque, strengthening some “infantilism” over it, while children undergo a premature stimulation. The purpose of this communication is to talk about such reeducation, in order to reflect about the transpositions of literary works to television genre – made by the director – and how such process can be dealt with in classroom.

KEYWORDS: literature; television; Luiz Fernando Carvalho.

[...] continuo acreditando que se faz necessário aos verdadeiros artistas que trabalham em televisão pensarem em uma nova missão para o veículo. Essa nova missão estaria, no meu modo de sentir, diretamente ligada à educação. Todo meu esforço será sempre, em primeira instância, o de propor uma ética artística verdadeira para a TV. Continuo acreditando nessa espécie de contradição entre o

eletrodoméstico e a cultura, o emissor e o avanço de seus conteúdos necessários. Melhor dizendo: educação pelos sentidos.

Luiz Fernando Carvalho

A possibilidade de um estudo pormenorizado sobre o processo criativo de uma minissérie televisiva, baseada na transposição de uma obra literária, instigou-nos a querer compreender melhor as relações existentes entre Literatura e Cinema, Literatura e Televisão, Literatura e Adaptação, especialmente após o contato com o trabalho realizado pelo diretor Luiz Fernando Carvalho, que vem se destacando, dentro da grade da emissora *Rede Globo* de Televisão, como um realizador que recupera não só crítica sobre os romances adaptados, como reflete sobre o melhor modo de transmitir tais conteúdos para um público heterogêneo e não especializado.

Suas realizações pautam-se em um processo de profunda pesquisa, de enfrentamento do texto e de emergência das possibilidades de diálogo tanto com o texto a ser trabalhado como com o repertório de leitura que o autor do texto em questão imprime em suas produções. Esse resgate se revela na obra transposta para um novo meio, oferecendo diversas outras possibilidades de compreensão e significação, que remetem não somente ao autor primeiro, mas a esse Carvalho autoral que consegue, “antropofagicamente”, transpor o que era do universo literário da obra e do universo literário do autor, para um universo sincrético. Mais do que uma simples “adaptação” do conteúdo, temos, portanto, um produto televisivo que visa ampliar as possibilidades de leitura e interpretação da obra em um novo suporte.

Desde suas primeiras obras audiovisuais para a TV, encontramos um intenso trabalho que ora joga, ora mescla ou ora aprofunda os limites existentes entre a palavra e a imagem sequencializada numa televisão. Há todo um cuidado na ressignificação da palavra ao ser transformada em imagem pelo processo de transposição do diretor Carvalho, que chega a consolidar uma missão estética educacional de se fazer e apreender obras literárias adaptadas para um formato televisivo popular e de grande alcance. Ainda que seus projetos sejam criticados por alcançar um grupo seletivo de telespectadores, há uma “responsabilidade social” em trazer para as telas da televisão um texto de amplo alcance, que assegure para seus telespectadores a informação, o conhecimento e a divulgação da obra de escritores brasileiros selecionados.

O *Projeto Quadrante*, em que se inserem as realizações de *A Pedra do Reino* e de *Capitu*, trabalha numa espécie de projeto “armorial” de produção e mapeamento de um imaginário nacional. Tal projeto tem por objetivo transpor para a televisão obras literárias que engendram uma reflexão sobre a cultura brasileira. Para alcançar esse último objetivo, o diretor selecionou quatro autores oriundos de diferentes regiões⁴, tentando, em seu processo de transposição para televisão, levar não somente as marcas autorais dos referidos autores, que também valorizam a cultura brasileira, mas imprimir outros traços resultantes de pesquisas e, conseqüentemente, consolidação de um projeto estético.

Essa interlocução entre autores consagrados, cujos textos-objeto constituem-se referência para o diretor Luiz Fernando Carvalho, apontam, nas obras selecionadas, para a recriação e para a projeção do “projeto estético” de Carvalho, cuja voz faz reverberar os textos de partida, bem como seu processo de criação é escancarado, intencionalmente, na feitura televisiva. Para Ilana Feldman, em seu artigo “*A Pedra do Reino: A opera mundi* de Luiz Fernando Carvalho” (2007),

⁴ *A Pedra do Reino* (2007), de Ariano Suassuna (Paraíba), *Capitu* (2008), de Machado de Assis (Rio de Janeiro), - minisséries, essas, já levadas ao ar -, *Dançar Tango em Porto Alegre*, de Sérgio Faraco (Rio Grande do Sul), e, por fim, *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum (Amazonas). Vale ressaltar que essas duas últimas produções encontram-se suspensas em sua criação, uma vez que a Rede Globo não deu continuidade ao projeto engendrado.

Se tal projeto é fantástico, já que o imaginário não é algo abstrato, mas a câmara de produção da realidade por vir, não esqueçamos que, para a Rede Globo, a produção desse imaginário, mesmo que a partir de transgressões e invenções estéticas, reverte-se em “responsabilidade social” e ampliação de seu projeto de unificação do país, cujo *slogan* tem sido “Brasil. A gente se vê por aqui”. A contradição que se coloca é que, ao capturar justamente aquilo que resiste a suas formas e padrões estéticos hegemônicos, a Globo alimenta sua própria “desintegração”, mesmo que infinitesimal - e não menos potente por isso. (In: <http://www.revistacinetica.com.br/pedradoreinoilana.htm>)

As produções de Carvalho - enquanto obras originais e sensíveis - representam, portanto, dentro da grade da Rede Globo, uma grande experiência, que foge aos padrões dessa mesma cultura globalizada, às convenções da agenda midiática e ao repertório popular massivo, habituado com o formato das telenovelas. Abusando de uma sintaxe que extrapola o código normativo das narrativas ficcionais, as minisséries de Luiz Fernando Carvalho conseguem articular o erudito e o popular, numa simbiose que não descarta a poética das artes tecnológicas, elaborando, assim, uma temporalidade distinta daquela dominante no universo da televisão comercial, marcada pela aceleração e velocidade, frutos da concorrência por audiência.

Para o diretor, há um espaço próprio do cinema e um espaço próprio da televisão que precisam ser distintos no trato. Na produção televisiva, há essa necessidade de alçar um público por estratégias que, no cinema mais especializado, não deve figurar. Contudo, mesmo em seus trabalhos televisivos, Carvalho procura conciliar o estudo da linguagem (seja ela verbal, seja ela não verbal), em toda sua amplitude e complexidade, fornecendo até mesmo para o telespectador não tão preparado, subsídios educacionais e reflexivos para um adentramento na obra literária escolhida para transposição. A preocupação com a receptividade do conteúdo é demonstrado pelo constante uso de narradores metalinguísticos que dirigem-se ao telespectador, cobrando sua participação e seu entendimento da ação que acaba de ser demonstrada em tela. Ainda, há um evidenciar dos materiais utilizados para a composição do cenário, do vestuário, da iluminação e até mesmo um exagero na gestualidade dos atores que denunciam tratar de uma obra de ficção que está sendo “escrita no ato” de sua encenação televisiva.

Apesar de trabalhar com adensamento em ambas as linguagens, Luiz Fernando Carvalho evidencia, também, em seus trabalhos, uma diferenciação necessária que um meio televisivo pede ao vislumbrar um público heterogêneo, necessitando trabalhar de modo mais sintético, simples. Tal simplicidade, contudo, não significa simploriedade, pois seus resultados sempre beiram a um trabalho de lapidação de sentidos e, por isso mesmo, quase sempre recebem conotações de hermetismo quando, na verdade, há toda uma tentativa de conciliação entre o popular e o erudito e, principalmente, um didatismo imagético que escancara a feitura dos procedimentos e nos levam a questionar os limites tênues existentes entre realidade e ficção.

Para que tal efeito de didatismo engendre uma boa receptividade, não é preciso que recorramos a grandes ciências para saber que o meio televisivo busca alicerce e ajuda nos procedimentos visuais, ou seja, usa e abusa de imagens tão sedutoras, que nos transportam para o universo requerido. Somando a isso, sabemos que a literatura, desde sua origem, trava relações com diversas artes e mídias, favorecendo uma amplitude em sua significação, quando transposta para outro meio. Sendo assim, a diversidade dos meios nos quais a arte se propaga hibridiza a linguagem, transpondo a língua escrita e fazendo com que a literatura circule em vários tipos de suportes, de modo que não se prejudique o conteúdo alterado, mas que se acrescente sentidos outros que permitam uma abertura na própria receptividade e interpretação das obras.

Sobre essa passagem da palavra à imagem, o pesquisador Osvando José de Moraes (2000, p.61), afirma:

[...] Tal passagem envolve a noção de ‘signo’ e de ‘real’. Trata-se de enquadramentos em que se definem as escolhas, as maneiras de olhar, o como olhar, sem esquecer, neste sentido, que os gestos, as entonações reproduzem, autenticam e completam os sentidos do texto. O trabalho de adaptação de um texto literário compreenderia pensar tal texto em todas essas dimensões.

Entendendo que uma transmutação televisual exige, em geral, uma estratégia que mescla síntese e/ou expansão narrativa e discursiva, infere-se que a autonomia criativa de Luiz Fernando Carvalho se faz mediante certas afirmações de suas crenças ideológicas, bem como segue uma espécie de projeto estético que o diretor vem explorando e atestando com suas experiências televisivas e fílmicas anteriores. É importante ressaltar que *Hoje é dia de Maria*, *Pedra do Reino* e *Capitu* não foram seus primeiros trabalhos de notável simbiose entre literatura e comunicação áudio-visual; logo cedo, aos 24 anos, ajudou Walter Avancini na grande produção de transposição do cânone *Grande sertão: Veredas* (1985) para minissérie televisiva. Com 26 anos, teve seu primeiro filme estrelado, o curta-metragem *A espera*, inspirado no livro *Fragmentos de um discurso amoroso* (1977), de Roland Barthes. Depois, dirigiu a novela *Renascer* (1993), resultado de intensa pesquisa a respeito do Nordeste brasileiro. Entre outros trabalhos, o diretor fez outras importantes adaptações literárias das obras de Ariano Suassuna para a televisão: *Uma Mulher Vestida de Sol* (1994) e *A Farsa da Boa Preguiça* (1995); de Eça de Queirós, adaptou *Os Maias* (2001).

Para a consolidação dessas experiências, Carvalho contou, em sua formação, com algumas influências importantes advindas dos grandes idealizadores do cinema internacional e nacional, como Vertov, Tarkóvski, Murnau, Predóvkin, Visconti, Pasollini, Bertolucci, Luis Sérgio Person, Glauber Rocha, entre outros (CARVALHO, 2002, p.30). Deles, vemos que o diretor deixa transparecer, tanto em seus trabalhos como em suas falas, uma análoga preocupação de criar, na televisão, um retrato da identidade nacional, privilegiando suas características particulares, principalmente em relação à “necessidade de colocar na televisão alguma coisa menos estereotipada, mais humanizada, com mais verdade, privilegiando o rosto local” (CARVALHO, 2002, p. 29), para que o telespectador possa adentrar na história, reconhecendo-se, de algum modo, como personagem da trama narrada.

Além disso, encontramos, no caminho percorrido por Luiz Fernando Carvalho, um verdadeiro estabelecimento de compromisso, preocupação e conciliação com a educação de seu espectador. Para ele, os meios de comunicação, como o cinema e a TV, são, na atualidade, importantes vetores da cultura que ajudam, em parte, a manter o homem em contato com o mundo. Contemporaneamente, porém, a mídia vem manipulando esses mesmos meios com o intuito de “aplar, de alguma forma, a angústia da população” (CARVALHO, 2002, p. 32), através do consumo de produções televisivas e cinematográficas que exigem muita pouca bagagem cultural do público e que expõem as crianças às diversões dos adultos de forma inconsequente e deliberada.

Mediante tal reflexão, Carvalho declara que o vem ocorrendo é uma espécie de “regressão dos adultos” (2002, p. 32), que acabam recorrendo ao apelativo e ao burlesco, acentuando nestes uma certa “infantilidade”, enquanto que as crianças, por sua vez, acabam por sofrer uma estimulação precoce. Tentando, em seus trabalhos, levar tais constatações em consideração, Carvalho afirma que os artistas e os especialistas que trabalham no meio de produção áudio-visual têm uma espécie de missão para com ela e “[...] esta nova missão estaria, no meu modo de sentir, diretamente ligada à educação, a uma reeducação a partir das imagens e dos conteúdos” (2002, p.31).

Tendo como o objetivo declarado a reeducação do olhar do espectador através de sons, imagens e conteúdo diferenciado, o diretor busca romper com o ritmo da escala industrial da teledramaturgia vigente, estimulando, com suas realizações, um processo reflexivo sobre aquilo que nos é entregue diariamente por intermédio do fluxo imagético da televisão. A ficção

contemporânea, aliás, vem incorporando uma necessidade da presença do real em suas manifestações que foi adquirida pela grande influência que a cultura de massa vem exercendo em tais produções. Carvalho, contudo, parece seguir o caminho oposto, procurando por uma estética artificial explícita que denota a presença de um real construído, fabricado artificialmente e que engendre, no telespectador, a consciência do conceito de ficção.

Vemos, portanto, que há uma preocupação, ao longo do processo autoral que o diretor vem traçando, de tirar o telespectador da passividade engessada pela programação atual, proporcionada pela emissora de maior alcance de audiência, para despertar, com suas realizações, uma possível discussão sobre o que está sendo transmitido em termos de conteúdo, tradição e possíveis interpretações sobre a obra literária escolhida para transposição.

Curiosamente, o diretor Luiz Fernando Carvalho, ao iniciar qualquer processo criativo - seja a realização de um roteiro fílmico ou um roteiro televisivo - tem por característica imanente em seu processo criacional, a elaboração de um “caderno de anotações peculiar”,⁵ no qual insere diversas anotações, desenhos e comentários rabiscados e confeccionados por ele mesmo, durante as filmagens. Tal registro acaba por oferecer ao leitor uma visão íntima do processo de criação em todas suas instâncias: inspirações, divagações, ideias, alusões, referências, citações – todos marcados profundamente por uma linguagem poética.

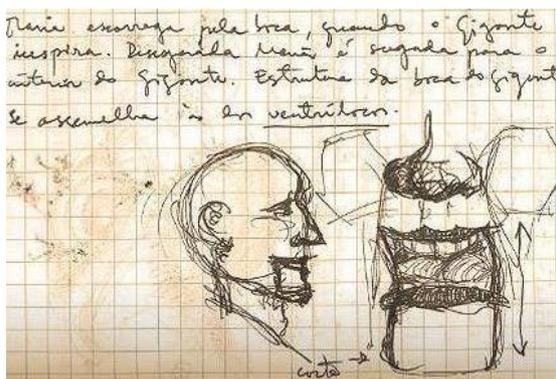
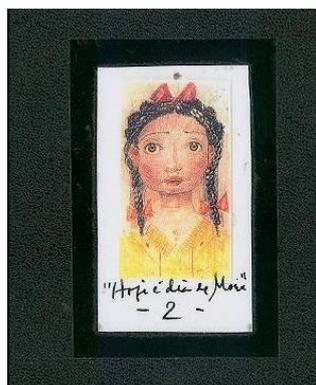


Foto da capa e da primeira página do “caderno de anotações”, da 2ª jornada da minissérie *Hoje é dia de Maria*, disponibilizado no endereço: <http://hojeediademaria.globo.com/>.

A estrutura moldante de composição de Luiz Fernando Carvalho – tanto de suas produções televisivas quanto de suas produções fílmicas – parece assemelhar-se ao um erguer de uma outra narrativa que se constrói, por sua vez, por intermédio de um evidenciar claro das percepções que circundam o autor e que ele reproduz em suas realizações, de modo escancarado e perceptivo para leitores mais aguçados por tais referências. Além disso, é importante ressaltar que descrever a obra ou as características marcantes de determinado diretor não significa, portanto, pensá-lo como um sujeito detentor e controlador das formas e sentidos por ele produzidos. Mais do que isso, significa, antes, pensar a autoria como efeito desse conjunto de “crenças e composições estéticas”, que levam o profissional a estabelecer um leque próprio de regras, códigos, símbolos, escolhas singulares de luminosidade, musicalidade, formando, assim, seu próprio estilo de criação que acaba por “devorar”

⁵ Normalmente, após o término de suas produções artísticas, Carvalho disponibiliza esses cadernos de anotações, quer em meios de divulgação como os sites produzidos pela *Rede Globo* de divulgação das minisséries, bem como os disponibiliza em publicações em livros, como aconteceu com a recente produção da minissérie *A Pedra do Reino* (2007).

todas as supostas influências que o diretor “antropofagicamente” parece ter deglutido em sua caminhada experimental.

É importante lembrarmos-nos, seguindo as linhas de pensamento de Walnice Nogueira Galvão, em seu livro *As musas sob assédio: literatura e indústria cultural no Brasil* (2005), que tais propostas foram também reeditadas, no contexto dos anos 60 e 70, por certas correntes e movimentos culturais, como o Cinema Novo e o Tropicalismo, que, enfrentando a ditadura, buscaram construir narrativas alegóricas e dramatizaram a cultura e a construção da identidade no Brasil, num tempo em que se desenvolvia, sob o patrocínio dos donos do poder, a chamada Indústria Cultural. Luiz Fernando Carvalho consegue inserir sua recriação em um meio permeado e controlado pela simultaneidade dos avanços tecnológicos advindos dessa Indústria Cultural; ainda, consegue conciliar tudo isso a um intenso diálogo que provém dessa intensa mescla de vozes - ora populares, ora eruditas -, que acabam por dar forma estética às suas criações e manipulações discursivas, e, por fim, constituem num todo a função estético-formal da minissérie.

Inferimos, desse modo, que o projeto estético de Luiz Fernando Carvalho pauta-se por essa intensa conciliação e valorização de universos diferentes, que ora mesclados, ora fundidos, produzem uma linguagem própria, educadora e transbordante de sentidos. Sua contribuição como “escritor televisivo” nos faz olhar para suas minisséries como um amplo leque de referências culturais, etnológicas, religiosas, etc., advindas de uma tradição instaurada num passado, bem como um olhar atento e peculiar nas mais recentes contribuições que a literatura brasileira contemporânea vem delineando ao conciliar a simultaneidade dos gêneros do nosso tempo, sem deixar de perder a “tradição do rigor”⁶.

Percebemos, desse modo, que Carvalho perfilhou, ao longo de suas experimentações profissionais, uma “poética criacional” própria, que se define, como estamos salientado, por essa constante fusão de elementos populares com a mais sofisticada técnica existente no meio televisivo, alicerçados, ainda, por um intenso diálogo com demais manifestações eruditas. Percebemos que é na exploração de objetos usados, reciclados, de lixo inutilizável, tecidos velhos, artesanatos, etc., combinados com o que existe de mais tecnológico, em termos de atualização e recriação dessas peças, bem como o que existe de mais apurado em procedimentos de filmagem, que tal poética vai se (con)figurando.

Mais do que criar, portanto, uma significação plural, os trabalhos de Luiz Fernando Carvalho instigam-nos a procurar compreender todo o processo de construção reflexivo de suas transposições televisivas, a fim de encontrarmos, então, de modo diluído, escancarado, exagerado ou lúdico, significações outras e possíveis para serem trabalhadas de modo criativo, reflexivo e elucidativo em sala de aula. Transformamos, assim, o estudo de um clássico em algo prazeroso e palatável para os alunos que, atualmente, são frutos de uma sociedade assolada pela veracidade de informações e imagens.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Luiz Fernando. *Sobre o filme Lavoura Arcaica*. Rio de Janeiro: Ateliê Editorial, 2002.

⁶ Termo proferido, muitas vezes, pelo professor e crítico literário João Alexandre Barbosa, em suas aulas, ao se referir ao estilo e à tradição inaugurada pelo escritor Machado de Assis. Segundo João Alexandre Barbosa, a obra machadiana inaugura o que ele denominou de “tradição do rigor”; tradição essa que se configura a partir de um refinado estilo, sob o qual se desenvolve uma acentuada preocupação com o rigor expresso no caráter palpável dos signos.

_____. Educação pelos sentidos. In: *MIDIAMÉRICA: indicada para crianças e adolescentes. Cadernos Rio Mídia 3*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2008.

FELDMAN, Ilana. A Pedra do Reino: *a ópera mundi* de Luiz Fernando Carvalho. In: *Revista Cinética*. Disponível em: <<http://www.revistacinetica.com.br/pedradoreinoilana.htm>>. Acesso em: 10. jan.2011.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *As musas sob assédio: literatura e indústria cultural no Brasil*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

MORAIS, Osvando José de. *Grande Sertão: Veredas: O Romance Transformado: O Processo e a Técnica de Walter George Durst na Construção do Roteiro Televisivo*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

Sessão 2

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO ÂMBITO ESCOLAR

READING AND WRITING ON EDUCATIONAL SPHERE

Felipe Sousa de ANDRADE⁷
 felipeandrade_69@hotmail.com
 Jéssica FRANCESCHINI
 jessica.franceschini@hotmail.com
 Maiara Raquel Queiroz PEREIRA
 maiara_rqp@msn.com
 Maria Julia BALDIN
 mariajuliabaldin@yahoo.com.br
 Marina Célia MENDONÇA
 marinamendonca@fclar.unesp.br
 UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO: O trabalho proposto insere-se na esfera educacional e reflete sobre a prática de leitura e produção de textos. Os *corpora* são depoimentos e questionários desenvolvidos nas aulas da disciplina “Leitura e Produção de Textos II” ministrada aos alunos do primeiro ano do curso de Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara. Esses textos tratam da experiência desses alunos com leitura e escrita, ao longo do seu processo de escolarização. A base teórica do trabalho são estudos de pesquisadores brasileiros sobre a leitura e produção de textos na escola, entre eles Geraldi e Fiad & Mayrink-Sabinson. Os resultados mostram que as mesmas problemáticas abordadas por esses autores nas décadas de 1980 e 1990 aparecem também no discurso dos alunos em 2010.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; reescrita.

⁷ Apoio FAPESP, processo 2011\11820-3.

ABSTRACT: *The proposed paper falls within the sphere of education and reflects on the practice of reading and writing. The corpora are interviews and questionnaires developed in the discipline "Leitura e Produção de Textos II" taught to first year's students of Letras course, at Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara campus. These texts deal with the experience of these students with reading and writing throughout their schooling process. The theoretical basis of the paper are studies of Brazilian researchers about reading and producing texts in school, including Geraldi and Fiad & Mayrink-Sabinson. The results show that the same problematics treated by these authors in the 1980 and 1990 decades also appear in the speech of students in 2010.*

KEYWORDS: *reading; writing; rewriting.*

Introdução

Esse trabalho é fruto do desenvolvimento de atividades em sala de aula, durante um semestre letivo, da disciplina “Leitura e Produção de Textos II”, ministrada em 2010 por uma das autoras deste artigo aos alunos do primeiro ano do curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara.

A proposta da disciplina, que teve duração de um semestre, foi introduzir os discentes nas discussões sobre leitura e produção de texto que se fazem no meio acadêmico brasileiro. Para tanto, discutiram-se em sala de aula estudos desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990, os quais a docente em questão considera basilares para as propostas curriculares que se seguiram a esses estudos. Na realização deste artigo, foram usados especificamente Geraldi (2007), Silva (2007) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1991).

Em 1984, a discussão sobre a importância do texto como eixo em torno do qual se construiria o conteúdo do ensino de língua portuguesa no Brasil ganhou corpo com a publicação de *O texto na sala de aula*, coletânea organizada por Geraldi. Nessa publicação, vários artigos discutem a importância da prática de escrita como espaço de constituição da subjetividade e a necessidade de “desescolarizar” essa prática, aproximando-a das atividades de escrita presentes no exterior da escola. O autor, em texto da coletânea, chama atenção para a transformação do *texto* em *redação* em contexto escolar: nas atividades de escrita na esfera escolar, tem-se a *função-aluno* que escreve uma *redação* para uma *função-professor*, e não se tem um *sujeito* que usa a palavra, produz um *texto* para um *interlocutor* interessado no que o sujeito-autor diz. O professor, na *função-professor*, não age como um leitor, mas dá *avalia*, assume um “olhar normativo”. Dessa forma, para Geraldi, a *escolarização do texto* anula o professor como leitor, o aluno como autor e o texto como objeto de interação intersubjetiva; assim, a “escolarização” atua sobre a subjetividade da atividade de linguagem.

Silva (2007), em artigo na mesma coletânea, apresenta estudo sobre a leitura na esfera escolar. Expõe e comenta obras propostas para leitura na década de 1980 no Brasil, criticando que a leitura se restrinja a obras já consagradas pela crítica, retirando do leitor o prazer da leitura.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) expõem, no início da década de 1990, projeto iniciado na Unicamp, em que tomam a escrita como trabalho do sujeito. A modalidade escrita, para as autoras, passa por momentos diferentes: planejamento, escrita, leitura feita pelo autor, revisão durante a escrita, revisão após a escrita etc. É sobre esse último momento que elas se propõem debruçar no artigo em questão, discutindo a reescrita de textos produzida por alunos de Letras:

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade

desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55)

Entre os resultados da pesquisa, destaca-se que os alunos apresentam, em comentários feitos no início das atividades propostas, uma concepção de escrita como espaço de expressão de emoção, inspiração – dessa feita, não entendem a escrita como trabalho. Após discussões e atividades de reescritas orientadas na sala de aula, as autoras observam mudança na atitude dos alunos em relação à produção textual, em especial no que diz respeito a um maior envolvimento com o interlocutor. Esse estudo apresenta já alguns elementos que serão desenvolvidos, ao longo da década, na pesquisa das autoras, colocando a reescrita de textos na pauta de temas relevantes para a produção textual escolar: é considerada prática relevante para a aquisição da escrita, espaço de produção de sentido entre sujeitos, espaço de produção de subjetividade...

Outro objetivo da disciplina ministrada aos alunos de Letras da Unesp foi permitir que eles refletissem sobre sua própria prática de letramento no âmbito escolar. Com esse fim, foi proposto que eles relatassem suas experiências com leitura e escrita durante a vida escolar. A primeira atividade proposta foi a produção de um pequeno depoimento sobre a relação do aluno com a escrita no processo de escolarização. O objetivo dessa atividade foi constituir parte de um *corpus* que desse suporte à redação de um artigo científico no final do semestre, cujo tema seria “As práticas de escrita e leitura nas escolas brasileiras no início do século XXI”. Os depoimentos e outros textos produzidos na disciplina passaram, inicialmente, por minha leitura e os alunos tiveram oportunidade de reescrevê-los, após meus comentários e aqueles feitos pelos colegas aos quais os textos foram disponibilizados.

A outra atividade cujos textos constituíram parte do *corpus* que deu suporte à redação do artigo a que referimos foi um questionário sobre as práticas de leitura desenvolvidas pelos alunos do curso de Letras ao longo de sua história escolar. As questões, discriminadas abaixo, foram elaboradas coletivamente pelos alunos da sala e, em seguida, foram respondidas por cada um deles.

- 1) Como foi sua experiência com a leitura no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio e Cursinho?
- 2) Você foi motivado a ler ao longo de sua vivência escolar? Se sim, como?
- 3) Você leu aquilo que não foi indicado na escola? Se sim, o que o motivou a fazer isso? Você lê aquilo que não é indicado na universidade? Se sim, o que o motiva a fazer isso?
- 4) Você gosta de ler? Se sim, o que lê?
- 5) (questão opcional) Você se considera um bom leitor? Por quê?

Essas respostas foram, como o depoimento citado, disponibilizadas a todos os alunos para que pudessem refletir sobre essas práticas de letramento. Um dos artigos que resultaram dessas discussões é, com algumas modificações, este, que foi apresentado no II Encontro de Licenciaturas em Letras, ocorrido em 2011.

Alguns aspectos sobre a história de letramento de alunos de Letras

Em nosso trabalho, percebemos alguns trechos de depoimentos em que se encontra a mesma problemática abordada por Geraldí. O autor, em um dos artigos que publica na coletânea citada, diz: “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me

parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura” (GERALDI, 2007, p.98)

A questão do prazer é algo que encontramos, nos *corpora*, como positivo para a formação do leitor e também do autor; é o que se encontra, por exemplo, no seguinte trecho:

Ainda durante os primeiros anos do ensino fundamental, a parte de escrita foi desenvolvida nas aulas de redação; aula divertida na qual trabalhei bastante a criatividade, redigindo narrativas e até, se bem me lembro, simulando a criação de um jornal de um jeito muito prazeroso, que parecia brincadeira. (DEPOIMENTOS, 2010, p.45)

Geraldi também preza pela liberdade de expressão do aluno, pelo exercício da autoria, criticando o fato de que “na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita”. O que percebemos nos trechos a seguir, porém, é exatamente a tentativa de se apagar esse sujeito que diz a própria palavra:

Na quarta série do ensino fundamental, ocorreu-me o mais vivo episódio sobre esta área em minha mente: a professora pediu que fizéssemos uma redação com base em um texto que falava sobre a vida de uma menina pobre que sonhava ter brinquedos. Extraíndo o tema, fiz uma narração sobre crianças de rua e terminei citando um trecho de música dos Titãs: “- A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte.”. A professora chamou meus pais, alegando que eu fugira ao tema e que, com certeza teria recebido ajudas alheias, uma vez que a redação estava, segundo ela, escrita de forma bem mais madura que as do restante da sala. (DEPOIMENTOS, 2010, p. 13)

Minha professora ficou muito chocada e recusou meu texto, dizendo que eu estava sendo cruel e errado. Isso me deixou magoado e desnorteado, de certa forma, porque não podia expor o que realmente sentia. (DEPOIMENTOS, 2010, p.19)

No primeiro trecho, vemos que a capacidade do aluno é questionada. Isso, ao que parece, compromete a capacidade de o aluno poder dizer aquilo que deseja. Importante destacar também que a pessoa que vivenciou tal ocasião considera-a como “o mais vivo episódio”, o que é evidência de que se trata de situação que a marcou consideravelmente.

No segundo, por sua vez, com o seguinte trecho “e recusou meu texto, dizendo que eu estava sendo cruel e errado”, vemos exatamente a questão destacada por Geraldi, a de que o sujeito não diz sua palavra, a sua própria palavra. Ao não ter autonomia para compor o próprio texto, o aluno tende a simular “o uso da modalidade escrita” (GERALDI, 2007).

Um ponto que vale ressaltar, considerando-se esse processo de produção de autonomia do autor-leitor, diz respeito à leitura e a liberdade de escolha dos textos. Silva (2007) nos expõe, como já dito neste trabalho, uma série de obras que são destinados aos alunos na década de 1980. Porém, tais obras nem sempre são do gosto dos alunos ou nem mesmo os atingem da forma que se pretendia (não defendemos com isso, entretanto, que muitas obras que se tornam “clássicas” sejam pouco importantes ou dispensáveis ao conhecimento do aluno). O que seria, e é, interessante é levar em conta se o aluno está pronto para ler determinada obra ou não.

Detenhamo-nos nos relatos presentes em entrevistas:

Sempre fui muito motivada a ler, principalmente no meu Ensino Fundamental. Meus professores procuravam livros adequados para a minha faixa etária, o que tornava a leitura menos difícil e exigente. Também faziam ‘biblioteca de sala’, em

que cada aluno deveria trazer dois livros que tinha lido e gostado para compartilhar com os colegas. Isso me deixava com mais vontade de ler os livros, porque afinal era um colega meu que tinha lido e gostado do livro, não era apenas o professor indicando uma leitura. Isso foi muito motivador. (ENTREVISTAS, 2010, p.5)

No Ensino Fundamental, até a quarta série, posso até dizer que tenha sido boa [a prática de leitura]: íamos à Biblioteca da escola e tínhamos que escolher, cada mês, um livro da série Vaga-Lume. Este fato de poder ‘escolher’ ou ‘selecionar’ aquilo que iria ler me influenciou bastante; entretantes, o que me incentivou à leitura neste período foi Harry Potter e lendas folclóricas. (ENTREVISTAS, 2010, p.33)

No primeiro trecho destacado, o aluno se sente motivado por seu professor quando este leva em consideração a sua idade, procurando indicar-lhe obras inteligíveis. Além disso, tem-se também a “biblioteca de sala”, prática de leitura desenvolvida no país a partir da década de 1980. No relato em questão, ela contribui para a inclusão social do aluno e inclusive na produção de sua identidade, já que ele se sente melhor fazendo parte da esfera de seus amigos do que da esfera do professor (“Isso me deixava com mais vontade de ler os livros, porque afinal era um colega meu que tinha lido e gostado do livro, não era apenas o professor indicando uma leitura. Isso foi muito motivador”).

No segundo depoimento destacado também vemos como a oportunidade de escolha do que vai ler é relevante para o aluno, tendo, assim, motivado esse sujeito à leitura (“Este fato de poder ‘escolher’ ou ‘selecionar’ aquilo que iria ler me influenciou bastante”).

Por outro lado, há relatos que contrastam com esse, em que temos a obrigatoriedade da leitura sendo colocada em questão pelos entrevistados. O aluno, ao ser incitado a ler para ser posto à prova, apenas, perde o apreço pela leitura, como podemos ver no relato a seguir:

Não me senti motivada a ler durante o período escolar, principalmente no início do Ensino Fundamental, pois todos os livros eram obrigatórios, escolhidos pela escola e o objetivo da leitura era apenas para fazer provas. Isso não me agradava pois não conseguia encarar como algo divertido. Só consegui apreciar a ler livros que eram propostos pelos professores no cursinho, pois eu queria lê-los e não via mais como algo imposto. (ENTREVISTAS, 2010, p.39)

Percebe-se nos relatos que quando o aluno lê aquilo que deseja, que tem vontade, e não mais lhe é “imposto”, ele toma gosto pela leitura (Só consegui apreciar a ler livros que eram propostos pelos professores no cursinho, pois eu queria lê-los e não via mais como algo imposto.).

Outro fator que também vale destacar a respeito das práticas escolares relatadas em nosso *corpora* é a questão da excessiva ênfase à gramática tradicional. Em dois depoimentos, vemos que aquele que ministra as aulas deixou a leitura e a produção de texto praticamente de lado:

Porém, tanto apreço pela prática da leitura e escrita terminou logo, com o meu ingresso na segunda metade do ensino fundamental. O contato com os livros na escola era pouco – cerca de um livro para ser trabalhado por ano letivo – e ao contrário da anterior, a nova professora não instigava os alunos a ler e tampouco a produzir textos, atividades essas que, quando realizadas, limitavam-se à elaboração de textos para algum trabalho feito em classe – o foco dos estudos durante esse quatro anos escolares foi a gramática. (DEPOIMENTOS, 2010, p.45)

Nas sexta e sétima séries do ensino fundamental, as professoras de português voltavam-se mais precisamente ao ensino da gramática tradicional e, portanto, não havia interesse verdadeiro sobre redigir um texto. (DEPOIMENTOS, 2010, p.59)

Considerações finais

Os relatos presentes nos depoimentos e entrevistas que compõem nosso *corpora* revelam aspectos interessantes sobre a influência dos estudos desenvolvidos por estudiosos da linguagem em contexto escolar.

O desenvolvimento do gosto pela leitura, por exemplo, que foi preconizado por estudiosos, encontra, nos relatos, espaço na biblioteca de sala, na visita a bibliotecas, no respeito ao interesse do leitor... Por outro lado, também se encontra nos relatos a “prática da leitura para avaliação”, à revelia do sujeito-leitor.

As práticas de escrita também se produzem, nas experiências desses alunos, em conflito de valores: por um lado, temos a produção de variados gêneros do discurso presentes na vida do aluno (no caso, a produção de gêneros veiculados em jornal), que permitem uma construção da autoria na relação com o outro; por outro, temos as vozes dos alunos silenciadas em práticas coercitivas de correção textual.

Outro aspecto a se destacar nas produções textuais relatadas é que os alunos não são levados a reescrever seus textos, sendo eles mesmos corretores de sua produção escrita – isso é indício de que, na escola, essa voz do linguista de que a escrita é um trabalho do sujeito ainda não é ouvida.

O que nos chama mais atenção nos relatos sobre as práticas de letramento é como elas se relacionam com a produção da identidade dos sujeitos. E trazer fragmentos deles, aqui, é uma forma de dar voz àqueles que estão do outro lado, na outra margem, mostrando uma parcela de sua versão da produção dessa identidade.

REFERÊNCIAS

DEPOIMENTOS, *Caderno de Depoimentos*. 2010.

ENTREVISTAS, *Caderno de Entrevistas*. 2010

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (Org.) *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

O *ORNATUS* NA REDAÇÃO: TRÊS OLHARES SOBRE OS TROPOSTHE *ORNATUS* IN WRITING: THREE LOOKS ON THE TROPES

Daiane Grazielle SCHIAVINATO
 daiagrazielle@yahoo.com.br
 UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO: Tende-se focar esse artigo no estudo de um recurso da linguagem literária, os *tropos*, e na presença desse recurso no ensino da redação. A aprendizagem é processual, e passa através das tradições, assim, traça-se nesse texto uma comparação de conceitos da bela escrita através do ponto de vista das obras de três autores distintos. Isso torna possível o acesso por parte dos alunos ao árduo trabalho para elaborar uma obra literária e de como sua leitura é válida, para que melhor possa se expressar, como por exemplo, numa redação.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem literária, tropos, redação, aluno.

ABSTRACT: *Tends to focus this article on the study of a literary language feature, the tropes and in the presence of this feature in the teaching of writing. Learning is procedural and passes through the tradition, so, is traced in this text a comparison of concepts of beautiful writing through the point of view of the works of three different authors. This makes it possible the access by students to the hard work to produce a literary work and how their reading is valid, that can best express themselves, as for exemple, in a writing*

KEYWORD: *literary language, topes writing, student*

Uma das mais correntes dificuldades do aluno em sala de aula é aprender a se bem expressar na forma escrita. O trabalho com a redação do aluno é muito importante para um bom desenvolvimento dessa expressão. Identificar o que um texto pode ter de vicioso, e assim evitá-lo, ou ainda, quais os procedimentos aptos à linguagem virtuosa, ou, quais os ornamentos que a língua permite numa bela dissertação.

Dessa forma, o aluno, além de aprender a bela expressão em língua escrita, poderá também gerar um arcabouço de dispositivos em sua língua que lhe dá acesso à compreensão e ao entendimento das grandes obras literárias.

Sendo assim, focaremos nesse trabalho o estudo dos tropos (espécie de figura ou ornamento de linguagem), para que o aluno se familiarize com esses recursos e possa também fazer uso deles, tanto em suas leituras quanto em seus próprios textos.

Os tropos aparecem diversamente classificados e definidos em manuais de gramática pertencentes a épocas bem distintas. Apresentaremos, então, três diferentes olhares dos tropos: sob o olhar da obra “*Retórica a Herênio*” (82 e 86 a.C), sob o olhar de Donato, em sua obra “*Ars Grammatica*” (350 d.C. E), e sob o olhar de Du Marsais, em “*Des Tropes ou les différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue*” (1730), total e extensamente voltada a esse assunto.

LAUSBERG (1982) apresenta uma definição para o termo:

“O *tropus* (*τροπος*) é a “volta” da seta semântica indicativa de um corpo de palavra, o qual, de um conteúdo primitivo, passa para um outro conteúdo. A função

principal dos tropos é o estranhamento que funcionamente convém ao *ornatus*” (LAUSBERG. H. Elementos de Retórica Literária: 1982 p. 143)

A palavra então, num discurso, por ser tomada em seu próprio sentido ou não. Quando é tomada num outro sentido que não o seu, diz-se que está empregada em sentido figurado:

La liaison qu’il ya a entre les idées accessoires, je veux dire, entre les idées qui ont rapport les unes aux autres, est la source et le principe des divers sens figurés que l’on donne au mots. [...]. Le nom de l’idée accessoire est souvent plus présentent à l’imagination que le nom de l’idée principale, et souvent aussi ces idées accessoires, désignant les objets avec plus de circonstances que ne feraient les nomes propres de ces objets, les peignent ou avec plus d’énergie, ou avec plus d’agrément. (MARSAIS, Des Tropes, 1823, p. 17-8)

Através da passagem acima retirada de Du Marsais, percebe-se que o sentido figurado é algo natural e espontâneo da expressão lingüística, sendo que o conhecimento dos tropos é essencial para que se possa compreender, por exemplo, os grandes autores.

Sabe-se que a *Retórica a Herênio* foi escrita entre os anos 82 e 86 a.C, e é de autoria desconhecida, apesar de ter sido, por longo tempo, atribuída a Cícero; a *Ars Grammatica* de Donato pertence a um período mais tardio da língua latina, 350 d.C.E; o texto de Du Marsais foi escrito em 1730. Dessa forma, haverá então, abordagens distintas, que ressaltam as semelhanças e diferenças sobre as questões de figuras e tropos, de esparsas épocas.

Na obra *Retórica a Herênio*, no Livro IV, o autor afirma que uma elocução deve ser cômoda e perfeita, visando à *uirtus* do discurso, e que para isso, deve possuir: *elegantia*, *compositio* e *dignitas*. A elegância deve tornar a fala pura, e deve precaver o escritor de cometer um *uitium*, como o barbarismo, que é uma alteração da composição fonética do corpo de uma palavra, e o solecismo, que se refere a um desvio de sintaxe. A *compositio* deve procurar um arranjo das palavras de modo que torne as partes do discurso muito bem polidas, evitando, por exemplo, o encontro de vogais, a excessiva ocorrência da mesma letra (fonema) ou da mesma palavra. Já a *dignitas* torna o discurso ornado, fazendo-o distinto e variado, através dos *ornamentos de sentenças* (*exornationes sententiarum*) e dos *ornamentos de palavras* (*exornationes verborum*), que são as formulações latina para esses mesmos conceitos expressos em grego; respectivamente, *schémata léxeos* e *schémata dianoías*. “O ornamento de sentenças traz a dignidade não nas palavras, mas nas próprias coisas, e o ornamento de palavras gera um polimento insigne de fala.”⁸ Após discorrer sobre as categorias desses ornamentos, como por exemplo, a conversão, a transgressão, a gradação, a comutação, o ocultamento, entre várias outras, o texto *Retórica a Herênio* define um terceiro tipo de ornamento a cujos componentes ele chama *tropos*: “Restam ainda dez ornamentos de palavras que não espalhei aqui e ali, mas separei dos anteriores, porque pertencem todos ao mesmo tipo. Com efeito, há algo comum a todos eles: o discurso afasta-se do domínio usual das palavras, e, com certo encanto, é levado a outro plano”⁹. São eles: onomatopéia, antonomásia, metonímia, perífrase, hipérbato, hipérbole, sinédoque, catacrese, metáfora e alegoria

Donato, em sua *Arte Maior*, também alude ao *uitium* e à *uirtus* que um discurso pode apresentar. Ele biparte os vícios e as virtudes ou, como os chama, ornamentos do discurso, e afirma

⁸ “[*Verborum exornatio est, quae ispus sermonis insignita continetur perpolitio. Sententiarum exornatio est, quae non in verbis, sed in ipsis rebus quondam habet dignitatem.*]” CICERO. *Retorica a Herênio*. (IV, 18).

⁹ “[*Restant etiam decem exornationes verborum, quas idcirco non uage dispersimus, sed a superioribus separauimos, quod omnes in uno genere sunt positae. Nam earum omnium hoc proprium est, ut ab usitata uerborum potestate recedatur atque in aliam rationem cum quadam uenustate oratio conferatur*]” Idem. (IV, 42)

que, pela licença, o que se constitui *uitium* em prosa, num poema torna-se *uirtus*. Assim, tem-se o barbarismo e o solecismo como *uitium*. E comenta:

Barbarismo é uma parte da oração viciosa na linguagem comum. No poema chama-se metaplasmo [...].

Solecismo é uma parte da oração, viciosa, feito contra a regra da arte da gramática [...]. Denomina-se solecismo no discurso em prosa (*prosa oratione*); no poema é figura (*schema*).¹⁰

Como *uirtus* há o metaplasmo e a figura, ornamentando o discurso: “Metaplasmo é a transformação da linguagem correta e fluente em outra espécie por causa do metro ou do ornamento”. Sobre as figuras, afirma: “Há as figuras de palavras e de pensamento, mas as de pensamento competem ao orador, as de palavras, aos gramáticos”. Além desses dois ornamentos, Donato também trata dos tropos como um terceiro ornamento de sentença, e explica:

Tropo é a palavra transferida de sua significação própria para uma semelhança não própria, por causa do ornamento ou da necessidade, são treze os tropos: Metáfora, catacrese, metalepse, metonímia, antonomásia, epíteto, sínédoque, onomatopéia, hipérbato (subdivide-se em 5: histerologia, anástrofe, parêntese, tmese e sínquise), hipérbole, alegoria, ironia (antífrase, enigma, carientismo, parêmia, sarcasmo e astismo) e homeose (ícone, parábola e paradigma).¹¹

Pode-se perceber que o autor da *Retórica a Herênio* cita o ornamento, *schémata*, a que Donato chama figura, e, além disso, aparentemente não há um correspondente ao metaplasmo. Todavia, o que se chama, na primeira obra, ornamentos de sentenças, em Donato equivale às figuras de pensamentos, e os ornamentos de palavras são o equivalente a figuras de palavras. Ao tratarem dos tropos, ambos os autores o fazem separadamente dessas outras figuras, como se fossem um tipo de ornamento especial, e diferem em algumas categorias, como será apontado mais a frente.

Du Marsais também divide as figuras entre as de pensamentos (*sententiarum*) e as de palavras (*verborum*), e essas devem, segundo ele, ser subdivididas ainda em quatro:

1. *Celles que les grammairres appellent figures de diction: ils regardent les changements qui arrivent dans les lettres ou dans les syllabes de mot, par exemple, la syncope, retrachement d'une lettre ou d'une syllabe au milieu d'un mot.*
2. *Celles que regardent uniquement la construction, par exemple, selon le sens (syllepse).*
3. *Il y a quelques figures de mots dans lesquelles les mots conservent leur signification propre, par exemple, la repetition. Dans les unes et dans les autres [figure de mot et figure de pensée] la figure ne consiste point dans le changement de la signification de mots [...].*
4. *Des Tropes: par cetttes figures, les mots prennent des significations différents de leur signification propre. (DU MARSAIS, 1823. p. 9)*

Nota-se, pelos assertos acima, que os ornamentos de Du Marsais estão em grande conformidade com os ornamentos de Donato, exceto por uma única diferença: aquelas que *Du Marsais* nomeia *figures de diction* correspondem ao metaplasmo na arte de Donato, ou seja, a um ornamento que trata do desvio interno. Já as figuras de construção de Donato, na obra de *Marsais*

¹⁰ DONATO. *Ars Grammatica*. Trad. Lucas Consolin Dezzoti. (III, 653-4)

¹¹ Idem, 667

aparecem divididas em: *de construction*, que traz um desvio de concordância, e *de mots*; somente então vêm os tropos, que aparecem como uma quarta forma de ornamentação do discurso.

Em *Marsais*, os tropos são classificados ainda mais especificamente do que nos outros dois autores estudados. São eles: catacrese, metonímia, metalepse, sinédoque, antonomásia, comunicação na fala, litote, hipérbole, hipótese, metáfora, sylepse, alegoria, alusão, eufemismo, antífrase, perífrase, inversão, onomatopéia.

Essas diferenças podem ser mais clara e eficientemente mostradas graficamente, por isso, segue um quadro que ilustra as semelhanças e diferenças da classificação dos tropos nas três obras tratadas:

<u>Retórica a Herênio</u>	<u>Donato</u>	<u>Du Marsais</u>
Onomatopéia	Onomatopéia	Onomatopéia
Antonomásia	Antonomásia	Antonomásia
Metonímia	Metonímia	Metonímia
Perífrase	-----	Perífrase
Hipérbato	Hipérbato: 1.Histerologia; 2.Anástrofe; 3.Parêntese; 4.Tmese; 5.Sínquise	Inversão
Hipérbole	Hipérbole	Hipérbole
Sinédoque	Sinédoque	Sinédoque
Catacrese	Catacrese	Catacrese
Metáfora	Metáfora	Metáfora
Alegoria	Alegoria: 1.Ironia: 2. Antífrase; 3. Enigma; 4. Carientismo; 5.Parêmia; 6.Sarcasmo; 7. Astismo	Alegoria
-----	Metalepse	Metalepse
-----	Epíteto	-----
	-----	Ironia
	Homeose: 1.ícone; 2.parábola; 3. Paradigma.	-----
-----	-----	Comunicação na fala
-----	-----	Litote
-----	-----	Hipótese
-----	-----	Sylepse
-----	-----	Alusão
-----	-----	Antífrase
-----	-----	Eufemismo
-----	-----	Sentido duplamente figurado

Cada autor classifica e define as figuras a seu próprio modo, e as definições das mesmas espécies de tropos, que aparecem tanto em uma obra como nas demais, assemelham-se muito, nos três olhares recortados neste trabalho. Assim sendo, o rol constituído pela somatória da referência e descrição empreendida por cada autor é o seguinte:

I. Tropos que aparecem semelhantemente nomeados e explicados nos três autores:

▪ Nomeação (Onomatopéia)

- Retórica a Herênio (RH): “[...] convida-nos, desde que uma coisa não tenha nome ou não o tenha bastante adequado a nomeá-la pela imitação ou pela significação com palavra apropriada. Os antigos nomearam ‘roer; mugir, sibiliar’”. (IV,42)

-Donato (D): “[...] é o nome feito a partir do som, como *tinnitus aeris*¹²”. (III, 670)

-Du Marsais (dM): “*L’onomatopée est une figure pour laquelle un mot imite le son naturele de ce qu’il signifie. On réduit sous cette figure le mots formés par imitation du son, comme glou glou de la bouteille.*” (p. 128)

▪ Pronominação (Antonómásia)

-RH: “Demonstra, com o auxílio de um empréstimo, aquilo que o nome próprio não consegue designar.” (IV, 42).

-D: “Alusão empregada no lugar do nome, que se faz de três jeitos: pelo caráter, pelo corpo ou externamente”. (III, 669)

-dM: “[...] espèce de synèdoque par laquelle on met un nom commun pour un nom propre. Par exemple, par *Vrbem*, ils [les anciens] entendaient la ville de Rome” (pp. 72-3)

▪ Transnominação (Metonímia)

-RH: “Tira-se de elementos próximos ou vizinhos, uma expressão pela qual se pode compreender algo que não é chamado por seu próprio nome. [...] O dono pelo instrumento; o efeito pela causa ou a causa pelo efeito; o conteúdo pelo continente e o continente pelo conteúdo” (IV, 43)

-D: “São Muitas suas espécies, pois indica o que é contido por meio do que contém, ou o contrário, ou o que foi inventado por meio do inventor, ou o contrário.” (III, 669)

-dM: “[...] signifie transposition ou changement de nom, un nom pour un autre. Cette figure comprend tous les autres tropes. [...] Les usages: la cause pour l’effet; l’effet pour la cause, le contenant por le contenu; le contenu por le contenant, le nom du lieu por la chose meme, le signe pour la chose signifiée, le nom abstrait pour le concret, les parties des corps pour le sentiment même, etc [...]” (pp. 42-56)

▪ Superlação (Hipérbole)

¹² “O tinido do bronze” (cf. CATULO, *Liber* 64.262)

-RH: “Discurso que vai além da verdade para aumentar ou diminuir alguma coisa. Emprega-se isoladamente ou com comparação (por igualdade ou por superioridade).” (IV, 44)

-D: “É a expressão que excede a credibilidade, visando a aumentar ou a diminuir” (III, 671)

-dM: “[...] *représent les plus ou le moins pour faire entendre quelque excès en grand ou en petit.*” (p. 81)

- **Intelecção (Sinédoque)**

-RH: “quando se compreende o todo por uma pequena parte ou uma parte pelo todo” (IV, 44)

-D: “[...] ou indica a parte pelo todo, ou o contrário” (III, 668)

-dM: “[...] *on donne une signification particulière a un mot, qui, dans les sens proper, a une signification plus générale, ou o contraire [...]. Dans le synédoque, je prends les plus pour le moins et le moins pour le plus.* (p. 63)

- **Abusão (Catacrese)**

-RH: “é o uso de palavra semelhante e aproximada em lugar do termo exato e próprio.” (IV, 45)

-D: “É o uso abusivo do nome alheio, pois se não tomassem emprestado, tais coisas não teriam um vocábulo para si” (III, 668)

-dM: “*Abus, Extension ou Imitation. Ex: les cheveux sont ferrés d’argent*” (p. 29)

- **Translação (Metáfora)**

-RH: “Quando a palavra é transferida de uma coisa a outra, porque, dada a semelhança, parece possível transpô-la com acerto. Usada para pôr algo diante dos olhos, para abreviar, para evitar uma obscenidade, para amplificar, para minimizar, para ornamentar.” (IV, 45)

-D: “transferência de coisas e de palavras. Faz-se de quatro modos: de animado para animado, de inanimado para inanimado, de animado para inanimado, de inanimado para animado.” (III, 667-8)

-dM: “[...] *est une figure par laquelle on transporte la signification propre d’un mot a une autre signification qui ne lui convient, qu’en vertu d’une comparaison qui est dans l’esprit. Ex: le mensonge se pare souvent de couleurs de la verité*” (p. 85)

- **Permutação (Alegoria)**

-RH: “[...] é o discurso cujas palavras demonstram uma coisa, o pensamento, outra. Divide-se em três partes, semelhança, argumento e contrário.” (IV, 46)

-D: “é o tropo pelo qual se diz uma coisa para significar outra. São muitas suas espécies, das quais se destacam sete: Ironia, Antífrase, Enigma, Carientismo, Parêmia, Sarcasmo e Astismo” (III, 672).

a) “Ironia é o tropo que indica o que quer dizer por meio do contrário [...] (III, 672)

- b) “Antífrase é a ironia de uma única palavra [...]” (III, 672)
- c) “Enigma é uma sentença obscura por causa da semelhança oculta das coisas [...]” (III, 672)
- d) “Carientismo é o tropo pelo qual se proferem de modo mais agradável coisas desagradáveis de dizer [...]” (III, 673)
- e) “Parêmia é o provérbio adaptado às coisas e aos momentos [...]” (III, 673)
- f) “Sarcasmo é a desirração hostil e cheia de ódio [...]” (III, 673)
- g) “Astismo é um tropo múltiplo e de muitas virtudes. De fato, considera-se Astismo algo que carece de simplicidade rústica, algo que foi bem polido por uma reficada urbanidade” (III, 673)

-dM: “[...] *l’allegorie est une métaphore continuée. [...] un discours qui est présenté sous en sens propre qui paraît toute autre chose que ce qu’on a dessein de faire entendre [...]*”. *Espèces: apologues, paraboles, fables Morales, énigmes. [...] on dit familièrement, tant va la cruche à l’eau, qu’à la fin, elle se brise; c’est-à-dire, que quand on affronte trop souvent des dangers, à la fin on y périt; ou que, quand on s’expose fréquemment aux occasions de pécher, on finit par y succomber.*” (p. 98-102)

- **Transgressão (Hipérbato)**

-RH: “[...] perturba a ordem da palavra por deslocamento e transposição” (IV, 44)

-D: “[...] é uma transposição que perturba a ordem das palavras, cujas espécies são cinco: histerologia, anástrofe, parêntese, tmese e sínquise. (III, 670)

- a) “Histerologia ou hísteron-próteron é a ordem da percepção alterada com as palavras” (III, 670)
- b) “Anástrofe é a ordem invertida apenas das palavras” (III, 670)
- c) “Parêntese é o arrazoado intercalado na sentença” (III, 671)
- d) “Tmese é a quebra de uma palavra composta ou simples, por uma ou mais palavras intercaladas [...]” (III, 671)
- e) “Sínquise é um hipérbato confuso por todas as partes” (III, 671)

dM: **Hypallage (Inversion):** “*Souvent, la vivacité de l’imagination nous fait parler de manière que, quand nous venons ensuite a considérer de sang froid l’arrangement dans lequel nous avons construit les mots dont nous nous sommes servis, nous trouvons que nous nous sommes écartés de l’ordre naturel, e de la manière dont les autres hommes construisent les mots quand ils veulent exprimer la même pensée, c’est en manque d’exactitude dans les modernes; mais dans les langues anciennes autorisent souvent ces transpositions. Ainsi, dans les anciens, la transpositions dont nous parlons est une figure respectable, qu’on s’appelle hypallage, c’est-à-dire, transposition, on renversement de constructions.*” (p. 128)

II. Tropo que aparece igualmente em *Retórica a Herênio* e em Du Marsais:

- **Circunlóquio (Perífrase)**

-RH: “[...] é o discurso que toma uma coisa simples e faz-lhe rodeio na elocução” (IV,43)

-dM: “*Le périphrase ou circonlocution est un assemblage de mots qui expriment en plusieurs paroles ce qu’on aurait pu dire en moins, et souvent en un seul mot; par exemple: le vainqueur de Darius, au lieu de dire, Alexandre: l’astre du jour pour dire le soleil.*” (p. 121).

III. Tropos que aparecem em Donato e Du Marsais:

- **Metalepse**

-D: “[...] é a expressão que procede gradativamente em direção daquilo que quer indicar”. Ex: “prende em negras cavernas” (negras sugere escuras, que sugere sombrias, que sugere profundas. “ficarei feliz vendo meu reino após algumas espigas” (colheitas, verões, anos, tempo). (III, 668)

-dM: “[...] on explique ce qui suit pour faire entendre ce qui précède [...]. Par exemple, quand Virgile a dit après quelque épis, c’est a dire, après quelque années.”(pp. 57-61)

- **Ironia**

dM: “[...] l’ironie est une figure par laquelle on veut faire entendre le contraire de ce qu’on di [...]. Cicéron commence par une ironie l’oraison pour Ligarius: ‘Novum crimen Cai Caesar, et ante hunc diem inauditum’ etc [...]”¹³ (p. 109)

- **L’Euphémisme:** est une figure par laquelle on déguise des idées desagréables, odieuses, ou triste, sous des noms qui ne sont point les noms propres de ces idées, ils leur servent comme de voile, , et ils em expriment , en apparence, de plus agréables, em moins chocantes, ou de plus honnêtes selon le besoin. [...] Par exemple: dans une comédie de Terence, Clitiphon dit que quand sa maitresse lui demande de l’argent, il se tire d’affaire em lui répondant rète, c’est à dire, em lui donnant de belles esperances: car, dit Il, je n’oserais lui avouer que je n’ai rien; Le mot de rien est un mot funeste.”¹⁴ (p. 111)

V. Tropos que aparecem somente em Donato:

- **Epíteto:** “[...] é a palavra que precede o nome próprio. Se a antonomásia faz as vezes do nome, o epíteto nunca existe sem ele. Faz-se de três modos, pelo caráter, pelo corpo e externamente.” (III, 669)

- **Homeose:** “[...] é a demonstração de algo menos conhecido por sua semelhança por algo mais conhecido. Suas espécies são três: ícone, parábola e paradigma” (III, 674)

a) “Ícone é a comparação entre pessoas e acidentes de pessoas [...]” (III, 673)

b) “Parábola é a comparação de coisas diferentes em gênero [...]” (III, 674)

¹³ A ironia em Donato aparece como uma subclasse da alegoria.

¹⁴ Aqui também, o eufemismo em Donato é uma subcategoria da alegoria, a qual o autor nomeia por carientismo.

- c) “Paradigma é a exposição de um exemplo que encoraja ou que dissuade [...]” (III, 674)

VI. Tropos que aparecem apenas em Du Marsais:

▪ **Comunication dans les Paroles**

“Espèce de synèdoque, par lequel on fait tomber sur soi-même ou sur les autres, une partie de ce qu’on dit. Ex: um maître dit a ses disciples: nous perdond tout notre temps au lieu de lui dire: vous ne fait que vous amusé” (p. 79)

▪ **Litote:** “La litote ou diminution est un Trope par lequel on se sert de mots qui, à la lettre, paraissent affaiblir une pensée dont on sait bien que les idées accessoires feront sentir toute la force: on dit Le moins par modestie ou par égard; mais on sait bien que ce moins réveillera l’idée du plus. [...] Figure de extenuation, opposé à l’hipérbole.” (p. 80). Ou seja, afirmação por meio da definição do seu contrário.

▪ **Hipotypose:** “[...] mot grec qui signifie image, tableau. C’est lorsque dans les descriptions, on peint les faits don’t on parle comme si ce qu’on dit était actuellement devant les yeux. [...] Les mots que sont employés dans cette figure conservent leur signification propre” (pp. 83-5)

▪ **Syllepse Oratoire:** “espèce de métaphore ou de comparaison, par laquelle um même mot est pris em deux sens dans la même phrase, l’un au propre, l’autre au figure. Par exemple, Corydon dit que Galethée est pour lui plus douce que le thym du mont Hybla” (p. 97).

▪ **L’allusion:** “[...] l’allusion e les jeux de mot ont du rapport avec l’allegorie que présente un sens, et en fait entendre un autre: c’est ce qui arrive aussi dans les allusions. [...] On fait allusions à l’histoire, à la fable, aux coutumes; [...]L’auteur du poème de la Madeleine, dans une apostrophe, à l’amour profane, dit, en parlant de Jésus Chris: ‘ Puisque cet Antéros t’a si bien desarmé’ ” (p. 104)

▪ **L’Antiphrase:** L’euphémisme et l’ironie ont donné lieu aux grammairiens d’inventer une figure qu’ils appllelent antiphrase , c’est à dire, contre-verité; par exemple: la mer Noire, sujet à des fréquens naufrages, et dont les bords étaient habités par des hommes extremament féroces. était appelé Pont Euxin, c’est-à-dire, mer favorable à ses hostes, mer hospitalière.” (p. 119)

▪ **Sens doublement figuré:** “[...] c’est à- dire, qu’en certain sens Il appartient à um certain Trope, et qu’en un autre sens il peut être rangé sous um autre Trope. On peut avoir fait cette remarque dans quelques exemples que j’ai déjà rapportés. Quand Virgile dit de Bytias, pleno se proluit auro, auro se prend d’abord pour la coupe; c’est une synecdoque; [...] ensuite la coupe se prend pour la liqueur qui était contenue dans cettes coupe: c’est une metonymie.” (p. 135)

A partir de tudo o que foi afirmado nesse trabalho, apesar de não se ter podido esgotar o assunto, pode-se inferir que há uma “linha de sucessão e transmissão que parta das gramáticas mais antigas, como a de Donato, para as mais recentes, como a de Du Marsais e autores modernos.

O conhecimento dos autores e gramáticos do período clássico romano usado como fonte direta ou indireta por parte destes. Por exemplo, as classificações e divisões dos tropos na obra de Donato são muito próximas das que o autor de *Retórica a Herênio*.

Du Marsais, por sua vez, cita exemplos de referências francesas, mas também se vale muitíssimo de exemplos dos clássicos, como Virgílio, Horácio, Ovídeo, Cícero. Comenta-se o exemplo das “espigas” de Virgílio que parece ser quase que universalmente citado como um exemplo de metalepse. Os alunos então, devem sim ter contato com essa cultura mais antiga, não só para compreender a literatura e evoluir sua escrita, mas para contactar suas raízes, e ter a sabedoria do que traz a tradição.

REFERÊNCIAS

CÍCERO. **Retórica a Herênio**. Trad. E Introd. Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo, Hedra, 2005.

DEZOTTI, Lucas Consolin. **Arte Menor e Arte Maior de Donato. Tradução, Anotação e Estudo Introdutório**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Letras Clássicas e Vernáculas. USP. São Paulo: 2011.

DU MARSAIS. **Des Tropes ou des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue**. D'Augusté Delalain. Paris: 1823

LAUSBERG, H. **Elementos de Retórica Literária**. Fundação Calouste Gulbenkian-Porto: 1982.

Sessão 3

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UMA OPÇÃO POLÍTICA OU PEDAGÓGICA?

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL: A POLITICAL OPTION OR AN EDUCATION OPTION?

Andréia da Cunha Malheiros SANTANA

santanaam@ig.com.br

UNESP/Assis

Edson do Carmo INFORSATO

tamoyo@fclar.unesp.br

UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO: Este artigo tem como objetivo trazer uma visão histórica para o ensino da língua estrangeira, mostrar que a opção por uma língua ou outra não apresenta motivos pedagógicos e sim políticos. A partir desta realidade pretende-se reforçar a importância do estudo desta disciplina para formar um cidadão consciente e respeitador à cultura alheia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Estrangeira; Razões Históricas

ABSTRACT: The aim of this article is to bring a historical perspective for teaching foreign language, to show that the choice of one language or another has no pedagogical reasons but political. From this fact, the article reinforces the importance of studying this discipline to form a concerned citizen and respect the culture of others.

KEY-WORDS: Teaching; Foreign Language; Historical Reason

Aprender ou não aprender uma língua estrangeira: eis a questão

O ensino da língua estrangeira é muito mais antigo do que supomos, ela já foi disciplina, depois atividade e voltou a ser disciplina, mas a sua origem remonta a própria época da colonização.

Quando os portugueses aqui chegaram, os índios já apresentavam uma língua nativa peculiar a cada tribo, eram mais numerosos do que a população de Portugal e podiam ser agrupados de acordo com a língua que falavam; o tupi guarani era falado pelos índios que habitavam o litoral, jê ou tapuia era a língua falada pelos ocupantes da região central, nuaruaque pelos da região da Amazônia e do Mato Grosso e caraíbas era a língua dos que habitavam o norte da região Amazônica (Borges, 1998). A língua, mais do que um meio de comunicação, é parte da cultura de determinado grupo e de sua forma de ver o mundo. Segundo Rodrigues (1993), estima-se que, na época da colonização, eram faladas 1.273 línguas. Neste momento, a língua estrangeira era o português.

Este processo de colonização foi traumático do ponto de vista linguístico, hoje se estima que haja 180 línguas, o que representa uma redução de 85%, e muitas delas correm o risco de extinção, pois são faladas por grupos reduzidos (de 2 a 14 pessoas).

A maneira como a língua estrangeira, no caso o português, foi “ensinada” desvalorizou a língua nativa e a cultura que ela representava, por isso, aprender uma língua estrangeira é uma tarefa que deve levar em conta o respeito pela língua e cultura que o aluno já possui, tanto quanto pela língua a ser ensinada, para que ele mesmo não faça juízos de valor, afirmando que uma é melhor do que a outra. A língua, e o seu uso, é uma das principais formas de representação de uma cultura, ao aprender um idioma estamos conhecendo as relações culturais que perpassam essa língua, ao não reconhecer o valor da língua indígena, os portugueses ignoraram as suas concepções de mundo, modo de vida e crenças.

Naquele momento da colonização, havia a preocupação em se difundir o português como língua viva e forma de comunicação e a língua latina, a intenção era que a língua indígena fosse esquecida. A língua latina seria uma aliada na expansão do catolicismo para os indígenas, independente de suas crenças anteriores todos deveriam se tornar católicos.

Como o objetivo deste artigo não é se deter à época da colonização e sim mostrar como o ensino da língua estrangeira aconteceu e acontece no Brasil há muito tempo, vamos dar um pequeno salto e ir para 1759, nesta época, o Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio, o desvinculando da igreja, caberia ao Estado a contratação de professores, neste modelo de ensino se ensinava o grego e o latim, consideradas línguas clássicas que desenvolveriam o pensamento e a literatura.

Em 1809, D. João VI criou os cargos de professor de inglês e francês, eles representariam as línguas modernas, mas o objetivo não foi meramente pedagógico, o monarca pensava na abertura dos portos brasileiros e as vantagens que o ensino destes idiomas poderiam lhe trazer.

Em 1837, foi fundado o Colégio Pedro II, primeiro em nível secundário no país. Ele teve seu currículo alterado no ministério Couto Ferraz, passou a seguir o modelo de colégio francês, em seu programa constava 7 anos de francês, 5 de inglês e 3 de alemão. Neste modelo, muito mais do que a língua francesa, era valorizado o modelo de vida europeu, ele representava um ideal de cultura e

civilização. Embora com peso menor, o inglês e o alemão também eram valorizados por sua importância na literatura.

Percebemos então a importação de um modelo estrangeiro para a nossa educação, sem levar em consideração a nossa população, as nossas origens e a nossa língua mãe, enfim, tratava-se de uma escola de modelo europeu feita para poucos. Este modelo de ensino de línguas se manteve até 1929. Entre 1929 e 1931, o italiano passou a ser ensinado também.

A metodologia, por sua vez, não sofreu nenhuma alteração durante estes anos, era a mesma que herdamos com os jesuítas e muitas vezes ainda a reproduzimos, trata-se da abordagem tradicional, aquela centrada na gramática e tradução de textos em língua estrangeira.

Dentro desta abordagem a língua é um conjunto de regras e privilegia a escrita, dominar uma língua estrangeira é entender a sua gramática e conseguir traduzir seus textos, as aulas são veiculadas na língua materna, com listas de vocabulário e longas explicações sobre regras gramaticais e exemplos para serem memorizados e aplicados a outros exemplos.

Em 1915, na República, o grego foi retirado do estudo das línguas antigas, restando apenas o latim. As línguas modernas (francês, inglês ou alemão) deveriam ser aprendidas em três anos.

A partir dos estudos de Saussure (2006) realizados em 1916, a linguagem assumiu um caráter científico, ela poderia ser dividida entre *langue* e *parole*, a primeira trataria do sistema da língua e a segunda a sua realização, o seu uso.

Nesta época, o número de imigrantes no Brasil aumentou, isto ocorreu devido a Primeira Guerra Mundial e a uma série de propagandas feitas pelo governo brasileiro, que precisava de mão de obra mais especializada do que a dos antigos escravos. Esses imigrantes desejavam escola para seus filhos e muitos criavam escolas próprias, uma vez que o governo não era capaz de oferecer vagas em número suficiente para atender a demanda, nestas escolas “privadas” se falava a língua nativa das famílias (das crianças) e a língua portuguesa era ensinada como língua estrangeira.

O governo, que até aquele momento havia sido permissivo com relação a estas escolas, em 1917 as fecha e em 1918 cria escolas primárias com recursos federais e sob responsabilidade do Estado. Mesmo em 1920, quando a reforma educacional do Estado de São Paulo passou a admitir escolas particulares, elas deveriam seguir orientações nacionais (ou estaduais), o ensino deveria ser ministrado em língua portuguesa, sendo proibido o ensino de língua estrangeira a crianças menores de 10 anos.

Em 1931, o ensino secundário passou por uma reforma a fim de lhe devolver o crédito que havia perdido, instituiu-se o curso complementar de 2 anos para preparar os estudantes para a universidade e o curso fundamental de 5 anos para dar uma formação integral ao adolescente. Este currículo tentou manter um meio termo entre as ciências e as letras, o clássico e o moderno e o humanismo e o técnico.

As línguas vivas reapareceram com maior força nesta época, eram mais valorizadas do que o latim. Elas eram representadas basicamente pelo francês (9 aulas: 3+3+2+1, da primeira à quarta série) e inglês (8 aulas: 3+3+2, da segunda à quarta série). Embora houvesse a hipótese de um terceiro idioma, o alemão, ela não chegou a se concretizar por falta de alunos.

Assim sendo, o regime de 1931 destinou 17 aulas semanais (10% do currículo) para o ensino de francês e inglês. A partir da reforma de Francisco de Campos, e mais intensamente depois do golpe de 1937, se estabeleceu uma metodologia oficial para o ensino da língua estrangeira, era o método direto.

Com esta nova metodologia, a língua materna deixa, ou deveria deixar, de ser a mediadora no conhecimento, uma vez que o foco está no contato com a nova língua, a aula deveria ser ministrada na língua estudada, sem a intervenção da tradução. O professor deveria utilizar objetos que envolvessem o aluno na sala de aula, como gravuras e desenhos, e a partir deles ir ampliando o vocabulário do mesmo.

Nesse método, nenhuma regra gramatical era ensinada sistematicamente, a gramática era apresentada como parte de algo maior, o aluno primeiro se depararia com vários exemplos do que estava estudando, só depois a gramática era sistematizada. Ela era ensinada por indução, os discentes praticavam perguntas e respostas para exercitar uma estrutura gramatical e a pronúncia. A grande dificuldade encontrada foi à exigência de professores nativos ou que apresentassem a fluência de um nativo, uma vez que o método para ser implantado deveria fazer uso somente da língua-alvo.

Nesta mesma época, os cursos técnicos se desvalorizaram, uma vez que crescia o prestígio pelos estudos acadêmicos, a escola tornou-se sinônimo de qualificação e promoção social.

Em 1942, há a reforma de Capanema, com ela o secundário passou a ser dividido em dois blocos, o ginásial e o colegial. O colegial, atual ensino médio, poderia ser o clássico ou o científico. Apesar desta equivalência, persistiu a ideia de que só a escola secundária tradicional teria um ensino médio autêntico e, portanto, só ela poderia conduzir à Universidade, mas tanto no clássico como no científico a língua estrangeira foi mantida, a orientação metodológica ainda era centrada no método direto.

Houve uma valorização dos idiomas clássicos e modernos; no ginásio se aprendia o latim e o francês (por 4 anos), o inglês (nos últimos 3 anos), no colegial o latim, o grego o francês e o inglês (por 3 anos) e o espanhol (1 ano).

Levando em consideração que o grego raramente foi implantado e houve uma restrição cada vez maior ao latim, a reforma de Capanema destinou, realmente, 35 horas semanais ao ensino dos idiomas, o que representou 15,1% de todo o currículo contra 10% na Reforma de Campos.

Era perceptível uma maior valorização da língua francesa em detrimento da inglesa, nesta época, o alemão foi substituído pelo espanhol, vale lembrar que estávamos próximos a Segunda Guerra Mundial e o Brasil apoiava os Estados Unidos.

O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que (...) não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo. (PICANÇO, 2003, p. 33)

A responsabilidade sobre a escolha, o programa curricular e a metodologia a ser utilizada no ensino de língua estrangeira passa a ser do Ministério da Educação. Aparece, a partir deste momento, a preocupação com a reflexão sobre as civilizações estrangeiras, sua cultura e seus valores.

Embora as ideias pedagógicas para a aula de línguas fossem as mais modernas para a época, elas não chegaram a acontecer de maneira satisfatória, isso ocorreu por vários motivos, entre eles, os alunos oriundos das classes baixas tinham dificuldade em acompanhar um ensino tão ambicioso e voltado para um outro público, outro fator era a própria falta de professores com formação específica.

Após a Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos se acentuou, com isso o inglês começou a ser mais valorizado do que o francês, esta inversão não ocorreu por razões simplesmente pedagógicas, mas por causas políticas, era interessante mostrar aos nossos credores o quanto os valorizávamos. A opção pela língua estrangeira não é neutra, nem aleatória, nem tampouco a opção pedagógica.

A partir de 1950, há um aumento do ensino técnico e a área das humanidades perdeu espaço, o que fez com que a língua estrangeira perdesse um pouco de sua carga horária.

A intenção da formação tecnicista era criar uma mão de obra barata e acrítica, capaz de reproduzir seus conhecimentos e aprender uma profissão. Neste período, o ensino da língua estrangeira foi deixado para os centros de idiomas, esta concepção fez com que se diminuísse a

carga horária no ensino médio e a retirasse do currículo no fundamental. (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007)

A LDB de 4024/61 criou os conselhos de educação e a eles caberiam decidir sobre a língua estrangeira no ensino médio técnico, eles decidiram por acabar com a obrigatoriedade dela neste nível de ensino. Esta lei instaurou a descentralização, cada estado poderia adaptar seu currículo educacional de acordo com suas necessidades e condições, uma vez que nenhuma das antigas reformas conseguiu abrangência nacional.

Quanto à língua estrangeira houve uma diminuição de 4 para 2 opções, houve a diminuição do espanhol e do latim e a possibilidade de outras línguas como italiano, alemão e japonês. Segundo Leffa (1999), com a LDB de 1961 o latim foi, geralmente, retirado do currículo, o francês quando não foi tirado teve sua carga horária diminuída e o inglês continuou sem grandes alterações. Para ela, esta reforma reduziu a importância da língua estrangeira dentro do ensino público brasileiro.

Em 1965, há uma nova mudança nas tendências linguísticas, Chomsky (1975) traz uma nova visão de língua a partir de sua gramática gerativa transformacional. De acordo com a sua concepção, a língua não pode ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem repetidos em qualquer situação. Ele é o primeiro a introduzir a ideia de competência, com o sentido um pouco diverso do que Perrenoud (2000) usa atualmente, para Chomsky, competência é aquilo que sabemos e desempenho é o que fazemos com o que sabemos.

Nas décadas de 70 e 80 surgem as ideias de Piaget (1973) e depois de Vygotsky (1989). Piaget lança a abordagem cognitiva e construtivista, nela a aquisição da língua é entendida como resultado de interação entre o organismo e o ambiente, em assimilação e acomodação.

Para Vygostky, o desenvolvimento da linguagem ocorre pelo modo interno e externo, no interno temos o processo mental no qual as trocas sociais exercem um movimento de interiorização e pelo lado externo há as trocas sociais.

Na mesma época, com a LDB 5692/71 o ensino passou de 12 para 11 anos (1º. grau: 8 anos- ensino fundamental e 2º. grau: 3 anos- ensino médio), houve uma nova valorização do ensino profissional. Tal lei desobrigava o ensino de língua estrangeira moderna, alegando a valorização do nacional, a língua estrangeira passou a ser ministrada como um acréscimo, chegando a ser extinta em alguns cursos profissionalizantes ou ficando com 1 ou 2 horas semanais somente no primeiro ano. Tal situação favoreceu a elite que pode estudar a língua inglesa em escolas particulares.

Neste contexto surge a abordagem comunicativa, nela a língua é concebida como um instrumento de comunicação ou de interação social, o que importa são os aspectos semânticos e não mais o código linguístico. Nesta abordagem, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa a ser mediador do processo pedagógico, o aluno é sujeito da própria aprendizagem, as atividades pedagógicas devem priorizar a comunicação (dramatização, jogos e outros recursos disponíveis), nela o erro faz parte do processo de ensino aprendizagem, ele é um estágio provisório na incorporação da nova língua.

A LDB 9394/96 passa a designar de ensino fundamental e médio o antigo ginásio e o colegial, nesta lei, a língua estrangeira volta a ser uma disciplina. Em seu artigo 26, obriga uma língua estrangeira no ensino fundamental e ressalta que esta deve ser escolhida pela comunidade. Para o Ensino Médio, uma deve ser obrigatória e a outra optativa, dentro das possibilidades da unidade escolar e escolhidas pela comunidade (artigo 36).

Em 1998, complementando a LDB de 1996 surgem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Fundamental que trazem a língua como uma prática social fundamentada na abordagem comunicativa. Eles não indicam uma metodologia exclusiva para o ensino da língua estrangeira, mas sugerem uma linha sócio- interacional, enfatizando o desenvolvimento da leitura.

Em 1999, o MEC publicou os PCNs do Ensino Médio que deveriam enfatizar a comunicação oral e escrita, visando à formação pessoal, acadêmica e profissional do aluno. Ambos pregam a

ideia da transversalidade, visando ressaltar a importância do contexto em que o ensino da língua deve estar incluído.

Com o objetivo de destacar a posição do Brasil no Mercosul foi criada a lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta de espanhol nas escolas de Ensino Médio, pretendendo também com este fato melhorar as relações comerciais com os países de língua espanhola. A oferta desta língua é obrigatória para escola e facultativa para o aluno, as unidades de ensino tiveram cinco anos para se adaptarem e este ano passaram a oferecer tal língua em horário inverso ao das aulas regulares.

Em 2009, o Estado de São Paulo adotou um currículo oficial para o ensino, no qual contempla a língua inglesa como língua estrangeira moderna, ele traz como concepção pedagógica uma abordagem de letramento que pretende trabalhar com diferentes gêneros textuais, levando em consideração o indivíduo e o outro dentro do contexto em que estão inseridos, tal currículo traz como referência os trabalhos de Bakhtin e outros.

Embora, haja a opção da escolha de outra língua que não o inglês para o Ensino Fundamental, na prática o inglês é hegemônico, pois a participação da comunidade em atividades de decisão é ainda muito pequena no Brasil. (ABRANCHES, 2003)

Ensinar a língua estrangeira na escola pública atual, mais do que desenvolver as habilidades comunicativas, é fazer com que o aluno compreenda a diversidade linguística existente, e que esta linguagem diferente da dele tem suas raízes históricas, seus porquês e deve ser respeitada, não porque é melhor ou pior, mas porque reflete toda a maneira de viver e ver a vida de uma sociedade.

Conclusão: Qual será a língua estrangeira ensinada amanhã?

Talvez continuemos com a hegemonia do inglês, talvez não, mais importante do que saber qual será a língua ensinada é saber como ela será trabalhada, qual concepção de língua e cultura estaremos transmitindo para o aluno. O ensino da língua estrangeira envolve muito mais do que uma opção da comunidade, ou um modismo, ele deve servir a um objetivo maior que é o de formar um cidadão crítico, que perceba a si e ao outro como parte de uma sociedade muito maior, que aprenda a aceitar as diferenças sem se preocupar em hierarquizá-las, julgá-las ou atribuir um valor a elas.

Ensinar uma língua estrangeira é mostrar uma outra forma de ver e viver a mesma realidade, por isso qualquer uma das abordagens aqui citadas tem um lado proveitoso que a justificou naquele momento e ainda a justifica, é possível aproveitar o que cada abordagem tem de melhor, pois é importante conhecer as regras que regem a estrutura da língua, é importante saber usar esta língua para se comunicar, conhecer sua literatura, ser capaz de usar sua forma escrita, perceber que recorte ela faz do mundo.

Apresentar aos alunos diferentes tipos de exercícios, diversos gêneros de texto é enriquecedor, pois mostrará as muitas formas de realização de uma língua, como ela varia de acordo com o contexto, com o usuário e com a finalidade da interação, é preciso inserir cada situação no contexto que a gerou, pois só assim o aluno perceberá que todo significado é social, por isso é construído historicamente e pode ser transformado, já disse Bakhtin em seus estudos que fora do contexto as palavras têm seus significados empobrecidos, por exemplo, o pão e o vinho dentro do ritual da igreja católica, ou mesmo o martelo e a foice na bandeira da União Soviética, para compreender por completo estes significados é preciso do contexto histórico que os cerca e do diálogo com a sociedade que o criou.

Ensinar e aprender uma língua estrangeira é conhecer outras percepções de mundo, fazer com que o aluno perceba isto é dar um grande passo para o amanhã, fazer com que ele perceba o porquê dele estudar determinada língua e não outra é ativar seu espírito crítico.

Ensinar uma língua estrangeira é mostrar que existe um outro mundo e fazer isso respeitando o universo do aluno e o da língua ensinada é a nossa maior tarefa.

REFERÊNCIAS

BORGES, José Clerio. **História da Serra**. Disponível em: <<http://www.clerioborges.com.br/temiminosparanapua.html>> Acesso em: 18/07/2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 18/07/2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em 18/07/2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 18/07/2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento**. São Paulo: Forense, 1973.

PICANÇO, Deise Cristina Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas**. D.E.L.T.A., São Paulo, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand **Curso de Linguística Geral**. 27^a. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVEIRA, Rosângela Sanches. **Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública: foco na abordagem do ensino**. Tese de doutorado, Unesp, Araraquara, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESTUDOS CLÁSSICOS: VENCENDO BARREIRAS E DESAFIOS

CLASSICAL STUDIES: OVERCOMING BARRIERS AND CHALLENGES

Alessandra FAVERO
 alesfaver0@yahoo.com.br
 UNISEB Interativo, UNIESP

RESUMO: O objetivo deste trabalho é ajudar o aluno a percorrer seu caminho literário-acadêmico, apresentando de forma simplificada e didática, teorias e obras críticas acerca dos Estudos Clássicos, incentivando a leitura de obras consideradas clássicas ou cânones pelos estudiosos da Literatura, encarados como material literário e humanístico que deve fazer parte do dia a dia do ser humano. Lecionar a disciplina Estudos Clássicos requer habilidade para despertar o interesse literário dos discentes e paixão pelo que se ensina. Estes são os instrumentos necessários para que se ultrapasse a barreira do preconceito contra textos antigos e para que se vença os desafios do ensino de obras consideradas ultrapassadas pelos leigos que iniciam seus estudos. O contato com os diferentes gêneros clássicos, principalmente com o épico e dramático, desperta uma nova visão de mundo, contribuindo para uma rica formação humanística, com destaque para elementos históricos, mitológicos e literários. O drama apresenta a tragédia e a comédia como destaque. A comédia chama a atenção pela punição provocada pelo riso, modificando o comportamento da sociedade, porém é na tragédia grega que os alunos se realizam, devido ao fenômeno catártico, com a liberação de sentimento e purgação de emoções. Enfim, ensinar é uma atividade gratificante.

PALAVRAS-CHAVE : Estudos Clássicos; Literatura Clássica; cânone.

ABSTRACT: The goal of this work is to help students follow an easier academic-literary path towards theories, critical works concerning Classical Studies in a more simple and didactic way, encouraging the reading of specific works deemed essential by Literature professors. This is not an exhaustive study tool to the strict forms, critical-analytical techniques about classical pieces, our job is to lead the student to project himself into the world of classical books, discovering the purity, beauty and richness of each story, especially Greek-Latin literary pieces. This is the reason why teaching Classical Studies requires great skills, so one can entice literary interest and passion in students. These skills are necessary tools to teach students to overcome their prejudice towards classical literature as they start their college year, and the result of using classic elements in the classroom every semester is surprising, students get to discover a whole different world, full of surprises, enchantment and adventures in every Classic story. The contact with different classic genres, specially the epic and dramatic works, opens new and more accurate view to the world of Classic Literature contributing to a richer humanistic formation with historic, mythological and literary elements. Drama introduces tragedy and comedy as a highlight. Comedy is used as a way of criticizing serious matters with laughter, this way, modifying the society behavior toward social problems, although, it is in Greek tragedy that students have their own catharsis as a liberation of their own feelings and purgatory emotions. In short words, teaching Classical Studies is really worthy.

KEY-WORDS: Classical Studies, Classical Literature; Canon.

Sou professora de Literatura há muitos anos e, leciono a disciplina Estudos Clássicos no UNISEB Interativo desde 2008. Observando as atitudes, os comportamentos e as dificuldades dos discentes diante do conteúdo apresentado por tal disciplina, resolvemos elaborar um material cujo objetivo é ajudar o aluno a percorrer seu caminho literário-acadêmico, apresentando de forma

simplificada e didática, teorias e obras críticas acerca dos Estudos Clássicos, incentivando a leitura de obras consideradas clássicas ou cânones pelos estudiosos da Literatura, encarados como material literário e humanístico que deve fazer parte do dia a dia do ser humano. Longe de ser um material exaustivo acerca de formas rígidas e técnicas de análise e críticas de textos literários considerados clássicos por acadêmicos, nosso trabalho se destina, em linhas gerais, a auxiliar o aluno a viajar pelo mundo literário com disciplina e segurança, descobrindo a beleza e a riqueza da Literatura Clássica, em especial das obras greco-latinas, fazendo com que o gosto, o prazer e o hábito de leitura sejam redescobertos.

Na primeira unidade de nosso material impresso, fazemos algumas análises e reflexões acerca do que são clássicos. Pensamos um pouco sobre aspectos teóricos e práticos da literatura, fazendo com que os alunos relembrem suas experiências de aprendizagem da literatura e extraindo deles informações sobre a origem e as características da produção literária humana. Assim, num primeiro momento, o aluno tem a oportunidade de apreciar algumas abordagens sobre os estudos clássicos e, também, de se instruir a partir de sua própria experiência com a literatura.

Para isso, questionamos se o aluno se lembra do que é um clássico, se já ouviu falar em clássicos da literatura, se já leu algum clássico... As respostas, em geral, são negativas, mas ao longo da primeira aula, já pensam que precisam ler “tal” livro, mas ainda não sabem o porquê. Destacamos, então, que é o momento de tirar da prateleira a obra empoeirada e se deleitar com a leitura. Desse modo, acabam por descobrir o motivo pelo qual os clássicos são fontes de alusão para toda a vida da literatura e da própria vida, pois os clássicos tratam de situações que se repetem em nosso cotidiano, uma vez que:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 2009)

Os alunos começam a perceber que um clássico concebe não apenas uma temática, mas também um período histórico, como retrato de uma época, que a pinta em suas histórias, que revela uma estrutura da linguagem diversificada, revelando valores morais, cívicos, amorosos, no texto literário. Assim sendo, encarar o clássico é para além da literatura enquanto forma, entendendo-o como a organização cultural, linguística, social e histórica de uma época. Por isso, podemos dizer que quem lê um clássico ouve as vozes de um dado período, por meio do imaginário.

Na segunda unidade de nosso material impresso, fazemos algumas análises e reflexões sobre o discurso retórico. Iniciamos os estudos por Aristóteles e suas reflexões acerca da retórica e da poética. Lembramos, aqui, o quão importante é refletirmos sobre os gêneros do discurso retórico bem como conhecer seus meios de persuasão, analisando as características da produção literária humana na época clássica e atual.

Assim, o discente tem a conveniência de conhecer alguns recursos retóricos, estudando a partir de sua própria experiência e da leitura de discursos dos mais variados autores, enfocando a retórica, a dialética e a oratória, como fonte de persuasão de outras pessoas sobre quaisquer assuntos e em qualquer situação, pois, como destaca Aristóteles na *Arte Poética*, a oratória como a principal virtude do homem: “a arte de persuasão por meio da palavra manipulada com o brilho e a eficácia dos recursos retóricos era fator imprescindível para o desempenho de um papel relevante na cidade-Estado”. (s/d, p.5)

Na terceira unidade de nosso material impresso, fazemos algumas meditações sobre o discurso poético a partir dos estudos de Aristóteles, conhecendo um pouco de suas reflexões acerca da poética. É importante destacarmos os gêneros poéticos que ele cita, como a tragédia e a epopeia, bem como atentar para as suas semelhanças e diferenças.

Podemos definir a poética, segundo o pensamento grego, como tudo aquilo que é invenção humana em sua capacidade de imitar. Por isso, existem diferentes formas de poéticas: dança, lírica, tragédia, comédia, diálogos, elegias, épica, música vocal, etc.

Aristóteles se ocupa em analisar a tragédia e a epopeia, entendendo-as como arte por seu ritmo e sua linguagem, por isso, sua obra *Arte Poética* é de extrema importância para a crítica literária.

Ele destaca a tragédia como obra superior à comédia, por causa de seu objetivo maior, ou seja, a catarse. Por catarse, devemos entender a purificação ou purgação das paixões, a “expulsão provocada de um humor incômodo por sua superabundância” (ARISTÓTELES, 1974, p.390-392). Catarse é a liberação de sentimentos, o apaziguamento dos sentimentos, revelando a função do teatro: atender às paixões. Por esta razão, Aristóteles destina a maior parte de seu livro à tragédia, à sua composição, aos elementos que certificam o prazer do drama trágico: a catarse.

Sobre a epopeia, o pensador dedica somente três capítulos exclusivamente a este gênero. Importante destacar que:

A Epopéia deve apresentar ainda as mesmas espécies que a tragédia: deve ser simples ou complexa, ou de caráter, ou patética. Os elementos essenciais são os mesmos, salvo o canto e a encenação (...) Todos estes méritos, Homero foi o primeiro que os teve à disposição e os empregou de maneira conveniente (...) a epopéia goza de uma vantagem peculiar no concernente a sua extensão: enquanto na tragédia não é possível imitar, no mesmo momento, as diversas partes simultâneas de uma ação, exceto a que está sendo representada em cena pelos atores; na epopéia, que se apresenta em forma de narrativa, é possível mostrar conjuntamente vários acontecimentos simultâneos, os quais, se estiverem bem conexos com os assuntos, o tornam mais grandioso. (ARISTÓTELES, s/d, p.280)

Na unidade quatro de nosso material impresso, adentramos ao mundo dos gêneros da poesia. Nosso objeto de reflexão, aqui, é o gênero épico, revelando que a poesia épica ou epopeia é também conhecida como poesia heroica, por ser uma narrativa de grandes feitos, ou, ainda, que podemos encontrar a designação pura e simples de épica.

Em sua estrutura e conteúdo, o poema épico é, predominantemente, narrativo e se destina a aclamar acontecimentos históricos, míticos e lendários que representam uma cultura, tendo entre as personagens desde pessoas reais até os sujeitos que nunca viveram. O poema épico se apoia em lendas ou em mitos, mas os eventos narrados pelas epopeias são sempre de cunho ideológico. Assim, a função da epopeia é perpetuar as personagens lendárias e manter as tradições conservadas através dos tempos pela tradição oral ou escrita.

Na unidade cinco de nosso material impresso, o aluno já está familiarizado com o gênero épico, por isso, partimos a leitura, análise e comentários das três mais importantes obras da poesia épica clássica: *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, e *Eneida*, de Virgílio.

Destacamos que a *Ilíada* é composta por 15.693 versos em hexâmetro, que era a forma tradicional da poesia épica na Grécia antiga. Salientamos que foi escrita a partir de um grego clássico, que contém noções de diversos dialetos, o que corrobora sua origem provinda da oralidade, dos cantos rapsódicos. Sua composição geral contém versos que se repetem diversas vezes como artifício empregado para facilitar a memorização, reforçando, mais uma vez, sua origem oral. Chamamos a atenção para certas curiosidades ou divergências para despertar a atenção e o interesse do aluno como, revelar que a divisão, em vinte e quatro cantos que conhecemos hoje, foi feita depois e conferida ao período histórico de Alexandre, mas ninguém tem certeza desse fato.

Outro ponto que desperta interesse é revela que se acredita que a Guerra de Tróia, abordada na *Ilíada*, é um fato histórico acontecido por volta de 1200 a.C., porém, fica difícil sustentar tal

afirmação se observarmos que certos versos contém descrições de artefatos bélicos e técnicas de guerra de vários períodos, sendo o mais recente do século VIII a.C., período ao qual se atribui o feito de Homero. Mais um ponto interessante se faz a observação de que, ao contrário do que possa parecer, o grande tema da *Iliada* não é a Guerra de Tróia. A trajetória da Guerra é o cenário para os dramas de Aquiles, já que seu grande assunto, acima de tudo, é a cólera de Aquiles, o semideus, em conflito com sua existência e sua dupla essência: deus e mortal.

Já a *Odisséia* narra a viagem de Odisseu (ou Ulisses, na mitologia romana) em retorno da Guerra de Tróia. A viagem é, acima de tudo, um regresso de Ulisses em sua própria memória. Podemos perceber no poema o recurso da metalinguagem, já que trata de um herói mitológico que retorna às suas origens, o mito, por si só, é uma narrativa cíclica que pretende dar conta da gênese das coisas. Por isso, dizemos que é um poema de *nostos*, de volta...

Além das composições gregas de Homero, tratamos de Virgílio e seu maior feito, a *Eneida*, vista por alguns especialistas em estudos clássicos, como uma das obras mais altas já produzidas no ocidente.

Aguçando a curiosidade do aluno, revelamos que o poeta levou dez anos para escrevê-la e morreu sem concluí-la, pedindo inclusive, em seu leito de morte, que fosse queimada, pois o autor não tivera tempo de fazer a revisão.

Conta-se que, o então imperador romano, Otávio Augusto, havia encarregado Virgílio de fazer uma obra grandiosa, com a intenção de que ela sobrepujasse os poemas de Homero. Percebemos, então, que a obra servirá como uma das primeiras propagandas políticas que se tem notícia, pois, dos vários dos episódios narrados, faz-se menção à contemporaneidade de Augusto, apresentando o escudo de Enéias, que é símbolo do Império Romano.

A *Eneida* é uma poesia épica que segue criteriosamente o modelo realizado por Homero, não só na estrutura, mas também na temática. Seu enredo narra a fundação de Roma, e é Enéias, filho da deusa Vênus e de Anquises, sobrevivente da guerra de Tróia, que transporta a pátria para solo itálico, sob a sorte gloriosa de dominar e governar o universo.

Por fim, a unidade seis de nosso material impresso apresenta mais um dos gêneros poéticos clássicos, ou seja, a arte dramática que se reparte em tragédia e comédia. Porém, nesta última unidade é dedicada ao estudo do drama, como gênero, e suas formas.

Interessante se faz salientar que o aluno deve conhecer, antes de tudo, a arte dramática para, só depois, estudar suas formas de apresentação. Por isso, chamamos a atenção para os estudos de Renata Pallotini que, em sua obra *Introdução à dramaturgia*, destaca algumas características da arte dramática, desde sua criação na antiguidade até os elementos que foram incorporados ao longo dos tempos por autores clássicos, ou seja, debate a teoria dramática.

Levando em consideração alguns estudos teóricos, Renata Pallotini levanta os dados essenciais para a elaboração de uma peça dramática. A autora cita Aristóteles e a lei das três unidades: tempo, lugar e ação dramática, reforçando que esta última, segundo Aristóteles, “deve ser completa, tendo começo, meio e fim, e uma certa grandeza ideal”, pois ela destaca ação dramática como anseio humano intencional. Conhecendo um pouco dessa teoria dramática, passamos ao estudo das formas trágicas e cômicas.

Embora existam divergências quanto ao surgimento da tragédia enquanto gênero dramático, interessa saber que ela adquire sua forma clássica no século V a. C. A palavra tragédia tem sua origem ligada aos sátiros, também conhecidos como demônios silvestres, que faziam parte da procissão de Dionísio. Dessa informação, surge a tese aristotélica de que a tragédia nasce de um cerimonial dedicado a Dionísio, deus relacionado à máscara e à metamorfose, meios indispensáveis à formação do teatro.

Os alunos se interessam muitos pela mitologia Greco-romana e ficam admirados em saber que Dionísio é o deus do vinho e da inspiração poética, e que seus adoradores saíam em cortejo pela

pólis e transportavam um enorme *fálus*, enquanto todos cantavam, dançavam e bebiam vinho em reconhecimento a abundância de alimentos e fertilidade da terra com a chegada da primavera. Acredita-se que tais atos festivos deram origem a cantos satíricos. Especula-se que algum poeta trágico tenha reunido estas manifestações comemorativas em uma única peça, exemplar que se transformaria no gênero cômico.

No que respeita à comédia, Aristóteles dedicou poucas palavras à sua composição na primeira parte da Poética, pois a considerava um gênero menor. Sabe-se que a comédia também nasceu do mesmo culto dionisíaco, porém, segundo os poucos subsídios que nos restam, o gênero cômico é resultante dos cantos fálicos, levantados em tributo a Dionísio, ou Baco, na mitologia romana, por ocasião das comemorações em consagração à primavera.

Segundo o Aristóteles, a comédia é uma imitação de personagens de tipo rebaixado, que exibem algum tipo de deformidade ou feiura, para se aproximar do povo comum e despertar o riso. Caso o defeito fosse grave a ponto de provocar dó ou piedade, o objetivo da comédia não seria alcançado.

Como o filósofo explica, as transformações sofridas pelo gênero cômico:

A comédia é (...) imitação de homens inferiores; não, todavia, quanto a toda espécie de vícios, mas só quanto àquela parte do torpe que é o ridículo. O ridículo é apenas certo defeito, torpeza anódina e inocente; que bem o demonstra, por exemplo, a máscara cômica, que, sendo feia e disforme, não tem [expressão de] dor.

Se as transformações da tragédia e seus autores nos são conhecidas, as da comédia, pelo contrario, estão ocultas, pois que delas se não cuidou desde o início: só passado muito tempo o arconte concedeu o côro da comedia, que outrora era constituído por voluntários. E também só depois que teve a comedia alguma forma, é que achamos memória dos que se dizem autores dela. Não se sabe, portanto, quem introduziu mascaras, prólogo, número de atores e outras coisas semelhantes. (ARISTÓTELES, 1966, p.71)

Desse modo, para Aristóteles, então, a comédia é um gênero menos sofisticado, menos sério do que a tragédia, por causa de sua função e obscuridade quanto à origem e formação.

Estes são os assuntos abordados em nosso material impresso e durante nossas aulas presenciais. Como se vê, lecionar a disciplina Estudos Clássicos envolve elementos do nosso passado universal que nem sempre são claros e precisos. Diante disso e de certa incompreensão imatura de nossos alunos frente a tais fenômenos, o ensino dos estudos clássicos requer paixão pelo que se ensina e habilidade para despertar o interesse literário dos discentes.

Pode-se dizer que demonstrar paixão docente e provocar interesse discente são os instrumentos necessários para que se ultrapasse a barreira do preconceito contra textos antigos e para que se vença os desafios do ensino de obras consideradas ultrapassadas pelos leigos que iniciam seus estudos.

O resultado da aplicação dos elementos clássicos em sala de aula surpreende a cada semestre, pois os alunos descobrem um mundo totalmente desconhecido, cheio de encantos e aventuras. O contato com os diferentes gêneros clássicos, principalmente com o épico e dramático, desperta uma nova visão de mundo, contribuindo para uma rica formação humanística, com destaque para elementos históricos, mitológicos e literários. O drama apresenta a tragédia e a comédia como destaque. A comédia chama a atenção pela punição provocada pelo riso, modificando o comportamento da sociedade, porém é na tragédia grega que os alunos se realizam, devido ao fenômeno catártico, com a liberação de sentimento e purgação de emoções. Enfim, ensinar é uma atividade gratificante.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Ediouro, s/d. (Clássicos de bolso)
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução do original francês *Art Rhétorique et art poétique*. São Paulo: Ediouro, 1974.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Traduzido por Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. In: [ExtraLibris](http://extralibris.org/2009/04/por-que-ler-os-classicos/), publicado em 10-04-2009. Disponível em <<http://extralibris.org/2009/04/por-que-ler-os-classicos/>>. Acesso em 25-2-2010.
- HOMERO. *Iíada*. Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- HOMERO. *Odisséia*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- PALLOTINI, Renata. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Ática, 1988. (série Princípios)
- VIRGÍLIO. *Eneida*. Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: A Montanha, 1993.

REPENSANDO A GRÉCIA ANTIGA: MITOS NA ATUALIDADE

RETHINKING ANCIENT GREECE: MYTHS TODAY

Kelli Fauth CLARO
 kelliclaro@hotmail.com
 Michel Ferreira dos REIS
 michelfereis@yahoo.com.br
 UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO: O legado que o povo grego nos deixou é inegável, seja na esfera política, quanto no nosso cotidiano. A presença da cultura helênica é perceptível mesmo aos olhos dos mais desatentos e um fato que sempre desperta grande interesse e curiosidade sobre a Grécia Antiga são as histórias fabulosas e cheias de mistério, os mitos, que os gregos inventaram para explicar as origens do universo e de tudo o que rege a vida. Este inventário grego percorreu séculos, sofreu diversas leituras e serve de inspiração para escritores, artistas, cineastas dentre outros que acabam por difundir mais ainda a cultura grega. Neste percurso, a origem dos mitos pode ser perdida ou mudada e, então, entra o papel do pesquisador de demonstrar o caminho percorrido pelos mitos que chegaram até nós e que estão sendo retratados nas mais diversas formas de expressão artística.

PALAVRAS-CHAVE: mitologia grega; releitura; mitos na atualidade

ABSTRACT: The legacy which left us the Greek people is undeniable, whether in politics, as in our daily lives. The presence of Hellenic culture is noticeable even in the eyes of the most inattentive and a fact that always attracts great interest and curiosity about ancient Greece and fabulous stories are full of mystery, the myths, that Greeks created to explain the origins of the universe and everything that governs life. This inventory Greek that spans centuries, has undergone several readings and is an inspiration for writers, artists, filmmakers and others who end up further spread Greek culture. In this way, the origin of myths may be lost or changed, and then comes the role of the researcher to show the path taken by the myths that have

survived and are being portrayed in various forms of artistic expression.

KEYWORDS: *Greek mythology, rereading, myths today.*

Introdução

Não existe, atualmente, uma civilização única, sem influências externas devido, principalmente, à globalização e aos avanços tecnológicos, à aproximação de lugares e culturas devido à internet e mídias em geral. Os países estão passando de uma cultura homogênea (limitada ao seu país) para uma mais globalizada, por causa da migração dos povos e pela importação/exportação de produtos.

A troca de informações e a possibilidade de deslocamento de pessoas de lugares tornaram-se tão acentuadas, que muitas culturas estão desaparecendo, ou se mesclando com outras. Devido a essa “mistura de povos e cultura global”, surgiu uma questão: por que não trabalhar com a origem da Grécia Antiga Clássica em sala de aula, já que ela é o berço da civilização cultural? E por que ela ganhou esse título? O que de fato ocorreu lá, o que nos foi deixado como registro tão importante que nos influencia até hoje? Como explicavam os “porquês” do mundo através dos mitos?

Os mitos na sociedade grega clássica tiveram grande papel na explicação de fatos naturais e sociais. Explicavam o mundo por meio das narrativas míticas até por volta do século VI-V a.C, quando surgiram questionamentos referentes a essas explicações. A partir desse momento, a racionalidade e a ciência começaram a se evidenciar com a filosofia. Atualmente, a explicação mítica não tem a mesma função. Limita-se, em sua maioria, à criação de “outros mundos”, contudo, se faz presente na nossa sociedade, ainda que a origem dos mitos retratados tenha se perdido, passando a ter outra função.

A abordagem inicial

Com base nessas informações e nesses questionamentos, aplicamos em forma de minicurso o estágio que teríamos que cumprir da licenciatura, obrigatório, como uma releitura dos mitos gregos com base em livros e filmes para uma turma de ensino fundamental (2º ciclo) que participou do programa Escola da Família, no período vespertino, aos sábados. Esse minicurso foi aberto a toda comunidade, no período de 30/04 a 11/06 de 2011 em uma escola do interior paulista. Para participarmos desse programa nos enquadrámos nos pré-requisitos como voluntários e obtivemos mais informações no site da Secretaria de Educação do Estado de SP.

Com uma semana de antecedência fizemos a divulgação do minicurso na escola. Em princípio, tivemos muitos alunos interessados, mas foram poucos os que frequentaram. Embora, tivéssemos feito uma divulgação empolgante, dando ênfase que seria um aprendizado diferente do que eles estão acostumados e que seria muito interessante, ouvíamos muitas reclamações como “nossa, ter que vir de sábado na escola não rola”, ou seja, a escola já tem a imagem de algo chato, ruim, já traz essa imagem negativa à mente dos alunos. E esse também foi nosso objetivo, tentar mostrar outra visão sobre estudos para eles.

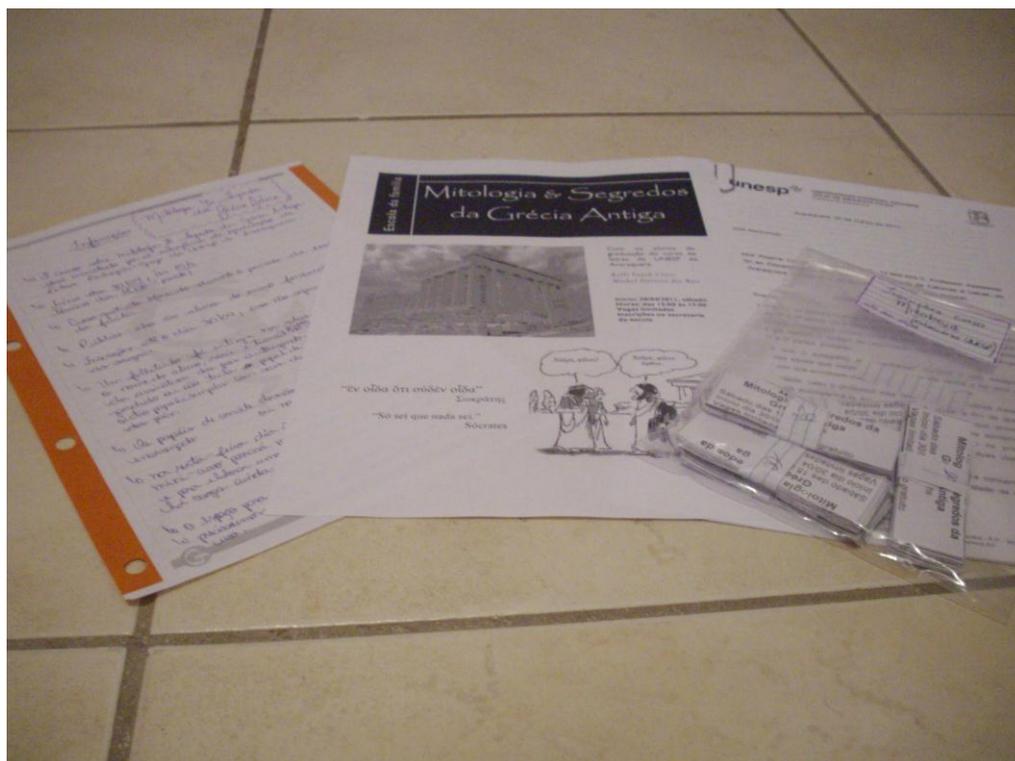


Figura 1: imagem do material preparado para a divulgação do minicurso na escola. Da esquerda para a direita: informações sobre o curso (*script* nosso como forma de roteiro para explicação do curso), panfleto e também página inicial do material do curso, requerimento de autorização para o estágio e filipetas que foram entregues aos alunos.

As aulas foram ministradas à tarde, entre às 14 e 17 horas, em uma escola pública de São Carlos, totalizando 21 horas-aula. Fomos orientados por uma professora educadora da Escola da Família.

Para a abordagem do grego e todo o nosso conteúdo elaborado para ser aplicado em sala de aula, pensamos em um modo mais atrativo para os alunos, sendo ao mesmo tempo didático, sem perder o valor da origem cultural. Dessa forma, fizemos uma releitura dos mitos gregos com base em livros e filmes. E, além disso, apresentamos a mitologia e a cultura gregas que tanto influenciaram o Ocidente, contextualizando-as no seu tempo e espaço, pois muitos alunos desconhecem a origem destas.

Por que ensinar a cultura helênica?

Esse conhecimento leva o aluno à reflexão, ao pensamento crítico. Mostramos a eles que haviam povos com uma cultura diferente da nossa, com práticas e vivências e cotidianos diferentes, e que mesmo sem a tecnologia e as descobertas que temos hoje, eles viveram tão bem quanto nós e estudavam muito, para melhoria e bem do povo.

Os mitos, de um modo bem simplificado, eram histórias mágicas e alegóricas que os antigos inventaram para responder algumas perguntas. Como começou o universo? Como surgiram os homens? Para onde vão as pessoas quando morrem? De acordo com as autoras Carmen Seganfredo e A. S. Franchini (2007), essas respostas foram transformadas pela sabedoria popular, adaptadas e transformadas conforme as circunstâncias. Os mitos apresentam-se como possível explicação ou interpretação da realidade e dos acontecimentos. Para os gregos, a forma mítica antecede o

nascimento do pensamento filosófico. O mito foi a primeira maneira encontrada pelo homem para explicar a realidade na qual se encontrava imerso. De tempos em tempos um compilador decide fixar essas histórias na forma que melhor convém. Essa é uma das possíveis justificativas pelas quais encontramos várias versões para cada mito.

“Os mitos são histórias dramáticas que constituem um instrumento sagrado, quer autorizando a continuação de instituições, costumes, ritos e crenças antigas na área em que são comuns, quer aprovando alterações”. (PATAI, 1972, p. 8)

De acordo com o Hesíodo no livro *Teogonia: a origem dos deuses* (2006), entendemos a linguagem do mito enquanto objeto de uma experiência numinosa (*sagrada*) arcaica. Esta experiência da linguagem está profunda e inextricavelmente ligada a uma certa concepção arcaica da linguagem, a uma certa concepção arcaica de tempo, a uma concepção arcaica de Ser e de Verdade.

Trabalhamos com os alunos algumas histórias mitológicas tradicionais e, em seguida, utilizamos algumas adaptações, as quais trazem os mitos tradicionais na atualidade.

Tivemos como princípios teóricos incorporados na elaboração dos planos de aula os livros *Teogonia* (HESÍODO, 2006) e *Mitologia Viva* (SALIS, 2003). Utilizamos esses livros para fazermos uma abordagem literária, primeiramente, para os alunos como uma forma de introduzi-los à cultura. Em seguida, seguimos com a explicação sobre os grandes princípios míticos, nos baseando no livro *Mitologia Viva* (SALIS, 2003), com introdução e explicação do Caos até a Criação, passando pela era dos principais deuses do panteão grego Urano e Gaia, Cronos e Reia, Zeus e Hera. Prosseguimos explicando sobre quem eram os deuses que habitavam o Olimpo.

Mitos na atualidade

Seguimos com a leitura em conjunto com os alunos algumas das histórias mitológicas do livro *As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana* (FRANCHINI e SEGANFREDO, 2007). Fizemos algumas adaptações em relação aos nomes latinos que surgiam no texto deixando apenas em grego para não confundirmos o entendimento dos alunos e para não dispersar nossa leitura ao nos transportar para outra ramificação de explicações.

Nosso tempo era muito limitado e, por se tratar de crianças, elas nos questionavam a todo o momento. Explicamos a elas que era uma adaptação nossa, e que tínhamos deixado todos os nomes gregos, que alguns apareciam de forma e com a escrita de mitologia latina. Como, também, não temos conhecimento suficiente para explicarmos claramente para os alunos a diferença da mitologia grega e romana, nos propomos a substituir os nomes latinos por gregos. Depois da leitura, debatemos sobre o texto e tiramos algumas dúvidas que surgiram sobre vocabulário.

Passada esta parte de introdução aos mitos gregos, foi exibido o filme *Percy Jackson - O Ladrão de Raios*. O objetivo principal da exibição do filme era localizar aspectos dos mitos apresentados. No final da exibição, realizamos uma discussão e fizemos uma comparação sobre o mito grego e a abordagem mitológica dos personagens do filme, baseada nas informações que os alunos tiveram durante o curso.

Recursos usados em aula e metodologia

Primeiro, começamos nossas aulas perguntando aos alunos o que eles conheciam da Grécia e conforme as respostas, apresentamos o hino do país e fizemos uma breve introdução histórica dos

gregos, tendo como base a primeira parte vídeo intitulado *Grandes civilizações: a Grécia Antiga – Part. I* (BADÍA e SOTO), apresentamos o alfabeto grego, apenas contato visual, e por fim, foi entregue uma pasta para que o material, que seria dado em aula, fosse guardado.

Em cada dia de aula, entregamos um material escrito. A princípio parecia que eram folhas esparsas, mas no final do curso formaria uma apostila, como foi informado para os alunos no início das aulas. Entregue o material, realizávamos a exposição do conteúdo do dia. Conforme abordávamos a matéria, íamos escrevendo palavras-chaves e assuntos mais importantes, além de nomes ou alguma palavra em grego (por curiosidade dos alunos) na lousa.

Dando continuidade a introdução histórica da Grécia, exibimos o vídeo *Grandes civilizações: a Grécia Antiga – Part. II* (BADÍA e SOTO), conversamos um pouco sobre o vídeo, o que ele quis mostrar e o que eles entenderam. Falamos sobre o motivo de a Grécia ser o berço da civilização ocidental, sobre democracia aplicada à política deles comparando com a nossa democracia. Aproveitamos o vídeo para debatermos sobre política e outras formas de governo diferente da nossa realidade, como o parlamentarismo, por exemplo. Abordamos alguns aspectos da história, filosofia e ciências na Grécia Antiga, retomando o que foi apresentado no vídeo.

Após esta contextualização, iniciamos as aulas sobre os mitos, tivemos como base o livro *100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*. (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007). Com este livro, relatávamos as histórias de forma misteriosa, alterando nosso tom de voz, dramatizando de certo modo nossa explicação e os alunos acabavam falando como eles estavam imaginando as personagens. Nas nossas aulas, eles aceitavam esse pacto ficcional proposto. No final de todas as aulas, distribuímos cópias do texto narrado no dia.

Depois, utilizando um *notebook* exibimos o filme *Percy Jackson - O Ladrão de Raio*. A escola disponibilizava rádio com *player* de CD e TV com DVD, porém, era muito burocrático para reservarmos esse material o qual acabamos não usando da escola, mas levamos o *notebook* para transmitirmos material em áudio e em vídeo, que só foi possível devido ao fato de termos poucos alunos.

Considerações finais

Para ministrar as aulas, organizamo-nos de melhor maneira possível para que não houvesse a dispersão dos alunos, quando percebíamos que poderia haver distrações, utilizávamos outro método de ensino ou alterávamos a abordagem da aula, deixando-a menos densa (teórica). Nas duas primeiras aulas que ministramos, como não tínhamos muita experiência e desenvoltura em classe, tivemos certa dificuldade na organização espaço-temporal, pois sempre preparávamos muita carga teórica e, ao iniciarmos a explicação, éramos interrompidos devido ao surgimento de dúvidas.

Fomos precipitados em relação à preparação do material para distribuímos aos alunos, imaginando que teríamos muitos alunos para o minicurso, visto que fizemos uma divulgação da escola por duas semanas com distribuição de panfletos anexados no mural da escola e, com a permissão dos professores, divulgamos em sala de aula no período matutino e vespertino, entregando uma filipeta para cada aluno que demonstrava interesse em participar do minicurso. Para a primeira aula, então, chegamos com material para 40 alunos, sendo que compareceram apenas 2 no início. A partir da segunda semana de aula, surgiu mais um aluno interessado, e esse foi nosso público.

Apesar de no início das aulas termos preparado uma carga teórica extensa e não termos aplicado-a completamente, conforme o passar das aulas conseguíamos administrar melhor nosso tempo e passar toda a teoria preparada. Foi gratificante, principalmente pela interação dos alunos e pela demonstração de interesse deles.

REFERÊNCIAS

BADÍA, Federico; SOTO, Ernesto (Argentina). Astrolab Motion. **Grandes civilizações: A Grécia Antiga**. Parte I. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=zZRXvFOMMk0>>. Acesso em: 17 maio 2011.

BADÍA, Federico; SOTO, Ernesto (Argentina). Astrolab Motion. **Grandes civilizações: A Grécia Antiga**. Parte II. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4YSC91SZ2DI&feature=related>>. Acesso em: 17 maio 2011.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. **As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. 9 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Estudo e tradução Jaa Torrano. 6 ed. São Paulo: Iluminuras, 2006.

PATAI, R. **O mito e o homem moderno**. Tradução de Octavio Mendes Cajado São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

SALIS, V. D. **Mitologia Viva: Aprendendo com os deuses a arte de viver e amar**. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

Sessão 4

PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O NOVO PERFIL DE MONITORIA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS UNIVERSIDADES

PROPOSAL OF ACTIVITIES FOR THE NEW PROFILE OF FOREIGN LANGUAGES EXTRA-CLASS STUDENT ASSISTANCE IN UNIVERSITIES

Raquel Sforcin Blanco JORGE
 raquelsbj@hotmail.com
 UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO: Por meio do relato das atividades desenvolvidas durante o ano de 2011 na monitoria de alemão referente às disciplinas dos dois primeiros anos de aprendizado de língua alemã do curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pretende-se divulgar uma nova maneira de desenvolver o trabalho do monitor e do aluno monitorado, buscando um maior sucesso comunicativo e interativo entre ambos, bem como um melhor aproveitamento do período de monitoria. As propostas formuladas no decorrer do período baseiam-se na constatação de que o trabalho do monitor pode ser multifacetado e flexível, na medida em que sua atuação não seja limitada ao atendimento presencial dos alunos em um horário específico da semana, somente para resolução de dúvidas referentes às tarefas propostas pelo professor em sala de aula, como tem sido realizado até agora. As ideias para esse novo perfil de monitoria envolveram o trabalho de pesquisa na busca por diferentes tipos de ações e de materiais para o ensino e aprendizagem de língua alemã como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: monitoria; língua alemã; novas perspectivas.

ABSTRACT: This work intends to present a new way of developing the work of both monitor and monitored students concerning activities developed during 2011 in the extra-class student assistance for German students of the first two years of learning the German language in the College of Letters and Sciences of Araraquara. We were seeking for a greater communicative and interactive success between the students, as well as a better use of the student assistance period. The proposals developed during the period are based on the findings that the monitor's work can be multifaceted and flexible. The monitor's performance should not be limited to face to face advisement of students at a specific weekly time schedule, only to solve issues related to tasks proposed by the professor in the classroom, as it has been done so far. The ideas for this new profile of assistance involved the research work in searching for different types of actions and materials for teaching and learning German as a foreign language.

KEYWORDS: extra-class student assistance; German language; new perspectives.

Introdução

A PORTARIA UNESP nº 646, de 13 de dezembro de 2007, “Define as diretrizes para o desenvolvimento das atividades de monitoria na UNESP” (Proex/UNESP, 2012). O artigo 1º estabelece:

O exercício da monitoria deverá propiciar condições que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos dos cursos de graduação, por meio de colaboração nas atividades de ensino, articuladas com as de pesquisa e de extensão, da(s) disciplina(s) objeto da monitoria.

Definição semelhante consta do Manual do aluno da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr/UNESP, 2012), segundo o qual a monitoria “destina-se aos alunos de graduação, para aprimorar seu desenvolvimento acadêmico”.

Na prática, o serviço de monitoria oferecido pelas universidades visa oferecer, fundamentalmente, auxílio no estudo das diferentes disciplinas cursadas pelos alunos de graduação ao longo do curso. Observa-se que nem sempre essa proposta recebe dos estudantes e docentes universitários atenção suficiente, sendo que muitas vezes os monitores cumprem o horário pré-definido sem atender colegas, pois estes não os procuram para receber ajuda nos seus estudos.

Entendemos que esse auxílio do monitor deve envolver uma série de processos que variam de acordo com as peculiares necessidades de cada aluno, que podem ser: a fixação, o reforço, a aprendizagem de conteúdos paralelos à sequência curricular e, como será constatado neste trabalho, até o aprendizado de tópicos que já foram ensinados formalmente em um período anterior, mas ainda não foram compreendidos pelos estudantes.

Além das necessidades expostas acima, comuns a qualquer estudante, independentemente do curso ou da área em que se situa, há algumas questões particulares, enfrentadas tanto pelos professores como pelos estudantes de Letras-Alemão, que elevam o valor e a importância da participação do aprendiz de língua alemã em atividades complementares. Como será explicado posteriormente, tais questões evidenciam proporcionar uma gama enorme de possibilidades de trabalho com a língua em questão.

Entre as questões mencionadas está o fato de que a maioria dos alunos ingressantes no estudo do alemão nas universidades possui pouco ou nenhum conhecimento prévio dessa língua. Além disso, há um contato reduzido dos aprendizes com a língua fora da universidade. Outro fator problemático e que vem ganhando muita atenção já há algum tempo é a carga horária insuficiente existente no currículo de línguas estrangeiras dos cursos de Letras do Brasil (PAIVA, 2005).

A demanda de um monitor ativo, atuante e solícito é de grande importância para suprir as lacunas existentes no percurso de aprendizagem de estudantes que cursam a língua alemã enquanto língua estrangeira nos cursos de Letras e que possuem a complexa tarefa de se tornarem professores proficientes na língua em um período de quatro anos.

O monitor pode desempenhar o papel do parceiro mais avançado, tal como descrito por Vygotsky (1984, p. 97 apud Paiva 2010, p. 15) quando postula a existência da Zona de desenvolvimento proximal, ZPD. Segundo ele, essa zona seria:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Embora os estudos de Vygotsky refiram-se ao desenvolvimento da criança, o conceito de ZPD e suas implicações no processo de aprendizagem tem sido utilizado para explicar questões referentes à aprendizagem de línguas estrangeiras. Como estuda Paiva (2010, p. 4), o “companheiro mais capaz” ou “par mais competente” pode ser o professor, um colega, ou a classe em sua totalidade, podendo “potencializar as habilidades” do aprendiz, mas também “constranger, restringir e inibir o processo” de aprendizagem. O monitor também é um par mais competente, e poderia ser considerado o par ideal, por estar disposto a contribuir de forma construtiva para o processo de aprendizagem dos colegas.

As questões motivadoras e a definição de um foco

As atividades realizadas no âmbito da monitoria de língua alemã foram baseadas nas seguintes questões motivadoras:

- Como deve funcionar uma monitoria?
- Quem são os alunos?
- Do que eles precisam?
- Como conseguir atrair o público-alvo?
- Quais as possibilidades de trabalho?

Primeiramente, deve-se lembrar que o trabalho realizado na monitoria envolveu alunos dos anos iniciais de estudo da língua alemã. Esse é um dado importante, pois as atividades que promoveram o contato mais intenso dos aprendizes com a língua-alvo possuíam um objetivo duplo: o primeiro deles tinha o caráter fundamental de auxílio com as disciplinas. Já o outro, que pode até ser considerado mais importante, era o de incentivar os estudantes a não desistirem de aprender essa língua, que assombra tanto devido à sua distância cultural e estrutural da língua materna quanto às suas condições incertas de aprendizagem.

Sabemos que a vivência de experiências bem sucedidas (em alemão *Erfolgs erlebnis*) é necessária para que um aprendiz continue motivado para a aprendizagem. Então, partiu-se da proposição de que determinadas atividades extracurriculares podem possibilitar resultados significativos no processo de aprendizado, contribuindo para que os estudantes obtenham um incentivo ao estudo.

Por isso, partiu-se da pesquisa por diferentes materiais e metodologias de estudo, procurando contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Esses diferentes estilos foram descritos por vários autores, entre os quais podemos citar o modelo de Felder-Silverman (1988, p. 4), que propõe a existência de 5 categorias de estilos:

- i) sensorial (externo) x intuitivo (interno);

- ii) visual x verbal (auditivo);
- iii) ativo x reflexivo;
- iv) sequencial (em passos contínuos) x global (holisticamente) e
- v) indutivo (princípios inferidos a partir de fatos e observações) x dedutivo (consequências e aplicações obtidas a partir dos princípios dados).

O trabalho com grupos de aprendizes também exige considerar a “cultura de aprender”, pois segundo Almeida Filho (2005, p. 13), ao aprender uma língua o aprendiz é influenciado pelas formas de aprender “típicos de sua região, etnia, classe social e até ao seu grupo familiar, restritos em alguns casos”.

Sob a orientação dessas ideias, procurou-se diversificar a oferta de atividades durante a monitoria, promovendo o maior interesse do estudante e futuro profissional da área pela aprendizagem da língua alemã.

O foco da monitoria foi, portanto, delimitado na oferta de um leque diversificado de atividades extraclasse. Acredita-se que, além da complementação na formação linguística, tal prática pode trazer certos acréscimos positivos, tanto para o conhecimento geral do aluno monitorado quanto para o monitor. Eles poderão, por exemplo, entrar em contato com diversas metodologias e opções para estudo. Ambos poderão então até se identificar com algumas dessas alternativas, e, futuramente, levar esse fruto ao exercício da profissão.

As experiências práticas na monitoria

Para estabelecer contato com o público-alvo, iniciou-se o trabalho pela visita da monitora às salas de aula, para apresentar-se aos alunos e informar sobre seu trabalho e sobre os horários de atendimento.

Sabendo que nem todos os alunos poderiam comparecer à monitoria no mesmo dia, foram oferecidos dois horários em diferentes dias da semana, no período da tarde, porém com possibilidade de atendimento em outros horários do dia mediante agendamento por e-mail. Também foi oferecido apoio via internet, para alunos que não podiam comparecer em horários extraclasse.

Como foi proposto, os materiais utilizados ao longo do ano foram diversos, tanto em conteúdo como em gênero, dos quais pode-se destacar: utilização de livros didáticos diferentes do livro utilizado em sala de aula, como *Blaue Blume Deutsch als Fremdsprache* (EICHHEM, 2006), *DaF kompakt Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene* (BRAUN et al., 2011) e *Haifische in der Spree* (DITTRICH, 2011); exercícios gramaticais retirados de fontes impressas como em *Tangram aktuell 2* (DALLAPIAZZA et al., 2005), leitura e interpretação de pequenas histórias como “*Bleiben Sie gesund!*” *Doch manchmal erwischt es einen eben doch.* (BENSCH; STETTER, 2007), e revisão e ensino de tópicos gramaticais, utilizando-se como fonte as gramáticas impressas (REIMANN, 2000) e (WELKER, 2004), assim como o material disponível na internet nos *sites* das editoras alemãs Max Hueber e Cornelsen.

As revisões dos conteúdos ensinados em sala de aula eram voltadas para as avaliações, por isso o principal material utilizado foi o livro didático adotado; *Studio d A1/1* (FUNK et al., 2000). Essas revisões foram, particularmente, muito interessantes, pois mostraram claramente que o rendimento de aprendizado dos alunos do primeiro ano pode ser completamente diferente após um breve período de tempo. Em somente alguns meses de estudo na universidade, há alunos cuja competência na língua alemã encontra-se acima, abaixo ou correspondente ao esperado. Além disso, há justificativa para a oferta desse trabalho, pois é uma maneira prática de auxiliar os alunos que ficaram com dúvidas sobre a matéria ou que não assimilaram o conteúdo abordado.

Uma constatação básica foi a de que os alunos possuem, além de necessidades distintas, interesses de aprimoramento diferentes, que podem ou não condizer com o conhecimento

requisitado para cada momento de aprendizado da disciplina. Isso fez com que o trabalho funcionasse de forma maleável, de acordo com o interesse de cada aluno. Para atender a essas diferentes necessidades, recorreu-se aos diferentes materiais citados no decorrer deste artigo, de acordo com o aluno e a questão apresentada.

Uma proposta inovadora foi a formação de um grupo de estudos junto aos alunos do segundo ano de língua alemã, que representou um meio produtivo de trabalhar conteúdos linguísticos sob um viés diferente do livro didático (principal material utilizado em sala de aula), seguindo o foco proposto pela monitoria. As reuniões do grupo de estudos ocorreram semanalmente e tiveram a duração de 75 minutos.

Entre as atividades concretizadas com o grupo, destaca-se a leitura e a compreensão auditiva do livro paradidático *Haifische in der Spree*, de Roland Dittrich (2011). Essa obra faz parte de uma coleção de livros paradidáticos para a aprendizagem da língua alemã distribuída pela editora Cornelsen. As histórias são relativamente curtas e apresentam temática e níveis variados, que seguem o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (em alemão *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*). Há, também, algumas ilustrações contendo cenas descritas durante a leitura e pequenos glossários com a explicação de palavras menos recorrentes para aprendizes elementares da língua. Além de oferecer questões sobre a trama, acompanhadas de chave de respostas, há algumas páginas ao final do livro contendo informações e imagens sobre aspectos culturais da Alemanha. O livro vem acompanhado de um CD de áudio com o seu texto completo. O trabalho com essa obra foi, aparentemente, enriquecedor para o grupo, pois devido à grande variedade de conteúdos que suas dimensões proporcionam, o texto conseguiu ser muito abrangente no que se refere a diversos aspectos da língua e da cultura alemãs.

As atividades do grupo também envolveram a exploração de algumas unidades do livro didático *Blaue Blume Deutsch als Fremdsprache* (FUNK et al., 2006), e a revisão de tópicos gramaticais, como: “as horas” (em alemão *Uhrzeiten*), cujo trabalho envolveu uma comparação entre as formas de dizê-las, como é o caso da distinção entre a Alemanha e a Áustria (ENZELBERGER, 2005); e a conjugação e regência dos “verbos irregulares” (em alemão *unregelmäßige Verben*). Alguns tópicos gramaticais novos foram abordados, de acordo com os pedidos do grupo.

Resultados

Em relação ao público-alvo, observou-se que somente alunos de Língua Alemã I vieram à monitoria para atendimento individual, ficando a participação da turma de Língua Alemã II limitada ao grupo de estudos. Um fato interessante foi a inesperada procura de auxílio na monitoria por alunos de Língua Alemã III, pois estes estão cursando o mesmo ano de estudo da língua que a monitora e não se encontram em meio ao público-alvo primordialmente definido para a monitoria.

Quanto à frequência dos alunos nas atividades de revisão, observou-se que eles sempre compareceram, mas o número de presentes foi cada vez mais diminuindo no decorrer do ano. Por outro lado, os alunos que vieram regularmente à monitoria mostraram um maior interesse em aprender a língua alemã. Houve casos especiais como o de um aluno que compareceu assiduamente sem ser por motivo de dificuldade com a matéria, mas sim pelo acompanhamento das atividades e pelo próprio interesse nos diversos assuntos referentes à língua.

No que tange ao grupo de estudos, o intuito era que houvesse imersão do grupo nas atividades, com troca de conhecimentos entre os alunos. No entanto, em diversos momentos as atividades se transformaram em aulas ministradas pela monitora, nas quais os alunos tiveram pouca participação ativa. Contudo, os alunos do grupo compareceram regularmente e realizaram as atividades propostas.

O auxílio via internet funcionou adequadamente, possibilitando o contato com alunos que trabalham no período do atendimento presencial na faculdade, o que os impedia de comparecer nos horários oferecidos, além de ser um meio prático para responder perguntas variadas, oferecer dicas sobre como encontrar materiais online, entre outros.

Considerações finais e perspectivas

Pelo trabalho realizado na monitoria de alemão de 2011, pode-se inferir que muitos benefícios foram alcançados pelo envolvimento do monitor com os alunos. Acredita-se que a intersecção dos variados níveis de conhecimento da língua estrangeira é uma relação de ensino/aprendizagem construtiva para os aprendizes, que podem promover o desenvolvimento das competências de seus pares, sendo que todos são, afinal de contas, estudantes da mesma língua-alvo.

A monitoria deve ser, sempre que possível, atraente para os alunos. Essa condição impõe a necessidade de serem ofertadas atividades variadas e de amplo alcance, pois, se os diversos níveis linguísticos já pedem a adequação das atividades, para cada aluno não é diferente: precisa-se de tratamento diversificado que atenda aos interesses de todos. Esta realização só é possível, no âmbito da universidade, pelo trabalho da monitoria, que permite o atendimento individual ou em pequenos grupos.

Para a formação acadêmica da monitora, o conhecimento obtido durante a procura de materiais aplicáveis no grupo de estudo, a revisão de tópicos para realizar as revisões anteriores às provas, assim como a experiência nova com livros didáticos diferentes foram extremamente benéficos.

Considera-se que todos os monitores deveriam promover a conscientização dos alunos para a importância de dedicar algumas horas semanais ao estudo da língua estrangeira fora do espaço da aula, por meio de estudo assessorado pela monitora, pela formação de grupos de estudo e pela busca por materiais didáticos adicionais. Promovendo essa conscientização e motivando os alunos a participar, o trabalho do monitor transforma-se em uma efetiva contribuição para a melhoria dos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

BENSCH, N.; STETTER, M. *“Bleiben Sie gesund!” Doch manchmal erwischt es einen eben doch*. Disponível em: <<http://www.mein-deutschbuch.de>>. Acesso em: setembro, 2011.

BRAUN, Birgit et al. *DaF kompakt Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2011.

DALLAPIAZZA, R.-M. et al. *Tangram Aktuell 2. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber, 2005.

DITTRICH, R. *Haifische in der Spree*. Berlin: Cornelsen, 2011.

EICHHEM, H. et al. *Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006.

ENZELBERGER, E. *Schritte 1 Österreichmaterialien*. [S. l]: Max Hueber, 2005. Disponível em: <<http://www.hueber.de>>. Acesso em: abril, 2011.

FCLAr/UNESP. Manual do aluno. 2012. Disponível em:
<http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/Manual_do_aluno_2012.pdf> Acesso em: fevereiro, 2012.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. In: *Learning and teaching styles in engineering education*. In: *Engr. Education*, 78(7), 674-681, 1988. Disponível em:
<<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>> Acesso em: março 2012.

FUNK, H.; KUHN, C.; DEMME, S. *Studio D A 1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Teilband 2 des Gesamtbandes 1 (Einheit 7-12). Berlin: Cornelsen, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANO, R. S.; CAVALACANTE, S. M. S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Ed. PUCMINAS, 2010. p. 203-217. Disponível em:
<<http://www.veramenezes.com/outro.pdf>> Acesso em: março, 2012.

_____. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, E. T. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series)

PROEX/UNESP. Guia de Extensão Universitária da UNESP. Disponível em:
<http://unesp.br/proex/mostra_arq_multi.php?arquivo=6801>. Acesso em: março, 2012.

REIMANN, M. *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. 3. Auflage. Ismaning: Max Hueber, 2000 (edição em alemão) ou *Gramática essencial do alemão* (edição em português).

WELKER, H. A. *Gramática Alemã*. 3.ed. revisada. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004.

O USO DO GÊNERO ENTREVISTA COMO FORMA DE MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

USING THE INTERVIEW GENRE AS MOTIVATION TO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Fernanda Moreira FERREIRA
fernandamferreira@live.com
Karem Lopes de ANDRADE
karemlandrade@yahoo.com.br
UFOP/Ouro Preto

RESUMO: O Projeto de Estímulo à Docência da área de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto promove a interação de bolsistas graduandos em licenciatura de Língua Portuguesa e Inglesa, em situações reais de planejamento e desenvolvimento de aulas em escolas da rede pública das cidades mineiras de Ouro Preto e Mariana. No projeto, que consiste na criação de um site para as escolas, orientamos alunos do 7º ano na produção de alguns gêneros textuais para tal site. A escola em que trabalhamos, E. E. Dom Velloso, costuma apoiar eventos culturais que acontecem em Ouro Preto ajudando na hospedagem e recepção de artistas, sendo privilegiada com apresentações e interações dos alunos com os mesmos. Em 2011 recebeu o coral *Doane College Choir* e a banda *Notre Dame Band*, ambos estadunidenses. Pensando nisso, incluímos a

entrevista para produção em Inglês, focando além da produção escrita, a produção oral das perguntas. Os cuidados com o planejamento da sequência didática possibilitaram uma mudança de postura das alunas em relação ao aprendizado do Inglês, além de satisfação, pensando no uso da língua de forma autêntica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa; Entrevista; Motivação.

ABSTRACT: Projeto de Estímulo à Docência (PED) is a program intended to get undergraduate students in the area of Linguistics at Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) involved in real situations of planning and developing Portuguese and English Languages classes in public schools from Mariana and Ouro Preto, both historical cities in Minas Gerais, Brazil. The program consists in creating a website for the schools involved. We taught seventh grade students and helped them in writing texts in different genres for the website. We worked at Escola Estadual Dom Velloso that supports cultural events in Ouro Preto by hosting the artists. Consequently, some presentations are made at the school, which promotes interaction between the artists and the students. In 2011, the school hosted the Doane College Choir and the Notre Dame Band, both from the U.S.A. Considering this fact, the interview genre was included in the English classes. The focus was not only in writing, but also in asking the questions orally. Our careful planning of classes made the students change their attitude towards learning English as they faced a real situation in the use of the language.

KEYWORDS: Teaching English as second language; Interview; Motivation.

O PROJETO E A ESCOLHA DO GÊNERO

O Projeto de Estímulo à Docência, doravante PED, teve início na Universidade Federal de Ouro Preto em março de 2010, e surgiu ante a ideia da criação de sites para escolas da rede pública das cidades de Ouro Preto e Mariana, em Minas Gerais. Aproximadamente 24 bolsistas foram selecionados para desenvolver o projeto, que é financiado pela CAPES, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Atuávamos sempre com orientações e mantínhamos reuniões semanalmente com duas professoras coordenadoras.

A ideia da construção do site surgiu levando em consideração que é um suporte maleável, de fácil contato e que requer envolvimento com tecnologia, que é um dos principais desafios da prática pedagógica. Além disso, ele permite que várias pessoas possam ler os textos das alunas, o que os motivou na produção textual. Dessa forma, para a realização do projeto, trabalhamos com a habilidade de utilização de recursos tecnológicos e auxiliamos as alunas na utilização desses recursos.

Visando a construção do site, estudamos os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Conteúdos Básicos Comuns das áreas de conhecimento, com o propósito de atuar nas escolas em consonância com esses documentos.

Cada grupo era composto de aproximadamente 6 alunos bolsistas do curso de Letras, sendo 4 matriculados em Licenciatura em Língua Portuguesa e 2 em Licenciatura em Língua Inglesa; 1 subcoordenadora, professora da escola; e 1 bolsista do curso de pedagogia para nos ajudar nas tarefas e acompanhar o processo.

Nosso grupo trabalhou com o sétimo ano da Escola Estadual Dom Velloso, de Ouro Preto. Os próprios alunos escolheram os gêneros textuais a serem produzidos para o site e, tendo em vista que a escola costuma apoiar eventos e ajuda na recepção de artistas e músicos, sendo assim privilegiada com apresentações e interações dos alunos com os mesmos, acrescentamos a entrevista oral com o objetivo dos alunos terem a oportunidade de praticar a língua que estão aprendendo em um contexto real.

A proposta de entrevistar os artistas fez com que as aulas de Língua Inglesa (LI) adquirissem contornos diferentes das tradicionais. Como bem explica e propõe Denise Ortenzi, é importante

...uma ruptura da estrutura de aula centrada no livro didático e uma diversificação dos meios para se atingir os objetivos, como discussão de filmes, leitura de jornais, realização de pesquisas de campo, o que aproxima as aulas de língua estrangeira das práticas sociais nas quais o aluno naturalmente está inserido. (ORTENZI, 2008, p.214)

Acreditamos que projetos como esse, no futuro campo de trabalho do bolsista, têm contribuído para a formação dos futuros docentes, pois permite o envolvimento nas atividades escolares, como no funcionamento da escola, planejamento de aulas e, sobretudo na relação do professor com os demais envolvidos no processo.

Ressaltamos que embora tenhamos trabalhado vários gêneros textuais, o presente artigo tratará do gênero entrevista.

PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Nos pautamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Conteúdos Básicos Comuns para o planejamento da ação didática, como dito anteriormente. Esses documentos nos orientaram de forma que trabalhássemos de maneira colaborativa e visássemos o uso das quatro habilidades como parte de um processo.

Somando-se às leituras feitas, todo o nosso planejamento de aulas, atividades criadas, dúvidas e dificuldades eram discutidos com a professora coordenadora do projeto da área de Língua Inglesa, em reuniões de suporte pedagógico.

As alunas precisariam conhecer quem entrevistariam para conseguirem formular as perguntas, dessa forma, mostramos vídeos e fotografias dos grupos que visitariam Ouro Preto e também discutimos aspectos da cultura estadunidense como comida, música e cinema.

O passo seguinte foi a reflexão e discussão sobre o gênero textual entrevista. “Os gêneros são produções verbais organizadas em torno de um conteúdo temático, em estilos verbais e estruturas composicionais relativamente estáveis” (Marcuschi, 2008), e se fosse bem explorado, permitiria às alunas reconhecerem, interpretar e produzirem textos mais facilmente.

Levando em consideração a idade das alunas, buscamos no site de compartilhamento *YouTube* um vídeo em que o entrevistado fosse alguma personalidade que despertasse o interesse do público pré-adolescente, e mostramos uma entrevista com Tyler Williams, o jovem ator que protagoniza a série de sucesso *Everybody hates Chris*. Optamos por mostrar às alunas o vídeo sem legenda ou dublagem, já que nosso foco era o ensino da LI. Utilizamos o seguinte *handout* nessa aula, nele trabalhamos o reconhecimento do gênero e o aprendizado do vocabulário relacionado ao mesmo.



Handout 1 – Warm up: Talking about interviews



1. Match the words to the pictures:

a) Interviewer b) Interviewee c) Period d) Question mark e) Quotation

“ IT WAS NEVER LIKE SOMEBODY PUSHED ME TO SING, BECAUSE I WANTED TO DO IT. ”
—YARESSA PARADIS

.





?

2. Now, mark X according to the characteristics of a question or answer:

	Question	Answer
Normally, there is a question mark (?) in the end.	X	
Normally, there is a period (.) in the end.		
It is made by the interviewer.		
It is given by the interviewee.		
Quotation.		

Trabalhamos, ainda uma entrevista com Daniel Radcliffe, o ator que interpreta Harry Potter no cinema, para a atividade de leitura. Para facilitar a compreensão da leitura adaptamos o texto, não sendo possível dessa forma, manter sua autenticidade. Além desse texto, escolhemos outra entrevista para ser lida. O entrevistado era um estudante estrangeiro, situação que se aproximava da que seria vivenciada pelas alunas.

Mesmo com a adaptação dos textos, havia algumas estruturas complexas que poderiam dificultar a leitura, sendo assim, elaboramos o seguinte *handout*, com simples atividades de compreensão escrita. As alunas tiveram nossa ajuda na resolução das atividades

READING COMPREHENSION EXERCISES

1) Complete the chart:

	Interview 1	Interview 2
Interviewee		
Interviewer		
Number of questions		

2) Mark T (true) or F (false). Correct the false sentences:

() Daniel Radcliffe thinks that Harry Potter's life is very boring.

() Daniel Radcliffe feels very sad to be playing Harry Potter.

() Chad is from Seattle.

() Most of the time Chad eats at a restaurant.

() Chad wants to come back to the school.

2) Complete the sentences below according to Interviews 1 and 2.

- a) According to Alec Cawthorne, James Bond is one of the best _____.
- b) Daniel Radcliffe's parents told him to _____ fame.
- c) Daniel Radcliffe thinks it's a _____ to work with Chris.
- d) Chad is a _____ student.
- e) Chad is _____ Kansas, USA.
- f) Chad would _____ the school for other students.

De início, acreditamos que o trabalho com a gramática seria relativamente fácil, tendo em vista que nas escolas públicas é comum o ensino de estruturas gramaticais e atividades de transformação¹⁵, além de termos visto muitas atividades gramaticais nos cadernos das alunas. Assim, imaginamos que as alunas já sabiam formular perguntas, além de terem certo conhecimento de *Wh-questions* e ignoramos o fato de que atividades gramaticais não costumam levar o aluno a aprender de fato uma língua estrangeira.

Quando apresentamos às alunas as formas interrogativas do presente simples, elas tiveram dificuldades tanto no uso da língua quanto na compreensão das regras gramaticais. Logo,

¹⁵ Atividades em que se passa uma frase da forma afirmativa para a forma interrogativa, etc.

reformulamos nossa sequência didática dando uma ênfase maior aos aspectos gramaticais. Enfatizamos que a ênfase na gramática não foi feita de forma isolada ou descontextualizada, mas de forma que fosse integrada ao contexto, representando real significado para as alunas. Para ilustrar, podemos citar uma atividade realizada em que as alunas entrevistavam os colegas, elaborando suas próprias perguntas de acordo com o que gostariam de saber. Foram elaboradas poucas perguntas, mas foram suficientes para que as alunas se divertissem, aprendessem e para que nós percebêssemos as maiores dificuldades das mesmas para ajudá-las posteriormente.

No trabalho com o aspecto lexical da língua, introduzimos as palavras por meio de imagens e relacionamos ao contexto das alunas.

A primeira produção das alunas não foi a última, pois tínhamos em vista que era um processo, a ser revisado e repensado. Assim ocorreram várias inadequações, além de erros de ortografia nas perguntas. Segue abaixo as primeiras perguntas escritas tanto para o coral quanto para a banda:

- What is you name?
- Are you liking Ouro Preto?
- Would you like to sing Rock?
- Do you do concerts very there in do USA?
- If you were not formed pron that band of music classic, you would formed any band of rock?
- Are you liking Ouro Preto?
- How long you have choir/ band?
- That type of place you do you used to play/to sing?
- How are you?
- O choir is only composted by people of university?

Percebemos que muitas das inadequações eram decorrentes do uso do dicionário, como a troca de *What* por *That*, *a lot* por *very*, *enjoying* por *liking*. Fizemos uma revisão colaborativa, discutindo as mudanças com as alunas e perguntávamos o que podia ser melhorado nas perguntas e em que ordem as mesmas deveriam ser feitas.

Tendo as perguntas já formuladas, tivemos cuidado em trabalhar a habilidade oral, que quase nunca é trabalhada nas escolas públicas devido à preocupação com os textos escritos em avaliações após a conclusão do Ensino Médio. Caso as alunas não apresentassem boa pronúncia, correriam o risco de não serem entendidas pelos entrevistados o que geraria uma situação desagradável a todos, e possivelmente desestimulante para as alunas.

Para alguns fonemas que as alunas apresentaram dificuldades, utilizamos estratégias que facilitassem a produção oral, como a imitação de paulistas para o /r/ e a utilização de uma folha em frente à boca para perceberem a aspiração de /p/, /t/, /k/ quando em sílabas tônicas. Desde o início do curso, as alunas cometiam muitos desvios de pronúncia, mas não as corrigíamos imediatamente – para que elas não se sentissem desmotivadas a continuar no projeto –, mas posteriormente e, principalmente na fase final. Atingir a pronúncia de um nativo era tarefa impossível, e, como é afirmado nos Currículos Básicos Comuns (CBCs) “O objetivo principal do ensino desses traços deve ser a capacidade do aluno de adquirir uma pronúncia inteligível, para que possa ser entendido por aquele(s) que interage(m) com ele por meio do idioma estrangeiro.” (2008, p.30)

É importante ressaltar que enquanto ocorria o desenvolvimento de aulas, nós, bolsistas, contatávamos os responsáveis pelo coral e pela banda via e-mail para que as entrevistas entrassem no planejamento das turnês.

REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E RESULTADOS

As alunas preferiram fazer as entrevistas antes das apresentações musicais no Teatro Casa da Ópera, em Ouro Preto. No dia das entrevistas nos encontramos com os responsáveis pela banda e pelo coral, os quais, prontamente nos trouxeram alguém para ser entrevistado.

Antes que as entrevistas acontecessem, tivemos alguns cuidados tais como apresentar as perguntas para os futuros entrevistados para que, por ventura, não houvesse problemas na compreensão oral; e ainda pedimos a eles que fossem bem objetivos nas suas respostas, além de tentarem falar devagar e de forma simples, já que isso facilitaria na compreensão. Esses cuidados permitiram entrevistas tranquilas, nas quais as alunas puderam reconhecer algumas palavras e frases e saírem das entrevistas motivadas a continuar aprendendo Inglês.

As entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio para que pudesse ser transcrita para o site. Além disso, o registro serviu para uma aula de compreensão do que foi dito pelos entrevistados. Retomamos as entrevistas gravadas e aplicamos atividades de compreensão em que as alunas deviam buscar informações específicas, como as abaixo:

Handout 6

Student: _____

Listen to the interview with Derik (Doanne College Choir) and do the following exercises.

1. Complete the sentences:

- a) Derik is very _____ and _____ to sing in the concert.
 b) Derik sings at _____ at least once a year.
 b) Doanne College Choir sings in a lot of different _____.

2. Mark true (T) or false (F) to the statements bellow. Correct the false statements.

() Derik is from Nebraska.

() Derik thinks Ouro Preto is an ugly city.

() The choir exists for about 100 years.

() Derik loves soul music.

Listen to the interview with Ryan Bellock (Notre Dame Band) and do the following exercises.

3. Complete the spaces according to the descriptions:

Ryan Bellock's city: _____.

State of the University of Notre Dame: _____.

It's very pretty: _____.

The type of band Ryan would like to be part of: _____.

4. Complete the chart:

Places Ryan is used to play	Types of band Ryan would like to be part of
_____ halls	
_____ fields	--

5. Complete the sentences:

a) Ryan is from _____ in the United States. The name of his city is _____.

b) The University is in the state of _____.

c) The driving to Ouro Preto was bumping but the city is _____.

d) The choir exists for _____.

Após estarmos certas de que as alunas haviam compreendido as respostas, e depois de discutirmos como as entrevistas deveriam ser postada no site, as alunas se convenceram de que era necessário um texto introdutório para o leitor. Topicalizamos junto com elas, as informações necessárias para o possível leitor do futuro site, sendo que as informações focadas eram:

- Quem entrevistou?
- Quem foi entrevistado?
- Quando aconteceu a entrevista?
- De onde são os entrevistados?
- Porque houve a entrevista?
- A quem se devem agradecimentos?

Como as alunas estavam empolgadas e tinham ciência do curto prazo que tínhamos para a finalização do projeto, elas sugeriram que comesçassem a escrever em casa e trouxessem suas produções para a aula com o intuito de repensar o texto introdutório. A ideia foi aceita e quando as encontramos uma aluna explicou que teve a colaboração de seu professor de Inglês da escola e de dicionários. Os textos eram longos para iniciantes da língua e com alguns desvios gramaticais que puderam ser corrigidos nessa aula. Tentamos, também, simplificar as orações, retirando

informações dispensáveis e deixando o texto mais objetivo e de fácil compreensão a outros alunos da escola. Terminamos assim, obtendo o seguinte texto:

On May of two thousand eleven (2011), the students, Rhayssa Gualandi, Laís Silva, Luiza Mineiro and Bruna Rodrigues, had a chance of interviewing a student of the University of Notre Dame, Ryan Bellock and a student of Doane College, Derrik Paulovito.

They were in a cultural interchange with Dom Velloso School.

Space for the interviews

Thanks to: Doane College Choir, University of Notre Dame, PED (Letras), Teacher Sérgio Raimundo, Ynara Machado and Maria da Graça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso que o ensino de LI no sistema público brasileiro precisa de alguns ajustes para implementar as propostas curriculares que permitam a aprendizagem de conteúdos significativos. Como Hilda Coelho propõe,

O ensino de LI nas escolas públicas deve ser levado ao seu desenvolvimento com seriedade, possibilitando a produção do conhecimento do idioma em sua totalidade escrita, leitura, fala e compreensão. É preciso que a escola se encontre de fato nas propostas educativas apontadas pela legislação e pelos estudos recentes e que consiga se re-significar, de modo singular, perante o corpo discente e docente. (Coelho, 2005, p. 124)

Além disso, percebe-se que parte dos alunos não se apresenta motivada a aprender uma língua por achar que nunca irá usá-la; a família não participa do aprendizado; há falta de recursos didático-tecnológicos, entre outros. Desde o início do nosso trabalho pelo PIBID sabíamos dessas dificuldades, mas ainda acreditávamos que seria possível realizar um trabalho satisfatório com a LI.

O primeiro desafio que encontramos foi a baixa proficiência da língua estrangeira pelas alunas que mal sabiam o tão focado nas escolas públicas verbo *to be*. Nossa proposta de trabalhar um gênero oral pareceu-nos mais desafiadora ainda, afinal, teríamos que trabalhar com as alunas as estruturas gramaticais básicas além de ajudá-las na pronúncia da LI. Outro desafio era a forma de trabalhar o gênero entrevista, que pressupõe dinamicidade, espontaneidade e segurança, o que poderia deixar as alunas descrentes de que conseguiriam alcançar o objetivo.

Tivemos atrasos no projeto com a ameaça da greve dos professores estaduais de Minas Gerais, que poderia manter as escolas fechadas. Felizmente, pelo menos para o progresso do projeto, a escola em questão só aderiu à greve quando esta estava na sua fase final. Mesmo assim fomos prejudicados, pois antes que houvesse a greve ocorreram várias paralisações em datas que havíamos planejado trabalhar na escola. Além disso, contávamos com o laboratório de informática da escola para as aulas, especialmente para as de compreensão oral e a fase final de criação do site, porém o mesmo demorou a ficar pronto, o que inviabilizou algumas aulas e também causou atrasos.

Mas devemos ressaltar que atingimos um objetivo das propostas de ensino oficiais: a aprendizagem contextualizada. As alunas tiveram a chance de se mostrarem e fazerem algo para a própria escola, além de fazerem uso da LI em um contexto real. De acordo com Bzuneck (2000, p.6) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. A motivação das alunas durante e ao final do curso foi visível, já que houve muita dedicação por parte delas, e de concluírem o projeto afirmando que queriam continuar estudando Inglês.

As dificuldades foram muitas, entretanto, tendo em vista o nosso trabalho, achamos que foi possível realizar um processo de ensino-aprendizado motivador não só para os alunos como para nós como professoras, já que houve empenho, e um planejamento didático reflexivo e sujeito a modificações. O projeto também nos permitiu perceber que há a possibilidade de se aproveitar o contexto em que os alunos estão inseridos – com seus eventos e sua condição – para a aprendizagem deles, desde que se haja planejamento e conhecimento de tal contexto.

Com a finalização do projeto, criamos o site e postamos todos os textos de diversos gêneros textuais juntamente com os alunos. Eles escolheram cada detalhe do site, como layout, cores, fonte, etc. Deixamos o link para poderem observar nosso trabalho, que está aberto a sugestões e críticas. <http://escolaestadualdomveloso.webnode.com/>.

REFERÊNCIAS

BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: F. F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender inglês na escola?**” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Dissertação (Pós-graduação em estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdos Básicos Comuns/ Língua Estrangeira: Ensinos Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: SEE, 2008.

ORTENZI, D. **Parâmetros para o Planejamento do Ensino de Línguas**. In: ORTENZI, D.; GIMENEZ [et al]. *Roteiros Pedagógicos para a prática de Ensino de Inglês*. Londrina: EDUEL, 2008.

TÓPICOS DE LÍNGUA E CULTURA ESPANHOLA: A MÚSICA COMO ELEMENTO MOTIVADOR NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

TOPICS IN SPANISH LANGUAGE AND CULTURE: MUSIC AS AN ELEMENT IN MOTIVATING LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Rosangela Sanches da Silveira GILENO

rosangelauab.gileno@gmail.com

Ana Carolina Aparecida Marques SOAREZ

anacarolinasoarez@gmail.com

UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO. O presente artigo é fruto da comunicação homônima apresentada no ELIL 2011 que teve como objetivo principal mostrar parte dos resultados do projeto de pesquisa “Tópicos de Língua e Cultura Espanhola”, desenvolvido na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (Italiano e Espanhol), e aplicado aos alunos do sexto estágio do Centro de Estudos de Línguas (CEL) no primeiro semestre de 2011, na Escola Estadual João Manoel do Amaral no município de Araraquara – SP. No referido projeto foram pesquisados e apresentados aspectos linguísticos e culturais de países falantes da língua espanhola como Argentina, Chile, Cuba, México, Espanha, Uruguai, e Colômbia, por meio de análises de excertos de obras literárias, trechos de filmes, séries e música. Na comunicação foi destacada a aula sobre aspectos culturais e linguísticos da Argentina, mostrando a possibilidade de abordar tais aspectos com o auxílio da música, apresentando um gênero bastante tradicional, o tango. Foi discutida a questão desta atividade como elemento motivador no processo de aprendizagem, e qual a postura didática adotada. Neste artigo, estas questões serão abordadas com base nos referenciais teóricos utilizados para o desenho e execução das atividades de ensino analisadas na comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Espanhola; Cultura Espanhola

ABSTRACT. This article is the result of communication namesake presented in ELIL 2011 that aimed to show the results of the research project "Topics in Spanish Language and Culture", developed in the discipline of Practice Teaching Foreign Languages (Italian and Spanish), and applied to students of the sixth stage of the Center for Language Studies (CEL) in the first half of 2011, the State School João Manuel Amaral in the city of Araraquara - SP. In this project were researched and presented linguistic and cultural aspects of Spanish-speaking countries such as Argentina, Chile, Cuba, Mexico, Spain, Uruguay, and Colombia, through analysis of literary excerpts, film clips, and songs. The communication highlighted a lesson on cultural and linguistic aspects of Argentina, showing the possibility to address these aspects with the aid of music, featuring a genre quite traditional tango. It discussed the issue of this activity as a motivator tool in the learning process, and what teaching approach adopted. In this article, these issues will be based on the theoretical framework used for the design and implementation of teaching activities analyzed in the communication.

KEYWORDS: Teaching; Spanish Language; Spanish Culture

INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna têm enfatizado a formação dos professores e a construção de suas práticas de ensino. Nelas, o papel do estágio supervisionado em língua estrangeira torna-se parte imprescindível na formação dos profissionais de Letras na medida em que oportuniza a reflexão, o repensar metodológico e, muitas vezes é o ponto de partida para a construção de uma abordagem particular de ensino (ABRAHÃO, 2001). Ademais, as disciplinas de prática de ensino no curso de Letras devem ser um espaço no qual é possível teorizar a prática, diferente de um lugar observado somente para comprovação das teorias de ensino, mas um espaço de reflexão crítica que leve à discussão e construção de teorias e práticas de sala de aula com base nos conhecimentos adquiridos, nos valores pessoais e nas experiências de aprender (ZEICHNER; LISTON, 1996). Neste sentido, na disciplina de Prática de Ensino de Língua Estrangeira (Italiano e Espanhol), durante o primeiro semestre de 2011, na tentativa da articulação entre teoria e prática, dentro do paradigma da abordagem reflexiva na formação dos professores (WALLACE, 1991) - na qual o professor tem papel ativo na formulação dos objetivos de seu trabalho e busca compreender as origens, os propósitos e as consequências do ensino-, os alunos estagiários foram orientados individualmente ou em pequenos grupos para a construção de projetos de minicursos nas referidas línguas, com base nos referenciais teóricos e metodológicos que

considerassem mais interessantes e/ou eficientes, e que pudessem ser aplicados em sala de aulas de língua estrangeira, preferencialmente, em contextos de ensino regular.

O projeto do minicurso “Tópicos de Língua e Cultura Espanhola” foi desenhado e desenvolvido por quatro estagiárias do quarto ano de Letras, entre elas Ana Carolina Aparecida Marques Soarez que realizou a comunicação “Tópicos de língua e cultura espanhola: a música como elemento motivador na aprendizagem de espanhol língua estrangeira” no último ELIL, relatando a sua parte no desenvolvimento do referido projeto e minicurso. O tema foi escolhido em função do público-alvo: adolescentes de 16 e 17 anos que frequentavam o sexto estágio do curso de Língua Espanhola oferecido pelo Centro de Estudos de Línguas (CEL)¹⁶ de Araraquara, sediado na “Escola Estadual João Manoel do Amaral”. As estagiárias escolheram trabalhar neste CEL, pois além de ser oferecido ensino de inglês, francês, italiano e alemão, também é oferecido curso de espanhol, além do fato de já conhecerem a professora responsável pelo curso, o que facilitou o acesso à realização do estágio nas aulas da professora em questão. Os alunos do curso estavam no estágio mais avançado e iriam se formar naquele semestre. As aulas foram dadas no período noturno, horário diferente do estudo regular dos referidos alunos, os quais eram provenientes de diferentes escolas da rede pública de ensino, portanto, de bairros diferentes. De modo geral, os alunos mostraram-se disciplinados e curiosos para aprender mais sobre a cultura dos países falantes de língua espanhola e participativos nas atividades propostas. Considerando o fato de o curso não ser obrigatório, supõe-se que a maioria tenha escolhido fazê-lo por iniciativa própria e isto acabou refletindo de certa forma positivamente nos resultados finais ao serem analisados os objetivos propostos e os objetivos atingidos pelo grupo que desenhou o projeto.

Tendo como objetivo geral pesquisar e apresentar aspectos linguísticos e culturais de países falantes da língua espanhola como Argentina, Chile, Cuba, México, Espanha, Uruguai, e Colômbia, o grupo selecionou trechos de filmes e séries em língua espanhola para serem exibidos e discutidos; e excertos de obras literárias, atentando-se às questões linguísticas e culturais presentes, para serem analisados. Além disso, foram selecionadas canções de diferentes estilos musicais para apresentar tanto questões linguísticas (como inferências lexicais, formas de tratamento, expressões idiomáticas, *voseo*, etc.) como culturais. O conteúdo foi apresentado em 15 aulas, cedidas pela professora do curso, de modo que, com exceção da primeira aula que foi a apresentação do projeto, a cada duas semanas foram trabalhados os conteúdos referentes a um país em questão por meio de aulas expositivas dialogadas e atividades lúdicas, como o uso de jogos e música. De modo geral, todas as estagiárias revelaram no relatório de estágio ter conseguido atingir os objetivos gerais propostos uma vez que tanto os alunos do CEL quanto a professora responsável pela turma se interessaram pelas atividades propostas e as acharam importantes para o seu enriquecimento cultural. E para as estagiárias representou a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e a necessidade de buscar novos conhecimentos tanto linguísticos e culturais quanto pedagógicos.

No presente artigo, serão analisadas as atividades promovidas pela estagiária Ana Carolina relacionadas ao uso da música como elemento motivador para a aprendizagem de aspectos culturais e linguísticos de países falantes de língua espanhola.

¹⁶ Os Centros de Estudos de Línguas - CELs, criados pelo Decreto Governamental nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, objetivam propiciar aos alunos de Ensino Fundamental e Médio, diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão lingüística, enriquecimento do currículo escolar e acesso a outras culturas contemporâneas. Para maiores informações, acessar: <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/educel.htm>

A MÚSICA COMO ELEMENTO MOTIVADOR NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na comunicação “Tópicos de língua e cultura espanhola: a música como elemento motivador na aprendizagem de espanhol língua estrangeira”, a estagiária Ana Carolina relatou que para a elaboração de suas aulas do referido minicurso foram importantíssimas não só as orientações e fundamentos recebidos na Prática de Ensino como também os fundamentos teóricos e metodológicos recebidos em dois cursos de extensão cursados: “Exploração Didática de material autêntico para as aulas de espanhol: fundamentos metodológicos e prática docente”¹⁷ e “Aprendendo espanhol através das músicas”¹⁸. Nesses cursos, foi possível perceber a importância de se preparar ou selecionar o material didático e que as canções são um material autêntico em língua espanhola em que podemos encontrar uma enorme variedade de tipos textuais e discursivos que podem servir para trabalhar conteúdos não só linguísticos e comunicativos, como também culturais. Com o auxílio de canções, é possível trabalhar aspectos culturais, sociais e geográficos do local a que a música se refere ou procede. Segundo Bergillos (2004), trabalhar elementos culturais proporciona um grande grau de autenticidade, apresentando a verdadeira dimensão da aprendizagem da língua, além de servir como elemento motivador para a aprendizagem.

[...] como la propuesta del currículo multidimensional, promueve la interculturalidad y competencia propias de la lengua como sociocultural. La labor del profesor en servir de puente y hacer accesible la cultura en entornos formales resulta esencial para aliviar futuros choques culturales cuando el proceso de aprendizaje continúe en entornos naturales. (BERGILLOS, 2004, p. 322)

Sem dúvida, o trabalho com música, como elemento motivador, é muito eficiente no ensino de língua estrangeira por seu caráter lúdico e prazeroso, como diz Cemillan (2010)

Para o aluno a música significa uma abordagem de língua estrangeira mais prazerosa, espontânea e com isso também menos ansiosa, pois a música “portadora” de texto é marcada emocionalmente e diverte, espontânea e livre de ansiedade, pois o aluno pode e deve exteriorizar suas emoções, sua fantasia, suas experiências, seu conhecimento, ou seja, pode e deve mostrar-se como indivíduo. Isso resulta num aumento da motivação para trabalhar como o tema da aula e com isso também com a língua estrangeira e suas principais habilidades

Dois documentos importantes como referências para o ensino de língua espanhola são: o Plano Curricular do Instituto Cervantes¹⁹ e o Marco Comum Europeu de Referência²⁰. No que diz respeito ao uso da música, o primeiro documento a considera um material adequado para a prática da compreensão auditiva, não somente por seu valor linguístico e poético, mas também porque constitui uma fonte importante de informação cultural. Ao passo que o segundo documento inclui as canções dentro dos usos lúdicos e estéticos da língua que o aluno deve aprender.

¹⁷ Curso oferecido pelo Departamento de Letras Modernas da FCLAr – UNESP, no primeiro semestre de 2011, sob responsabilidade da Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha e o Leitor Espanhol Carlos Ferrer Plaza.

¹⁸ Curso oferecido pelo Departamento de Letras Modernas da FCLAr – UNESP, no segundo semestre de 2010, sob responsabilidade da Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha

¹⁹ In: INSTITUTO CERVANTES. Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

²⁰ In: CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya. 2002.

Nos cursos de extensão mencionados, foi possível perceber também que ao selecionar uma canção é imprescindível pensar nos objetivos, de modo que a música não deve ser usada apenas como uma forma de passatempo, colocando-a, por exemplo, nos últimos cinco minutos da aula, sem tempo para explorar seus recursos. A escolha da canção ou das canções deve se relacionar com o tema da aula e deve ser uma atividade preparada com antecedência pelo professor. De fato, escolher a canção a ser trabalhada é uma tarefa difícil para o professor porque passa pela questão de preferências e repertório muitas vezes selecionado apenas pelo professor e nem sempre do gosto musical dos alunos, contudo, este não tem que ser o critério principal na seleção, mas os objetivos da atividade. E quando um dos objetivos é mostrar recortes culturais de um país ou de uma comunidade através da música, como era um dos objetivos do curso “Aprendendo espanhol através das músicas”, o interessante e óbvio é mostrar para os alunos diversos estilos musicais, diferentes dos habitualmente apresentados em contexto de sala de aula e diferentes também do que os alunos estão acostumados a ouvir. Com certeza, este foi um componente que influenciou as estagiárias a escolherem o repertório que utilizaram nas aulas do minicurso: a novidade no estilo musical.

Na aula sobre a Argentina do dia 10/05/2011, antes de serem introduzidas as atividades com música, foram apresentados dados geográficos do país e aspectos linguísticos como particularidades do espanhol conhecido como **rioplatense**. Foi explicado que o espanhol rioplatense é uma variante do espanhol falado principalmente nos arredores do Rio da Prata, particularmente na região da província de Buenos Aires, na província de Santa Fé e no Uruguai. Com localismos, é também o espanhol falado no resto da Argentina e Paraguai. Diferencia-se do castelhano do resto da América Latina, principalmente porque no lugar do tu (**tuteo**), utiliza-se o vos (**voseo**). Foi explicado também que o espanhol rioplatense tem como característica a influência dos imigrantes italianos que se fixaram na região. Assim, muitas palavras italianas, ou derivadas do italiano, são utilizadas, além da fala ter uma marcada cadência italiana. Nessa região, é grande a influência do **lunfardo**, espécie de jargão que mistura o italiano e o espanhol. Foram tratados, a seguir, elementos da cultura daquele país, começando pela literatura, introduzindo nomes importantes como Júlio Cortázar e Jorge Luis Borges, com a leitura de trechos de suas obras e passando a seguir para as músicas.

Na preparação da aula, para a seleção das canções, foram utilizados sites argentinos como fonte didática, uma vez que a Internet pode nos oferecer várias possibilidades, desde escutar vídeos ou consultar informações diretamente sobre as canções que pretendemos trabalhar na aula, ou consultar páginas de *webs* oficiais dos artistas e até mesmo conversar com eles em seus *blogs* e *facebooks*. Podemos participar de fóruns sobre o tema a ser explorado na canção e ainda a Internet pode ser acessada em sala de aula, oferecendo um ambiente autêntico e lúdico que pode nos assegurar a motivação dos alunos.

Desta forma, foram selecionadas pela rede as canções *Rayuela* e *La Viguela*, ambas do grupo chamado *Gotan Project*. Trata-se de um grupo musical formado em Paris, constituído por um francês, um argentino e um suíço que se juntou em 1999. A sua música insere-se no estilo do tango, mas com elementos eletrônicos que dão ao seu estilo uma nova forma de fazer tango: o tango eletrônico. Interessante dizer que o nome do trio vem da inversão das sílabas da palavra tango, seguindo o costume do lunfardo, ao pronunciar as palavras ao revés, de trás para frente. As duas canções apresentadas foram relacionadas com a literatura. A primeira canção, *Rayuela*, é baseada no capítulo sete do livro homônimo do escritor argentino Júlio Cortázar. A segunda, *La Viguela*, é uma versão baseada em versos do poema *El gaucho Martín Fierro*. A recepção às músicas pelos alunos foi boa, já que são modernas, com ritmo agitado. O mesmo não aconteceu com um tango mais lento. Na segunda parte da aula, dando sequência ao gênero tango, foi introduzido um cantor

bem conhecido Astor Piazzolla, bandeonista e compositor argentino²¹. A canção ouvida foi *Balada para un loco* que é dividida em duas partes: uma cantada e a outra recitada. A reação aparente do público, ao ouvirem a música, causou surpresa para a estagiária, pois, eles puseram-se a rir e a comentar sobre a canção, contudo, esta é uma reação típica de adolescente frente ao que não é próprio de sua idade. Ademais, quando lhes foi perguntado o que acharam da música, disseram que não gostaram. De fato, não se trata de um tango tradicional, uma vez que esta canção representa uma inovação no gênero por Piazzolla. Por outro lado, os objetivos não eram motivá-los para o gosto daquele gênero, mas apresentá-lo sob diferentes enfoques de modo que eles conhecessem nomes importantes da cultura argentina e que também trabalhassem os aspectos linguísticos presentes na letra da música. Neste sentido, foi dada sequência às atividades, mostrando na canção a ocorrência do lunfardo ali, símbolo musical da argentina.

Por outro lado, no dia 26/02, em experiência anterior com os mesmos alunos, a estagiária aplicou uma atividade com o propósito de revisar um item gramatical: o uso dos pronomes complementos, com o apoio da música “Limón y sal” da cantora mexicana Julieta Venegas e obteve um resultado distinto. A recepção à música foi um sucesso, pois se tratava de uma música de ritmo mais agitado (pop), o que deve ter causado maior identificação por parte dos alunos. Todos puderam participar e dizer o que entendiam pelo título da música, ou seja, por que a cantora teria colocado o título de “limón y sal” e o que a teria motivado a fazê-lo. Assim, além do aspecto linguístico que estávamos trabalhando (os pronomes), e de fato, os alunos compreenderam melhor o uso dos pronomes complemento ao vê-los em uso na letra da música e ao ouvi-los na canção cantada, foi possível ampliar a discussão, desenvolvendo inclusive, a oralidade e a comunicação, pois os alunos tinham que expressar a sua opinião em espanhol. E ainda foi uma oportunidade de trabalhar a habilidade auditiva e oral, na medida em que os alunos ouviram e cantaram a música. Sem mencionar a questão afetiva, já que a música pode emocionar ou mudar nosso estado de ânimo, transformando o ambiente de aprendizagem num lugar mais prazeroso, mais alegre ou mais emotivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, a partir das reflexões feitas no presente artigo, entendemos que o processo de aprendizagem, especialmente o de uma língua estrangeira, deve abranger muito mais que aspectos somente linguísticos (“músicas para explicar o subjuntivo”, “músicas para introduzir os pronomes complemento”, “músicas com o contraste entre pretéritos”, para mostrar o *voseo*, etc). Este corresponde ao enfoque mais tradicional para o uso da música na aprendizagem: apresentar ou reforçar conteúdos gramaticais.

Sem dúvida, podemos elencar vários fatores positivos para o uso da música como recurso didático: cria um ambiente de relaxamento e segurança na sala de aula de modo que os alunos sentem-se menos ansiosos para aprender; cria uma atmosfera de trabalho divertida, daí seu caráter lúdico; pode servir para trabalhar muitos aspectos e funções da língua, tanto lexicais, gramaticais e fonéticos; pode servir para trabalhar as habilidades tanto escritas quanto orais. Como textos orais são excelentes para se trabalhar ritmo, velocidade, pronúncia, sotaques, etc. No nível funcional e pragmático, são excelentes amostras de material comunicativo autêntico da língua estrangeira em que se pode encontrar um sem número de recursos expressivos, e etc.

²¹ **Ástor Pantaleón Piazzolla** ([Mar del Plata, 11 de março de 1921](#) — [Buenos Aires, 4 de julho de 1992](#)), filho dos imigrantes italianos Vicente Piazzolla e Asunta Manetti, compositor de [tango](#) mais importante da segunda metade do [século XX](#). Para maiores informações: http://pt.wikipedia.org/wiki/Astor_Piazzolla

Por outro lado, a música pode ser o elemento central no processo de aprendizagem, como foi a proposta do curso de extensão “Aprendendo espanhol através de músicas”, cujo objetivo central foi ensinar a língua espanhola por meio do contato e convívio com a cultura de países hispânicos através do trabalho com a variedade musical que representa algumas regiões e estilos musicais do mundo hispânico. Nesta perspectiva, a música revela a cultura, a língua, a literatura, o homem.

la música es una reflexión del tiempo y del espacio en que es producida, por lo que las canciones son muy idóneas para utilizarlas como reflexiones históricas. Cada canción es una cápsula cultural llena de información social, así que llevar a clase una canción es llevar un “pedacito” de cultura. (GRIFFE, 1992, p. 5)

Assim, consideramos aqui que o elemento cultural é muito mais importante para a compreensão de uma língua estrangeira, pois além das estruturas formais, podemos compreender o modo de pensar de um povo, um estilo de vida, que muitas vezes difere do nosso, mas ao mesmo tempo encanta e motiva o aluno. E foi nesse sentido que tentamos mostrar a importância da música como elemento motivador no processo de aprendizagem, pois sabidamente ela é um recurso precioso para este objetivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n.5, p.153-159, 2001.
- BERGILLOS, Francisco José Lorenzo La motivación y el aprendizaje de una L2/LE In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 305-328.
- CEMILLAN, Dolores Rodríguez Rock / Música na aula de língua estrangeira Disponível em: <<http://www.manfred-huth.de/fbv/unterricht/sek/lola.html>>. Acesso em 30 de março de 2010.
- GRIFFEE, D.T. *Songs in action*, Nueva York: Prentice Hall International, 1992.
- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D. P. *Reflective Teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

Sessão 5

ENTRE DOIS SABERES: LITERATURA E HISTÓRIA COMO PROPOSTA DIALÓGICA DE LEITURA E ENSINO

BETWEEN TWO KNOWLEDGE: LITERATURE AND HISTORY AS A DIALOGICAL PROPOSAL FOR READING AND TEACHING

Mariângela ALONSO
maryalons@ig.com.br
UNESP/FCL/Araraquara/CNPq

RESUMO: A proposta desta comunicação surgiu a partir de uma extensão universitária oferecida aos cursos de licenciatura em Letras e História do Centro Universitário UNIFAFIBE (Bebedouro-SP) e buscou destacar as mediações entre os dois saberes, pautando-se na obra de escritores brasileiros, dentre os quais destacou-se Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Entendemos que os estudos literários e históricos aproximam-se pela textualidade, uma vez que ambos baseiam-se em processos de percepção e organização da realidade que cerca seus narradores. A interdisciplinaridade permite a troca de experiências entre áreas afins e novos itinerários traçados por meio da criatividade e competência do educador. Para tanto, recorreremos a ensaios críticos de perspectivas históricas e literárias que iluminam o tema, tais como os estudos de Antonio Candido, Alfredo Bosi, Antoine Compagnon, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; História; Carolina Maria de Jesus.

ABSTRACT: *The purpose of this communication came from a university extension courses offered to graduate in Literature and History of the UNIFAFIBE (Bebedouro-SP) and sought to highlight the intermediation between the two knowledge, basing on the work of Brazilian writers, among which stood out Carolina Maria de Jesus (1914-1977). We understand that literary studies and historical approaches from the textuality, since both are based on processes of perception and organization of reality that surround their narrators. The interdisciplinary approach allows the exchange of experiences between similar areas and new path marked by creativity and competence of the educator. To this end, we turn to critical essays and literary historical perspectives that illuminate the subject, such as studies of Antonio Candido, Alfredo Bosi, Antoine Compagnon, among others.*

KEYWORDS: *Literature; History; Carolina Maria de Jesus.*

Diálogos possíveis: Ficção x História

Partindo do princípio de que o ato de ler não significa apenas decodificar as palavras num gesto mecânico de decifração de sinais, entendemos a obra literária como uma espécie de documento que conserva o conteúdo da consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao ler um texto, o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no espaço e no tempo: “a história designa ao mesmo tempo a dinâmica da literatura e o contexto da literatura” (COMPAGNON, 1999, p. 197).

Embora a realidade possa ser representada de maneira indireta pelo narrador de um romance, uma vez que este faz uso da imaginação, mediante a figuração da linguagem, e o historiador possa

registrar aspectos correspondentes a situações extratextuais, Literatura e História dialogam, já que todo discurso escrito revela uma forma de conhecimento mimético, ou seja, tanto a escrita ficcional quanto a não ficcional representam a realidade imaginada ou ocorrida.

Ficção e História utilizam a textualidade e podem ser compreendidas por meio de recursos específicos para a leitura de palavras escritas. A ampliação do conhecimento que decorre dessa leitura propicia a compreensão do tempo presente e o papel do leitor como sujeito histórico.

De acordo com o crítico Antonio Candido, “só podemos entender (uma obra) fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo”(1967, p. 04).

Não tentamos com o presente texto equivaler ficção e história. Mas sim procuramos o entendimento de suas fronteiras, pois ainda que ocupem planos epistemológicos diferentes, Literatura e História aproximam-se da realidade através da utilização de meios narrativos.

Portanto, tendo como foco a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, buscamos com este trabalho estabelecer leituras críticas e possíveis da ficção e da história, concentrando-nos mais naquilo que estas duas formas de escrita têm em comum do que em suas diferenças.

Quarto de despejo: coágulos poéticos

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma escritora que viveu em meados do século XX. Suas obras apresentam o tormento de fazer parte de um cenário afastado dos processos de modernização e dos interesses comuns do sistema capitalista, ou seja, a favela. Negra, semianalfabeta, catadora de lixo, Carolina foi moradora da favela do Canindé na cidade de São Paulo. Seu diário, posteriormente intitulado *Quarto de despejo*, foi publicado em 1960, graças a intervenção do jornalista Audálio Dantas.

Quando publicada, a obra causou um impacto no cenário brasileiro da época, já que na linguagem dos despossuídos e dos desescolarizados, trazia um testemunho da vida nas ruas, ou seja, o depoimento do cotidiano de uma favela.

A obra tornou-se um *best seller*, porém, a trajetória de Carolina, até sua morte, foi incomum e perturbadora. A “Cinderela Negra”, como foi denominada pelos estudos de Levine e Meihy (1994), não se “enquadrou” como escritora famosa. Em pouco tempo, foi forçada a voltar à condição de vida precária, e na miséria viu terminarem seus dias, em 1977.

Problematizando os embates sociais vivenciados na favela do Canindé, o valor estético de *Quarto de despejo* apresenta uma linguagem singular, pontuada de lirismo poético. Para Audálio Dantas, o sucesso da obra deve-se a uma “[...] tosca, acabrunhante e até lírica narrativa do sofrimento do homem relegado à condição mais desesperada e humilhante de vida” (2000, p. 04).

No que tange à definição de lirismo, recorreremos ao poeta Mário de Andrade em carta datada de 2 de Janeiro de 1933 a Oneyda Alvarenga. Nas páginas dessa missiva o escritor nos deixa uma significativa reflexão sobre o conceito de lirismo:

Lirismo é um fenômeno psíquico que toda a gente mais ou menos tem [...]. Lirismo tanto pode dar poesia como pode dar prosa [...]. O operário que voltando do trabalho vê num jardim ricaço uma rosa pegável e a arranca e a põe no paletó pra se enfeitar, sentiu e aceitou um fato de lirismo individualista. O operário que voltando do trabalho enxerga num jardim ricaço uma rosa, e, por estar imbuído de revolta comunista contra os burgueses, sente raiva, entra no jardim adentro, arranca a rosa e a destrói, também aceitou um fato de lirismo que já não é puramente

individualista, mas coletivista, convertido em função social. Lirismo é um fenômeno psicológico (ANDRADE, 1983, p. 38-40).

As observações de Mário de Andrade atendem aos propósitos percorridos neste artigo, uma vez que a realidade de *Quarto de despejo* é descrita, em muitos momentos, de maneira lírica, de acordo com as apreensões dos afetos da narradora. A voz de Carolina expande-se, atingindo essa espécie de lirismo “coletivista”, apontada por Mário de Andrade. As trivialidades do cotidiano da favela são apresentadas por meio de um vocabulário singular, em que a mescla de termos revelam uma inusitada combinação:

Chegaram novas pessoas para a favela. Estão esfarrapadas, andar curvado e os olhos fitos no solo como se pensasse na sua desdita por residir num lugar sem atração. Um lugar que não se pode plantar uma flor para aspirar o seu perfume, para ouvir o zumbido das abelhas ou o colibri acariciando-a com seu frágil biquinho. O unico perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga (JESUS, 2000, p. 42).

Na construção da narrativa tais termos se colidem, marcando uma espécie de tensão no decorrer do texto. Percebemos uma espécie de poética de contrastes presente nos enunciados: “flor”, “perfume”, “abelhas”, “colibri”, “frágil biquinho” X “lama podre”, “excrementos”, “pinga”.

De acordo com Raffaella Fernandez (2008), a escrita caroliniana “[...] é formulada por um constante deslocamento de linguagens, de modo a gerar uma coexistência de diferenças que, nesse ponto, vem a transformar a prática literária, dando-lhe uma nova dimensão” (p. 129). Nesta “nova dimensão” apontada pela estudiosa, destacamos, na tessitura narrativa, o modo lírico que preenche os intervalos do discurso social, tingindo-o de linguagem poética.

O processo poético ocorre, antes de tudo, na palavra. A escrita de *Quarto de despejo* conjugase numa intensidade discursiva marcada por apontamentos sinestésicos da narradora: “A favela hoje está **quente**. Durante o dia a Leila e o seu companheiro Arnaldo brigaram. O Arnaldo é **preto**. Quando veio para a favela era menino. Mas que menino! [...]”. (JESUS, 2000, p. 46, grifo nosso)

O relato é apresentado através de sons que ganham sentidos e valores metafóricos, os quais criam uma expressão linguística com capacidade de evocar sensações, impressões e emoções de Carolina aos leitores.

O teórico Lefebve (1980) denomina **desestruturação** um dos tipos de desvio que podem ser observados na linguagem poética, ou seja, “quando certas regras do código ordinário são violadas” (p.27). A linguagem poética, portanto, é a linguagem dos desvios. Neste sentido, o lirismo presente em *Quarto de despejo* transforma a palavra corrente em palavra poética quando liberta a língua de regras gramaticais, da seqüência lógica e rompe com conceitos e formas fixas do discurso. Esta linguagem possui suas próprias verdades e seus próprios modos de estruturação.

Conforme afirma Germana de Sousa (2004), o valor estético do texto de Carolina “[...] está configurado na obra por meio da linguagem rasurada, que sintetiza dialeticamente anacronismo e oralidade”(p. 08). Neste sentido, percebemos que a escrita caroliniana, embora muitas vezes não faça uso das normas linguísticas, é capaz de recriar o mundo da favela em uma originalidade de movimento e cor:

O céu está maravilhoso. Azul claro e com nuvens brancas esparsas. Os balões com suas cores variadas percorrem o espaço. As crianças ficam agitadas quando um balão vem desprendendo-se. Como é lindo o dia de São Pedro. Por que será que os santos juninos são homenageados com fogos? (JESUS, 2000, p. 154).

Ao lidarmos com a escrita de *Quarto de despejo* notamos os elementos que constituem uma espécie de harmonização poética. Ao lado das estruturas sociais, a narrativa capta a integração de elementos diversos, resultando uma estrutura narrativa orgânica e autosuficiente.

A leitura da obra caroliniana incita uma discussão em torno do cânone. Esta “literatura menor”, como muitas vezes foi denominada, mostra-se capaz de criar envolvimento e beleza, na medida em que recria poeticamente o rebotalho universo de uma favela.

Quarto de Despejo: o inventário da pobreza nos ‘anos dourados’

O intervalo de tempo em que viveu Carolina Maria de Jesus, entre 1915 e 1977, corresponde a um período de profundas transformações no Brasil.

O ano de 1915 correspondia a uma época em que a sociedade era predominantemente agrícola. Havia uma exaltação à vocação agrícola do país, e a industrialização ainda principiante se voltava apenas para a produção de gêneros de primeira necessidade, sem a exigência de grande tecnologia ou de mão-de-obra especializada.

A partir de 1945 inicia-se a fase de produção de bens de capital. De acordo com Júlia Falivene Alves (1992), nessa época, o Estado assumiu a liderança do processo de industrialização, se associando à iniciativa privada em algumas áreas e, ainda, procurando atrair o capital estrangeiro (p. 31)

É nesse contexto que Carolina Maria de Jesus inicia sua condição de migrante. Após viver em Sacramento, no Triângulo Mineiro, a autora desloca-se para outras cidades interioranas, e em 1947 chega à favela do Canindé, local em que viveria até o início da década de 1960. Portanto, o período em que Carolina vive na condição de favelada corresponde àquele que costuma ser chamado de democrático, o qual se inicia com o final da ditadura do Estado Novo (1937 a 1945) e estende-se até as vésperas da instalação da ditadura militar (1964).

Em 1955, ano em que Carolina inicia a escrita do seu diário, Juscelino Kubitschek é eleito presidente da república. Em seu discurso, Juscelino evocava que era o ‘destino’ do Brasil tomar ‘o caminho do desenvolvimento’ e que a solução para o desenvolvimento nacional, com todas as suas injustiças sociais e tensões políticas, devia ser a industrialização urgente (SKIDMORE, 1979, p. 207).

O presidente esforçou-se por gerar um senso de confiança própria entre os brasileiros. A construção de Brasília como a nova capital do país foi o símbolo escolhido como o sinal dos novos tempos, além de ter servido para desviar a atenção de muitos problemas difíceis no setor social e econômico (SKIDMORE, 1979, p. 208).

Para Carolina os esforços de Juscelino em angariar a simpatia popular não surtiram efeito, mas serviram para ampliar sua antipatia pelo então presidente:

[...] o que o senhor Juscelino tem de aproveitável é a voz. Parece um sabiá e a sua voz é agradável os ouvidos. E agora, o sabiá está residindo em uma gaiola de ouro que é o Catete. Cuidado sabiá, para não perder esta gaiola, porque os gatos quando estão com fome contempla as aves na gaiola. E os favelados são os gatos. Tem fome. (JESUS, 2000, p. 30).

Efetivamente não demorou a aparecer os sintomas de desequilíbrio do ambicioso programa econômico de Kubitschek. O anunciado Programa de Metas sob o lema “50 anos de desenvolvimento em 5 anos de governo” resultaria, em meados de 1958, em um aumento de 10% no custo de vida (SKIDMORE, 1979, p. 216). Dessa forma, no decorrer daquele ano, Carolina, por repetidas vezes manifestou sua desconfiança em relação a Juscelino: “[...] Eu não gosto do

Kubstchek. O homem que tem um nome esquisito que o povo sabe falar, mas não sabe escrever” (JESUS, 2000, p. 70).

Carolina critica a atenção dispensada aos pobres pelo governo de Juscelino estabelecendo relação com uma passagem bíblica:

Quando Jesus disse para as mulheres de Jerusalém: - “Não chores por mim. Choraes por vós” – suas palavras profetisava o governo do Senhor Juscelino. Penado de agruras para o povo brasileiro. Penado que o pobre há de comer o que encontrar no lixo ou então dormir com fome. Você viu um cão quando quer segurar a cauda com a boca e fica rodando sem pegá-la? É igual o governo do Juscelino. (JESUS, 2000, p. 117-118).

Na década de 1950, a cidade de São Paulo passou por um “inchamento”, mudando suas feições. Segundo Marly Rodrigues (1992), as favelas e bairros de periferia brotaram na mesma intensidade que novos bairros de classe média e de “grã-finos”, o que se refletia na distinção entre os grupos sociais no espaço físico (p. 32).

Essa realidade não passou despercebida para Carolina, que tinha uma forma muito própria de destacar essas diferenças: “[...] Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2000, p. 28).

As condições de vida geradas pelo crescimento desordenado das cidades contrastavam com a euforia do desenvolvimentismo dos “anos dourados”. As favelas já se destacavam pela pobreza explícita e pelo descaso governamental. Em seus estudos sobre a obra caroliniana, o historiador Meihy (1994), afirma que *Quarto de Despejo* é uma das poucas obras que refletiam a realidade urbana brasileira, sendo narrado por alguém que padeceu na carne o problema da miséria (p. 231). Esse estudioso constata que a história de Carolina causou diferentes sentimentos dentro e fora do Brasil, mas para os países ricos, mostrava-se como um retrato de um mundo injusto armado em cima de estruturas solidificadas por séculos de dominação colonialista:

Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (JESUS, 2000, p. 48)

Carolina não era unanimidade. Classificada então, das mais variadas formas – “favelada preta”, “mulher pobre e de cor”, “vítima da miséria” - mostrava por meio da sua escrita a indignação com a realidade em que vivia. Muitos viam como surpreendente o fato da realidade ser apresentada por uma mulher negra e semianalfabeta, mas que, de modo independente, soube expressar o sentimento de pobreza e de sofrimento dos marginalizados:

[...] As oito e meia eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, 2000, p. 33).

Considerações finais

A análise aqui realizada permitiu compreender a grande aceitação de *Quarto de despejo*, bem como o paradoxal abandono de sua autora no cânone brasileiro.

As reflexões em torno da narrativa caroliniana confirmam os diálogos possíveis entre a ficção e a história, na medida em que revisita um imaginário social que não se esgotou.

A linguagem é um denominador comum entre a Literatura e a História, uma vez que se revelam como discursos, ou seja, sistemas de significação e portanto, construções humanas:

A criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação dos seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos. Como conjunto de obras de arte a literatura se caracteriza por essa liberdade extraordinária que transcende as nossas servidões. Mas na medida em que é um sistema de produtos que são também instrumentos de comunicação entre os homens, possui tantas ligações com a vida social, que vale a pena estudar a correspondência e a interação entre ambas (CANDIDO, 1989, p. 163).

As observações do crítico Antonio Candido são propícias aos objetivos percorridos por este texto na leitura de *Quarto de despejo*. Como leitura possível da recriação da favela do Canindé, a escrita caroliniana não apenas representa, mas também institui a realidade, instaurando novos imaginários e práticas sociais. Nesta perspectiva, a ficção é portadora de uma reflexão, constituindo-se em uma mediação social, tal como o discurso histórico. Daí ser possível através das técnicas de expressão literária, revelar a História, tais como os modos de narrar e construir pontos de vista.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. F. *Metrópoles: cidadania e qualidade de vida*. São Paulo: Moderna, 1992. Coleção Polêmica.

ANDRADE, M. de; ALVARENGA, Oneyda. *Cartas*. Organização e notas Oneyda Alvarenga. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e historia literária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. Literatura de dois gumes. In: CANDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 163-180.

COMPAGNON, A. A História. In: COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 195-223.

DANTAS, A. A atualidade do mundo de Carolina. In: JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 03-05.

FERNANDEZ, A. R. Percursos de uma poética de resíduos na obra de Carolina Maria de Jesus. Araraquara: *Itinerários*, n. 27, p. 125-146, jul/dez. 2008.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEFEBVE, M. J. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Tradução José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

LEVINE, R. M ; MEIHY, J. C. *Cinderela Negra: a saga de Carolina Maria de Jesus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

RODRIGUES, M. *A década de 50: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil*. São Paulo: Ática, 1992. Série Princípios.

SKIDMORE, T. *Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

SOUSA, G. H. P. de. *Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira-lata*. 2004. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade de Brasília – UnB, 2004.

AS DIVERSAS FACES DE GREGÓRIO DE MATOS: A LITERATURA EM SALA DE AULA

THE MANY FACES OF GREGÓRIO DE MATOS: THE LITERATURE IN CLASSROOM

Rodrigo Felipe VELOSO
rodrigof_veloso@yahoo.com.br
Mestrando em Letras/Estudos Literários
Unimontes/Montes Claros

RESUMO: Pretende-se investigar como se configura as diversas faces de Gregório de Matos em suas poesias sacras, satíricas, líricas e eróticas. A discussão a ser apresentada trata-se da relação existente entre o texto literário e o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, especialmente no que diz respeito à escola literária barroca. O barroco, então, vem-nos propor no final do século XVI e o início do século XVII, a ocorrência de conflitos de diversas naturezas, são elas de ordem política, econômica, social e religiosa. Confrontam-se, assim, duas forças: o teocentrismo medieval (que a igreja deseja reimplantar) e o antropocentrismo renascentista (que o homem não deseja perder). Logo, o homem da época tenta atingir uma síntese desses valores, ou seja, conciliar razão e fé; espiritualismo e materialismo; carne e alma. Dessa tentativa origina-se um estado de tensão permanente, que se irradia para a maneira de pensar, para as concepções políticas, para a estrutura social e, sobretudo, para a arte produzida no período. Ademais, dos poemas emanam essas questões que serão apresentadas e analisadas, visto que, evidentemente, o processo de ensino-aprendizagem necessita de outras formas com as quais possa dialogar, e desse modo, tornar-se cada vez mais intercomunicante, principalmente quanto às relações que favorecem e aprimoram o conhecimento. Por isso, centrar-nos-emos mais no nível da análise dos elementos que servem para identificarmos, por exemplo, as figuras de linguagem (metáfora, paradoxo, antítese, aliteração, etc), bem como o contexto-histórico do Brasil nessa época. Logo, o artigo tem como objetivo principal ampliar as reflexões sobre leitura, literatura e escola, revelando como a teoria literária poderá estreitar o caminho das inter-relações entre o texto literário e o leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira, Barroco, Gregório de Matos, Sala de aula.

ABSTRACT: *The aim is to investigate how to configure the many facets of Gregório de Matos in your sacred poems, lyrical and erotic. The discussion to be presented it is the relationship between literary text and the process of teaching and learning in the classroom, especially with regard to the school literary baroque. The baroque, then, comes to us to propose in the late sixteenth and early seventeenth century, the conflicts of various natures, they are political, economic, social and religious. Faced, so that two forces: the medieval*

theocentrism (the church want to redeploy) and the Renaissance anthropocentrism (man does not want to lose). Soon, the man of the time trying to achieve a synthesis of these values, ie reconciling reason and faith, spiritualism and materialism, flesh and soul. This effort stems from a state of permanent tension, which radiates to the way you think, for political views, to the social structure, and especially for the art produced in the period. Moreover, these poems emanate issues that will be presented and analyzed, since obviously the process of teaching and learning needs in other ways with which to talk, and thus become increasingly intercom, especially in relations that promote and enhance knowledge. Therefore, we will focus more on the level of analysis of the factors used to identify, for example, figures of speech (metaphor, paradox, antithesis, alliteration, etc.) as well as context-history of Brazil at that time. Therefore, the article's main objective is to expand the reflections on reading, literature and school, showing how literary theory can narrow the path of the interrelations between literary text and the reader.

KEYWORDS: *Brazilian Literature, Baroque, Gregorio de Matos, Classroom.*

Ao falarmos de literatura é imprescindível que devemos nos reportar a escola como elemento formador de cultura, ideologias e valores sociais. De fato, estabelecer a escola, em especial à sala de aula como prática de leitura de um texto, no nosso caso o literário, segue o percurso de compreendermos o mesmo como intermédio de acesso, sintonia e conexão entre comunidade e realidade social, pois o texto literário possibilita um leque de temas a serem explorados, bem como implica em formar leitores mais críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. No entanto, na prática e contexto da sala de aula, essa noção ainda parece não ter ganhado forma, uma vez que há limitações quando o assunto são orientações destinadas às práticas escolares.

Na escola, a leitura é praticada tendo os textos enquanto leitura rápida e curta. Desse modo, as opiniões, interpretações e discussões dos alunos sobre este ficam para segundo plano. A quantidade de textos que muitas vezes são oferecidos aos alunos são realmente “lidos” por eles? Os alunos compreendem e interpretam esses textos de forma coerente? Parece-nos que o processo qualitativo está à margem em relação à quantidade que se pode chegar ao falarmos de “boca cheia” que lemos vários livros durante o ano, mas cabe reconhecermos se realmente essa leitura está sendo produtiva, tendo em vista que cada aluno está compreendendo cada história narrada e se eles conseguem transpor isso para a vida em sociedade de forma reflexiva e crítica.

Em sala de aula, a leitura consolida-se cada vez mais de modo atrelado à obrigação da rotina de trabalho e o ato de ler como formas prazerosa e lúdica de (re)construir uma realidade e mundos possíveis atua-se enquanto uma prática pouco discutida e concretizada. A imposição da leitura em sala de aula por parte dos professores, principalmente em livros didáticos que já trazem leituras e análises “prontas”, muitas vezes gera certo desconforto por parte do aluno, uma vez que o sufoca na medida em que não escolheu nem descobriu de que leitura lhe agradaria ou lhe seria prazerosa. Portanto, tal ação inibe o aluno de ver a literatura como algo prazeroso e, desse modo, sendo direcionado sua compreensão no sentido de vê-la também como fenômeno que se pode decorar para se fazer um teste, por exemplo. Logo, os alunos afastam-se, assim, dos textos literários, encaram a literatura como sendo antiquada, difícil de compreendê-la, distante de sua realidade.

Para Luiz Carlos Cagliari (2005) ao nos falar sobre a realidade lingüística da criança, revela que “qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. [...] Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu” (CAGLIARI, 2005, p. 20). Desse modo, será a partir desse contato que os alunos poderá expor as suas ideias, opiniões e argumentos, bem como a escola será o palco onde emanam essas aprendizagens e de certo modo a aprimoram para a vida em sociedade.

O nosso propósito em trabalharmos com os poemas de Gregório de Matos, em especial sua diversidade de vertentes está em reconhecermos neste o paradigma fundamental ao se pensar a relação entre literatura e escola, história e sociedade, língua e escrita. Vale salientar que ao investigarmos como essas dicotomias envolvem os poemas de Gregório de Matos devemos descrever alguns pontos nos quais os CBCs (Conteúdo Básico Curricular) do Ensino Médio do Estado de Minas Gerais possuem ao analisarmos a relação intrínseca entre literatura e prática escolar. São elas:

- 1) Compreender e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de interação com textos literários.
- 2) Compreender o texto literário como lugar de manifestação de ideologias.
- 3) Posicionar-se, como pessoa e como cidadão, frente aos valores, às ideologias e às propostas estéticas representadas em obras literárias.
- 4) Valorizar a leitura literária como forma de compreensão do mundo e de si mesmo.
- 5) Reconhecer e explicar efeitos de sentido de metalinguagem em textos literários.
- 6) Reconhecer e explicar relações intertextuais entre diferentes obras da literatura brasileira.
- 7) Estabelecer relações intertextuais entre textos literários e produções culturais de outras áreas (cinema, televisão, rádio, jornal impresso, artes plásticas, música, etc.).
- 8) Caracterizar, a partir da leitura de textos literários, formas de representação do imaginário brasileiro.
- 9) Localizar, numa linha de tempo, as tendências predominantes na poesia e na prosa de ficção brasileira.
- 10) Valorizar manifestações literárias brasileiras como expressão da identidade e da cultura nacional.
- 11) Ler, produtiva e autonomamente, obras e textos literários de autores brasileiros.
- 12) Produzir textos a partir da leitura crítica e criativa de textos literários.
- 13) Organizar ações coletivas de apresentação e discussão de textos literários lidos ou ouvidos.

Esses pontos citados *a priori* são de fundamental importância, pois nos direcionam encontrar estratégias e objetivos a serem seguidos na prática escolar ao trabalharmos com o texto literário.

Partindo para a análise dos poemas de Gregório de Matos como apêndice teórico para se estudar na prática a literatura, podemos analisá-los sob quatro dimensões: religiosa, lírica, satírica e erótica, onde poderemos estabelecer algumas noções de análise textual que serão apresentadas a seguir.

O barroco, então, vem-nos propor no final do século XVI e o início do século XVII, a ocorrência de conflitos de diversas naturezas, são elas de ordem política, econômica, social e religiosa. Confrontam-se, assim, duas forças: o teocentrismo medieval (que a igreja deseja reimplantar) e o antropocentrismo renascentista (que o homem não deseja perder). Logo, o homem da época tenta atingir uma síntese desses valores, ou seja, conciliar razão e fé; espiritualismo e materialismo; carne e alma. Dessa tentativa origina-se um estado de tensão permanente, que se irradia para a maneira de pensar, para as concepções políticas, para a estrutura social e, sobretudo, para a arte produzida no período.

Os poemas de Gregório de Matos possuem algumas dificuldades de identificação quanto a sua veracidade. Conforme nos aponta José Miguel Wisnik, primeiro, porque não se conhece nenhum texto assinado por ele, ou por ele impresso em vida. Assim, os códices nos quais estão registradas as suas produções, datados dos séculos XVII e XVIII, foram resultados de diversos colecionadores, e reunidos sem critérios normativos, incluindo textos de autoria duvidosa. Além disso, quando impressos, as edições se basearam geralmente num só apógrafo, sem fazer, a comparação entre as várias fontes, para determinar a mais adequada.

Nesse sentido, os poemas gregorianos como veremos adiante possuem uma diversidade de informações tanto a nível vocabular quanto ao contexto histórico. Isso porque estão atrelados aos acontecimentos sociais no século XVII.

POESIA RELIGIOSA (SACRA)

A JESUS CRISTO NOSSO SENHOR

Pequei, Senhor; mas não porque hei pecado,
Da vossa alta clemência me despido;
Porque, quanto mais tenho delinqüido,
Vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se basta a vos irar tanto pecado,
A abrandar-vos sobeja um só gemido:
Que a mesma culpa, que vos há ofendido
Vos tem para o perdão lisonjeado.

Se uma ovelha perdida e já cobrada
Glória tal e prazer tão repentino
Vos deu, como afirmais na sacra história,

Eu sou Senhor, a ovelha desgarrada,
Cobrai-a; e não queirais, pastor divino,
Perder na vossa ovelha a vossa glória.

No poema sacro intitulado “A Jesus Cristo Nosso Senhor”, percebemos que, o eu-lírico usa a história bíblica, no caso a parábola da ovelha perdida, na qual Jesus fala do amor do pastor por suas ovelhas, principalmente por aquela que está perdida. Ele parte em busca desta, e ao reencontrá-la trata-se e a devolve ao rebanho. O eu-lírico coloca-se como a ovelha perdida e constrói seu discurso postulando em Deus a necessidade de resgatá-lo e como diz o próprio poeta, não “perder na vossa ovelha a vossa glória”. Vemos esse posicionamento como a criação de uma máscara que serviria para ocultar a verdade face ao poeta, no caso, o pecador.

Nessa mesma perspectiva, a poesia lírica de tema religioso (sacra) tem como propósito em primeiro plano, apresentar o pecador em ato de confissão, onde atuam como relevo a consciência dolorosa do homem em delito, o medo do inferno e a luta pela coerência na fé, coerência que o poeta declara nem sempre ter atingido.

O poema analisado acima possibilita-nos identificar além da estrutura de interpretação (leitura bíblica e suas punições por qualquer que seja o ato desrespeitoso a Deus), a sua análise dos aspectos de funcionamento da linguagem, por exemplo, na repetição da vogal “o” (assonância), ocorre até o oitavo verso do poema, já no nono verso há uma repetição da vogal “a”. Isso porque o poeta até o oitavo verso fala do homem pecador, que se afasta da clemência de Deus pelos seus pecados. Ele se sente miserável, deprimido, abatido, e a repetição da vogal fechada “o” remete à melancolia, depressão, sentimentos negativos. Depois, do nono verso, esse homem pecador lembra-se da misericórdia de Deus, de que ele está pronto a perdoá-lo de seus pecados, e o uso da vogal aberta “a” remete a alegria, a sentimentos positivos, ao alívio de saber-se perdoado e de contribuir para a glória do Deus misericordioso.

Há também no poema em apreço o processo do conceptismo que consiste no jogo apurado de raciocínio lógico, onde mostra o poeta barroco descrevendo com veracidade o seu ponto de vista diante dos acontecimentos sociais da época. Percebemos também, na estrutura do poema, as rimas que são apresentadas como interpoladas (pecADO (1º verso) e empenhADO (4º verso), e rimas emparelhadas (despIDO (2º verso) e delinqüido (3º verso). Logo, todos os versos do soneto seguem essa mesma sequenciação. Outro ponto a ser abordado trata-se da figuras de linguagem que são recorrentes em todos os poemas gregorianos, por exemplo, no verso “eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada”, observamos a presença da metáfora.

POESIA LÍRICA

ROMPE O POETA COM A PRIMEIRA IMPACIÊNCIA QUERENDO DECLARAR-SE E TEMENDO PERDER POR OUSADO

Anjo no nome, Angélica na cara!
 Isso é ser flor, e Anjo juntamente:
 Ser Angélica flor e Anjo florente,
 Em quem, senão em vós, se uniformara?

Quem vira uma tal flor, que a não cortara,
 De verde pé, da rama florescente;
 E quem um Anjo vira tão luzente
 Que por seu Deus o não idolatrara?

Se pois como Anjo sois dos meus altares,
 Fôreis o meu Custódio, e a minha guarda,
 Livrara eu de diabólicos azares.

Mas vejo, que por bela, e por galharda,
 Posto que os Anjos nunca dão pesares,
 Sois Anjo, que me tenta, e não me guarda.

Na poesia lírica gregoriana, encontramos a imagem feminina angelical com a tentação da carne que atormenta o espírito. No soneto intitulado “Rompe o poeta com a primeira impaciência querendo declarar-se e temendo perder por ousado”, o poeta desenvolve este em meio a jogo de palavras e imagens, o que demonstra a presença do cultismo. Por exemplo, quando descreve o nome Ângela = Angélica = Anjo, flor = florente. Compara a beleza da mulher em consonância à natureza.

O tema central do soneto em destaque é o caráter contraditório dos sentimentos do eu-lírico pela mulher, que é simultaneamente flor (metáfora da beleza natural) e o objeto de desejo, e anjo (metáfora da pureza) e símbolo da elevação espiritual.

Podemos, em primeiro lugar, observar o uso dos trocadilhos anjo (*angelus*, em latim, daí vem Ângela), Angélica (do latim *Angelicus*, pura como um anjo e também o nome de uma flor). O poeta trabalha com essas duas vias interpretativas, a flor e o anjo, que se justapõem, aproximam pela beleza, mas que se distanciam pela duração. A flor significa brevidade enquanto o anjo é o ser eterno. Essa dificuldade emerge do nome da mulher amada, cuja beleza indiscutível lança o poeta em tensão.

Na primeira estrofe, por exemplo, o eu-lírico começa a esboçar uma imagem de mulher construída a partir de duas palavras, que associa ao seu nome e a sua face: flor (“Angélica na

cara!”) e anjo (“Anjo no nome”). Aqui podemos perceber a presença de uma contradição, já que a mulher é anjo (plano espiritual, metafísico) e flor (plano material). Essas duas antíteses, ao mesmo tempo em que demarcam a dualidade, demarcam a tentativa de unificação. Tentativa cuja base é a beleza: beleza que quando associada à flor tende a ser breve, destruída: “Quem veria uma flor, que não a cortara”, e quando associada a anjo, tende a ser idolatrada, glorificada, eternizada “E quem um Anjo vira tão luzente!/ Que por ser Deus, o não idolatra”.

No primeiro terceto, o eu-lírico já pronuncia o paradoxo que ele explicará no final do poema. Como a sua amada representa a figura de um anjo, a quem ele constantemente adora: “Anjo sois dos meus altares”, o natural seria guardá-lo das tentações, auxiliá-lo, livrá-lo de “diabólicos azares”.

A última estrofe começa com a conjunção adversativa “mas” dando prosseguimento ao raciocínio da estrofe anterior, deixando clara a contradição que há na condição de sua amada. E a dicotomia inicial, que antes aparecia entre o metafísico e o botânico, natural, reduz então, em seu campo de alcance e se concentra num só ente: o anjo, mas um anjo que tenta e não guarda. Um anjo que não se identifica apenas e necessariamente com o bem.

Nesse sentido, Ricardo Silva Leite (1993), apresenta-nos um quadro com informações relevantes e quantitativas dos poemas líricos de Gregório de Matos, no qual identificou os segmentos e temas que o poeta aborda, bem como sua demanda e insistência em atingir o seu único objeto nos poemas líricos: o amor de Ângela. Contudo, toda a sua poesia lírica está calcada no desejo em atingir tal amor, idealização de um amor que ultrapasse as linhas platônicas de sua vida.

Segmentos	Temas
1 – Primeiro encontro	1) O poeta conhece as três filhas de Vasco de Sousa Paredes. (3) 2) Descrição de D. Ângela. (2) 3) Aniversário de D. Ângela. (1)
2 – O conflito amoroso (o poeta teme declarar-se)	1) Impaciências do poeta a) Impaciência. (2) b) Esperança. (1) 2) Morte de D. Tereza irmã de D. Ângela. (8) 3) Dilema: luta entre o amor e o respeito. a) O poeta se retrai. b) O atencioso silêncio. c) Os desfavores de sua senhora. (3) 4) D. Ângela desembarcando. (1) 5) Dilema a) O desejo e o temor de declarar-se. b) Decide declarar-se. c) Desiste de declarar-se. (3) 6) Reflexões sobre o amor a) Como corres, arroio fugitivo. b) A borboleta, translado do seu amor. (3)
3 – Resolução (D. Ângela escolhe outro esposo)	1) Ao Rio Caipe. 2) Chora o poeta, perdidas as esperanças. 3) Reflexões sobre sua desdita. (6)

POESIA ERÓTICA

A UMA FREIRA QUE, SATIRIZANDO A DELGADA FISIONOMIA DO POETA, CHAMOU-LHE “PICA-FLOR”.

DÉCIMA

Se pica-flor me chamais,
 Pica-flor aceito ser,
 mas resta agora saber,
 se no nome, que me dais,
 meteis a flor, que guardais
 no passarinho melhor!
 Se me dais este favor,
 sendo só de mim o Pica,
 e o mais vosso, claro fica,
 que fico então Pica-flor.

Nos poemas eróticos gregorianos, observamos que tem aspectos satíricos e irônicos, mas sempre ligados aos motivos da sexualidade com aspectos burlescos.

Em “A uma freira que, satirizando a delgada fisionomia do poeta, chamou-lhe ‘pica-flor’”, encontramos claramente a manobra adotada por Gregório de Matos, que fragmenta o termo “pica-flor”, extraindo os lexemas que o compõem para conferir-lhes novas significações sobre as quais se baseia os seus argumentos.

A palavra composta “pica-flor” possui dois gêneros, masculino (pica) e feminino (flor), logo percebemos o lugar no qual o poeta quer chegar ao insinuar, aludir sobre o “pica-flor” onde a flor representa no poema a genitália feminina. Desse modo, a ironia está em atingir a freira no que de mais sagrado a faz se situar nessa posição social e religiosa.

POESIA SATÍRICA

À CIDADE DA BAHIA

Triste Bahia! oh quão dessemelhante
 Estás e estou do nosso antigo estado!
 Pobre te vejo a ti, tu a mim empenhado.
 Rica te vi eu já, tu a mim abundante.

A ti tocou-te a máquina mercante,
 Que em tua larga barra tem entrado,
 A mim foi-me trocando e tem trocado
 Tanto negócio e tanto negociante.

Deste em dar tanto açúcar excelente
 Pelas drogas inúteis, que abelhuda
 Simples aceitas do sagaz Brichote.

Oh, se quisera Deus que, de repente,
 Um dia amanheceras tão sisuda
 Que fora de algodão o teu capote!

Nos poemas satíricos gregorianos, percebe-se que os mesmos se voltam para a realidade circundante, o meio social, a cidade, o Recôncavo. Diante disso, o poema atribuída “À cidade da Bahia”, num primeiro momento o eu-satírico encontra-se em consonância com o tu, representada pela Bahia, animada e personalizada. Por outro lado, encontramos a separação desse eu (poeta) com o tu (Bahia), pois o eu, no estado atual de juiz invoca um castigo para o outro, chamando a intervenção: “deste em dar tanto açúcar excelente/ pelas drogas inúteis, que abelhuda/ simples aceitas do sagaz Brichote”. A repetição das consoantes “tr” estabelece e marca que nesse território tem-se um painel das transformações sociais e econômicas sofridas pela Bahia do século XVII. Na primeira estrofe, o poeta evoca um passado diferente (antigo estado) dele e da Bahia, postulando e identificando como tão diferentes (quão dessemelhante). Dois tempos são evocados no poema: o presente e o passado de ambos. Atualmente a terra natal se vê empobrecida enquanto ele (pertencente à nobreza Caramuru) não está gozando do *status* e das facilidades que levava até então.

A máquina mercante que tem entrado na larga barra baiana é uma alusão à atividade mercantilista que se processa nesse período, principalmente pelos franceses, holandeses e britânicos. Tudo isso tem alterado (trocado) não somente o perfil baiano como do próprio poeta. As atividades comerciais começam a ter sua ascensão enquanto as agrárias (cana-de-açúcar) em que o poeta se vê inserido nesse contexto social e econômico da Bahia em declínio. Por isso, o poeta evoca a divindade (Deus) para que lhe dê um castigo, amanhecendo “sisuda” como uma capa (capote) simplória (de algodão), o que representaria a perda total do *status* da Bahia.

Podemos concluir, portanto, que é preciso que o ensino de literatura busque meios de persuadir o aluno-leitor a encontrar, na leitura do texto literário, um caminho que o faça ingressar e reconhecer nesse espaço lúdico a imaginação associada à reconstrução de sentidos, uma vez que o leitor é guiado pelos indícios textuais no ato dinâmico da leitura.

Nesse sentido, a teoria literária é capaz de fornecer ao professor do Ensino Fundamental e Médio um meio eficaz de produção e leitura textual, no sentido de ampliar o conceito da literatura enquanto instrumento de transformação social. Portanto, é de suma importância, estreitar as relações entre teoria literária e ensino de literatura, pois ultrapassa a verdade de correspondência, instaurando desse modo, uma outra relação, especialmente entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. Porque deseja intencionalmente provocar múltiplas leituras, porque joga com a ambigüidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura, em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: o espaço gráfico, o som, a imagem visual, a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos e visões de mundo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília. *Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos na formação do leitor*. Campinas: Unicamp, 1986.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 2005.
- LEITE, Ricardo Silva. O último livro de Gregório de Matos. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1993.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1968.
- LUCAS, Fábio. *Do Barroco ao Moderno*. São Paulo: Ática, 1989.

MATOS, Gregório de. *Poesias selecionadas*. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOISÉS, Massaud. *História da Literatura Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

PENSAR É SOFRER: A REFLEXÃO COMO CAUSA DA ANGÚSTIA NO EU-LÍRICO DE
“TABACARIA”, ÁLVARO DE CAMPOS

THINKING IS SUFFERING: REFLECTION AS THE CAUSE OF ANGUISH IN THE
LYRIC SUBJECT “TABACARIA”, ÁLVARO DE CAMPOS

Ana Paula GARCIA
anaapaula.garcia@hotmail.com
UNESP/SJRP

RESUMO: O artigo que ora se apresenta procura criar uma reflexão acerca da destacada angústia presente no discurso do eu-lírico de “Tabacaria”, de Álvaro de Campos. O trabalho centrar-se-á na relação estabelecida pelo eu-lírico entre o sofrimento existencial e o ato de pensar, explicando algumas metáforas que dão a tônica dessa relação e revelando a importância de se voltar para uma interpretação filosófica do poema. A ideia é mostrar que esse sofrimento resulta da percepção do sujeito poético de seu deslocamento em relação ao mundo e de sua incompreensão de si mesmo, percepção esta alcançada no ato de pensar. O individualismo, característica marcante da modernidade, juntamente com a pesada carga de acontecimentos, sociais, políticos e culturais, confundem o sujeito poético e o faz perceber que não se conhece ninguém em essência. A partir dessa percepção, o eu-lírico passa a duvidar da realidade das coisas, dos seres e dos sentimentos, e essa dúvida é representada por meio do conflito entre exterioridade e interioridade, que se manifesta ao longo de todo o poema por meio de diferentes imagens e construções. Tudo diretamente relacionado com a proposta principal e direcionado ao seu mais completo entendimento.

PALAVRAS-CHAVE: pensar; angústia; filosofia

ABSTRACT This article aims to create a reflection about the emphasized anguish present in the lyrical self discourse of “Tobacco Shop”, Álvaro de Campos. It will focus on the relation established by the lyric self between existential suffering and thinking, explaining some metaphors that intensify this relation and showing the significance of turning to a philosophical interpretation of the poem. The idea is to demonstrate that this suffering results of the poetic subject realization of his divergence with the world and of his incomprehension of himself, realization noticed in the act of thinking. The individualism, hallmark of modernity, coupled with the heavy burden of social, political and cultural events confuse the lyric subject and makes him realize that you don’t know anyone in the essence. On account of this perception, the poetic subject comes to doubt the reality of things, of creatures and feelings, and this doubt is expressed by the conflict between exteriority and interiority, manifested over the whole poem by using many images and constructions. Everything related with the main purpose and focused on your entire understanding.

KEYWORDS: thinking; anguish; philosophy

Introdução

Nascido em Lisboa, em 1888, Fernando Antônio Nogueira Pessoa fez parte da primeira geração modernista em Portugal, reunida em torno da Revista *Orpheu*, lançada em 1915. Apesar da breve duração da revista, nela já se vê a genialidade do poeta português, genialidade demais para uma única personalidade: “Transbordei, não fiz senão extravasar-me”, diz em “Passagem das horas”. Por isso, Leyla Perrone-Moisés define o poeta a partir da ideia do excesso no trecho:

Português, e portador de um *excedente* de sangue judeu, Pessoa enfrentou ainda um outro *excesso*, o da língua inglesa, que foi a sua entre as idades de cinco a dezessete anos. Educado num meio puritano, trazia em seu corpo o *excesso* de suas tendências homossexuais. Excessivamente inteligente, excessivamente inventivo, excessivamente moderno, ele aparecia, no marasmo português, como uma aberração. (2001, p.16)

Tão excessivo, Pessoa extravasou, transbordando em quatro poetas, quatro nomes: o seu próprio e os heterônimos Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. A heteronímia é um processo criador em que o poeta desenvolve diferentes personalidades, biografias, estilos e até mesmo poéticas, representadas por nomes também inventados. Foi o modo que Fernando Pessoa encontrou para “Sentir tudo de todas as maneiras, viver tudo de todos os lados, ser a mesma coisa de todos os modos possíveis e ao mesmo tempo” (CAMPOS, 2010, p.177). Leyla Perrone-Moisés ainda afirma que “dividido entre quatro nomes, Pessoa perdeu-se de vista. Sendo impossíveis o alinhamento e a concentração, a eliminação do excesso fez-se por dispersão, por desaparecimento. [...] Sujeito estourado em mil sujeitos, para se tornar um não-sujeito” (2001, p. 17).

O processo heteronímico, portanto, não configura apenas diferentes nomes correspondentes a um mesmo autor, mas o autor também é outro, é parte da criação, com identidade, biografia, estilo literário e até traços físicos próprios. Sobre isso, Gilberto de M. Kujawski cita João Gaspar Simões:

O que Fernando Pessoa escreve pertence a duas categorias de obras, a que poderemos chamar ortônimas e heterônimas. Não se poderá dizer que são anônimas e pseudônimas, porque de veras o não são. A obra pseudônima é do autor em sua pessoa, salvo no nome que assina; a heterônima é do autor fora de sua pessoa, é de uma individualidade completa fabricada por ele, como seriam os dizeres de qualquer personagem de qualquer drama seu. (1979, p. 26)

Dessa forma, percebe-se que não se trata apenas de outros nomes, mas de outras pessoas. A heteronímia é, assim, um jogo criador que vai além de construir diferentes vozes, constrói diferentes personalidades, fazendo do heterônimo parte da obra. De outro modo, ela representa um reflexo do conflito de personalidade vivido pelo homem do século XX e está ligada a um processo de despersonalização poética relacionada à própria fragmentação do sujeito moderno. Em meio às transformações da modernidade, que englobam o individualismo e a pesada carga de acontecimentos políticos, sociais e culturais, o sujeito perde as referências e começa um processo de não reconhecimento de sua própria identidade. A partir disso, Leyla Perrone-Moisés questiona: “Como pode o vazio multiplicar-se?” (2001, p.117) Isso porque, se o sujeito moderno não encontra nem a sua identidade, como pode dar origem a outras diversas? E a autora responde:

Na verdade, só o vazio pode acolher o múltiplo. [...] Pessoa teve de multiplicar-se por falta de um ego que carregasse o excesso do desejo. Nele, as pulsões estavam sem suporte subjetivo; como forças que são, as pulsões exigiram vazão e, ao abrirem-se as comportas, criaram não um, mas vários suportes. (2001, p.117)

Esses suportes são os heterônimos. Perrone-Moisés explica, assim, que foi exatamente a ausência, a falta de unidade que permitiu a multiplicação. Uma personalidade formada e completa não permitiria a diversidade e a multiplicidade características do processo heteronímico.

O próprio Fernando Pessoa fala sobre o fenômeno da heteronímia na carta dirigida a Adolfo Casais Monteiro em 13 de janeiro de 1935:

a origem mental dos meus heterônimos está na minha tendência orgânica e constante para a despersonalização e para a simulação. Estes fenômenos - felizmente para mim e para os outros - mentalizaram-se em mim; quero dizer, não se manifestam na minha vida prática, exterior e de contato com outros; fazem explosão para dentro e vivo-os eu a sós comigo (PESSOA, 1985, p. 95).

Pessoa fala também, na carta, sobre o heterônimo autor de “Tabacaria”, dizendo: “pus em Álvaro de Campos toda a emoção que não dou nem a mim nem à vida” e o caracteriza como “o mais histericamente histérico” de si mesmo. Fisicamente, descreve-o: “Álvaro de Campos é alto, magro e um pouco tendente a curvar-se [...] entre branco e moreno, tipo vagamente de judeu português, cabelo, porém, liso e normalmente apartado ao lado, monóculo”.

Álvaro de Campos nasceu em Tavira em 1880 e formou-se em engenharia naval na Escócia. Carlos Felipe Moisés, em seu livro *Conversa com Fernando Pessoa* (2006) caracteriza Campos como o mais moderno dos heterônimos, diferenciando-o dos demais pela agitação típica da vida e do homem moderno:

ele pode ter tudo menos calma... Ele é nervoso, agitado, contraditório; ele questiona tudo, duvida de tudo, não tem certeza de nada; não sabe direito o que quer e não tem vergonha de dizer; não tem parada, ta sempre a mil. (p.143)

Além da agitação, Campos também pode ser visto como o mais moderno tendo em vista os assuntos que aborda em seus poemas. O heterônimo trata de temas urbanos, que falam das transformações e das novidades da modernidade, da agitação da nova vida, dos carros e máquinas, do comércio, ou seja, da vida moderna. E, para retratar tudo isso com perfeição e naturalidade, a linguagem também muda e o seu modo de escrever reproduz a agitação da nova vida:

O Álvaro de Campos é, de fato, um poeta confessional e coloquial, desinibida e desabridamente uma coisa e outra. Ele escreve como quem fala e como quem anseia por um ouvinte atento, e isso lhe determina o ritmo do pensamento, muito livre e nervoso, repetitivo, sem rumo, tal como é nervoso e livre, e repetitivo, e sem rumo, o constante turbilhonar das cidades modernas. (MOISÉS, 2006, p.144)

É o único a manifestar fases diferentes em sua produção poética. Em sua primeira fase (1913-14), nomeada por Teresa Rita Lopes (2007) “decadente”, Campos demonstra tédio e cansaço e sua poesia ainda obedece a regras formais, como rima e metro. Um dos poemas mais exemplares dessa fase é *Opiário*. Sua primeira fase é breve e logo o poeta descobre o futurismo e o sensacionismo, ideais fundamentais de sua segunda fase, em que recebe grande influência de Marinetti e de Walt Whitman. Louva as máquinas e a modernidade, propõe a intelectualização e o excesso das sensações: “Sentir tudo de todas as maneiras” (CAMPOS, 2007, p.173). Essa fase é repleta de vitalidade e nela se encontram as grandes odes, como por exemplo, a *Ode Triunfal*, hoje considerada pelos estudiosos uma das mais importantes do modernismo português. Por fim, em sua terceira e última fase, Álvaro de Campos se frustra com a modernidade, com o mundo e com o sujeito modernos, e volta à situação de cansaço de sua primeira fase.

Contudo, nesse último momento de sua obra, o poeta está voltado para a reflexão, apresentando conflitos relacionados à existência e ao estar-no-mundo e evidenciando a natureza filosófica de sua poesia. Nele se encontra “Tabacaria”, ótimo exemplo dessa última fase, visto que possui caráter niilista e questiona as conquistas da modernidade e os dramas do sujeito moderno diante do mundo, da vida e do pensamento. Teresa Rita Lopes divide essa última fase em duas partes que ela nomeia de “Engenheiro metafísico” e “Engenheiro aposentado”. Assim, ela caracteriza a primeira como a fase dos grandes poemas, como “Tabacaria”, “*Lisbon revisited*” e “Aniversário”, por exemplo, dizendo que, nesse momento, Campos “afasta-se cada vez mais da lição do mestre Caeiro e vai perdendo o ritmo e o ímpeto das anteriores ‘cavalgadas’” (2010, p.22). Sobre o último período, o “Engenheiro aposentado”, a autora diz: “permite-nos assistir ao desistir dos planos [...] desse judeu errante que escreveu seus poemas como páginas de diário”.

Percebe-se, assim, que a divisão de Teresa Rita Lopes leva em consideração a força da “revolta”, a intensidade e profundidade das reflexões, a vontade de gritar as frustrações desse “Engenheiro metafísico” em contraste ao desânimo e à falta de força do “Engenheiro aposentado”. De qualquer maneira, o fato de Álvaro de Campos possuir esses momentos tão marcados em sua obra poética chama a atenção para a ilusão que a modernidade causou, pois passou a impressão de que todos os problemas estariam resolvidos e o mundo nas mãos dos homens. Contudo, passado o momento de êxtase e ilusão, que observamos na fase futurista de Campos, as expectativas não se concretizam, pois se percebe que os avanços tecnológicos não podem curar todos os problemas do homem, podendo, sim, intensificá-los, na medida em que o novo mundo moderno individualiza o homem, confunde seus sentimentos e o faz perder-se de si mesmo. As três fases de Campos refletem essa ilusão da modernidade, tendo em vista a mudança de postura do heterônimo, que passa do desânimo ao entusiasmo e novamente ao desânimo quando se frustra.

Pensar-sofrer

Desse modo, o artigo que ora se apresenta tem como proposta produzir uma reflexão acerca da destacada angústia presente no discurso do eu-lírico de “Tabacaria”, de Álvaro de Campos. O trabalho centrar-se-á na relação estabelecida pelo eu-lírico entre o sofrimento existencial e o ato de pensar, revelando a forte relação com a filosofia e a importância de se voltar para uma interpretação do poema que, além de literária, é também filosófica. A ideia é mostrar que esse sofrimento resulta da percepção do sujeito poético de seu deslocamento em relação ao mundo e de sua incompreensão de si mesmo, percepção esta alcançada no ato de pensar. A angústia do eu-lírico é, na realidade, a angústia do sujeito moderno, que, ao se deparar com um mundo novo e não saber lidar com as mudanças, é vítima desse deslocamento e dessa incompreensão de si mesmo que o assalta. Assim, percebemos que o sujeito poético do poema representa o homem de uma época, a modernidade. Esse deslocamento pode ser observado nos primeiros versos do poema, nos quais temos um sujeito que vê o mundo a partir das limitações e do distanciamento da janela de seu quarto, apartado da vida que transcorre lá fora:

Janelas do meu quarto,
Do meu quarto de um dos milhões do mundo que ninguém sabe quem é
(E se soubessem quem é, o que saberiam?),
Dais para o mistério de uma rua cruzada constantemente por gente,
Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
Real, impossivelmente real, certa, desconhecidamente certa (CAMPOS, 2010, p. 287)

Ao dizer “do meu quarto de um dos milhões do mundo que ninguém sabe quem é”, o eu-lírico demonstra consciência dessa situação de isolamento, assim como deseja sair dessa condição e ter acesso ao pensamento das pessoas, conhecê-las de verdade, ao mesmo tempo em que gostaria, contraditoriamente, de se manter apenas espectador da vida, já que reconhece que o acesso ao outro e ao mundo não é possível, pois a rua (o mundo, o outro) é real, mas “impossivelmente real” e certa, mas “desconhecidamente certa”.

Vemos, dessa forma, o poeta em conflito devido à percepção de sua solidão e de seu deslocamento em relação ao mundo, um mundo de desconhecidos e de relações superficiais. É justamente essa reflexão, essa interiorização que o desloca, pois o individualismo, característica marcante da modernidade, juntamente com a pesada carga de acontecimentos sociais, políticos e culturais que caracterizam o estar no mundo dos indivíduos, confundem o sujeito poético e o fazem perceber que, em meio a tantas pessoas e a uma realidade tão densa, não se conhece ninguém de verdade, já que, em essência, é tudo “estrangeiro”:

Como os que invocam espíritos invocam espíritos invoco
 A mim mesmo e não encontro nada.
 Chego à janela e vejo a rua com uma nitidez absoluta.
 Vejo as lojas, vejo os passeios, vejo os carros que passam,
 Vejo os entes vivos vestidos que se cruzam,
 Vejo os cães que também existem,
 E tudo isto me pesa como uma condenação ao degredo,
 E tudo isto é estrangeiro, como tudo. (CAMPOS, 2010, p.290)

Nesse trecho, o eu-lírico descreve tudo o que vê através de sua janela e, para isso, usa a enumeração, que passa a noção de exagero, mostrando que a sua percepção do real considera a rua como um horizonte excessivamente povoado. Horizonte esse que ele só observa, mas do qual não participa, o que é frisado pela repetição do “vejo” antes de cada elemento citado (lojas, passeios, carros...), enfatizando sua condição de exclusão. Daí o peso da condenação ao degredo, pois o sentimento é realmente o de ostracismo, visto que ele tem uma visão nítida de toda a realidade, mas não pode se integrar a ela. Além disso, essa passagem mostra que o deslocamento em relação ao mundo não é somente físico, mas também interior, de um sujeito que não se reconhece, que invoca a si mesmo e à própria realidade, e nada encontra. Portanto, não se trata apenas do deslocamento do sujeito poético em relação ao mundo, mas também em relação a si mesmo, na medida em que se questiona sobre a sua identidade e duvida de seu próprio ser. E são esses conflitos relacionados à interioridade do sujeito poético que explicam, em grande medida, o caráter niilista do poema e a negação presente do primeiro – “Não sou nada” – ao último verso – “Reconstruí-me sem ideal nem esperança, e o Dono da Tabacaria sorriu”.

Nestes próximos versos, fica clara a dualidade que a sensação de deslocamento provoca no sujeito poético:

Estou hoje dividido entre a lealdade que devo
 À Tabacaria do outro lado da rua, como coisa real por fora,
 E à sensação de que tudo é sonho, como coisa real por dentro (CAMPOS, 2010, p. 287)

A Tabacaria, representando o conflito com a exterioridade e a sensação de sonho, representando o deslocamento interior do poeta em relação ao real. A Tabacaria aparece como uma metáfora do mundo, onde tudo acontece e de que ele só é espectador, sendo que essa condição fica bem marcada pela expressão “do outro lado da rua”. A sensação de que tudo é sonho deriva da

dificuldade desse eu-lírico, cético em relação às coisas e ao mundo e incrédulo em relação a si mesmo, de acreditar em uma realidade da qual ele não faz parte. O deslocamento do sujeito, então, passa pela cisão entre ele e o mundo, o que o faz criar um universo interior e onírico que, apesar das dúvidas e contradições que o pensar causa ao sujeito, é tão vivo e dinâmico quanto a realidade que lhe chega a partir da observação da Tabacaria, pois, como afirma Carlos Felipe Moisés:

Para o homem que a contempla, emoldurado pela janela do quarto, a rua é também certamente real, mas como significado a ser desvendado, como dúvida e problema que fazem parte integrante do universo de “sonhos” que lhe povoam a consciência interrogante. Os fundamentos de tais certezas, entretanto, são desconhecidos, reciprocamente desconhecidos. (1981, p. 71)

Demonstrada a natureza da angústia do eu-lírico, é fundamental que seja compreendido que o grande causador de sua angústia é, na realidade, a consciência. E por isso, faz-se necessário estabelecer a relação entre pensar e sofrer, pois é a visão que o sujeito-poético tem de tudo que o aflige que o faz sofrer, o que fica claro, por exemplo, na estrofe:

(Come chocolates, pequena;
Come chocolates!
Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates.
Olha que as religiões todas não ensinam mais que a confeitaria.
Come, pequena suja, come!
Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que comes!
Mas eu penso e, ao tirar o papel de prata, que é de folha de estanho,
Deito tudo para o chão, como tenho deitado a vida.) (CAMPOS, 2010, p.289)

É interessante observar que a estrofe aparece entre parênteses, isso porque foge ao que vinha sendo tratado no poema, constituindo uma digressão, em que o eu-lírico mostra-se consciente de que seu mal é exatamente estar ciente, ou seja, saber as verdades da vida e pensar, ao invés de simplesmente viver.

As mudanças ocorridas na modernidade com certeza afligiram a todos, mas o indivíduo que não reflete sobre as más consequências da modernidade, como o individualismo e a superficialidade das relações, por exemplo, não sofre tanto como aquele que entende e pensa sobre isso, como é o caso do sujeito lírico de “Tabacaria”. Por isso é importante ressaltar que a real causa de sua angústia não está nas mudanças do mundo moderno, mas na capacidade do eu-lírico de refletir, enxergar a ilusão vivida, os conflitos e fracassos e então sentir com tamanha intensidade a decepção. Podemos observar isso no momento em que o sujeito poético diz invejar um mendigo, apenas por que ele não sofre o pensar:

Vivi, estudei, amei e até cri,
E hoje não há mendigo que eu não inveje só por não ser eu.
Olho a cada um os andrajos e as chagas e a mentira,
E penso: talvez nunca vivesses nem estudasses nem amasses nem cresses
(Porque é possível fazer a realidade de tudo isso sem fazer nada disso);
Talvez tenhas existido apenas, como um lagarto a quem cortam o rabo
E que é rabo para quem do lagarto remexidamente. (CAMPOS, 2010, p.290)

A comparação com o lagarto a quem cortam a cabeça demonstra bem a questão da tranquilidade que a inconsciência traz. Isso porque o rabo desse lagarto continua a se mexer sem a cabeça, assim como o mendigo continua a viver sem a reflexão. Dessa forma, pode-se compreender

que esse mundo sonhado é criado pelo eu - lírico a partir do momento em que ele percebe não poder se integrar e encontrar a si mesmo no mundo real, ou seja, é criado como consequência de seu sofrimento, possivelmente na tentativa de amenizá-lo. Contudo, apesar de realmente ajudá-lo, o alívio é apenas momentâneo, visto que divide o eu-lírico, criando-lhe mais uma dúvida, expressa nos versos do poema acima citados.

As metáforas da angústia

De todos os recursos poéticos utilizados por Álvaro de Campos em “Tabacaria”, como os neologismos, o verso livre e os coloquialismos, por exemplo, a metáfora é um dos mais importantes e significativos na construção das imagens e relações ligadas à questão do pensar-sofrer.

Solange C. Vereza, em seu artigo “O *lócus* da metáfora: linguagem, pensamento e discurso”, (VEREZA, 2010) explica que, mais do que uma transferência de sentido entre termos, a metáfora é responsável por parte da cognição, ultrapassando o estatuto de figura de linguagem, por ser, além de uma “maneira de falar”, uma maneira de pensar. É o que se pode observar em “Tabacaria”. O poema é constituído por uma rede de metáforas relacionadas entre si e, em hipótese alguma, uma leitura literal traria a riqueza de significados que o poema realmente possui.

Começando pelo título, o poema já se mostra metafórico. A tabacaria que o intitula representa muito mais do que um estabelecimento comercial. Para o eu-lírico afogado em angústia, que apenas a observa à distância, ela traduz seu sentimento de exclusão, representando o mundo a que ele não consegue se integrar. Um lugar movimentado e freqüentado por todo tipo de gente, pessoas que ele só conhece superficialmente com “o desconforto da alma mal entendendo” (CAMPOS, 2010, p. 291). Assim, muito mais que uma tabacaria, representa o universo do qual o sujeito poético se vê excluído, o universo que ele apenas observa com sua visão distante, limitada pela janela de seu quarto.

Relacionado à tabacaria, pode-se considerar o cigarro: “Acendo um cigarro ao pensar em escrevê-los (versos) / E saboreio no cigarro a libertação de todos os pensamentos” (CAMPOS, 2010, p. 292). O cigarro representa, no trecho, o alívio do sofrimento do eu-lírico, enquanto fuma, ele se vê disposto e livre do pensar, assim livre da angústia. Carlos Felipe Moisés explica que o cigarro forma uma “cortina de fumaça”, cobre sua visão temporariamente, impedindo-o de ver e refletir sobre todos os conflitos discutidos até o momento no poema, aliviando, assim, sua angústia: “fumar pode representar o erguimento de uma cortina de fumaça que impossibilite ver com nitidez as coisas em volta” (MOISÉS, 1999, p. 50).

Fumar permite que ele pense em bobagens, assuntos simples, como a possibilidade de casar-se com a filha da lavadeira, ou seja, permite que ele relaxe, que ele saia momentaneamente dos estados de tensão, sofrendo a histeria que o excesso de pensamento provoca. Contudo, o cigarro é breve: “Cigarros, charutos, o tabaco de cachimbo etc. existem para, num átimo, deixar de existir, convertidos em cinzas pela combustão, legando uma breve esteira de fumaça, praticamente sem deixar vestígio” (MOISÉS, 2010, p. 48). Logo ele acaba e sua visão se clareia novamente, o Esteves sem metafísica vai embora, volta o eu-lírico angustiado, reflexivo e niilista para quem o universo reconstrói-se “sem ideal nem esperança” (CAMPOS, 2010, p. 292).

Outra metáfora de grande destaque e importância, no que diz respeito a essa conflituosa relação pensar-sofrer, é “meu coração é um balde despejado”. Deve-se considerá-la no contexto da estrofe em que aparece:

(Tu que consolas, que não existes e por isso consolas,
Ou deusa grega, concebida como estátua que fosse viva,
Ou patrícia romana, impossivelmente nobre e nefasta,

Ou princesa de trovadores, gentilíssima e colorida,
 Ou marquesa do século dezoito, decotada e longínqua,
 Ou cocote célebre do tempo dos nossos pais,
 Ou não sei quê moderno - não concebo bem o quê -
 Tudo isso, seja o que for, que sejas, se pode inspirar que inspire!
 Meu coração é um balde despejado.
 Como os que invocam espíritos invocam espíritos invoco
 A mim mesmo e não encontro nada.
 Chego à janela e vejo a rua com uma nitidez absoluta.
 Vejo as lojas, vejo os passeios, vejo os carros que passam,
 Vejo os entes vivos vestidos que se cruzam,
 Vejo os cães que também existem,
 E tudo isto me pesa como uma condenação ao degredo,
 E tudo isto é estrangeiro, como tudo.) (CAMPOS, 2010, p. 290)

A metáfora divide a estrofe em duas. Na primeira parte, o eu-lírico pede inspiração a vários elementos gradativamente descritos do clássico ao moderno (deusa grega, marquesa do século dezoito, não sei quê moderno...), que, na verdade, representam a arte de modo geral. Nesse primeiro momento, o sujeito poético ainda possui esperanças, quando vem a metáfora, representando o completo vazio que ele sente, a distância que está de se encontrar e entender. E assim é a segunda parte da estrofe: após a metáfora, sem esperanças, o eu-lírico está desiludido e completamente ciente de sua exclusão, entregue ao sofrimento.

Outra imagem recorrente no poema e também ligada à relação pensar-sofrer é a das máscaras, encontrada na metáfora “o dominó que vesti era errado”. Também se deve analisá-la dentro de sua estrofe:

Fiz de mim o que não soube
 E o que podia fazer de mim não o fiz.
 O dominó que vesti era errado.
 Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me.
 Quando quis tirar a máscara,
 Estava pegada à cara.
 Quando a tirei e me vi ao espelho,
 Já tinha envelhecido.
 Estava bêbado, já não sabia vestir o dominó que não tinha tirado.
 Deitei fora a máscara e dormi no vestiário
 Como um cão tolerado pela gerência
 Por ser inofensivo
 E vou escrever esta história para provar que sou sublime. (CAMPOS, 2010, p.290-291)

Nessa estrofe, coloca-se a questão da superficialidade, das máscaras sociais. O dominó consiste em uma longa túnica usada em bailes de máscaras, como uma fantasia carnavalesca e, ao dizer que vestiu o dominó errado, a vestimenta representa a personalidade. Ele dissimulou, fingiu ser alguém que não era, não mostrou aos outros seu verdadeiro eu. Como uma máscara, que esconde o verdadeiro rosto, a roupa, o dominó, também cobre o corpo e o eu-lírico não escolheu a roupa adequada a si mesmo para se cobrir. Quando ele percebeu que o mostrado não era a verdade, quis se encontrar, mas não havia mais nada e, novamente, a consciência disso o faz sofrer. O sujeito

poético mostra, então, como se perdeu de si mesmo, como perdeu sua essência, chegando ao desencontro que tanto o angustia no poema.

Ligada também à temática das máscaras, temos a metáfora em que o poeta diz “A roupa suja que sou”:

Mas ao menos fica da amargura do que nunca serei
 A caligrafia rápida destes versos,
 Pórtico partido para o Impossível.
 Mas ao menos consagro a mim mesmo um desprezo sem lágrimas,
 Nobre ao menos no gesto largo com que atiro
 A roupa suja que sou, sem rol, pra o decurso das coisas,
 E fico em casa sem camisa. (CAMPOS, 2010, p. 289-290)

A roupa suja novamente representando a camada que o cobriu, a personalidade que ele fingiu ser até o momento. No contexto da estrofe, o sujeito poético nega a si mesmo e busca, na poesia, minimizar seu sofrimento. E nessa busca por se retratar, atira sua roupa suja, sua máscara, desfaz-se de sua falsa personalidade, deixando de fingir e ficando “sem camisa”, ou seja, sem fingimentos, como realmente é.

Enfim, como foi visto, as metáforas em *Tabacaria* realmente constituem mais que figuras de linguagem, são elementos de reflexão, fundamentais para a compreensão do poema. Elementos de reflexão que ilustram e intensificam a angústia sentida pelo eu-lírico e por isso não podem ser desconsideradas quando o assunto é a relação pensar e sofrer. De certo modo, a força reflexiva que tais metáforas concentram é que nos permite entender que o poema se constitui a partir de um deliberado estreitamento da relação entre poesia e filosofia.

Poesia e filosofia

Durante todo o poema, o sujeito poético está imerso na reflexão de seu deslocamento já que ele, como sugere Carlos Felipe Moisés, “se interroga e interroga a rua, na tentativa de desocultar o mistério comum e, quem sabe? encontrar esses fundamentos”, isto é, das dúvidas acerca do mundo, da realidade das coisas e de si mesmo. Mas esse processo reflexivo, ao invés de oferecer respostas, intensifica seu sentimento de crise, afastando-o ainda mais do mundo e fazendo-o desejar o automatismo e a inconsciência:

Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que comes!
 Mas eu penso e, ao tirar o papel de prata, que é de folha de estanho,
 Deito tudo para o chão, como tenho deitado a vida.) (CAMPOS, 2010, p. 289)

Nesse trecho, vemos a valorização do não pensar e a diferença que a reflexão causa ao aproveitamento da vida. De acordo com o eu-lírico, a menina come chocolates com mais prazer e verdade porque ainda tem uma visão inocente da realidade, alienada em relação às verdades do mundo. Assim, paradoxalmente, ao pensar sobre a própria existência, ele deseja a inconsciência como meio de abandonar sua condição de espectador e viver realmente, reduzindo seu distanciamento do mundo. Diante de tamanha rejeição ao pensar, podemos nos perguntar por que o eu-lírico segue refletindo? A resposta é que, além de não ter controle sobre o pensar, ele, em sua condição de deslocamento em relação ao mundo e a si mesmo, não pode mais abdicar da reflexão. Sobre isso, Carlos Filipe Moisés observa:

todas as questões decisivas foram formuladas, apontando sempre para resultados negativos: <<Não sou nada/ Estou hoje vencido/ Falhei em tudo>>. Entretanto, a consciência se recusa a ver em tais resultados um beco-sem-saída e insiste em se questionar, à procura, não de outro objeto para o pensamento, mas de outros modos de pensar [...]” (MOISÉS, 1981, p.119)

Diante desses questionamentos e considerando a teoria existencialista de Heidegger, percebe-se ainda melhor a forte base filosófica do poema. *Tabacaria* constrói-se a partir de reflexões e indagações sobre o mundo e, principalmente, sobre o ser, sendo que Heidegger destaca, justamente, o privilégio do homem como o único ente capaz de questionar sobre sua própria existência, ou seja, o único consciente de seu ser, chamando-o de *Dasein*. Marco Aurélio Werle, em seu texto “A angústia, o nada e a morte em Heidegger” (2003), explica: “*Dasein* é o homem na medida em que existe na existência cotidiana, do dia-a-dia, junto com os outros homens e em seus afazeres e preocupações” (p.99).

A relação do *Dasein* com o mundo é muito forte, ele “não está apenas no mundo, mas ele *tem* mundo, constitui o mundo como uma extensão dele mesmo”. (WERLE, 2003, p.101) Além disso, vive em um mundo com outros entes, o que leva Marco Aurélio Werle a tratar exatamente das dúvidas experimentadas por essa dupla vivência, já que “após questionar o ser do mundo (o onde) no qual vive o homem, trata-se de perguntar a seguir pelo *quem é o Dasein*” (p.102). Sendo assim, podemos observar, em diversos trechos do poema, que o conflito do sujeito poético vive na dependência das dúvidas e incertezas acerca de si mesmo, de quem é, imagina ou deseja ser, e seu lugar no mundo.

Fica clara, assim, a forte ligação dos questionamentos do eu-lírico com a filosofia heideggeriana. O sujeito poético sofre por não conseguir ser esse homem cotidiano. Com relação ao mundo, o eu - lírico apenas observa de fora, não interagindo e longe de tornar o mundo uma extensão dele mesmo. A mesma coisa ao se tratar dos outros homens, o sujeito poético receia em se aproximar, pois não acredita conhecer ninguém em essência. De tal maneira deslocado, ele sofre, principalmente, por conhecer tão bem suas falhas, por ser capaz de refletir e questionar sobre seu próprio ser.

Toda essa reflexão presente no poema aproxima muito a poesia de Álvaro de Campos da filosofia. Benedito Nunes, em seu livro *Hermenêutica e Poesia*, afirma:

Ir da poética à filosofia poderia descrever o movimento de certos homens que são poetas, como Antônio Machado, Fernando Pessoa, Rainer Maria Rilke, Paul Valéry, Mallarmé, na direção da filosofia. (2007, p.14)

Sendo assim, podemos considerar Campos um poeta-filósofo e “*Tabacaria*” um poema filosófico, visto que se trata de uma obra em que a poesia, entendida como “formação ou criação artística” (2007, p. 14), funde-se com uma espécie de reflexão sobre a natureza do real e da própria existência interior, assumindo, então, o sentido filosófico de “indagação reflexiva” (2007, p. 14) que se expressa por meio de uma construção que, apesar das contradições que põe em jogo por intermédio do movimento poético, revela as sutilezas do “pensamento racional” (NUNES, 2007 p. 14).

Percebemos, assim, que a relação pensar-sofrer faz de “*Tabacaria*” um poema híbrido, para o qual é importante, além da interpretação literária, propor uma análise dos pensamentos, ideias e reflexões que ele faz circular, compondo também uma interpretação de cunho filosófico, pois dessa forma se faz possível uma compreensão mais completa e substancial de um dos mais complexos poemas de Álvaro de Campos.

Em suma, a principal intenção do artigo é atentar para a relação entre o ato de pensar e a angústia observada no eu-lírico do poema Tabacaria, indicando que seu sofrimento seria, assim, consequência de sua capacidade de reflexão, ou seja, de sua consciência. Tendo sempre em foco essa relação, destacamos no artigo a importância da metáfora na construção e expressão desse sofrimento e a necessidade de, considerando a profundidade das reflexões do eu-lírico, pensar na ligação do poema com a filosofia.

REFERÊNCIAS

- KUJAWSKI, Gilberto de M. *Fernando pessoa, o outro*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1979.
- MOISÉS, Carlos Felipe. *O poema e as máscaras – Introdução à poesia de Fernando Pessoa*. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1999.
- _____. *Conversa com Fernando Pessoa*. São Paulo: Ática, 2006.
- NUNES, Benedito. *Hermenêutica e Poesia – O pensamento poético*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Fernando Pessoa – Aquém do eu, além do outro*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2001.
- PESSOA, Fernando. *Poesia completa de Álvaro de Campos*. Edição Teresa Rita Lopes. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- _____. *Obras em prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.
- VEREZA, Solange C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição n° 41*, 2010.
- WERLE, Marco Aurélio. “A angústia, o nada e a morte em Heidegger”. *Trans/Form/Ação*, Marília, vol.26, n.1, 2003.

Sessão 6

O PROJETO PIBID/CAPES NO CURSO DE LETRAS DO Uni-FACEF: LEITURA DE LITERATURA

THE PIBID/CAPES PROGRAM IN THE LANGUAGES/LITERATURE COURSE AT UNI- FACEF: LITERATURE READING

Profa. Dra. Ana Lúcia Furquim CAMPOS-TOSCANO
anafurquim@yahoo.com
Profa. Dra. Monica de Oliveira FALEIROS
molifa@bol.com.br
Uni-FACEF/Centro Universitário de Franca

RESUMO: É consenso geral que o desenvolvimento da Educação no Brasil depende de uma melhoria da formação do futuro professor, não somente no âmbito acadêmico, como também no que diz respeito às atividades práticas. Foi pensando em melhor atender a essas necessidades que inscrevemos um projeto de trabalho junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID / CAPES, cuja meta é promover o trabalho de nossos licenciandos em Letras com classes de sexto ano do Ensino Fundamental a partir da leitura de textos literários, que pensamos justificar-se uma vez que é notória a necessidade de desenvolver nos educandos competências e habilidades não só para a leitura de literatura, mas também para a prática de produção de textos. Tendo em vista esses objetivos, elaboramos atividades práticas por meio das quais se exploram, nos textos literários, os planos de expressão e de conteúdo, articulando-os na construção da leitura interpretativa. Como forma de ampliação, o trabalho de leitura articula-se à aplicação de atividades de produção de textos que se orientam para a apropriação de estruturas e recursos formais dos textos lidos, bem como das reflexões realizadas a partir da compreensão-interpretação de suas temáticas.

PALAVRAS-CHAVE: projeto PIBID; formação de professores; leitura de literatura.

ABSTRACT: It is a general consensus that the development of Education in Brazil depends on an improvement in the future teacher's education not only in the academic scope, but also concerning the practice activities. Having thought about giving attention to these needs, we have decided to enroll a research project together with the Institutional Scholarship Program for Professors – PIBID/CAPES, in which the objective is to encourage our undergraduate students in the Languages/ Literature course to work with sixth grade classes of elementary school through reading literary texts, which we thought about justifying it since it is important to develop the learners' competences and abilities not only to the literature reading but also to the practice of text production. Taking into account these aims, practice activities, which deal with the expression and content plans that are joined together to build up the reading comprehension in literary texts, have been prepared. To increase this reading project, the implementation of text production activities that lead to appropriate structures and formal resources of the reading texts are pursued, as well as the reflections revealed by the comprehension–interpretation of their subject areas.

KEY-WORDS: PIBID program; teachers' education; literature reading.

Introdução

Neste artigo, relatamos, em linhas gerais, o subprojeto de Língua Portuguesa, assim como as atividades relacionadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de nossa instituição de ensino superior, Uni-FACEF Centro Universitário de Franca. Em junho deste ano, iniciamos o referido subprojeto, que tem sido desenvolvido junto a classes de sexto ano de duas escolas da rede pública vinculadas à D. E. de Franca SP, designadas pela dirigente de ensino. As escolas são: E. E. Profa Lydia Rocha Alves e E. E. Profa. Maria Cintra Nunes Rocha, que se situam em áreas periféricas e que apresentam baixo rendimento, de acordo com os índices obtidos por meio das avaliações externas aplicadas pela Secretaria da Educação.

O objetivo deste projeto tem sido proporcionar aos licenciandos do curso de Letras do Uni-FACEF a oportunidade de vivenciar, na prática, a rotina do trabalho do professor de Língua Portuguesa da escola pública em classes de sexto ano do Ensino Fundamental, sobre leitura de textos literários, especificamente. Entendemos que essa rotina de trabalho, mencionada acima, compreende tanto as atividades em sala de aula quanto aquelas que são exteriores a ela, como planejamento anual, bimestral e semestral e de aulas, preparação de aulas, realização de atividades de avaliação e re-planejamento, bem como participação em atividades da rotina escolar, como: reuniões de HTPC, conselhos de classe, etc.

Além disso, temos procurado articular teoria e prática ao longo das atividades desenvolvidas, abordando e discutindo estudos fundamentadores da prática de Língua Portuguesa que tanto permitem um aprofundamento dos conhecimentos teóricos quanto dos procedimentos aplicados, tendo em vista não só o licenciando de Letras, mas também as professoras supervisoras que têm trabalhado em parceria conosco, ao longo de todo o processo até aqui desenvolvido.

Desse modo, entendemos que este artigo, além de relatar nossa experiência, também pode contribuir para a reflexão do fazer docente que exige conhecimento, planejamento e (re)avaliações constantes.

1 O projeto institucional: justificativas e questionamentos

O projeto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do Uni-FACEF Centro Universitário de Franca está embasado em documentos oficiais como a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (Decreto nº 6755/2009), os *Referenciais para Formação de Professores* (2002) e no *Plano de Desenvolvimento Institucional do Uni-Facef*.

Justificamos, inicialmente, nosso projeto por meio dos princípios básicos que norteiam a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, Decreto nº 6755/2009. Nesse documento, é estabelecida a importância da formação docente para uma educação de qualidade, de forma articulada entre Ministério da Educação, as instituições de formação e as redes de ensino a fim de possibilitar, entre outros propósitos, a “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em 23 ago. 2011).

A discussão sobre a formação do professor e a articulação entre teoria e prática também está presente em outros documentos do Ministério da Educação como a publicação *Referenciais para Formação de Professores*, de 2002, em que são apontadas algumas críticas ao modelo em que se baseiam os processos de ensino e aprendizagem de professores, dentre as quais destacamos a falta de articulação entre conteúdo de método, o tratamento da educação como uma atividade formal e rígida, o desprezo, muitas vezes, da prática no ambiente acadêmico e a inexistência de atividades produtivas como intercâmbio de experiências, entre elas, a observação de classe de professores experientes e atividades de simulação de situações-problemas a fim de trazer a prática para a discussão em sala de aula (BRASIL, 2002).

Por essa breve exposição, verifica-se a necessidade de se pensar e executar projetos que valorizem não somente a relação teoria-prática mencionada anteriormente, mas também, a vivência do licenciando na Escola Básica a fim de conhecer os problemas escolares, observar a atuação de professores experientes, discutir sobre práticas docentes, iniciar-se na docência e experienciar de forma concreta o vínculo existente entre a relação professor-aluno e as possibilidades de um ensino que valoriza, além de uma formação teórica, a interação social e as atividades lúdicas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do Uni-Facef Centro Universitário de Franca, PDI 2008-2013, prevê, como um de seus objetivos, “projetar o graduando junto à comunidade através da prestação de serviços correlatos à sua área de conhecimento para a aplicação de teoria, bem como estabelecer e reconhecer a dicotomia existente entre teoria e prática”. Desse modo, constata-se que nossa instituição tem o compromisso de articular teoria e prática na formação dos discentes. As formas de fomento para a melhoria permanente da qualidade do ensino, da pesquisa e das atividades de extensão apresentadas também levam em conta a formação dos graduandos e sua relação com a futura profissão e atuação social ao estabelecer, como uma das metas, “dar continuidade ao

processo de formação de profissionais integrados com a sociedade e comprometidos com a melhoria da qualidade de vida na região”.

Assim sendo, a possibilidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, contribui para a concretização de nossas metas e objetivos, em especial, o curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista que, por meio da inserção dos licenciandos no ambiente da Escola de Ensino Básico, prepara-os, não somente para sua futura atuação profissional, mas também pode auxiliar para a melhoria da qualidade do ensino público de nossa cidade e região. Nessa ambiência, questiona-se: Como promover a melhoria de ensino da disciplina de Língua Portuguesa? Como incentivar a leitura de textos literários para inserção de um nível de produção de textos dos alunos que privilegiem uma organização textual mais elaborada? Como promover o conhecimento da representação cultural presente em nossa língua natural e nas demais linguagens existentes no mundo contemporâneo? Como transformar crianças e adolescentes em futuros cidadãos na sociedade brasileira por meio da leitura?

São muitos desafios que, possivelmente, não serão debelados em um único projeto, mas que podem ser discutidos e vivenciados para a busca de soluções que devem estar em conformidade com a realidade educacional em níveis nacional, regional e local, respectivamente. A vivência do licenciando no processo ensino-aprendizagem das Escolas Públicas por meio da participação nos HTPCs e reuniões pedagógicas, nas Reuniões de Pais e Mestres, no desenvolvimento da aula e, principalmente, no cotidiano escolar, pode auxiliá-lo na reflexão da situação educacional de nossa cidade, além, como já mencionado, em sua formação profissional.

1.1 Objetivos

O projeto objetiva, em linhas gerais, contribuir para a formação do licenciando-bolsista, auxiliando-o na inserção da realidade das escolas públicas de Ensino Básico e em sua participação no cotidiano escolar para a superação de problemas presentes nas referidas escolas.

Em âmbito mais amplo, o projeto busca contribuir para a valorização do magistério, a melhoria do ensino das Escolas de Ensino Básico na área de Língua Portuguesa, além de auxiliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores da rede pública do Ensino Básico.

Como objetivos específicos, almejamos associar teoria e prática na formação do licenciando-bolsista por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar da escola pública de Educação Básica e contribuir, por meio do subprojeto proposto, para o desenvolvimento dos conteúdos básicos, como também para o domínio de competências e habilidades da disciplina de Língua Portuguesa, em especial, a leitura de textos literários e o incentivo ao hábito de leitura.

2 A área de Letras: pretensões e fundamentos

Como dissemos anteriormente, o objetivo deste trabalho é de divulgar nesta comunidade acadêmica o projeto de Iniciação à docência que estamos desenvolvendo no Uni-FACEF por meio de fomento fornecido pela CAPES/PIBID. Assim, passaremos à apresentação dos objetivos, metodologia, resultados pretendidos e as atividades já desenvolvidas.

2.1 Objetivos

O objetivo de nosso projeto é o de proporcionar aos licenciandos do curso de Letras do Uni-FACEF a oportunidade de vivenciar, na prática, a rotina do trabalho do professor de Língua

Portuguesa da escola pública em classes de sexto ano do Ensino Fundamental, sobre leitura de textos literários, especificamente.

Entendemos que essa rotina de trabalho, mencionada acima, compreende tanto as atividades em sala de aula quanto aquelas que são exteriores a ela, como planejamento anual, bimestral e semestral e de aulas, preparação de aulas, realização de atividades de avaliação (elaboração de provas, atividades, exercícios e sua correção) e re-planejamento, bem como participação em atividades da rotina escolar, como: reuniões de HTPC, conselhos de classe, reuniões de pais e mestres, etc.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2011), o objetivo do ensino de Língua Portuguesa (terceiro ciclo) baseia-se na ideia de que

[...] a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Realidade esta que se manifesta e se dá a conhecer por meio dos discursos que constituem uma cultura e que mutuamente se relacionam, se inter influenciam, sendo os textos produzidos entendidos como resultantes dessa atividade discursiva. Ainda citando os PCN (BRASIL, 2011),

[...] o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor;

Como se pode observar, a citação acima, retirada dos PCN, é parte integrante do texto escrito pelo filósofo M. Bakhtin sobre gêneros do discurso, que se encontra em sua obra *Estética da criação verbal*. É por meio dessas considerações que, nos PCN, justifica-se o trabalho do professor de Língua Portuguesa com os mais diversos tipos de textos, tendo em vista sua estrutura construtiva e conteúdo temático que leve em conta sua contextualização histórica, sua orientação ideológica, além de suas relações intertextuais e interdiscursivas, a fim de permitir que o educando conheça e reconheça esses diferentes textos e, por meio de sua exploração efetiva, seja capaz de realizar leituras, além de desenvolver as habilidades necessárias para produzi-las.

Diante disso, manifesta-se a necessidade, por meio deste projeto, de abordar, discutir (não só) esses estudos fundamentadores da prática de Língua Portuguesa que permitam um aprofundamento dos conhecimentos teóricos tanto do licenciando como do professor supervisor, com quem esperamos colaborar, ao oferecer suporte para sua formação e melhoria de seu exercício profissional. Portanto, não só o licenciando de Letras, mas também o professor, terão em perspectiva sua formação como um compromisso permanente com o estudo teórico e a busca dos fundamentos de suas práticas, uma responsabilidade que se deve exercer, inclusive, por meio de

parcerias para a busca de soluções dos problemas que se apresentam nas atividades cotidianas junto aos educandos.

2.2 Metodologia e resultados pretendidos

Entendemos que esse aprofundamento mencionado será obtido, ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, ao realizar estudos, discussões e reflexões sobre teorias de base sobre gêneros do discurso, sobre leitura, sobre o texto literário, etc. em momentos anterior e posterior às práticas de sala de aula, como suporte de toda a ação.

No que diz respeito à especificidade prevista para este projeto, que é de trabalhar com classes de sexto ano do Ensino Fundamental e com a leitura de textos literários, pensamos justificar-se uma vez que é notória a necessidade de desenvolver nos educandos não só o gosto pela leitura, mas sobretudo pela leitura de literatura como forma de inseri-los em um nível de produção textual em que se encontram formas especiais de elaboração do plano de expressão e também de conteúdo. Pensamos que o desenvolvimento desse leitor de literatura precisa ser iniciado o mais brevemente possível, daí a escolha de classes de sexto, sétimo e oitavo anos²², que correspondem à mais tenra idade a que nossos licenciandos estarão habilitados a trabalhar.

Além disso, espera-se que o trabalho com a série inicial da segunda etapa do Ensino Fundamental, lance as bases para um trabalho posterior, criando a perspectiva de sua continuação e aprofundamento. Essa necessidade pode ser comprovada a partir da observação de dados sobre indicadores de desempenho em Língua Portuguesa obtidos por meio da Prova Brasil e do SAEB, que demonstram, de maneira geral, uma melhoria insignificante nesse aspecto quando se comparam o desempenho entre os níveis de 6º e 8º anos.

Conforme Durigan (2003, p.27),

O ato de ler implica participação ativa do sujeito leitor, apoiada na sua experiência de vida e de leitor que, com o texto, mantém uma relação de cumplicidade. Desta forma, há a possibilidade do leitor dialogar com o texto, permitindo uma leitura crítica e desafiante, ao contrário das leituras comumente exercidas no interior das escolas, conhecidas como exercícios de leitura que levam à ‘pedagogia do sacrifício’.

Diante disso, pensamos que um trabalho que tenha como objetivo desenvolver habilidades relacionadas à formação do licenciando e do professor, que os capacite para um trabalho efetivo sobre as habilidades de leitura dos educandos, deverá refletir-se positivamente na melhoria do desempenho escolar.

Neste projeto, especificamente, elegemos os textos de literatura para o trabalho visando ao desenvolvimento da leitura. Para isso, as práticas e atividades, objetos de reflexão e aplicação em sala de aula, têm como objetivo mais amplo a exploração dos planos de expressão e de conteúdo dos textos propostos, articulando-os na construção da leitura interpretativa. Nessa perspectiva, o professor, por meio de práticas de leitura compartilhada, de atividades que envolvam a exploração textual em várias dimensões, é colocado como um mediador trabalhando a fim de aproximar o leitor-aluno do leitor previsto pelo texto, por meio de informações que contemplem o contexto de produção e leitura da obra literária, seus aspectos discursivos e suas relações intertextuais e interdiscursivas, além da efetiva exploração do plano de expressão.

²² O trabalho com classes de 6º, 7º e 8º anos não deverá ser simultâneo, mas em continuação, isto é, em 2011, iniciamos o trabalho com o 6º ano e em 2012 e 2013 seguiremos as classes nos 7º e 8º anos, respectivamente.

Em princípio, temos como propósito o trabalho com poemas e narrativas (crônicas, contos e romances) de autores consagrados da Literatura Brasileira, atentando, como já mencionamos, para a abordagem de aspectos de seu plano de expressão, por meio da identificação de recursos ortográficos, fônicos, gráficos, morfossintáticos, de pontuação, além da elaboração, em nível semântico, de linguagem conotada. Esses elementos, constitutivos dos textos verbais elaborados artisticamente, são entendidos como ponto de partida para a fundamentação da leitura interpretativa. Além disso, a investigação sobre os textos deve levar em conta a construção de sentidos ocultos, de elementos de humor e de ironia que poderão ser inferidos ao longo do processo.

Nosso propósito é que nossos alunos desenvolvam atividades em sala de aula acompanhando o trabalho do professor de Língua Portuguesa em práticas que explorem, especificamente, atividades voltadas para a observação, a operacionalização e a compreensão

1) do texto narrativo, tendo em vista o foco e a perspectiva narrativas, a organização de suas sequências narrativas, o registro de discursos direto, indireto e indireto livre, os conflitos geradores da ação, o papel das personagens, as marcas de tempo e lugar, inclusive a percepção de referências históricas, bem como elementos específicos de linguagem referidos acima;

2) de poema, tendo em vista seus aspectos sonoros, gráficos, morfossintáticos e semânticos, também referidos no parágrafo anterior.

É importante destacar que os licenciandos envolvidos no projeto são orientados, primeiramente, a observar o trabalho que vem sendo realizado pelo professor a fim de redigir relatos que apontam as necessidades perceptíveis em relação ao conteúdo, à metodologia, à preparação e aplicação de atividades, ao processo de avaliação e também sobre as relações entre professor-alunos, professor-escola, recursos utilizados, leituras indicadas e sua adequação à idade e nível de desenvolvimento.

Além dessas observações, os bolsistas são orientados a entrevistar por meio de questionários tanto os educandos quanto o professor de Língua Portuguesa a fim de identificar suas atividades de leitura no dia a dia. Espera-se, com isso, estabelecer um diagnóstico sobre o tipo de textos, a frequência e a quantidade dessas leituras. A partir desse trabalho de identificação de necessidades, os licenciandos, sob nossa orientação e em conjunto com o professor, elaboram as propostas de atividades bem como a seleção dos textos literários a serem trabalhados e a metodologia de trabalho.

Pretendemos que se estabeleça uma parceria nesse processo a fim de solucionar os problemas que se apresentam, buscando em conjunto o que e como ensinar, além de como avaliar com eficiência, isto é, realizando uma reflexão sobre os resultados obtidos por meio da avaliação de modo a convertê-los em ações efetivas de replanejamento e/ou revisão de práticas adotadas e conteúdos selecionados.

Afirmamos ainda que a seleção dos textos literários depende fundamentalmente, como dissemos, do diagnóstico realizado em situação, levando-se em consideração seu nível de dificuldade e elaboração, já que se pretende desenvolver a habilidade de leitura de textos literários e a formação do leitor efetivamente.

Enfim, o encaminhamento das atividades dos licenciandos deve partir de observações das atividades práticas, seguidas da discussão conjunta sobre os problemas existentes a fim de se planejar ações que possam solucioná-los. Ao final, prevê-se que uma avaliação desse processo seja realizada com a participação de todos.

2.3 Atividades desenvolvidas

O professor/bolsista, por meio de práticas de leitura compartilhada, de atividades que envolvem a exploração textual em várias dimensões, colocou-se, ao longo do processo realizado até

então, como um mediador, trabalhando para aproximar o leitor-aluno do leitor previsto pelo texto. Além disso, como forma de ampliação do trabalho de leitura, temos buscado especificamente a aplicação de atividades de produção de textos que se orientam para a apropriação de estruturas e recursos formais dos textos lidos, bem como das reflexões realizadas a partir da compreensão-interpretação de suas temáticas.

Inicialmente, como planejado, privilegamos o trabalho com poemas escritos por autores consagrados da Literatura Brasileira, atentando para a abordagem de aspectos de seu plano de expressão, por meio da identificação de recursos ortográficos, fônicos, gráficos, morfossintáticos, de pontuação, além da elaboração, em nível semântico, de linguagem conotada. Tais elementos constitutivos dos textos verbais elaborados artisticamente são entendidos como ponto de partida para a fundamentação da leitura interpretativa. Além disso, a investigação sobre os textos tem levado em conta a construção de sentidos ocultos, de elementos de humor e de ironia inferidos ao longo do processo de leitura, bem como de sua contextualização sócio-histórica.

Cabe salientar, como já previsto em nosso projeto, que todo o trabalho desenvolvido até aqui foi estruturado, a partir de avaliação inicial que compreendeu a observação das atividades das classes e também a aferição de material produzido pelas crianças em uma situação de avaliação diagnóstica, aplicada no início de agosto. Os resultados que obtivemos e as conclusões a que chegamos tanto apontaram para as dificuldades que as crianças manifestaram no domínio da língua escrita como, por outro lado, reafirmaram nossa convicção de que a proposta deste projeto - que é de trabalhar leitura e produção de textos - é adequada e tem grandes possibilidades de contribuir com a melhoria da formação dessas crianças. O que fizemos, então, ao rever o planejamento, foi acrescentar exercícios de ortografia e investir em atividades lúdicas, no mais, continuamos a perseguir os objetivos antes estabelecidos.

Considerações finais

A participação de nossos alunos no Programa PIBID pode contribuir para sua formação docente por meio de uma vivência efetiva no cotidiano de escolas públicas do Ensino Básico, auxiliando-os na articulação entre teoria e prática para que, como futuros professores, sejam protagonistas e não mero “gerentes” de atividades propostas em livros didáticos ou de outros materiais que não levam em consideração a realidade da escola, dos alunos, da cidade, da região.

Também esperamos que todos os participantes do processo ensino-aprendizagem das escolas parceiras possam repensar sobre o fazer docente a fim de transformar a escola num espaço de reflexão, diálogo e ação. Também temos, como já mencionado, o propósito de contribuir para a formação continuada dos professores por meio de sua participação nos subprojetos do plano de trabalho de nosso projeto institucional e em eventos científicos que constituam um espaço para discussão e ampliação de conhecimentos e experiências.

Desse modo, entendemos que a melhoria da qualidade de ensino está atrelada a fatores como formação adequada, vivência e prática para aplicação das teorias estudadas, formação continuada dos professores e de um espaço escolar propício para o diálogo, a reflexão e posterior execução de projetos e ações que, efetivamente, contribuam para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

DURIGAN, Regina H. de A. *Leitura e competência na produção de textos: travessias e significação*. 2003, 130 f. (Dissertação em Educação). Universidade de Franca, Franca, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC, 2002. p.42-43.

_____. Presidência da República. *Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 23 ago. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

O PIBID,
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
UM NOVO ESPAÇO DE REFLEXÃO E AÇÃO
PARA DOCENTES E LICENCIANDOS EM LETRAS

THE PIBID,
INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM FOR INITIAL TEACHER TRAINING:
A NEW SPACE FOR REFLECTION AND ACTION
FOR TEACHERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS OF LANGUAGES

Maria Cristina Reckziegel GUEDES EVANGELISTA¹

macrisevangelista@gmail.com

Nildicéia Aparecida ROCHA¹

nildirocha@fclar.unesp.br

Cibele Cecílio de Faria ROZENFELD¹

cibeleroz@gmail.com

Paula Tavares Pinto PAIVA¹

paulapaiva@fclar.unesp.br

Cláudia Fernanda de Campos MAURO¹

claudiamauro@fclar.unesp.br

Silvana Vieira da SILVA¹

silva_amorim@uol.com.br

Regiane Cristina CÁBRIO²

regianecabrio@terra.com.br

Sheila Figueiredo VALENTINO²

sheila_valentino1@hotmail.com

¹ UNESP/FCL/Araraquara

² Escola Estadual Pedro José Neto, Araraquara

RESUMO: O tema escolhido para o II ELIL, “Ensino de línguas: teoria e prática”, ocupa um lugar central nas reflexões do grupo de professoras e licenciandas do curso de Letras, bolsistas que participam do PIBID-Letras, cujos trabalhos serão desenvolvidos durante 2 anos numa escola pública da cidade de Araraquara. As licenciandas ministram cursos de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano) a alunos

dessa escola, sob orientação de docentes colaboradoras do Departamento de Letras Modernas da FCL, assim como de professoras atuantes na escola. Em reuniões periódicas, são promovidas discussões sobre textos teóricos e sobre questões práticas trazidas pelas bolsistas, a partir de suas experiências iniciais em sala de aula. As primeiras leituras realizadas e discutidas dizem respeito ao planejamento de curso e de aula. É pertinente observar que, apesar da maior carga horária destinada às disciplinas pedagógicas e a estágios no atual currículo das licenciaturas, o estudo da fundamentação teórica que permite ao professor desenvolver esses planejamentos a contento ainda encontra um espaço delimitado nesse currículo e nas reflexões de docentes e licenciandos. No PIBID, procuramos em conjunto conscientizar as bolsistas para a importância da formação sólida do professor, que promova o desenvolvimento de todas as suas competências (ALMEIDA FILHO, 2000), para que ele realize seu trabalho de forma consciente e saiba buscar respostas para as questões que se apresentam. Nossas discussões também são ponto de partida para projetos de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso, o PIBID constitui-se um espaço fundamental para a reflexão sobre as questões teóricas e sua articulação com a prática, promovendo, simultaneamente, o estabelecimento de vínculos estáveis entre a universidade e a escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; escola pública; língua estrangeira.

ABSTRACT: The theme chosen for the II ELIL, "Language Teaching: Theory and Practice", occupies a central place in the reflections of the group of teachers and undergraduate licenciate students of Languages participating on the scholarship program PIBID, whose work will be developed during two years at a public school in the city of Araraquara. The licenciate students offer foreign languages courses (German, Spanish, French, English and Italian) to students of this school, under the guidance of collaborating professors of the Department of Modern Languages of the FCL, as well as of teachers working in the school. Discussions about theoretical texts and practical issues brought by the licenciate students from their early experiences in the classroom are held during regular meetings. The first discussed readings concern the planning of both course and classes. It is important to note that despite an existing greater number of hours for pedagogical disciplines and teacher training in the current undergraduate curriculum, the study of the theoretical basis that allows teachers to develop this planning satisfactorily still finds a limited space in this curriculum and in the reflections of teachers and licenciate students. With PIBID, we try to develop the students awareness for the importance of a solid teacher training, which can promote the development of all their competences (Almeida Filho, 2000), allowing that they perform their work conscientiously and find answers to arisen questions. Our discussions are also a starting point for research projects on foreign languages teaching and learning. Therefore, PIBID represents an important space for reflections on theoretical issues and their relationship with the practice while promoting the establishment of stable links between universities and public schools.

KEYWORDS: teacher training, public school, foreign language

Introdução

O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, foi implementado em 2008 pelo Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O programa oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, para atuação em escolas públicas brasileiras.

Para participar do programa, instituições públicas de ensino superior (IES) inscrevem-se após abertura de edital, apresentando projetos institucionais compostos por diferentes subprojetos. Estes podem referir-se a uma área específica de atuação, por exemplo, Letras, Matemática, Educação Física, ou ter caráter interdisciplinar. Os subprojetos são primeiramente avaliados em cada IES e,

sendo aprovados, podem fazer parte do projeto institucional, que é submetido à avaliação da CAPES. O projeto institucional tem como bolsistas um coordenador geral e um coordenador de área de gestão de processos educacionais. Cada subprojeto recebe bolsas para: licenciandos selecionados; um docente coordenador na IES e um professor supervisor da escola pública para cada grupo de até 10 licenciandos (CAPES 2012).

Desde a criação do programa, já foram realizados dois processos de seleção de projetos dos cursos de licenciatura de universidades públicas nacionais. Os projetos selecionados iniciaram seus trabalhos nos anos de 2009 e de 2011 e têm inicialmente a duração de 2 anos. Segundo informações veiculadas no II Encontro de Coordenadores Institucionais do PIBID, realizado em Brasília em 28 e 29/09/2011, o programa contava, naquele momento, com 26 mil bolsas, devendo atingir o total de 45 mil no ano de 2012.

O subprojeto aqui apresentado, “Ensinar e aprender línguas estrangeiras na escola pública: criando pontes universidade-escola”, foi elaborado por docentes do curso de Letras, do Departamento de Letras Modernas (DLM) da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr). Juntamente com 12 outros subprojetos de áreas diversas, ele compõe o projeto institucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para os anos 2011-2013. A escola pública participante, Escola Estadual Pedro José Neto, de Araraquara, foi escolhida por ser uma escola receptiva, que já havia recebido licenciandos da FCLAr para cumprir estágio curricular obrigatório de Prática de Ensino de Língua Estrangeira e de Língua Materna. O projeto de Letras recebeu oito bolsas PIBID-CAPES: seis para licenciandos, uma para um coordenador geral e uma para um supervisor na escola.

Objetivos do projeto institucional

Segundo o edital publicado em 2007 (CAPES 2007), os objetivos principais do PIBID são:

- I. incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV. promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- VI. estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- VII. fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- VIII. valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- IX. proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Objetivos do subprojeto de Letras

Constitui objetivo geral do subprojeto criar um ponto de articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio de cursos de línguas estrangeiras a serem oferecidos em escolas públicas, ministrados por alunos licenciandos.

Os objetivos específicos podem ser divididos em cinco itens, de acordo com os grupos envolvidos:

I. Para os licenciandos:

1. Oferecer a possibilidade de conhecer a realidade das escolas públicas, com suas potencialidades e dificuldades.
2. Possibilitar a aquisição de experiência concreta com o cotidiano escolar e com a prática de sala de aula, sob supervisão dos coordenadores do projeto, estimulando sua capacidade reflexiva, preparando-os para o trabalho colaborativo e para a solução de problemas cotidianos.
3. Propiciar um maior desenvolvimento das competências (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005) necessárias para o exercício da função didático-pedagógica por meio da prática docente.

II. Para docentes e para a universidade/faculdade:

1. Consolidar o trabalho conjunto dos docentes que ensinam as 5 línguas estrangeiras no DLM, procurando, ao mesmo tempo, promover o trabalho cooperativo desses docentes com aqueles que atuam na área de Didática, especialmente nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira (LE).
2. Criar novas oportunidades de pesquisa científica em diferentes áreas de abrangência do projeto, como, por exemplo: linguística, linguística aplicada, sociologia da educação, formação de professores de LE, didática e metodologia de ensino de LE, supervisão de práticas de sala de aula, uso de novas tecnologias no ensino/aprendizagem de LE.
3. Promover a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas, na medida em que esses docentes atuam na orientação dos licenciandos inseridos no contexto real de exercício da profissão. Assim, os professores formadores poderão elaborar novos planos de ação docente, incluindo uma possível ampliação metodológica por meio do uso de novas tecnologias com fins didáticos.

III. Para os alunos da escola pública:

1. Oferecer a oportunidade de aprofundar os conhecimentos de línguas e de culturas estrangeiras, tendo em vista que vivemos em uma sociedade marcada por intensos processos de internacionalização, possibilitando que, além de ampliar seus horizontes culturais pessoais, tenham mais alternativas quanto à escolha de uma profissão.
2. Promover o contato desses alunos com membros da comunidade acadêmica, para que possam ter acesso aos conhecimentos produzidos na universidade e também comecem a vislumbrar a formação acadêmica como realidade possível e desejável, percebendo-a como um instrumento que os auxiliará a transformar, de maneira positiva, a realidade em que se encontram.

IV. Para professores da escola pública:

1. Possibilitar seu contato com membros da comunidade acadêmica e com os conhecimentos produzidos na universidade.
2. Procurar despertar seu interesse por programas de formação continuada, por meio da convivência e da troca de experiências com licenciandos e docentes.

V. Para a escola pública:

1. Promover sua valorização na opinião de professores, alunos e da comunidade em geral, para que ela possa ser considerada local de aprendizagem de conteúdos extracurriculares, de encontro e de troca de experiências.

Metodologia de trabalho

A ação docente planejada para as bolsistas do projeto é o oferecimento de cursos das cinco línguas estrangeiras que compõem as áreas de atuação do DLM da FCLAr, a saber, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. Para cumprir esse objetivo, realizou-se inicialmente um processo de seleção de seis bolsistas: uma bolsista para cada língua estrangeira e duas bolsistas para o ensino de inglês, já que essa língua é, em geral, mais procurada e exigida no Brasil. A seleção foi realizada por uma comissão composta por dois professores para cada língua estrangeira e envolveu análise de currículos escolares e prova didática.

Na escola, foram criadas 06 turmas, sendo uma para cada língua estrangeira e duas para inglês. As aulas ocorreram de agosto a dezembro de 2011, no contraturno escolar, e contaram com a participação de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2012, além da continuação dessas turmas, deverão ser oferecidas novas vagas para cursos de introdução à língua estrangeira. Pretende-se oferecer cursos das línguas menos conhecidas dos alunos, como forma de ampliar seus horizontes culturais e suas possibilidades de formação, visando sua atuação profissional futura.

Para planejamento e organização do trabalho, assim como para estudar e discutir temas referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras e à formação do professor, foram realizadas reuniões semanais na escola pública. Participaram dessas reuniões as bolsistas, a coordenadora do subprojeto e professores colaboradores, dentre eles, uma coordenadora e a supervisora da escola. Também participaram das reuniões bolsistas de outros projetos coordenados pelas docentes colaboradoras do DLM, como o projeto de extensão para ensino de línguas estrangeiras desenvolvido na Escola Estadual Professor Sérgio Pedro Speranza e os projetos para ensino de inglês para alunos e funcionários do Instituto de Química e da Faculdade de Farmácia, todos na cidade de Araraquara. Em algumas das reuniões, o grupo PIBID recebeu a visita do diretor e de um supervisor da escola, assim como da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), representando a Diretoria de Ensino de Araraquara.

Os temas abordados nas reuniões de 2011 eram primeiramente apresentados pelos professores colaboradores, com base em textos teóricos da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e discutidos, em seguida, pelo grupo, reservando-se ainda espaço para observações das bolsistas sobre a prática em sala de aula e para o esclarecimento de dúvidas. Os textos discutidos: abordaram tópicos como metodologia do ensino de línguas (LEFFA, 1988; PAIVA, 2005), planejamento de curso (ALMEIDA FILHO, 1993); ensino comunicativo de línguas (WIDDOWSON, 1991), planejamento de aula (ROZENFELD; VIANA, 2006); correção de erros (BERETTA, 2001), atividades lúdicas em sala de aula (UR; WRIGHT, 2009).

Além dessas reuniões semanais, também foram realizadas reuniões periódicas entre algumas bolsistas e professores colaboradores especializados em uma determinada língua estrangeira para discutir assuntos específicos do ensino e da aprendizagem dessa língua.

Ainda no que tange à metodologia de trabalho no desenvolvimento do projeto, vale ressaltar que a plataforma de aprendizagem Moodle foi utilizada constantemente para a postagem dos planejamentos de aula, de dúvidas e reflexões sobre o trabalho, assim como para a elaboração de diários reflexivos das bolsistas, além de servir como meio de comunicação geral entre os participantes do projeto (para a divulgação de avisos, a troca de informações, o compartilhamento de material, etc.).

A abordagem utilizada nas aulas tem sido predominantemente a comunicativa (WIDDOWSON, 1991), partindo-se do princípio de que essa abordagem é adequada aos objetivos dos alunos que frequentam as aulas e a sua faixa etária.

As turmas criadas no segundo semestre de 2011 e o número de alunos concluintes foram: a) inglês, 7º ano, 16 alunos; b) inglês, E. Médio, 7 alunos; c) espanhol, 6º ano; 21 alunos; d) italiano, Ensino Médio, 7 alunos; e) francês, Ensino Médio, 4 alunos e f) alemão: 9º ano, 7 alunos.

Vale ressaltar, que a partir dos trabalhos realizados no projeto, algumas pesquisas vem sendo realizadas, abordando-se temas como a “construção da identidade do professor” e o “material didático para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras”.

Primeiras reflexões

Os primeiros resultados do projeto puderam ser evidenciados pelas discussões realizadas nas reuniões semanais, pelos depoimentos das bolsistas licenciandas, das docentes da FCL e dos professores da escola, assim como pelo acompanhamento dos planejamentos e dos diários reflexivos, ambos registrados no ambiente virtual criado para o projeto na plataforma de aprendizagem Moodle. Nossas reflexões iniciais referem-se, em especial, a dois aspectos:

I. À formação inicial do professor

Dentre os temas abordados nas reuniões semanais do grupo, deu-se grande destaque à questão do planejamento de aula. Tanto nas discussões presenciais como naquelas realizadas na plataforma Moodle, observou-se que, embora as bolsistas estejam cursando o 3º ou o 4º ano da licenciatura em Letras, o projeto representou praticamente seu primeiro contato com esse tema. Apesar de os licenciandos, ao longo da graduação, terem tido contato com questões relacionadas à Prática de Ensino, nota-se que ainda há muito a se discutir e se repensar, no sentido de possibilitar-lhes uma maior articulação teoria e prática de sala de aula.

Por isso, procurou-se enfatizar essa articulação, refletindo juntamente com as bolsistas sobre a necessidade de se planejar as aulas com base em uma fundamentação teórica consistente (ALMEIDA FILHO, 2007). Tomando como exemplo a questão do planejamento de aula, procurou-se mostrar que, como qualquer outro profissional, o professor precisa conhecer a fundo sua área de atuação, estudando constantemente para desenvolver sua competência teórico-metodológica. Conforme apontam Consolo e Silva (2007, p. 13):

a capacidade de cada profissional, além de apoiar-se em traços individuais de personalidade, pode ser desenvolvida e aprimorada graças a um embasamento de formação apropriada de conhecimentos teóricos, de experiências práticas, e de reflexão sobre as próprias experiências.

Consideramos que o início da conscientização das bolsistas para a importância de uma formação sólida, baseada em estudos teóricos e nas suas observações práticas, é o primeiro e mais importante resultado do trabalho realizado até o momento.

Um segundo resultado de nosso trabalho foi a conscientização das bolsistas para o fato de que o professor precisa constantemente refletir sobre sua prática, (re)avaliar se está cumprindo seus objetivos e se eles estão de acordo com as características dos alunos. Nas discussões realizadas pelo grupo, frequentemente foi constatada a necessidade de rever os objetivos do curso e a metodologia empregada, quando eram identificadas nos alunos necessidades diferentes daquelas previstas no planejamento inicial do curso ou quando a avaliação contínua mostrava lacunas no processo de aprendizagem. A partir da prática em sala de aula, as professoras em formação constataram que o planejamento de um curso nunca está concluído, sendo necessária uma constante avaliação e reflexão por parte do professor.

Consideramos que o terceiro resultado do trabalho no que tange à formação de professores foi promover o desenvolvimento de reflexão crítica na seleção e no emprego de diferentes materiais didáticos. Como não foi adotado um único método ou livro didático a ser seguido nas aulas, as bolsistas foram responsáveis não somente pelo planejamento do curso como também pela pesquisa de temas e materiais para abordar em sala de aula. Observou-se que a prática de análise e escolha de materiais didáticos contribuem enormemente para a formação do professor, para que ele seja auto-suficiente para definir os recursos que utilizará no seu trabalho e para que esteja preparado para analisar criticamente livros didáticos com os quais venha a trabalhar no futuro.

Também tem sido de grande importância a inserção gradativa das futuras professoras na realidade escolar, de um lado, por promover uma formação mais completa na licenciatura e, por outro lado, por estreitar o vínculo entre a universidade e a escola pública. Para aumentar essa participação das licenciandas na escola, prevê-se, para o ano de 2012, o envolvimento das bolsistas nas reuniões de planejamento da escola no início do ano letivo e naquelas realizadas semanalmente no contexto da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), assim como na organização de pequenos eventos que promovam as línguas estrangeiras e a cultura dos países nos quais essas línguas são faladas na comunidade escolar, despertando os participantes para as possibilidades que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode oferecer.

II. Às questões didático-metodológicas

O segundo eixo de nossas reflexões refere-se às questões didático-metodológicas. As discussões desenvolvidas nas reuniões de docentes, bolsistas e professoras da escola, assim como a prática das bolsistas em sala de aula, destacaram questões didático-metodológicas relevantes, que requerem um estudo mais aprofundado nos próximos meses do projeto.

No que tange à abordagem de ensino, verificou-se a existência de uma “tensão” entre a abordagem comunicativa e uma abordagem mais estruturalista. Considerando que os inscritos nos cursos são alunos jovens, e que sua necessidade inicial seria conhecer as línguas estrangeiras para fins de comunicação, e ainda que um dos objetivos do projeto é também motivar esses alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras, decidimos que a abordagem comunicativa, com ênfase no aspecto lúdico e em aspectos culturais da língua-alvo, seria a mais adequada.

Os relatos das bolsistas apontaram, inicialmente, para dificuldades no planejamento do curso e das aulas com base nessa abordagem. As licenciandas reconheceram a existência de uma grande diferença entre a forma como entendiam ter que ensinar a língua estrangeira (com base na abordagem comunicativa) e à forma como elas aprenderam a língua estrangeira na universidade, bem como também à maneira como seus alunos aprenderam.

Nesse contexto, notou-se que tanto os alunos quanto as próprias bolsistas questionavam a relação entre o lúdico e a aprendizagem, pois relataram que, se durante uma aula fosse desenvolvida uma atividade mais prática e lúdica, tanto elas quanto seus alunos tinham a impressão de que não havia sido desenvolvida uma aula propriamente dita, devido à ausência do aspecto mais formal, estrutural.

O trabalho das bolsistas consistiu, nessa perspectiva, em buscar um “equilíbrio” entre o aspecto lúdico e comunicativo e o mais voltado para a forma da língua estrangeira. Elas procuraram explorar, assim, as possibilidades que o uso de jogos e atividades interativas oferecem para a aprendizagem, considerando as questões do filtro afetivo como a motivação e o interesse, mas sem descuidar de questões gramaticais relevantes e sempre avaliando o resultado dessas ações. Observou-se que esse equilíbrio não é fácil de ser atingido e que a busca por formas diferentes de apresentação dos conteúdos, considerando-se as necessidades dos alunos, sua faixa etária, seus

interesses, sua motivação e promovendo a aprendizagem, deve ser um constante foco de reflexão do professor.

Em relação à forma de trabalho em sala de aula, observou-se pela análise dos planos de aula e pelos relatos nos diários reflexivos que as licenciandas reconhecem a importância do uso de jogos e atividades interativas, assim como da inserção de diferentes tipos de materiais e mídias, para motivar e manter o interesse dos alunos. Nota-se porém, ao mesmo tempo, uma dificuldade em descentralizar a aula, deslocando o professor de seu papel de transmissor de conhecimento e promovendo a autonomia dos alunos como aprendizes. Por essa razão, nota-se ainda o predomínio de aulas expositivas, havendo menos espaço para atividades em duplas e em grupo, que poderiam promover maior interatividade entre os alunos e permitir que eles ficassem mais ativos. Concluímos que essa descentralização ainda não tem, de fato, um lugar definido em nossa cultura de aprendizagem, por isso também aparece com menor frequência nos planejamentos dos futuros professores.

No que tange à escolha das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, foi salientado nas discussões o papel fundamental do professor e de sua formação pedagógica, para que seja capaz de selecionar atividades que promovam a aprendizagem e mantenham a motivação dos alunos. Como exemplo, podemos citar a questão do uso de vídeos e filmes, que podem trazer grandes impulsos para o contato dos aprendizes com a língua estrangeira, principalmente se sua inserção se der por meio de atividades concretas com a língua, propostas para antes, durante e após assisti-los, assumindo sua função de insumo pedagógico e não apenas fazendo parte de uma “sessão de cinema”.

Outra observação trazida para discussão pelas licenciandas foi a questão da heterogeneidade dos grupos de alunos em sala de aula. Mesmo em turmas pequenas, elas constataram a presença de diferentes perfis de alunos, alguns com maior facilidade para lidar com a língua estrangeira, com as situações comunicativas e com a forma de trabalho escolhida e outros com dificuldade quanto a algum desses itens. Observou-se que essa realidade requer conhecimentos específicos e maturidade de ensino do professor, para que ele seja capaz de auxiliar esses alunos no processo de aprendizagem.

Para finalizar, acreditamos ser relevante retomar alguns aspectos específicos da questão do planejamento de aula. Observamos que, pela sua complexidade, a formação do professor quanto a esse tema passa necessariamente pela prática em sala de aula. O planejamento de aula requer a compreensão sobre a constituição da aula e de cada uma de suas fases. Notamos ser importante diferenciar uma fase da outra (cf. ROZENFELD; VIANA, 2006) e, ao mesmo tempo, visualizar formas de integrar essas fases em um todo. Nas discussões realizadas, procurou-se salientar a importância de cada fase. Assim, por exemplo, a fase introdutória “traz o aluno para o espaço da aula” “para despertar-lhe o interesse e a motivação” e prepara a classe para as demais atividades a serem realizadas, e a fase de compreensão mostra ao professor se o conteúdo apresentado foi compreendido pelos alunos (op. cit., 2006, p. 8). Observou-se que somente a prática, aliada ao conhecimento profundo da teoria, promove a capacidade de planejar e executar as fases da aula dentro dos períodos de tempo previstos para seu bom andamento.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido por nós até este momento demonstra que o PIBID pode se consolidar como um espaço fundamental para as licenciaturas, pois possibilita a reflexão sobre as questões teóricas e sua articulação com a prática, promovendo, simultaneamente, o estabelecimento de vínculos estreitos entre a universidade e a escola pública. Pela participação no projeto, nós, docentes da universidade, juntamente com as licenciandas, temos a oportunidade de dirigir nossa

atenção para a importância da sala de aula como um espaço que ultrapassa a abordagem de conteúdos, que estimula também a ampliação dos horizontes de alunos e professores. A presença e o trabalho do grupo PIBID na escola contribuem para a sua valorização, despertando o interesse de alunos, professores e pais, que reconhecem a importância de investir na formação dos jovens estudantes.

Concluindo este trabalho, corroboramos Consolo e Silva (2007, p. 14), que salientam a importância do “processo de reflexão sobre a prática docente para o aprimoramento do professor”. Se o professor inicia a prática da reflexão sobre seu trabalho em sala de aula durante seu processo de formação, ele poderá desenvolver um “conjunto de competências, teóricas e aplicadas”, que lhe conferem “poder de atuação e de agente de transformação”. Se o PIBID-Letras da FCLAr puder auxiliar na formação pedagógica dos alunos de licenciatura em Letras, aliando essa contribuição ao estabelecimento de uma relação mais próxima entre a universidade e a escola pública, terá cumprido satisfatoriamente boa parte de seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993. 74p.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) Aspectos da Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47. Disponível em:

<<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>> Acesso em: 20/02/2012.

_____. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes Editores, 2005. 184p.

_____. O Planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar línguas. Mimeo, 2007. Disponível em:

<<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>> Acesso em: 20/02/2012.

BERETTA, J. A correção de erros: inimiga ou aliada. 2001. Dissertação de mestrado. UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

CAPES 2007. Edital CAPES/PIBID 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 20/02/2012.

CAPES 2012. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 20/02/2012.

CONSOLO, D.; SILVA, V. L. T. Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto: HN, 2007.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

WIDDOWSON, H. D. O ensino de línguas para a comunicação. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP. Pontes, 1991.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs). Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

ROZENFELD, C. C. F; VIANA, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: Anais do VI Congresso brasileiro de professores de alemão/ I congresso latino-americano de professores de alemão, São Paulo, 2006.

UR, P.; WRIGHT, A. Five-minute activities: A resource book of short activities. Cambridge: CUP, 2009.

OS GÊNEROS DO DISCURSO NO LIVRO DIDÁTICO: ESTUDO DE CASO

A STUDY OF DISCURSIVE GENRES IN THE TEXTBOOK

Marly de Fátima Monitor OLIVEIRA,
 monitordeol@yahoo.com.br
 Renata Coelho MARCHEZAN
 renata_marchezan@uol.com.br
 UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO: No Brasil, o material didático destinado ao estudo da língua está baseado na noção de gêneros discursivos formulada por M. Bakhtin. No entanto, o encaminhamento do estudo tem resultado em leituras e produções de textos modelares e fechados, limitando as possibilidades criativas dos alunos, e muitas vezes impedindo-os de exercitar a sua singularidade. A proposta, como está nos livros didáticos, forma leitores de textos úteis, mas não forma o leitor crítico, pelo contrário, ela faz um enquadramento por meio da leitura e da construção de textos. Em geral, o material didático sugere apenas atividades parafrásticas,

PALAVRAS-CHAVE: gênero do discurso; livro didático; Bakhtin.

ABSTRACT: The teaching material for the study of language is based on M. Bakhtin's notion of discursive genres. However, the routing of the study has resulted in reading and production of model and closed texts, limiting the possibilities of student's creativity, and often preventing them from exercising their singularity. The proposal, as it is in textbooks, creates readers of useful texts, but not a critical reader, on the contrary, it is a framework through reading and the construction of texts. In general, the teaching material suggests activities proposing them on a paraphrase axis.

KEYWORDS: genre of discourse; textbook; Bakhtin.

Introdução

A pesquisa, aqui apresentada, examina os gêneros discursivos presentes nas propostas didáticas do ensino de Língua Portuguesa e, para isso, analisa as atividades de leitura e produção textual sugeridas por dois livros didáticos *Português: Linguagens* (6º ano) (2006) e *Língua Portuguesa* (6ª ano) (2010); incluindo também os livros do professor de ambas as coleções. Destaca, ainda, as contribuições que uma abordagem dialógica dos textos pode trazer às atividades

do professor. A metodologia para a análise das duas obras é a leitura crítica que comporta o levantamento dos gêneros presentes nos livros didáticos e a análise das propostas de produção textual, tendo como fundamento teórico o pensamento bakhtiniano, com destaque, evidentemente para o conceito de gênero do discurso. Neste artigo serão apresentados os resultados da análise²³ da primeira unidade dos dois livros didáticos em estudo.

Entendendo o gênero em Bakhtin (2010)

Com o advento da prosa comunicativa surge, conforme Bakhtin (2010), a necessidade de outros parâmetros para analisar as formas de interação que se realizam pelo discurso. Os estudos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos não consideraram classificações, mas, sim, as relações dialógicas inseridas no processo comunicativo (MACHADO, 2010).

Bakhtin contribui com os estudos da linguagem ao considerá-la não apenas – e não prioritariamente – um sistema abstrato e invariável, mas, sim, no que ela tem de variável, criativo e também individual. Buscou, principalmente, “observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2010, p. 23).

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2010) propõe um estudo diferenciado do gênero. Para ele, o gênero não pode ser visto como um produto acabado. Deve-se levar em conta o processo de sua produção na interação da atividade humana e o modo como esses gêneros se constituem. São muitas as atividades humanas por isso os gêneros do discurso são, para o autor, infinitos. Sempre nos comunicamos por meio de gêneros dentro de uma dada esfera de atividade e, à medida que as atividades humanas se tornam mais complexas e se desenvolvem, o repertório dos gêneros do discurso também se amplia e modifica.

Bakhtin (2010, p.265) evidencia a importância de se considerar a natureza do enunciado e suas relações com o gênero; caso contrário, os estudos, para ele, “redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida”.

Afirma Bakhtin (2010) que não se deve minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos. É preciso que se entenda que os gêneros discursivos não são formas fixas, estão sempre sujeitas a modificações. Os gêneros do discurso não podem ser estabilizados, tidos como modelos fixos a serem seguidos. Até a própria língua está em constante modificação, social e histórica. “As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p.267). Assim, a mudança dos gêneros do discurso está atrelada, caminha junto com a mudança histórica do modo de dizer. Bakhtin (2010, p.268) afirma que os gêneros do discurso “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Ao manifestarmos uma vontade discursiva, segundo Bakhtin, já estamos também escolhendo – mesmo que nem sempre conscientemente – um certo gênero discursivo por meio do qual enunciar. A escolha de determinado gênero não é aleatória, e está também relacionada à especificidade do campo da comunicação, por meio do tema, da situação de comunicação, da identidade dos participantes envolvidos na situação comunicativa. Bakhtin enfatiza que falamos por meio de gêneros, por meio dos quais nossos enunciados se delinham. Aprendemos os gêneros discursivos quase da mesma forma como aprendemos a nossa língua. Primeiro ouvimos enunciações concretas, para, depois, reproduzirmos na comunicação com o outro: “não os

²³ Trata-se de primeiros resultados de uma pesquisa mais ampla.

conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2010, p.282). Para o autor, se não existissem os gêneros discursivos e “nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2010, p. 283). A assimilação do vasto repertório de gêneros discursivos existentes, como alerta Machado (2010), dá-se mesmo no próprio contexto comunicativo: “isso porque os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”.

Fica evidente que a proposta de Bakhtin não era catalogar os gêneros, separando-os de acordo com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático, pois, como já foi dito, a riqueza e a variedade dos gêneros são imensuráveis, visto que as possibilidades da ação humana nas esferas de atividade são inesgotáveis e cada esfera comporta um repertório significativo de gêneros do discurso. Vale reafirmar também que cada gênero está em constante alteração, pois à medida que cada esfera de atividade se desenvolve e fica mais complexa, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros se diferenciam, gêneros ganham novos sentidos.

Bakhtin nos PCNs

Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais*²⁴ (BRASIL, 1998), o domínio da linguagem e o domínio da língua são meios essenciais para que o indivíduo se integre, participe socialmente e exerça de fato o seu papel de cidadão. Por isso é dever da escola promover a ampliação dos diferentes níveis de conhecimento de forma progressiva, fazendo com que cada aluno seja capaz de interpretar textos que fazem parte de seu cotidiano, produzir os mais variados textos nas mais diversas situações de comunicação. Para que tal objetivo seja atingido os *PCNs* elegem o trabalho com os gêneros.

Em sua página 21, os *PCNs* apresentam o conceito de gênero discursivo: “os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1998, p. 21). Apontam também os elementos que compõem os gêneros discursivos: o conteúdo temático; construção composicional e o estilo. Embora no texto dos *PCNs* não apareça uma citação direta de Bakhtin, está evidente o uso dos conceitos bakhtinianos de enunciado, de gênero, das partes que o constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional; observa-se que os *PCNs*, nesse sentido, estão mergulhados nesses conceitos, para elaboração de um projeto de ensino de Língua Portuguesa. Do mesmo modo, também são ressaltadas nos *PCNs* a diversidade de gêneros bem como sua dinamicidade, tão enfatizadas na obra bakhtiniana.

Na seção “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros”, os *PCNs* (BRASIL, 1998) ressaltam a importância de se desenvolver a competência discursiva do aluno, para que, assim, ele tenha condições de usar a língua e adequá-la à produção de variados textos, em diferentes situações comunicativas, tanto oralmente, quanto por meio da escrita. Desse modo, o texto é considerado como o elemento básico de ensino, pois, por meio dele, o aluno amplia a sua competência discursiva. Entende-se a recomendação de trabalhar com o texto, evidenciando a adequação de sua organização temática, composicional e estilística a um determinado gênero. É, então, necessário incluir os gêneros discursivos na pauta de sala de aula.

Como existe um rico repertório de gêneros discursivos que se modificam à medida que as esferas de comunicação se ampliam, é impossível que a escola, e conseqüentemente o livro didático

²⁴ Não faz parte dos objetivos deste trabalho a retomada das análises críticas realizadas sobre os *PCNs*, muito embora, como é sabido, haja importantes trabalhos sobre a questão.

– que também pode ser considerado um gênero –, contemple todos os gêneros. Os *PCNs*, considerando essa variedade de gêneros do discurso, afirmam que “é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada”, (BRASIL, 1998, p. 24). Assim, recomenda os *PCNs* que os textos selecionados devam possibilitar ao aluno “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24). Por isso, a necessidade de a escola explorar a convivência com textos diversos que estão inseridos nas práticas sociais.

Os autores no *PCNs* mostram-se, assim, fundamentados nos conceitos bakhtinianos, e, desse modo, convencidos de que o trabalho com texto tanto oral como escrito deva ser realizado com o aproveitamento do conceito de gêneros do discurso.

O material didático – *Português: Linguagens*

Um dos livros que tomamos como objeto de reflexão – *Português: Linguagens* – é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editado pela Saraiva, Atual, em 2006. Possui 256 páginas, todas ilustradas com imagens bem vivas que despertam a atenção do aluno e fazem com que o livro se torne atraente e divertido. É composto por vários gêneros discursivos: 1 artigo de opinião; 12 anúncios publicitários; 1 cantiga de roda; 2 cartas informais; 2 cartazes; 9 cartuns; 4 contos; 2 crônicas; 3 diários; 4 fábulas; 2 fotografias; 1 história sem fim; 52 tiras; 6 pinturas; 8 piadas; 22 poemas; 1 quadrinha; 3 verbetes de dicionário; 1 lei; 2 receitas; 1 texto informativo; 20 histórias em quadrinho; 2 relatos; 2 reportagens. Totalizando 162 textos. Grande parte foi utilizada somente como suporte para exercícios gramaticais ou de interpretação. São quatro as unidades temáticas: a primeira “No mundo da fantasia” tem como finalidade, nas palavras do próprio livro, conduzir o aluno ao mundo da fantasia, por isso tem como gênero principal o conto maravilhoso. A segunda unidade “Crianças” procura valorizar a infância, principalmente o lado divertido dessa fase da vida, assim os textos trabalhados são histórias em quadrinhos. A terceira “Descobrimo quem sou eu” explora textos de diversos gêneros que versam sobre o descobrimento do ser, também é trabalhado nessa unidade o relato pessoal, a carta pessoal, o e-mail, o diário e o *blog*. A quarta unidade “Verde, adoro ver-te” ocupa-se de textos formadores de opinião, com a proposta de levar o aluno a se perceber como parte da sociedade e como responsável pelo meio em que vive, para isso inicia a seção com uma crônica, em seguida apresenta um artigo de opinião.

Os autores têm, portanto, o objetivo de trabalhar com textos e estão atentos também à fase de desenvolvimento da criança, por isso iniciam o livro com o conto maravilhoso, buscando dialogar com textos que já fazem, ou deveriam fazer, parte do universo da criança. Os textos obedecem a uma trajetória de formação. Primeiro, como já dissemos, com os contos, o que se considera, na nossa sociedade, o universo infantil; depois, com as histórias em quadrinho, atividades para a criança se perceber como criança; em seguida, com a carta pessoal e o diário, a reflexão sobre a intimidade; na última etapa, com textos formadores de opinião, a inserção da criança no universo que problematiza a responsabilidade social, a preservação do meio ambiente, etc. É possível perceber também que a seleção dos gêneros trabalhados no livro obedece às propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, entre elas, também a indicação dos gêneros a serem explorados em sala de aula. A seleção feita pelos autores de *Português: Linguagens* é bem rica e contempla várias esferas da comunicação, porém nem todos os gêneros são explorados de forma aprofundada, a maioria está no livro didático como suporte de exercícios de gramática, de variedade linguística, de interpretação e compreensão de texto ou como informação completar.

Abordagem dos gêneros principais em *Português: Linguagens* (5ª série) - Capítulos da Unidade 1– “No mundo da fantasia”

A Unidade 1 “No mundo da fantasia” é composta por três capítulos que exploram, como já dissemos, principalmente um gênero: o conto maravilhoso. Para isso, em cada capítulo, os autores optam por explorar como texto inicial um conto maravilhoso. Após a leitura do texto “O ganso de ouro”, dos irmãos Grimm – capítulo 1, seguem sete exercícios que auxiliam na compreensão e interpretação do texto. As perguntas, a seguir, presentes na seção *Estudo do texto*, nas páginas 17 e 18, merecem atenção: “b) Por que o conto “O ganso de ouro” e outros contos semelhantes a esses são conhecidos como **contos maravilhosos**? Dê sua opinião.” (grifo dos autores do livro); “c) Nos contos maravilhosos que você conhece, como são normalmente os heróis?”; “7. Os contos maravilhosos quase sempre procuram transmitir ensinamentos relacionados a comportamentos dos seres humanos. Que ensinamentos a respeito das pessoas o conto “O ganso de ouro” transmite?”

Percebe-se que, com as perguntas, os autores buscaram construir o pensamento do aluno acerca de traços comuns presentes nos contos maravilhosos. Aqui seria interessante que o professor levasse outros contos ou pedisse aos alunos para lerem previamente ou pesquisarem outros contos maravilhosos e juntos estabelecerem o que há em comum entre os textos lidos. É importante ressaltar também a finalidade desse gênero e conduzir os alunos a pensarem se esse gênero ainda faz parte do nosso cotidiano e se ele sofreu alguma modificação. Aproveitando o conto “O ganso de ouro”, os autores propõem o estudo do parágrafo e dos tipos de frase. Como exercício desse conteúdo, trazem uma tira de Laerte, que dialoga com o universo do conto maravilhoso.



No entanto, o conteúdo temático da tira não é explorado, o único motivo para trazê-la parece ser a retomada do contexto através da personagem, um cavaleiro. A tira faz uma crítica aos métodos utilizados pelos professores que, muitas vezes, impõem um exercício rígido a ser cumprido, não sendo possível ao aluno explorar a sua criatividade no desenvolvimento da atividade. Deve-se levar em consideração o suporte, o lugar de onde se enuncia/se publica, no caso a tira foi, anteriormente, publicada no jornal *Folha de S. Paulo*. Por que será que essa tira está no jornal? Essa questão poderia ser discutida com os alunos, pois a consideração do “lugar” da enunciação, da publicação pode ser importante para uma leitura mais adequada do gênero. Outra observação importante pode ser feita a respeito da questão proposta “considerando o contexto, responda: por que a entrada triunfal do aluno Felipe surpreende os colegas e a professora, provocando humor?”. O sentido do vocábulo humor pode ser explorado com os alunos, pois, muitas vezes, estes consideram humor somente o que desperta o riso e não o relacionam com o texto crítico, irônico ou debochado. Sem isso, o discurso pode perder sua força e sua intencionalidade não será percebida. O livro opta, no entanto, por não explorar a tirinha.

O trabalho com o conto maravilhoso continua na seção “Produção de textos”. Nessa seção, são apresentadas dez questões que exploram os elementos da narrativa a partir do conto “O ganso de ouro”. Dentre essas questões, destacamos questão de número 10, página 21, que serve como

retomada do que foi assimilado e aprendido. “10. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso?”

Percebe-se, através da questão dez, a tentativa de fazer com que o aluno realmente internalize as características estruturais de um conto maravilhoso, que foram trabalhadas previamente. Na seção, seguinte “Agora é sua vez” é sugerida a produção de conto maravilhoso. Essa atividade é solicitada para ser realizada em grupo. Para direcionar o trabalho, os autores propõem algumas instruções a serem observadas como: quem será o herói ou a heroína, o vilão; quais serão as características de cada personagem. Sugerem, para escolha do aluno, duas possíveis histórias.

No conto do capítulo 2, página 38, “A menina dos fósforos”, são apresentadas duas questões que exploram a estrutura do conto maravilhoso. São elas a questão 3 “Nos contos maravilhosos, os vilões são gigantes, ogros, lobos, bruxas, etc., seres criados pela imaginação popular. Em *A menina dos fósforos*: a) Quem é o vilão?; b) Na sua opinião, esse vilão é mais cruel que os vilões que normalmente aparecem nos contos maravilhosos? Justifique sua resposta.” e a questão 8 “Nos contos maravilhosos, heróis e heroínas costumam vencer obstáculos e triunfar no final. Na sua opinião, a vendedora de fósforos triunfa no final? Justifique.” Com essas perguntas busca-se ampliar um pouco mais os traços comuns presentes nos contos maravilhosos. Seria interessante que se retomasse o texto anterior “O ganso de ouro” e que se comparassem as características que aproximam e que distinguem os dois textos. Assim, o professor partiria da percepção dos alunos para ampliar a reflexão sobre a estrutura composicional, a temática e o estilo de cada conto estudado.

Na seção “A Linguagem do Texto”, é proposto o trabalho com onomatopeias e os autores trazem para isso uma tira de Adão Iturrusgarai, também veiculada, anteriormente, no jornal *Folha de S. Paulo*. Vale ressaltar que o conteúdo *onomatopeia* é introduzido a partir de trecho do conto “A menina dos fósforos”.

Percebe-se que a tira dialoga com o universo infantil, assim como o conto “A menina dos fósforos”. No entanto, essa relação não é mencionada e nem trabalhada. É interessante notar que os dois textos estão relacionados com o título do capítulo que é “Crianças em perigo”. Tanto o conto quanto a tira abordam crianças que estão passando por algum tipo de dificuldade. Seria muito interessante se esse diálogo entre o título do capítulo e os textos fosse explorado, assim os alunos ampliariam a leitura e teriam um momento de reflexão sobre as temáticas discutidas em ambos textos, a estrutura e a maneira do dizer. Na seção “Produção de texto”, são propostos três exercícios: o primeiro traz uma lista de sugestões que podem ser inseridas na história produzida pelo aluno, solicita que o conto a ser escrito deva ser iniciado pela expressão “era uma vez” ou por outra que remeta também a um tempo passado e impreciso e, na sequência, pede ao aluno que escreva seu conto seguindo as orientações descritas. O segundo exercício pede a escrita de outro conto utilizando personagens da preferência do aluno. O terceiro introduz o enunciado que inicia uma parlenda infantil “cadê o toucinho que estava aqui?”; em seguida, explica que na parlenda é contada uma história por meio de um jogo de palavras, e compara a parlenda com as histórias sem fim. Na sequência, apresenta uma história sem fim, coletada na Inglaterra e pede ao aluno que escreva uma história sem fim. Percebe-se que é apenas um exercício de repetição de estrutura, fato que torna, ou pode tornar, a atividade mecânica. Nesse capítulo, são sugeridas três produções de textos, sendo dois contos e uma história sem fim, ou seja, história contada a partir de uma seleção de palavras que são encadeadas em uma sequência. Para a produção da história sem fim, o livro traz um exemplo que deve ser considerado pelo aluno para a sua produção.

No capítulo 3, “Todas as crianças crescem... menos uma”, o livro traz o conto “Peter Pan”, de James Barrie. Em seguida, apresenta, na seção “Estudo do texto”, perguntas de compreensão e de interpretação do texto. É interessante que, nessa seção, os autores tenham incluído também o texto “Pã, uma divindade rural”, de Thomas Bulfinch, e o poema “Infância”, de José Paulo Paes,

para dialogar com o conto maravilhoso “Peter Pan”. Numa tentativa de “conversa”, os autores propõem ainda que os alunos assistam ao filme “A volta do capitão gancho”. No entanto, as questões que seguem apenas contemplam respostas de interpretação e compreensão do texto. Os textos propostos são interessantes e permitem diálogos diretos um com o outro. Assim, seria interessante a explorar as diferenças e as proximidades de tema, assunto, estilo e forma de composição. São essas trocas, essas relações entre textos que podem possibilitar uma aprendizagem mais efetiva, e a formação de uma atitude mais crítica e mais ampla. O material pode ser pouco aproveitado se o professor não estiver motivado por um conhecimento sobre as bases teóricas que sustentam a proposta do livro didático. Da mesma forma, será danoso se o professor tiver assimilado mecanicamente o que subjaz à proposta. Se ele a considerar mais uma receita, mais uma imposição “dos outros”, que urge seguir.

Na seção “Produção de texto”, também é trabalhado o conto maravilhoso, porém agora o enfoque é a passagem do oral para a língua escrita, por isso os autores introduzem primeiramente uma reflexão sobre o uso da língua oral no nosso cotidiano. Em seguida apresentam cinco atividades: na primeira, o aluno deve escolher um conto maravilhoso, lê-lo e depois contar a história para a classe; na segunda atividade, o aluno deve apresentar um conto que fora produzido por ele no capítulo anterior; na terceira, os autores trazem uma tira de Fernando Gonsales que faz referência ao conto “Joãozinho e Maria”. A tira é usada como motivação para despertar no aluno o interesse para a leitura da história original. Temos uma tira que “carnavaliza” as personagens.

Joãozinho e Maria são apresentados na história dos irmãos Grimm como crianças de aparência saudável e invejável; porém, não é assim que as crianças da tira são retratadas. Por quê? Esse “Por quê” não é mencionado pelo livro. Se o professor explorasse com os alunos a composição da tira contrapondo com o conto, a leitura da tira não seria utilizada apenas para uma motivação inicial.

No exercício quatro, pede-se para o aluno contar um trecho de qualquer conto maravilhoso escolhido por ele, cujo título será descoberto pelos amigos de sala; no último exercício, os autores sugerem que se leia o conto “A pequena sereia”, de Andersen, e que também se assista ao filme “A pequena sereia”, da Disney.

No trabalho sugerido pelo livro didático *Português: Linguagens* com o conto maravilhoso, percebe-se que os autores se preocuparam em trabalhar vários contos; o que aproxima o aluno da leitura do gênero em estudo. No entanto, há um excesso de atividades que sugerem a produção de contos. Somente nessas três unidades o aluno deverá, segundo os autores, produzir cinco contos maravilhosos. Essa repetição torna a atividade cansativa e normativa, primeiro se aprende a estrutura e depois acontece a reprodução.

Ainda na unidade 1, o livro didático traz, na seção “A língua em foco”, o estudo dos conceitos de texto, discurso e gênero do discurso. Partindo de uma anedota de Donald Buchweitz, os autores conceituam, em seguida, enunciado, texto e discurso.

Enunciado é tudo o que o locutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz ao locutário numa determinada situação.

O conjunto dos enunciados produzidos em uma situação comunicativa constitui o **texto**.

Texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido.

No diálogo entre pai e filho, fica claro que, quando falamos, levamos em conta um conjunto de elementos que participam da situação de comunicação: quem fala, o que fala, com quem fala, com que finalidade, qual é o momento, que imagem o locutor tem do locutário e vice-versa, etc. Nesse caso, quando consideramos não apenas o que é dito, mas também a situação ou o contexto, temos o **discurso**.

Discurso é o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos do contexto (quem são os interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.).

Em seguida, é explorado o conceito de intencionalidade discursiva através de uma tira de Laerte e de uma anedota de Ziraldo. São feitas perguntas referentes ao lugar em que as personagens estão, o que estão fazendo, a intenção da personagem ao dizer.

Como exercício, é sugerido o trabalho com o anúncio publicitário. Exploram-se também as noções de locutor, locutário, idade do locutor, finalidade, intencionalidade e poder de convencimento do texto.

Na sequência os autores trazem *Os textos e os gêneros do discurso*. Para explorar esses conceitos, utilizam o texto de Ziraldo e Silvio Lancellotti, *Omelete colorida*. Iniciam dizendo que as atividades humanas estão organizadas em **esferas de atividade** (grifo dos autores do livro didático) e citam algumas: “existe a esfera familiar, a publicitária, a jornalística, a artística, a política, a jurídica, a escolar, a científica, e assim por diante”. Apresentam, depois, o conceito de gênero do discurso “são textos que circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes”. Citam também alguns exemplos de gêneros do discurso: “carta pessoal, e-mail, requerimento, entrevista, debate, seminário, conto, etc.”. Fica nítido o uso dos conceitos bakhtinianos de tema, forma composicional e estilo como partes constituintes dos gêneros; obviamente os autores decodificaram em uma linguagem mais apropriada para o entendimento dos alunos. Como exercício, os autores não aproveitam os textos estudados anteriormente nos capítulos 1 e 2 para trabalhar as questões de intencionalidade, esfera de atividade, gênero e suas partes; preferem incluir apenas uma atividade de identificação.

A intencionalidade discursiva é trabalhada com um cartum de Angeli. São propostas questões referentes à situação retratada, cores utilizadas, relação existente entre a cor e a cena, veiculação do texto, locutor, locutário, data de veiculação, a cor da roupa das personagens, a identificação de personagens, a intenção do autor ao retratar a cena.

Aqui fica nítido que o texto foi realmente explorado em sua totalidade. As perguntas são importantes para que o aluno perceba o que o texto realmente diz, como diz, para que diz e para quem diz. O texto é visto como algo vivo e não somente passivo de leitura.

Nessa unidade ainda é trabalhado os seguintes gêneros: cartum, tira, quadrinho, verbete de dicionário, poema, anúncio publicitário, painel, pintura, crônica, anedota, fábula, receita e textos que não apresentam um enquadramento. Esses gêneros serão analisados de forma geral e não por unidade.

O material didático – *Língua Portuguesa* (6º ano)

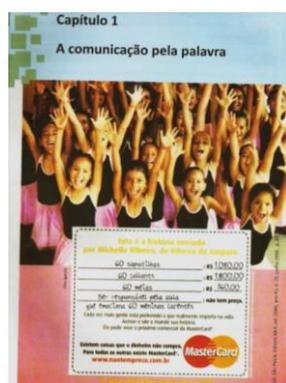
O livro *Língua Portuguesa*, da coleção da Rede Pitágoras, destinado a alunos do 6º ano do ensino fundamental é composto por dois livros; um para ser trabalhado durante o primeiro semestre e outro para o segundo semestre. Ambos são de autoria de Juliana Villas-Bôas, Maria Lucia de Oliveira, Pedro Faria Borges e Sofia Araújo de Oliveira. A coleção é de responsabilidade da Editora Educacional, 2010, de Belo Horizonte. O livro referente ao primeiro semestre é composto de 136 páginas e o do segundo semestre de 100, totalizando 236 páginas. Grande parte é ilustrada e traz imagens atraentes e coloridas, principalmente na página que abre cada unidade. Os livros são divididos em unidades. O primeiro, que é o que destacamos neste artigo, possui quatro unidades e o segundo três, somando sete unidades a serem trabalhadas. Cada unidade recebe um título que apresenta o tema a ser discutido nos capítulos que a compõem, do seguinte modo: unidade 1 “Um mundo de textos”, unidade 2 “Palavras e intenções”, unidade 3 “Para quem quer entender”, unidade 4 “Feitos para provocar”, unidade 5 “A magia das palavras”, unidade 6 “Deu na mídia” e a última “Relações formalizadas”. Pelos títulos, é possível prever que os autores têm como foco principal o trabalho de leitura e reflexão de texto de diversos gêneros. Ele, realmente, traz, vários gêneros

discursivos como 3 anúncios publicitários; 1 cartão de felicitação; 6 cartazes; 3 fábulas; 1 charge; 1 fábula em forma de poema; 2 bilhetes; 3 fragmentos de diário; 1 carta informal; 2 histórias em quadrinhos; 8 tiras; 2 placas; 1 relato de vivência; 6 verbetes de dicionário; 1 caça-palavras; 2 crônicas; 1 texto científico; 3 poemas; 1 verbete de enciclopédia; 1 anúncio de classificados; 1 artigo de opinião; 2 capas de livros didáticos; 1 novela; 1 sinopse; 1 peça de teatro; 3 notícias; 4 comentários de leitores; 2 reportagens; 1 recado; 1 manual de instrução; 3 provérbios. Totalizando 73 textos.

Abordagem dos gêneros principais em *Língua Portuguesa* (6º ano) - Capítulos da Unidade 1 – “Um mundo de textos”

Na página de abertura da unidade, os autores apresentam de forma resumida o tema a ser explorado durante o estudo da unidade. Essa apresentação acontece como se fosse um diálogo entre os autores e os alunos. O uso do vocativo empregado “caro aluno” busca construir uma proximidade entre locutor e interlocutor. Nesse texto, os autores deixam bem claro aos alunos a existência de uma vasta variedade de gêneros; afirmam também que todo texto tem uma finalidade de produção, uma intenção comunicativa e uma estrutura composicional. Para finalizar mencionam que muitos textos se constroem com base em outros. Nota-se claramente, nesse trecho, a referência à contribuição bakhtiniana.

O capítulo 1 “A comunicação pela palavra” apresenta como texto motivador um anúncio publicitário da *Mastercard* que é composto por meninas dançarinas de balé.



conhecimentos já adquiridos. É interessante também notar que as perguntas fazem o aluno voltar ao texto e pensar para responder, pois muitas respostas não estão explicitadas. Em uma das perguntas, é solicitado ao aluno transformar a história veiculada através da propaganda em um conto de fadas. Não é passada ao aluno nenhuma característica do conto de fada. Depois, reunido em grupo, o aluno selecionará a história mais interessante para ler para a turma. Prevê-se, em seguida ao relato oral, mais um rol de perguntas, que consideramos interessantes: “As histórias criadas foram interessante?”; “Elas foram escritas de uma maneira que se pode identificá-las facilmente como um conto de fadas? Justifique sua resposta”; “Que semelhanças e diferenças há entre uma história escrita e uma história contada oralmente?”. A penúltima questão solicita a produção de um diário a partir do anúncio estudado. O aluno deverá se passar pela participante do anúncio publicitário para escrever o diário. Para isso, os autores trazem algumas características do diário. A questão que fecha pede para que os alunos leiam as versões produzidas e escrevam as parecidas e as diferentes.

Na seção “Textos”, o livro traz dois textos e não menciona os gêneros. Nas questões são apresentados os gêneros estudados – anúncio publicitário e um cartão de felicitação. As questões são interpretativas e levam o aluno a aprofundar sua leitura do anúncio e a expressar sua opinião. Com o cartão de felicitação, são exploradas a forma composicional, a finalidade e a intenção ao se enviar um cartão. Na seção “Pensando bem”, o trabalho tem como foco o texto verbal, o não verbal e os textos mistos. Para explorar essas linguagens, é proposta a leitura de um cartaz, sem fonte de referência, que mostra uma pinça retirando os cílios de uma pessoa, essa imagem é associada à importância de se preservar a mata ciliar para que os rios possam ser protegidos. Em seguida, é proposta a leitura de um texto retirado da revista *Superinteressante* e, por meio dele, são explorados os sentidos atribuídos a determinada palavra. Em “Produzindo texto”, os autores apresentam duas sugestões de atividade. A primeira solicita a leitura de um anúncio publicitário que traz uma promoção em comemoração ao aniversário do supermercado Pão de Açúcar. Para fazer parte da promoção, o participante tem que responder a seguinte pergunta “o que faz você feliz?”. Como proposta de produção, o aluno deve responder a pergunta feita pelo anúncio como se estivesse participando da promoção. Para finalizar, é pedido que o aluno avalie o seu texto. A segunda proposta pede a produção de um cartão de boas-vindas aos colegas e professores, com a sugestão de que, ao término da atividade, os cartões sejam expostos.

Percebe-se a preocupação dos autores em trabalhar diversos gêneros, seguindo o que propõem os PCNs. Lembramos mais uma vez: “é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23). Essa diversidade de gênero é notada em todo o livro didático *Língua Portuguesa* e também no *Português Linguagens*.

Na página de abertura do capítulo 2 “As margens do texto”, os autores trazem uma montagem com cenas de contos de fadas como: “Branca de neve”, “Cinderela”, “Chapeuzinho vermelho”, “O gato de botas”. Na introdução da seção “Conversando”, há a seguinte informação:

Nas sociedades primitivas, havia momentos em que as pessoas se reuniam para transmitir às outras mitos e ritos. O início do “contador de história” é impossível precisar, mas é muito remoto, antes de a escrita existir. O “contar histórias” é um forte hábito que vai perdurar séculos e séculos, porque é uma forma de a sociedade transmitir a sua cultura, suas crenças e seus valores. Atualmente, em várias situações, como em volta da mesa, em encontros, em salas de aulas, histórias são contadas.

Com essa introdução, os autores já trazem a finalidade do contar histórias e apresenta ao aluno o universo de estudo. Partindo da página de abertura, é perguntado aos alunos a quais

histórias pertencem as personagens apresentadas e qual a história preferida que ouvia quando criança. Em grupo será escolhida uma história para ser contada para o grupo. Como sugestão para a apresentação ficar mais expressiva, os autores incluem recursos tais como gestos, entonações, olhares, posturas entre outros. Finalmente, é pedido ao aluno para identificar as características de um conto de fadas, com base nas histórias ouvidas.

Em seguida, a fábula “O galo e a jibóia”, de Esopo, é introduzida como um gênero muito presente no universo infantil. A princípio, o gênero não é revelado, e é perguntado ao aluno a qual gênero pertence o texto lido. Percebe-se que essa é uma estratégia adotada pelos autores, pois antes de introduzir o gênero em estudo, são feitas perguntas diagnósticas a fim de revelar o conhecimento ou não de determinado gênero.

Depois dessa atividade, é sugerido que os alunos contem outras fábulas que conheçam e registrem as características comuns do texto. Os autores partem, assim, do conhecimento já adquirido do aluno para aprofundar seu estudo do texto; o que nos remete, mais uma vez, à afirmação bakhtiniana de que “gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente” (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Na seção “Textos” os autores propõem a leitura de três textos: um fragmento de “O sumiço dos sapatinhos”, de Rosana Rios; uma charge “Contos de fada: Branca de Neve”, de Ivo Viu a Uva e a fábula de Olavo Bilac “O cão e o lobo”. Seguem quinze exercícios de reconhecimento vocabular e de expressões (por exemplo, “e foram felizes para sempre”), de escrita, de cruzamento de informação de diferentes histórias. Essas questões referem-se ao trabalho com texto 1; com a charge são exploradas questões sobre identificação de personagens, sobre diferenças entre a charge e o conto da “Branca de Neve”, sobre o objetivo da charge, sobre mudanças de significação. Na seção “Pensando bem” são trabalhadas questões sobre elementos da narrativa como: personagens, espaço, descrição, paragrafação, etc. Uma questão chama mais a atenção: “Certamente, em seus estudos anteriores, você leu fábulas. O que você sabe sobre esse gênero textual? Que diferenças e semelhanças você percebe entre um conto de fadas e uma fábula?”. Com essa questão os autores estão buscando os conhecimentos prévios dos alunos, para identificar as características do gênero e contrastá-las com outras. Isso é interessante, pois o aluno é visto como parte do processo de aprendizagem, ele age, é ativo na construção do conhecimento. Lembramos que Bakhtin (2010) afirma que não aprendemos os gêneros em manuais e livros, mas, sim, na troca de informações, na interação comunicativa cotidiana. Quanto mais conhecimento temos sobre os gêneros discursivos, mais efetivamente conseguimos usá-los com propriedade.

A fábula “O lobo e o cão”, de Olavo Bilac, também incluída no livro, permite exemplificar a afirmação de que os gêneros estão sempre se modificando e se adequando à intenção comunicativa. Esse texto não é escrito em prosa, mas sim em verso. Por isso, os autores afirmam “(...) nem sempre as fábulas aparecem estruturadas em parágrafos. Elas podem vir em forma de poema. Veja: Olavo Bilac, ao produzir seu texto, faz uma mistura de gêneros. Podemos dizer que seu texto é uma mescla de poema com fábula”. Os gêneros estão em constante transformação dependendo das condições específicas de cada esfera comunicativa: “os gêneros do discurso, comparados a língua, são bem mais mutáveis, plásticos e flexíveis” (BAKHTIN, 2010, p. 285).

A atividade seguinte apresenta uma fábula “O ratinho da cidade e o ratinho do campo”, de Esopo. É solicitado que os alunos a transformem em poema. Com essa atividade tem-se o objetivo de mostrar aos alunos a mobilidade dos gêneros e a possibilidade de mudança de sua estrutura composicional e também de seu estilo, já que agora o aluno é o autor do texto. Na seção “Produzindo texto”, são apresentadas duas atividades, com a sugestão de que o aluno escolha uma delas para desenvolver: a primeira é para que o aluno crie uma continuação para a história “O sumiço dos sapatinhos”, trabalhada na seção anterior; a outra é para que o aluno escolha uma história de contos de fadas e a transforme em uma charge. Para isso, os autores definem charge:

“uma ilustração de caráter humorístico, que satiriza uma situação ou fato (no caso, satirizará uma história)”. Essa atividade é interessante, porque o aluno pode escolher com que gênero quer trabalhar, partindo de outro que lhe é mais conhecido.

Segundo os *PCNs*, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa deve ter como foco o aluno, o objeto de conhecimento e a mediação do professor. Nesse sentido, consideramos que os autores do livro didático *Língua Portuguesa*, por meio das atividades propostas, colocam o aluno como o agente do processo de conhecimento. As perguntas elaboradas partem, na maioria das vezes, do conhecimento já adquirido para a sua ampliação. As atividades também privilegiam a troca de informações, pois muitas vezes é sugerido o trabalho de reflexão em grupo.

Conclusão

Os dois livros estão, de fato, preocupados em trazer para o espaço da sala de aula textos que estejam presentes no cotidiano dos alunos, por isso abordam diversos gêneros. Percebe-se, pela análise do material didático *Português: Linguagens*, que os gêneros são trabalhados de modo a priorizar o contato do aluno com gêneros de diversas esferas. Os autores insistem no volume de leitura, como suporte para exercícios de interpretação e de produção textual. O trabalho com a produção de texto visa mais à reprodução, pois, inicialmente, é estudada, superficialmente, a estrutura do gênero, e, em seguida, é pedido ao aluno que escreva um texto obedecendo a critérios mencionados pelos autores, principalmente em relação às características do gênero em estudo. Vale ressaltar também que os autores conceituam enunciado, texto, discurso, esfera de comunicação, gêneros do discurso logo na primeira unidade do livro; esses conteúdos, no entanto, ficam praticamente esquecidos ao longo do livro. Dessa maneira, depende mais do mérito do professor que o rico material que o livro reúne seja efetiva e adequadamente trabalhado e empregado na formação de um leitor crítico. Percebe-se no livro didático, como vimos, o trabalho com os conceitos bakhtinianos e a atenção às observações dos *PCNs*.

O livro *Língua Portuguesa*, embora traga um número reduzido de textos, se comparado com o *Português: Linguagens*, trabalha de forma mais eficaz os gêneros do discurso. Os autores de *Língua Portuguesa* exploram, em forma de diálogo com o aluno, a intenção do produtor, a estrutura composicional do gênero, a adequação do gênero a uma dada esfera de atividade, a transformação do gênero, a possibilidade de dizer uma informação semelhante em gêneros diferentes, a finalidade das produções. A partir da reflexão sobre um dado texto, o aluno vai desvendando pistas que auxiliam a compreensão mais apurada, o que pode possibilitar uma leitura mais crítica. As atividades que envolvem o trabalho com o gênero são apresentadas ao aluno de forma a solicitar uma atitude mais reflexiva. Mostra-se menos impositiva, portanto. Primeiro, acontecem a leitura e a reflexão do aluno e, à medida que as atividades aparecem, é aprofundado o estudo do gênero. Nos livros, o do 1º e o do 2º semestre, pode-se perceber o trabalho com os conceitos bakhtinianos de forma mais diluída durante os exercícios de leitura e produção. Os conceitos não são explicitados, mas estão presentes implicitamente nas atividades. É possível perceber, também, a atenção dada aos *PCNs*.

É importante ressaltar que não cabe ao livro didático dar conta de todos os gêneros existentes, visto que simula situações comunicativas para serem exploradas. Também não pode ser esquecido que o livro não consegue se atualizar constantemente; e, por isso, é necessário que o professor utilize o material didático como um manual, um ponto de partida e busque complementar suas aulas com outros textos, coletados, por exemplo, de jornais, revistas, gibis, folhetos, televisão, etc.

Os conceitos bakhtinianos, quando adequadamente entendidos, podem permitir ao aluno um aprofundamento de sua leitura, ao desvendar as ideologias, explorar o perfil do produtor,

depreender o contexto social de produção, inferir as outras vozes que permeiam o emaranhado textual. Desse modo, estaremos em bom caminho para que, “durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19).

Referências

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. A *prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavra e oração). In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHAES, T. C. *Português: Linguagens*, 5ª série. 3 ed. São Paulo: Atual, 2006.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. VILLAS-BÔAS, J.; OLIVEIRA, M. L.; BORGES, P. F.; OLIVEIRA, S. A. *Língua Portuguesa*, 6º ano, livro 1. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010.

RODAS DE CONVERSA

Roda de conversa 4

Leitura de literatura.

VIAJANDO DE TREM COM MANUEL BANDEIRA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO DE LEITURA DE TEXTO POÉTICO
DESENVOLVIDO COM CRIANÇAS DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TRAVEL BY TRAIN WITH MANUEL BANDEIRA:
EXPERIENCE REPORT ON THE WORK OF READING POETIC TEXT DEVELOPED
WITH CHILDREN IN SIXTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Adriana Leôncio de SOUZA
dri.leoncio@yahoo.com.br
Ana Paula Nunes STEFANI
ana_stefani@hotmail.com
Bruna Natane COSTA
Laísa Franzolin MALTA
laisamalta_17@hotmail.com
Profa. Dra. Monica de Oliveira FALEIROS
molifa@bol.com.br
Uni-FACEF/Centro Universitário de Franca

RESUMO: Este relato de experiência é parte integrante das atividades desenvolvidas no projeto PIBID/CAPES que foi implantado no Uni-FACEF a partir de junho de 2011. As atividades aplicadas a crianças de sexto ano do Ensino Fundamental têm como objetivo desenvolver a leitura de textos literários, especificamente textos poéticos. Neste trabalho, o objetivo é descrever nossa experiência com o poema de Manuel Bandeira, *Trem de ferro*, cuja motivação partiu do levantamento geral de informações relacionadas ao trem como meio de transporte no passado e no presente, além do contexto de produção do poema de Bandeira; após isso, introduzimos os conceitos de poema, poesia, estrofe, verso e rima; a seguir, foram explorados os recursos sonoros empregados pelo poeta que possibilitaram tanto o resgate de conhecimento já adquiridos (tonicidade de palavras, por exemplo), como a inclusão de novos conteúdos, tais como o uso da aliteração e da assonância, de maneira a construir uma relação efetiva entre significado e significante no jogo verbal do texto. No que diz respeito à ampliação de referências abordadas pelo poema, apresentamos às crianças composições musicais sobre o poema e seu tema, trabalhamos com exercícios lúdicos.

PALAVRAS-CHAVE: relato de experiência; leitura do texto poético; *Trem de ferro*.

ABSTRACT: This experience report is an integral part of the project activities PIBID / CAPES was implemented at the Uni-FACEF from June 2011. The activity applied to children of the sixth year of primary education aim to develop the reading of literary texts, particularly poetic texts. This work, the goal is to describe our experience with the poem by Manuel Bandeira, *iron tren* whose motivation came from the general survey of information related to the train for transportation in the past and present, in addition to the production context of the poem by Bandeira, after we have introduced the concepts of poem, poetry, verse, verse and rhyme, we exploited the resources used by the poet sound that enabled both rescue of

knowledge already acquired (tonicity of words, for example), as the inclusion of new content such as the use of alliteration and assonance, in order to build a effective relationship between signifier and signified in the text. With regard to the expansion of references in the poem, we present to children musical compositions on the poem and its theme, we work with games.

KEYWORDS: *experience report, reading the poetic text, iron train.*

Introdução

Este trabalho consiste no relato da experiência de aplicação de atividades sobre o poema “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira em classes de sexto ano do ensino fundamental.

A atividade descrita insere-se nas atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e está vinculada ao projeto de sub-área de Letras apresentado à CAPES em que se prevê o trabalho com a “Leitura de literatura”, que se iniciou com a leitura de poesia.

O poema de Manuel Bandeira foi o escolhido para o início do trabalho porque se mostrou riquíssimo do ponto de vista do conteúdo pelas possibilidades de ampliação que contém, bem como quanto a recursos poéticos voltados principalmente para os sons, ritmo e os aspectos lúdicos, o que nos permitiu trabalhar com crianças, abordando as relações entre conteúdo e forma.

Assim, este trabalho foi organizado em quatro partes: a primeira parte mostra os recursos que encontramos para motivar as crianças, contextualizá-las, mostrando que o trem não está tão longe da realidade delas e relatando a vida e a obra do autor. A segunda parte descreve a exploração do poema que mostramos a partir dos recursos básicos necessários para ler poesias; a terceira parte consiste em uma ampliação de conhecimento e avaliação, sendo estes caminhos trilhados, passamos à apresentação do trabalho.

1 Motivação para a leitura

De maneira geral, entendemos por motivação a preparação ou um subsídio acerca de determinado conteúdo que será trabalhado e para o qual existe a necessidade de incentivarmos e atraímos o interesse os alunos. Assim, a partir de um levantamento geral da contextualização do assunto, trabalhamos para que as leituras estudadas não ficassem longe da realidade das crianças, além disso, para que existisse interesse e uma compreensão mais eficaz das leituras.

Desse modo, para realizar essa motivação para a leitura do poema de Manuel Bandeira procuramos situar e contextualizar a temática do texto, incentivando as crianças a relatarem seus conhecimentos prévios sobre o trem bem como suas experiências e conhecimentos sobre ele.

1.1 O trem no passado e no presente

Para mostrar que a presença do trem não é algo tão distante da vida concreta das crianças, contamos a história da estação ferroviária Mogiana da cidade de Franca, que funcionava antigamente onde hoje é o bairro Estação. Mesmo sendo algo que faz parte da história da cidade, a maioria dos alunos não tinha conhecimento do que já foi um dia esse lugar. Mostramos, então, imagens de como era antigamente o bairro Estação e como é hoje, depois que foi tombado.

Além disso, exploramos a história da primeira ferrovia construída no Brasil, o que permitiu relatar e explorar a história de Barão de Mauá, que foi um marco na história ferroviária do nosso país.

Foram usadas imagens de diversos tipos de trens, e para representar o trem no presente, mostramos o trem bala.

A fim de completar o processo de motivação sobre leitura e com o objetivo de sensibilizar as crianças, apresentamos a biografia do poeta Manuel Bandeira, por meio de um pequeno texto resumido sobre sua vida, o que gerou bastante interesse, pois no universo delas (das crianças) as obras são conhecidas superficialmente e, geralmente, a vida dos autores não é explorada.

2 Exploração formal e temática do texto

No entendimento do texto poético, há uma estrutura, um arranjo que constrói o sentido. É importante relacionar o conteúdo à forma, evidenciando o modo como o autor escreve, como usa as palavras, as rimas e ritmo, ou seja, a construção do texto.

[...] A obra de arte literária deve ser vista mais como construção verbal do que como representações de uma realidade. A explicação de suas particularidades deve ser procurada na relação que existe entre seus elementos constitutivos e nas relações que ela própria tem com outras obras. A obra é o resultado de um trabalho realizado não no nível denotativo, mas, sim no conotativo, criado pela rede de relações que organiza e condiciona todos os elementos de um texto. [...] Analisar é fazer uma *decomposição* da obra e sua posterior remontagem, jamais perdendo de vista a totalidade. É levantar os elementos principais dos diversos planos que compõem o sistema da obra, atribuindo o valor que esses têm dentro da sua estrutura, sem perder de vista o todo. Procurando reunir os itens vocabulário, motivos, figuras, recursos poéticos, etc., encontraremos o sistema, ou seja, a rede de relações estabelecidas pelo autor no seu texto. O parentesco secreto e a identidade oculta entre as partes conduzem ao *tema*, ou aos *temas*. O tema desencadeia uma significação simbólica, um estado da imaginação; não é inventado, porque existe na imaginação; coletiva (é por isso que nos fala tão profundamente) (GUELFY, 1995, p. 5-6)

Diante disso, podemos dizer que é dentro dessa perspectiva que orientaremos nossa abordagem do texto poético, entretanto nesta segunda etapa do nosso trabalho, tendo em vista o fato de que era a primeira vez que as crianças trabalhavam com a leitura de um texto poético, precisamos iniciar nosso trabalho apresentando os conceitos de versos, estrofes, rimas, ritmos, sílabas tônicas e sílabas átonas, que são requisitos básicos para se ler qualquer poesia.

A seguir, pensando especificamente no poema “Trem de ferro”, exploramos a arquitetura sonora do poema por meio do qual o poeta representa o ritmo do trem em movimento, por meio de linguagem ao se utilizar de intervalos maiores ou menores entre sílabas tônicas e átonas: “[...] Café com pão/Café com pão/Café com pão[...]” (BANDEIRA, 1993, p.158.) Além disso, a repetição nesse verso produz uma sequência de sons oclusivos explosivos, que em alternância com sons fricativos, se assemelha ao barulho proveniente do deslocamento de uma locomotiva sobre os trilhos.

Pode-se perceber então que o poeta se apropriou da sonoridade das palavras para complementar quase ilustrar o poema. Sua riqueza está centrada no ritmo e na musicalidade, baseada na assonância e aliteração

Assim, além de contextualizar o poema *Trem de ferro* de Manuel Bandeira, nesse segundo momento, a realização do nosso trabalho com os alunos teve como objetivo explorar os recursos poéticos do texto, tendo em vista a representação dos sons do trem em movimento.

2.1 Assonância e aliteração

Quanto à assonância, podemos observar, por exemplo, no quarto verso quando se repete a vogal (i), remetendo assim o som agudo e “esticado” do apito do trem: “[...] Virgem Maria o que foi isso maquinista? [...]” (BANDEIRA, 1993, p.158)

Já quanto à aliteração, podemos observar nos versos abaixo a repetição dos sons consonantais: /s/ e /p/. (Obs: os sons de p e s ajudam a compor a sonoridade do movimento do deslocamento do trem).

[...] Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho [...] (BANDEIRA, 1993, p.159)

Além do jogo de sons, chamamos a atenção das crianças para o fato de que os sujeitos do verbo “passar” no texto são os elementos da paisagem, como ponte, poste, pasto, boi, boiada, galho, entretanto se pensarmos na realidade da situação representada teríamos como sujeito da ação de “passar” o trem, tendo em vista que é ele que se movimenta. A “inversão” feita pelo poeta acrescenta expressividade ao texto, na medida em que enfatiza a ideia do movimento do trem a partir ponto de vista.

2.2 Presença da cultura popular

A linguagem coloquial e interiorana no poema é muito marcante; Bandeira busca a cultura popular, sobretudo a nordestina, fazendo citações de cantigas antigas e elementos do folclore brasileiro, como, por exemplo, a cantiga de roda que está no centro desse poema, que refere-se a própria cana que era usada para matar a sede.

[...] Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matar minha sede [...] (BANDEIRA, 1993, p.159)

Desse modo, mostramos para as crianças que nessa cantiga popular há uma metáfora, na qual, os versos presentes no poema simbolizam a produção da cana de açúcar, que era muito forte na década de 30. Explicamos também que o tema da infância está presente na poesia bandeiriana e através de uma brincadeira há um resgate do universo.

3 Ampliação dos conhecimentos relacionados e avaliação

Como atividade de ampliação em relação ao poema, apresentamos a música de Tom Jobim que foi feita para o poema de Bandeira, “Trem de ferro”, e para finalizar foi feita uma leitura em forma de jogral do poema, sendo que a sala foi dividida em grupos, e cada um leu uma parte.

Ainda complementamos com a música folclórica “Trem de ferro”.

O trem de ferro
O trem de ferro
Quando sai de Pernambuco
Vai fazendo fuco-fuco
Até chegar no Ceara

No Ceara
 Um pouquinho de Coca-Cola
 Um pouquinho de Guaraná
 Um macaco na escola
 Aprendendo o be-a-bá

Todo esse processo se estendeu e as crianças começaram a recusar o trabalho. Algumas atividades estavam previstas, mas não foram realizadas como a explicação e iniciação ao mundo de outros artistas modernistas como, Tarsila do Amaral, com o estudo aprofundado da obra EFCB (*Estação de Ferro Central do Brasil*); Heitor Villa-Lobos com o “Trenzinho do Caipira” (*Bacchianan.2Toccata*) e a letra que Edu Lobo fez para a música de Villa-Lobos.

Em um primeiro momento, as crianças gostaram, depois houve uma certa resistência por parte delas, e se cansaram, assim não foram feitas produções de texto. Neste momento não trabalhamos com produção e textos, mas encerramos as atividades por meio da aplicação de atividades que combinaram avaliação com jogos e brincadeiras.

4 Jogos

4.1 Jogo de “batata-quente”

No jogo de “batata quente”, fizemos um círculo, colocamos a música do “Trem de ferro” musicada por Tom Jobim; conforme a música parava, cada criança lia uma pergunta e respondia. (Perguntas realizadas no jogo, ANEXO A)

4.2 Caça-palavras

O caça-palavras sobre o trem bala foi um exercício que eles fizeram para casa e depois corrigimos e entregamos.

4.3 Palavra cruzada

A cruzadinha do Trem de ferro foi uma atividade feita em sala com ajuda individual quando necessário.

Conclusão

No nosso primeiro trabalho com as crianças, entre a aceitação e a resistência, descobrimos que, para os alunos, há uma distância significativa entre o universo da oralidade e o da escrita, com frequência eles escrevem como falam, percebe-se que as crianças não têm muito contato com o mundo da escrita e leitura, principalmente com as poesias, e não estão acostumadas a trabalhar com um assunto por um período maior de tempo.

Quanto a nós, percebemos a importância da preparação de aulas, mas, ao mesmo tempo, vimos que só preparar não é garantia de sucesso na aplicação das atividades, pois os alunos podem sempre nos surpreender e nós como professores temos que estar preparados para imprevistos.

Como fator determinante no sucesso da aplicação das atividades, podemos perceber que o fato do professor acreditar no que faz e ter confiança é primordial porque independente da condição social e das dificuldades enfrentadas, o aluno pode sim aprender. E sobretudo é necessário considerar a realidade de cada criança e respeitar.

Por fim, observamos que é muito importante ensinar o conteúdo, mas não podemos esquecer da pessoa que queremos formar.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 20.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GUELFY, M. L. *Introdução à análise de poemas*. Viçosa: UFV, Imprensa Universitária, 1995.

ANEXO A- Perguntas do jogo da “batata-quente”

Quem trouxe o trem de ferro para o Brasil?

Qual o nome a companhia ferroviária que atuava em Franca?

Quando foi inaugurada e quando foi desativada a companhia Mogiana?

Qual ela o combustível do trem de ferro?

Como é conhecida popularmente a locomotiva do trem de ferro?

Dos temas da poesia de Manuel Bandeira, quais você já conhecia?

O que era transportado nos trens no passado?

O que o trem transporta hoje em dia?

Cite três países que têm trem-bala?

Onde o poeta Manuel Bandeira nasceu?

Qual problema de saúde Manuel Bandeira enfrentou ao longo da vida?

Por que “*Trem de ferro*”, de Manuel Bandeira, pode ser considerado um poema?

Quantas estrofes tem o poema “*Trem de ferro*”?

Na segunda estrofe qual o som vocálico que se repete?

Qual é a velocidade aproximadamente do trem-bala?

Em que século nasceu o poeta Manuel Bandeira?

Em que século Manuel Bandeira escreveu suas obras?

A APLICAÇÃO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO SEXTO ANO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA QUE INTEGRAM O PROGRAMA PIBID/UNI-FACEF

THE APPLICATION OF DIAGNOSTIC EVALUATION IN THE SIXTH YEAR OF SCHOOLS THAT ARE PART OF BASIC EDUCATION THE PROGRAM PIBID / UNI-FACEF

Camila Batista dos SANTOS

camilabatistasantos@yahoo.com.br

Suzany Ferreira GONÇALVES

suzy.fg@hotmail.com

Talita Pereira Nascimento CAPEL

talitanascimento16@gmail.com

Prof^a. Dra. Monica de Oliveira FALEIROS

molifa@bol.com.br

Uni-FACEF/Centro Universitário de Franca

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma parte das atividades desenvolvidas por nós, alunos da graduação em Letras do Uni-FACEF, como bolsistas do programa PIBID/CAPES, que está em andamento desde junho de 2011. O projeto prevê a articulação entre o ambiente acadêmico e a escola pública de formação básica, uma vez que nele participam efetivamente professores do Centro Universitário (coordenadores de área), professores titulares da rede pública (supervisores), alunos de graduação em Letras (bolsistas em formação) e crianças matriculadas no sexto ano do Ensino Fundamental, especificamente. A fim de orientar nossa prática pedagógica, iniciamos nossas atividades na escola pública com a aplicação de uma avaliação diagnóstica. Esta avaliação se constituiu de: observação de aulas; aplicação de questionário sobre leitura; aplicação de atividades que tiveram o objetivo de avaliar o desempenho das crianças no âmbito da leitura e da produção de textos. Neste trabalho, nosso objetivo é descrever os métodos e procedimentos utilizados na construção da avaliação diagnóstica e apresentar uma discussão sobre os resultados obtidos, que reorientaram, em relação ao projeto inicial apresentado à CAPES, nosso trabalho junto à escola.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação diagnóstica; educação básica; programa PIBID/Uni-FACEF.

ABSTRACT: The purpose of this study is to present a part of the activities developed by us, graduate students in Letras course (Languages and Literature) at Uni-FACEF as follows in the program PIBID / CAPES, which has been ongoing since June 2011. The project provides a link between the academic environment and basic public school education, since it effectively participating teachers of the University Center (area coordinators), teachers from the public network (supervisors), graduating students in Letras course (Languages and Literature) (fellows in training) and children enrolled in the sixth year of elementary school, specifically. In order to guide our teaching practice, we started our activities in public schools with the application of a diagnostic evaluation. This evaluation consisted of: classroom observation, a questionnaire about reading, application of activities that had the purpose to evaluate the performance of the children in reading and text production. In this paper, our goal is to describe the methods and procedures used in the construction of the diagnostic evaluation and a discussion of the results, which shifted, in relation to the initial draft presented to the CAPES, our work with the school.

KEYWORDS: diagnostic evaluation, basic education; program PIBID / Uni-FACEF.

Introdução

Antes de iniciarmos as atividades previstas pelo programa PIBID/CAPES nas escolas de ensino fundamental da rede pública em que atuamos (E.E. Prof^ª. Maria Cintra Nunes Rocha e E.E. Prof^ª. Lydia Rocha Alves), foi necessário realizar uma avaliação a fim de diagnosticar o nível de conhecimento em que os alunos se encontravam para que, a partir disso, pudéssemos orientar nosso trabalho, sem perder o objetivo inicial que é a leitura de literatura.

Assim, nosso objetivo neste trabalho é descrever o processo de avaliação aplicado nas classes de sexto ano das escolas mencionadas e discutir sobre os resultados a que chegamos.

1 A Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é uma etapa do processo de ensino-aprendizagem que possibilita a constatação sobre o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, suas competências e habilidades, diferenciando-se, portanto, das avaliações tradicionais, cujo objetivo é apontar o conhecimento assimilado ou não. Ao contrário disto, a avaliação diagnóstica não tem caráter punitivo e sim verificador. Através dela, o professor é capaz de (re) planejar e orientar sua prática pedagógica e o plano de ensino, percebendo as principais dificuldades de seus alunos e intervindo quando necessário.

Uma avaliação é diagnóstica quando usada para (re) orientar a prática pedagógica do professor, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades adequadas e necessárias aos seus alunos (GRUPO de Avaliação da Alfabetização/Ceale/FAE/UFMG).

Considerando a importância de diagnosticar o conhecimento que os alunos possuem, seu domínio sobre a língua escrita e sua habilidade de ler e interpretar textos literários podemos orientar a prática pedagógica de acordo com a realidade dos alunos participantes do programa.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento (HOFFMANN, 1992, p. 18).

Sendo assim, a avaliação diagnóstica foi fundamental e necessária no momento inicial do nosso trabalho nas escolas, pois pudemos contemplar com a realidade cognitiva de cada aluno e replanejar nossos objetivos a partir dos problemas diagnosticados.

2 Procedimentos

A avaliação diagnóstica foi realizada através de diversos procedimentos e atividades, explicitadas abaixo:

- Observação de aulas;
- Aplicação de questionário sobre leitura, tanto para os alunos dos sextos anos, quanto para os seus professores;
- Aplicação de atividade de reescrita a partir de uma história ouvida – fábula “A rã e o boi” ou “A morte e o lenhador”;
- Aplicação de atividade no âmbito da leitura e interpretação de texto a partir do poema “Até”, de José Paulo Paes;
- Aplicação de atividade de interpretação e produção de texto a partir de Histórias em Quadrinhos (HQ) da turma da Mônica.

A atividade de que trataremos neste trabalho será a interpretação e produção de texto a partir de História em Quadrinhos, tendo em vista que as demais atividades sofreram intervenções dos professores no que diz respeito à releitura e explicações sobre a moral das fábulas lidas e o sentido dos textos, o que acabou interferindo no desempenho dos alunos e comprometendo os dados.

Essas atividades foram avaliadas através de critérios de correção formulados pela coordenadora de gestão Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano. Os critérios de correção abaixo foram formulados para a avaliação diagnóstica de interpretação e produção de texto a partir de História em Quadrinhos e levaram em consideração a construção adequada de frases, a construção do texto de forma coesa e coerente e a utilização correta da paragrafação:

Chave de correção 1 - Escrita de texto a partir de HQ no que se refere à escrita de frases	
A	As frases são escritas corretamente (escrita ortográfica), com espaçamento entre as palavras, inicial maiúscula e ponto final.
B	O aluno escreveu as frases com espaçamentos entre as palavras e com erros ortográficos relacionados ao modo como ele fala (ao seu dialeto – variação linguística), e/ou se escreveu as frases sem usar inicial maiúscula e ponto final.
C	O aluno escreveu as palavras das frases de modo alfabético (ou seja, com uma letra representando cada som da palavra), com ou sem espaçamento entre as palavras, inicial maiúscula e ponto final e com erros ortográficos (sem relação com o dialeto do aluno), mas ainda é possível compreender a escrita sem maior cooperação. Os tipos de erros mais comuns nesta categoria são, por exemplo, aqueles relacionados à semelhança de traçado de certas letras (b/d, q/g...).
D	As palavras das frases foram escritas de modo alfabético-silábico (ora com uma letra representando um som, ora com uma letra representando uma sílaba). Há comprometimento da leitura.

Chave de correção 2 - Escrita de texto a partir de HQ no que se refere à coesão textual	
A	O aluno evitou as repetições de termos anteriores por meio dos mecanismos de coesão referencial como a substituição (pronominalização, uso de sinônimos ou quase-sinônimos, hiperônimos, nominalização etc), elipse, redução (Ex: “o ditador Getúlio Vargas” por “o ditador”) ,o emprego de siglas e ampliação (Ex: “Lula” por “Luís Inácio Lula da Silva”) e coesão sequencial (emprego de conectivos, como as conjunções).
B	O aluno empregou somente alguns mecanismos de coesão referencial e na coesão sequencial utilizou os mesmos conectivos (então, porque, mas, e), ocorrendo, muitas vezes, uma repetição excessiva desses termos. Mesmo assim, o texto ainda apresenta uma relativa unidade textual e um encadeamento entre as frases.
C	O aluno não empregou mecanismos de coesão referencial , mas utilizou alguns conectivos no que se refere à coesão sequencial . Ainda é possível depreender um sentido para o texto.
D	O aluno não empregou mecanismos de coesão referencial nem sequencial, comprometendo, desse modo, a interpretabilidade do texto.

Chave de correção 3 - Escrita de texto a partir de HQ no que se refere à coerência textual	
A	O aluno empregou recursos que garantem a coerência do texto, como a continuidade de sentido (manutenção do assunto), a sequência lógica das ideias, a manutenção da mesma pessoa verbal, a adequação da variante linguística utilizada para esse tipo de texto, a descrição espacial ordenada, as indicações temporais, a adequação do título ao texto.
B	O aluno empregou somente alguns recursos que garantem a coerência do texto. Mesmo assim, o texto ainda apresenta interpretabilidade e inteligibilidade.
C	O aluno não empregou recursos que garantem a coerência do texto. Ainda é possível depreender certo grau de interpretabilidade e inteligibilidade do texto.
D	O aluno não empregou recursos que garantem a coerência textual, comprometendo, desse modo, a interpretabilidade e inteligibilidade do texto.

Chave de correção 4 - Escrita de texto a partir de HQ no que se refere à paragrafação	
A	O aluno dividiu adequadamente os parágrafos do texto, visto que é possível verificar algumas características essenciais: unidade (cada parágrafo deve apresentar uma ideia principal à qual as demais devem estar relacionadas), coerência (a ideia principal deve ficar evidente e as relações de sentido entre os parágrafos devem estar bem concatenadas) e clareza . Quando necessário, também empregou corretamente o discurso direto.
B	O aluno dividiu os parágrafos do texto, mas há alguns problemas com a unidade, coerência e clareza. Quando necessário, empregou corretamente o discurso direto.
C	O aluno dividiu os parágrafos do texto, mas há alguns problemas com a unidade, coerência e clareza. Não empregou corretamente o discurso direto, quando era necessário.
D	O aluno não dividiu adequadamente os parágrafos do texto, pois há problemas com a unidade, coerência e clareza. Mesmo assim, empregou corretamente o discurso direto.
E	O aluno não dividiu adequadamente os parágrafos do texto, pois há problemas com a unidade, coerência e clareza. Também não empregou corretamente o discurso direto.

Após a realização de todas as atividades de avaliação diagnóstica, escolhemos, aleatoriamente, dez produções de cada uma das atividades realizadas por classe, corrigimos todas e, a partir dos resultados, construímos gráficos que nos permitiram visualizar os resultados obtidos

para que, a partir do nível de conhecimento deles, pudéssemos reorientar e planejar nossa atuação junto às escolas.

Segue abaixo um exemplo de produção de texto da avaliação diagnóstica discutida neste trabalho que reflete o desempenho da maioria das crianças:

Leia atentamente os quadrinhos abaixo e, em seguida, escreva o que aconteceu:



O Cebolinha começou a mexer com a Mônica e falou palavras que ela não gostava e xingou ela de baixinha e dentuça. A Mônica jogou o coelhinho no Cebolinha, que caiu no chão com tanta dor.

Transcrição da produção do aluno: “O Cebolinha começou a mexer com a Mônica e falou palavras que ela não gostava e xingou ela de baixinha e dentuça. A Mônica jogou o coelhinho no Cebolinha, que caiu no chão com tanta dor.”

Os resultados desta avaliação e o modo como os mesmos redirecionaram nosso objetivo inicial junto aos alunos serão discutidos nos itens a seguir.

3 Resultados

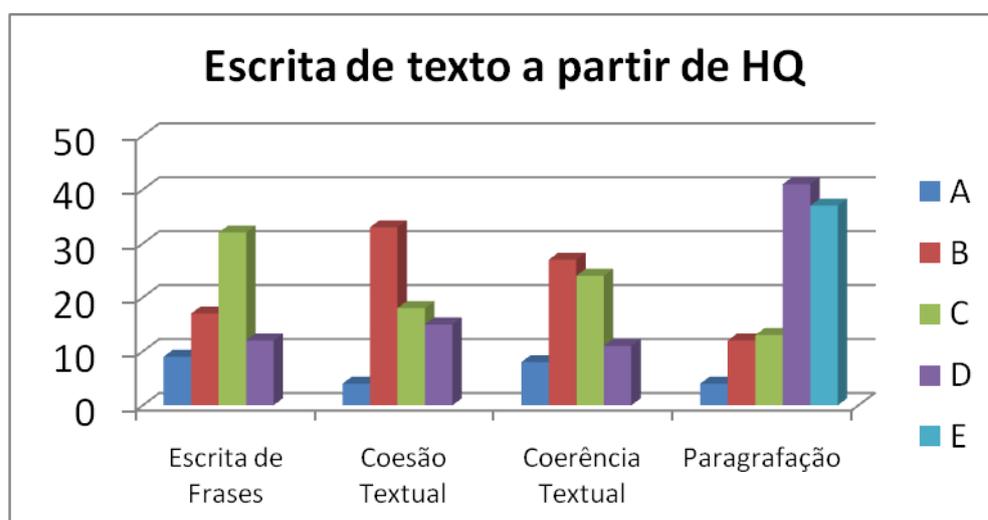


Gráfico elaborado pelas autoras.

A partir da amostragem selecionada, transportamos os dados coletados nas chaves de correção para o formato de gráfico, procurando facilitar a visualização da situação geral dos alunos avaliados.

Considerando que o objetivo da avaliação a partir de História em Quadrinhos (HQ), solicitada aos alunos, foi de conhecer suas competências e habilidades quanto à interpretabilidade e a produção textual (escrita, coesão, coerência e paragrafação), decidimos por não indicar no enunciado uma estrutura de texto a ser seguida, como por exemplo, o uso de discurso direto, a fim de averiguarmos se esses alunos conseguiriam estabelecer uma relação entre interpretação e escrita do diálogo entre os personagens.

Assim constatamos que, no critério escrita de frases, de forma geral, há uma falha na construção estrutural do texto, isto é, os alunos conseguiram formular as ideias, porém escreveram com ou sem espaçamento entre as palavras, inicial maiúscula e ponto final, contendo erros ortográficos (sem relação com o dialeto do aluno), mas ainda foi possível compreender a escrita sem maior cooperação;

Em relação à coesão textual, os alunos não empregaram sinônimos que evitassem a repetição e não se desprenderam dos conectivos mais comuns como: e, então, mas, porque. Apesar disso, é possível observar um encadeamento entre as frases;

No que diz respeito à coerência textual, o resultado obtido apresentou direções distintas: uma parte dos textos apresentou um uso limitado de recursos que garantem a coerência; e a outra parte, embora menor, mas com números muito próximos aos da anterior, não utilizou tais recursos. Mesmo assim, ainda é possível a interpretação do texto;

No que concerne à paragrafação, verifica-se que os alunos não sabem estruturar corretamente os parágrafos e o discurso direto, não empregando também a pontuação necessária a esse tipo de registro, tais como: ponto final, vírgula, dois pontos, travessão, etc.

Considerações Finais

Concluimos que os alunos estão alfabetizados, mas pouco familiarizados com a estrutura e o universo da escrita, ou seja, eles sabem o que querem dizer, no entanto não conseguem adequar as ideias na forma de texto (escrita, coesão, coerência e paragrafação).

Desta forma, com base nos resultados obtidos nesta avaliação, sem perder de vista o objetivo de trabalhar com leitura de literatura, percebemos a necessidade de reorganizarmos nossas ações de ensino. Integramos ao projeto atividades sobre ortografia e reforçamos nossa convicção de que é necessário um trabalho efetivo quanto à articulação entre leitura e produção de textos, que já constavam em nossos objetivos iniciais.

REFERÊNCIAS

GRUPO de Avaliação da Alfabetização /Ceale /FAE / UFMG. Avaliação da alfabetização: como usá-la em sua função diagnóstica? In: *Revista educação: Guia da alfabetização 2*. Editora Segmento: São Paulo, s. d. (ISSN: 1415-5486).

HOFFMANN, Jussara M.L. *Avaliação: mito e desafio*. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Educação e realidade, 1992.

BRINCANDO COM PALAVRAS E IMAGENS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O
TRABALHO DESENVOLVIDO COM CRIANÇAS DE SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO
A PARTIR DA OBRA *ASSIM ASSADO* DE EVA FURNARI

PLAYING WITH WORDS AND PICTURES: AN ACCOUNT OF THE EXPERIENCE
WITH SIXTH GRADE CHILDREN IN READING AND WRITING
FROM THE BOOK *ASSIM ASSADO* BY EVA FURNARI

Maísa Sousa FROES
matheuzinrock@hotmail.com
Matheus Borges MICHELIN
maisa100acdc@gmail.com
Murillo Nunes STEFANI
murillo_stefani@hotmail.com
Profa. Dra. Monica de Oliveira FALEIROS
molifa@bol.com.br
Uni-FACEF/Centro Universitário de Franca

RESUMO: O objetivo deste trabalho é descrever os procedimentos empregados tanto na produção quanto na aplicação de atividades de trabalho com texto poético junto às crianças de educação básica de escolas públicas vinculadas ao programa PIBID/CAPES de que participamos como alunos do curso de Letras do Uni-FACEF. A atividade que descrevemos teve como suporte a obra de Eva Furnari, *Assim, assado*, e o que levou à escolha desta obra foi o fato de que se compõe de vários textos curtos, bem humorados, de caráter poético e também o fato de apresentar uma estrutura apreensível pelas crianças, além de ser ricamente ilustrada. Como motivação para o trabalho, exploramos o paratexto inicial do livro, que apresenta o tema da diferença entre os seres; a seguir, exploramos a estrutura dos textos e sua expressividade sonora. Após isso, propusemos duas produções de texto: uma como resposta ao paratexto final, e outra com o objetivo de que as crianças se apropriassem da estrutura utilizada na obra e a empregassem na escrita de seus próprios textos. Essas produções desenvolveram-se em duas etapas: uma de produção e outra de reescrita, sendo que a reescrita foi realizada após uma intervenção que fizemos nos textos.

PALAVRAS-CHAVE: relato de experiência; leitura de poemas; produção de texto.

ABSTRACT: *The objective of this work is to describe the procedures employed both in writing and in the use of activities with poetic texts with children of basic education of public schools participating in the project PIBID/CAPES in which participate as students of the language arts course at Uni-Facef. The book Assim, assado by Eva Furnari was used in this process. What led to the choice of Eva Furnari's Assim, assado was the fact that it is composed by several short poems texts, which are humorous, poetical and have an apprehensible structure to children, besides being richly illustrated. As a motivation, we explored the initial meanings of the book, which has a theme the difference between beings. Next, we explored the text structures and sounds after that, we suggested two text writings: one as a response to the final meaning analysis, in which the author introduce herself and another aiming both the children's taking of the used structure and the use of these structures in their own texts. This writing process had two steps: writing and rewriting; the latter. After our correction. The results are presented in this work.*

KEYWORDS: *account of experience; poem reading; writing.*

Introdução

Ao longo deste artigo descrevemos o processo de trabalho e estudo sobre a obra *Assim Assado* de Eva Furnari, texto poético com ritmos e rimas bem engraçadas.

A história apresenta caráter lúdico e bem humorado, além de belas ilustrações, o que prende a atenção das crianças. Além disso, sua estrutura simples mostrou-se facilmente apreensível para eles.

Neste trabalho, procuramos apresentar as etapas de abordagem que realizamos sobre o texto de Eva Furnari. Começamos, então, descrevendo as atividades de motivação que aplicamos, em seguida a maneira como exploramos os textos da autora e, enfim, os procedimentos e atividades utilizados na proposta de produção de texto.

1 Motivação

Consideramos que esta etapa - a motivação - é muito importante para que possamos vincular as crianças ao ambiente da obra e de suas peculiaridades, preparando-as para o aprofundamento sobre o estudo interpretativo do texto poético. Além disso, é por meio desse procedimento que procuramos realizar uma aproximação entre a realidade das crianças e o texto literário.

O paratexto inicial da obra se ofereceu como um texto por si só motivador, na medida em que traz o tema dos textos contidos no livro: “No mundo tem muita gente, você há de concordar. Cada um tem a seu jeito sua maneira de pensar. E pra ver como isso é certo, escute o que eu vou contar” (FURNARI, 2003, p. 3). A partir disto, discutimos a questão da individualidade dos seres e, em seguida, fizemos uma leitura dos poemas em voz alta, com ênfase e expressividade, tentando aproximá-los da obra e suas particularidades através do som.

Para finalizarmos esta etapa, trouxemos para os alunos textos da tradição oral, que têm um estilo de escrita parecido com a da obra *Assim assado*, tais como: parlendas, trava-línguas, adivinhas e trovas.

2 Explorando o texto

A partir da ideia de que todo texto constitui um sistema que, por sua vez se organiza como uma estrutura, nosso objetivo nesta etapa de nosso trabalho é de explorar esta estrutura dando a conhecer aos alunos seu processo de funcionamento e sua expressividade. De acordo com Guelfi:

[...] todo sistema constitui uma estrutura, que nada mais é do que a disposição e ordem das partes de um todo, e uma não existe sem a outra. Uma parte determina e modifica a outra, alterando todo o sistema. (1995, p. 5)

Durante nossas aulas trabalhamos com motivação, exploração e produção de texto e, partindo do que afirma Guelfi (1995), podemos considerar todas elas como fazendo parte de um todo, uma dependendo da outra e é isso que queríamos mostrar para as crianças.

2.1 Quadrinha

Tendo em vista a necessidade de explorar a estrutura do texto, procuramos dissecar os poemas da obra *Assim Assado*, de Eva Furnari trabalhando com seus elementos constitutivos. Mostramos, então, que todos eles se iniciam pela expressão “Era uma vez...”, em seguida, o que se apresenta não é uma narrativa, mas três versos por meio dos quais se descreve uma personagem criando uma expectativa no leitor para uma narrativa. O verbo no imperfeito remete à ideia de ações já realizadas pelas personagens e que foram descritas na sequência. Essas ações descritas caracterizam-se por serem inusitadas e arrematadas com humor. O texto se organiza como poema, ou seja, ou seja, apresenta-se como uma série sucessiva de estrofes de quatro versos, com rimas entre o segundo e o quarto versos, o que constrói o jogo verbal e o ritmo, compondo com os aspectos humorísticos a força lúdica do texto, como no exemplo abaixo:

Era uma vez
Um bicho esbranquiçado.
Se tomasse muito sol,
Ficava assim assado.
(FURNARI, 2003, p. 4-5)

2.2 O paratexto final

Os paratextos servem como elementos de mediação entre o leitor e a obra. Em *Assim assado*, trabalhamos com os dois paratextos presentes no livro, o inicial, partindo da ideia da individualidade dos seres²⁵, ideia essa desenvolvida nos poemas. No paratexto final do livro, Eva Furnari conta um pouco sobre seus aspectos físicos e psicológicos, dizendo que isso não é o bastante para descrevê-la por completo para quem está lendo, e também, ao mesmo tempo em que a autora se descreve, ela se mostra curiosa em saber como é o seu leitor, perguntando a ele seus aspectos físicos e o que gosta de fazer:

Eu vou contar aqui como é que eu sou. Eu tenho 1,60 m, não sou nem gorda nem magra, tenho cabelos castanhos e uso óculos. Só que estou achando que isso não vai ser suficiente para vocês saberem como é que eu sou, então vou contar mais coisas. Eu adoro sorvete de chocolate, torta de morango e torta de maçã. Hum, desconfio que isso também não vai explicar muito bem quem sou eu. [...] Pra dizer a verdade eu acho bem difícil a gente contar quem é. Vocês já experimentaram fazer isso? Será que eu ia conhecer vocês ao ler o que escrevessem? Engraçado, agora eu fiquei muito curiosa de saber quem é você que está lendo este livro. Será que você é uma pessoa grande, pequena, clara, morena, sardenta, que fala pouco, que gosta de histórias, que gosta de brincadeiras? Já sei, vou ficar imaginando quem você é. (FURNARI, 2003, p. 32)

É a partir desses paratextos que desenvolvemos os trabalhos de produção de textos, descritos no item três deste trabalho.

2.3 Jogo de trilha

Trabalhamos com atividades lúdicas para despertar e aumentar o interesse dos alunos pelas nossas aulas, fazendo, assim, que, ao mesmo tempo em que eles se divertiam, participavam da aula de uma maneira diferente, no caso, através de uma brincadeira, colocando em prática o que até o momento estava sendo feito apenas teoricamente.

²⁵ Paratexto inicial citado no item 1 deste trabalho.

Como atividade lúdica, trabalhamos com um jogo de trilha, usando palavras escritas com SS, CH, LH, X, Z, presentes no livro *Assim Assado*, como: chapéu, faxineiro, telhado, fazia, etc, que acreditamos serem as palavras que os alunos poderiam ter mais dificuldades na hora da escrita.

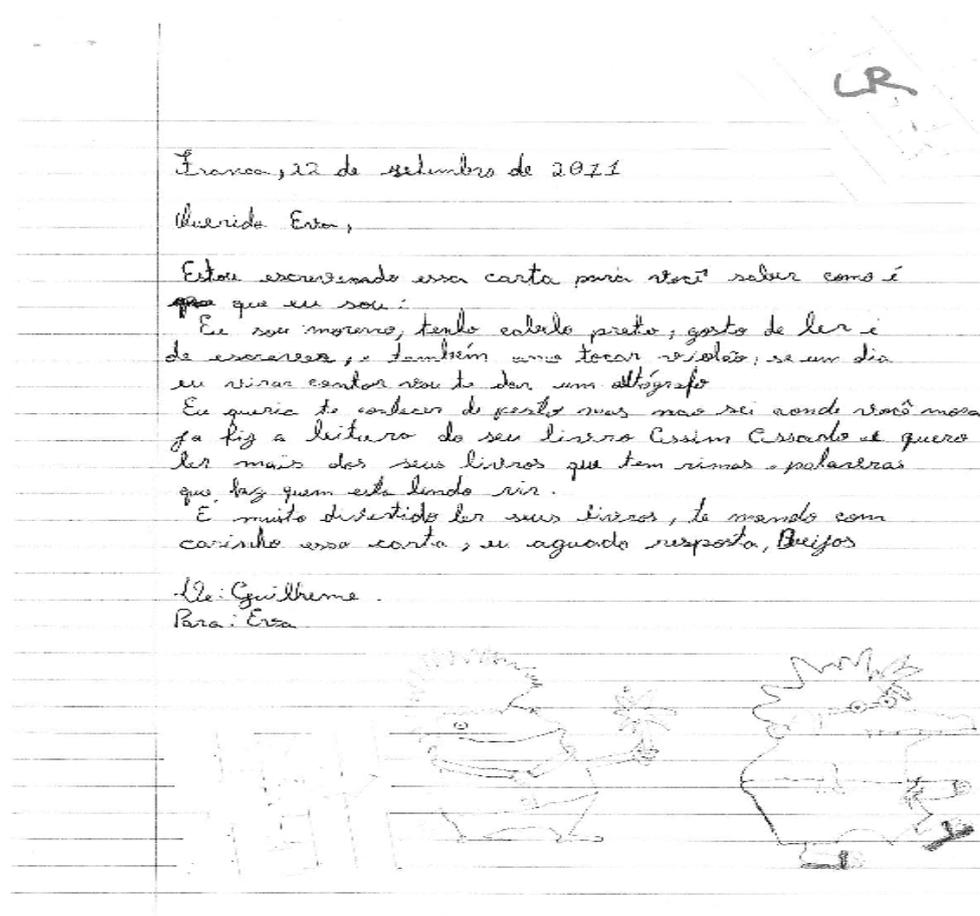
3 Produção de texto e estratégias utilizadas

Conforme dissemos anteriormente, desenvolvemos duas atividades de produção de textos a partir da leitura e do trabalho com os textos de Eva Furnari, foram eles uma carta à autora e uma atividade criativa que tinha por objetivo reproduzir a estrutura e o teor das quadrinhas que constituem o livro.

3.1 A carta

Começamos ensinando que a estrutura de uma carta deve conter a abertura com data, depois é necessário incluir uma saudação ao destinatário. Para o corpo do texto orientamos as crianças a colocarem suas características físicas e também as psicológicas da mesma maneira como a autora propôs no final da sua obra *Assim Assado*. Em vista da dificuldade de alguns estudantes citamos diversos exemplos tais como: calmo ou bravo, legal ou chato etc. Também tivemos que explicar que poderia fazer parte do corpo do texto características tais como comida favorita, time de futebol, programas favoritos de TV.

Abaixo, apresentamos uma produção, como exemplo:



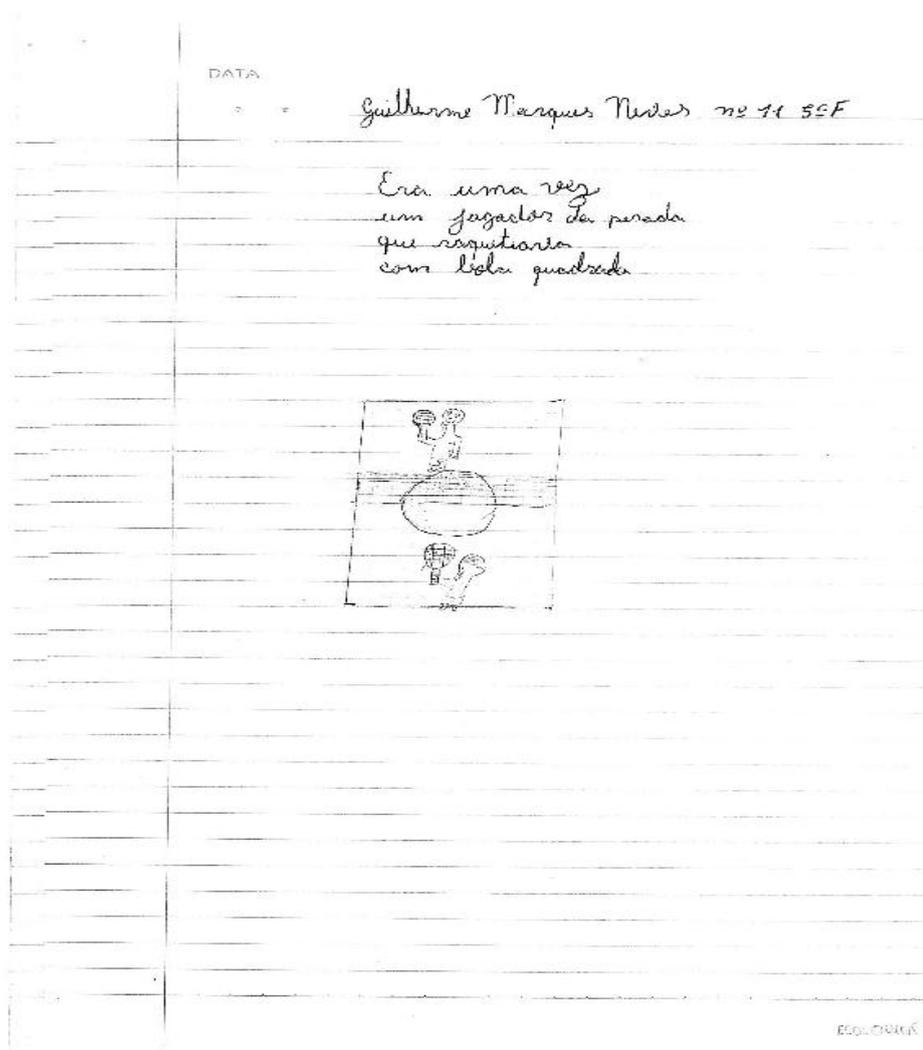
3.2 A quadrinha rimada

Para finalizarmos o nosso trabalho solicitamos que eles criassem uma rima como na obra acima citada com a mesma estrutura de estrofes de quatro versos que contivessem rimas bem malucas e engraçadas sobre eles. Assim, deveriam começar com “Era uma vez...”, rimar o segundo verso com o quarto e em seguida criarem uma ilustração de acordo com suas rimas.

Com essas atividades, os alunos colocaram em prática tudo o que aprenderam sobre rimas, versos, estrofes além da estrutura básica de uma carta, cumprindo o objetivo que tínhamos de que se apropriassem das estruturas do texto estudado.

Após essas produções, recolhemos todo o material produzido. Todo ele foi corrigido e devolvido em aula posterior para que as crianças o reelaborassem. Essa atividade de reescrita foi acompanhada de perto por nós, por meio de atendimentos individualizados.

O texto abaixo é um exemplo dentre as produções realizadas:



As estratégias que utilizamos para as crianças escreverem, reescreverem e logo em seguida fazerem uma ilustração, foi a de estabelecer claramente o interlocutor de seus textos: a escritora Eva Furnari, isto porque a ideia foi enviar o material produzido para a autora.

Conclusão

Ao longo de nossos estudos, concluímos que o trabalho com obras literárias é um trabalho que deve ser feito a partir de uma motivação, ponto de partida para a compreensão e o desenvolvimento das atividades. Com a motivação, notamos que os alunos se tornam mais interessados no conteúdo e dispostos ao trabalho.

Na exploração do texto, notamos que a motivação auxiliou nas produções das cartas e das rimas com as ilustrações, pois os alunos já estavam contextualizados no âmbito da obra e as quadrinhas contidas aí tratavam de situações inusitadas e bem humoradas. As produções foram bem trabalhadas, os alunos se interessaram pelo fato de que suas cartas seriam enviadas a autora Eva Furnari em resposta ao paratexto final do livro.

Concluímos que o trabalho com a obra foi bastante relevante, pois os alunos não estavam acostumados com um aprofundamento e contextualização e também não conheciam a estrutura de uma carta e da quadrinha, pode-se dizer que a maioria dos alunos realizaram as atividades propostas com êxito e motivados pela forma.

REFERÊNCIAS

FURNARI, Eva. *Assim assado*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GUELFY, Maria Lúcia F. *Introdução à análise de poemas*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Imprensa universitária, 1995.

Roda de conversa 5

Mito e poesia: leituras.

FUNDAÇÃO CASA. A MÚTUA DESCOBERTA DA REALIDADE DO *OUTRO*.

Edvanda Bonavina da ROSA
edvanda@fclar.unesp.br
UNESP/FCL/Araraquara

RESUMO: Neste trabalho apresentamos o relato de um projeto desenvolvido com jovens em situação de detenção, que estavam na Fundação CASA²⁶, antiga FEBEM, em Araraquara, no período em que a atividade ocorreu. Nosso objetivo com o projeto era duplo: contribuir com nossa presença na Fundação para a reinserção social e o lazer dos jovens daquela Instituição, bem como possibilitar que os alunos participantes fizessem a experiência de novas estratégias para o ensino de Graduação e de formação para a cidadania. O projeto que desenvolvemos lá intitulou-se “*A arte de contar histórias*” e, embora tenha um título atraente, na verdade tinha um objetivo bem menos ambicioso, que era não o de formar artistas aptos ao exercício da contação, mas suscitar a consciência de que nossa visão de mundo e nossa vida interior são constituídas por micronarrativas, que não só nos situam no universo ao qual pertencemos como também formam nossa

²⁶ Agradecemos ao apoio recebido de Juliana Leite de Oliveira, agente educacional e de Cibele Rodrigues de Mello, Coordenadora pedagógica, bem como de todos os funcionários da Fundação, que nos receberam com muita disponibilidade e se empenharam para que as atividades fossem desenvolvidas da melhor forma possível.

própria identidade. Tendo essa perspectiva como ponto de partida e seguindo a linha teórica de Paulo Freire, para quem o processo de aprendizado é interativo e baseado na troca de experiências, realizamos cinco encontros e a experiência foi enriquecedora, tanto para os estudantes quanto para os jovens da Fundação que tomaram parte nessa atividade.

PALAVRAS-CHAVE: histórias; contação; reinserção social

ABSTRACT: In this paper we present a report of a project developed with young people who were in detention on the CASA Foundation, former FEBEM in Araraquara, in the period in which the activity occurred. Our goal with the project was twofold: that our presence at the Foundation supports the young people in that institution with leisure and social reintegration, and to enable students to make experience of new strategies for teaching undergraduate and citizenship training. The project developed there was entitled "The Art of Storytelling" and, and despite its catchy title, actually had a much less ambitious goal, which was not just enable artists to exercise the storytelling, but chiefly to raise awareness that our worldview and our inner lives are made up by micronarratives, which not only place us in the universe into which we belong and also creates our own identity. Having this perspective as a starting point and following the theoretical assumptions of Paulo Freire, for whom the learning process is interactive and based on the exchange of experiences, we held five meetings and the experience was enriching, both for students and for the Foundation's youngs that took part in this activity.

KEYWORDS: stories, storytelling, social rehabilitation.

1. Introdução

A ideia do projeto surgiu a partir de uma proposta de desenvolvimento de uma atuação conjunta dos grupos do Programa de Educação Tutorial²⁷, de Araraquara. Cada grupo trabalharia com questões de sua área de formação acadêmica e, assim, foi idealizado o projeto “A arte de contar histórias”, para ser desenvolvido pelos bolsistas do PET Letras. Entretanto, não só petianos mas outros interessados participaram das atividades desenvolvidas. Além de alunos de graduação da Faculdade de Ciências e Letras, também participaram dois alunos do curso de filosofia da UFSCar e uma contadora de histórias da cidade de Araraquara²⁸. Contribuíram com nosso trabalho os funcionários da Fundação, atendendo-nos em todas as nossas necessidades.

O projeto “A arte de contar histórias” não tinha em vista formar profissionais, mas partia do pressuposto de que no cotidiano todos somos contadores de histórias e, principalmente, de que nossas identidades são constituídas por histórias - tanto as que nos contaram a nosso respeito, quanto as que nós mesmos nos contamos. Dessa maneira, entrando em contato com as múltiplas histórias que povoam nosso imaginário, podemos descobrir melhor quem somos e talvez reescrever nossos scripts pessoais.

A atividade proposta tinha em vista contribuir com nossa presença na Fundação para a reinserção social e o lazer dos jovens daquela Instituição, bem como possibilitar que os alunos

²⁷ O Programa de Educação Tutorial, PET-MEC/SESu destina-se a alunos bolsistas de Graduação, que desenvolvem atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, como forma de aperfeiçoamento de sua formação acadêmica. No campus da UNESP/Araraquara há sete grupos PET.

²⁸ Os alunos que participaram da realização do projeto foram: do Curso de Letras: Mariana Masotti e Carlos Elísio (petianos); Paula Boschiero; Adriel G.Silva ; Beatriz Mandelli; Cristane Jesus Nascimento; Priscila Pacheco; Felipe Andrade; Muslim Paulino e Gonçalves; Aluno do Curso de Ciências Sociais: Luiz Fernando Costa de Andrade (PET Sociais); Alunos de Filosofia (UFSCAr) Rafael Pellegrino; Túlio Enrique Stafuzza; e a Contadora de Histórias Maria das Dores Pereira, ou Dóris Mariah.

participantes fizessem a experiência de novas estratégias para o ensino de Graduação e de formação para a cidadania. Dessa forma, foi elaborado um projeto com atividades programadas para incentivar a oralidade e a prática da escrita, de modo a contribuir para o gosto da leitura e da contação de histórias. As atividades tinham como objetivos amplos enfatizar a questão da individualidade, da auto-estima, da responsabilidade social e comunitária e outros valores socioculturais que auxiliem na ressocialização dos 42 jovens que estavam naquela ocasião na Fundação CASA de Araraquara. Como objetivos específicos, o planejamento e a aplicação do projeto visava a propiciar experiência para os graduandos que atuassem nos encontros previstos, testando seu desempenho como futuros professores, incentivando-os a buscar aperfeiçoamento da prática docente.

O Projeto foi estruturado prevendo-se duas formas de interação, uma para formação da competência do grupo, outra de visita à Fundação CASA. A primeira diz respeito à atuação conjunta entre o coordenador do projeto e os alunos, para discussão das atividades que seriam desenvolvidas e a segunda era propriamente a aplicação do projeto.

As atividades específicas para o grupo compreenderam quatro encontros de formação, anteriores ao início do projeto, sendo que em um deles esteve presente a agente educacional Juliana L. de Oliveira, para nos orientar sobre aspectos importantes referentes a qualquer intervenção de pessoas não capacitadas na Unidade. Nesses encontros, fizemos dinâmicas de apresentação, lemos e discutimos textos sobre narratividade e fizemos atividades de contação de histórias. Além desses encontros preparatórios, fizemos ainda mais cinco encontros de avaliação das atividades desenvolvidas, para troca de impressões e (re)definição das atividades a serem efetuadas. Todos esses encontros aconteceram na Faculdade de Ciências e Letras (FCL), da UNESP de Araraquara.

Na Fundação foram feitas seis visitas, uma da coordenadora do Projeto, que lá esteve com outros dois alunos, para expor a proposta, solicitar autorização e também para informar-se das necessidades dos jovens da Fundação. Os outros cinco encontros já foram para aplicação do Projeto em si. Os encontros aconteceram aos sábados, das 13h00 às 15h00, horário disponibilizado pela administração da Fundação.

2. O projeto idealizado e a atuação efetuada

Partindo de nossa inexperiência com a realidade dos jovens da Fundação, foi idealizado um projeto que teve pouca aplicabilidade, e suas etapas podem ser verificadas no texto do Projeto anexo.

As atividades que pretendíamos realizar previam a utilização de vídeos, Internet e outras ações a que estamos acostumados em nosso dia-a-dia. Entretanto, não foi possível realizar tais atividades, conforme a previsão feita. Dessa maneira, foi necessário adaptarmos nossa atuação.

Assim sendo, no primeiro encontro, ao nos defrontamos com a impossibilidade de uso dos vídeos, decidimos imediatamente realizar uma atividade de recorte de revistas que nos foram disponibilizadas, para realizarmos uma conversa descontraída acerca dos temas das fotos escolhidas. A atividade foi realizada com dificuldade, até que conseguíssemos romper a barreira de desconfiança em relação a nossa presença entre os jovens da Fundação. Também nós estávamos inseguros e apreensivos. Éramos confrontados pelos jovens, que nos testavam para checar nossas reais intenções. Por fim, conseguimos estabelecer um bom vínculo com os participantes e isso nos ajudou na continuação dos encontros.

Nos encontros consecutivos, nem todos os jovens da Fundação se dispunham a participar. Alguns mantinham-se à distância, observando-nos, enquanto se dedicavam à realização de atividades de artesanato a que estão acostumados. Os que participavam eram divididos em grupos e conversavam com os estudantes. Como era difícil conseguir que contassem qualquer narrativa que

fosse, tanto aprendidas na escola, vistas na televisão ou relatos pessoais, decidimos fazer atividades de contação de histórias. Essa atividade foi de dois tipos: a contadora Dóris Maria contou algumas histórias de seu repertório e eu fiz a adaptação de episódios que o grupo de estudantes selecionou de Os Doze Trabalhos de Hércules, que foram contados ou lidos para os jovens, e depois discutidos. Enfocou-se aí aspectos de esforço do herói e auxílio que lhe foi prestado por mortais ou deuses, sempre tendo em vista o diálogo acerca de esforço e cooperação.

Nos quatro primeiros encontros, os jovens foram divididos em pequenos grupos, para a realização de atividades que possibilitaram a troca de experiências. Foram discutidas questões gerais referentes ao interesse pessoal de cada participante. No quinto e último encontro, também em pequenos grupos, efetuou-se a avaliação oral do projeto, para verificação de sua validade e de seus resultados.

Além da atividade de contação, esforçamo-nos para estabelecer diálogo com os jovens. Entre outras coisas, eles foram informados de cursinhos populares para acesso à Universidade, algo que lhes parecia estar num horizonte muito distante para alguns. Um deles, inclusive, tendo cumprido seu tempo na Fundação, procurou o CUCA, cursinho popular da UNESP. Foi-lhes apresentada também programas de bolsas do governo, que a maioria desconhecia.

Os jovens da Fundação foram unânimes em afirmar que os encontros foram bastante proveitosos, pois deu-lhes uma visão mais positiva de si mesmos.

Os alunos de graduação que integraram o projeto fizeram uma experiência enriquecedora, que lhes trouxe perplexidade ante um problema tão crucial como a violência urbana, mas compreenderam que os jovens detentos também têm sonhos e competências que precisam ser melhor aproveitadas.

A intervenção nessa realidade requer um grupo de trabalho interdisciplinar, pois a dificuldade de se obterem resultados positivos advém de nosso despreparo para atuar com realidades que fogem ao nosso cotidiano.

Para encerrar este breve relato, reproduzimos a afirmação de um dos jovens, que deu sentido ao nosso trabalho e ao esforço coletivo:

Antes deste projeto, eu não via outra perspectiva para mim. Com as conversas com vocês, percebi que posso pensar em outras coisas além do crime.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AUGUSTO, Christian de Souza. *Afro-X. Ex-157. A história que a mídia desconhece*. São Paulo: Auto-estima Entertainment Records, 2009.

EVANGELISTA, Cleonder. *Luz no fim do túnel. A história de sucesso e fracasso de um ex-ineterno da FEBEM*. São Paulo: Arte e Ciência, 1984.

FREIRE, Paulo. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 168 p. (Educação e Comunicação; v.19), 1987.

_____. Educação como prática da liberdade. Introdução de Francisco C. Weffort. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

_____. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SHEEHAN, Helena. Irish Television Drama: A Society and Its Stories. Cap. 1: Story, Myth, Dream and Drama (revised 2001). (Tradução do capítulo de: Prof^a Dr^a Edvanda Bonavina da Rosa). Disponível em: <<http://webpages.dcu.ie/~sheehan/myth.htm>>

TRAJANO, Rosângela. **Efeitos educacionais e terapêuticos da contação de histórias.** Disponível em: <<http://www.rosangelatrajano.com.br/contacaohistorias.pdf>>

APÊNDICE: O PROJETO (inicial)

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Projeto para ser desenvolvido na FUNDAÇÃO CASA por graduandos da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara.

1º ENCONTRO – Apresentação do Projeto

Objetivos -

- estabelecer contato e vínculo entre os estudantes e os jovens da Fundação;
- desenvolver atividade que possibilite a auto-descoberta de competências pessoais e a motivação para a auto-estima.
- debater vídeos que mostram pessoas com limitações físicas enfrentadas com muita energia e senso de humor;
- debater vídeos que se destinam a estimular a descoberta da criatividade e imaginação, e que permitam que se reflita acerca da importância da leitura.

Metodologia: Projeção e discussão de vídeos, disponíveis no YOUTUBE:

1. No Arms, no Legs, No worries.

Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=E-xZ6ULzJEk>.

Trata-se de um vídeo de 4.14 min. de duração sobre **Nick Vujicic** que, nascido sem pernas e braços devido a rara síndrome, tornou-se um pregador e palestrante motivacional e diretor da Life Without Limbs.

2. A Entrevista do Claudinho Político Gago Parte 1 e Parte 2 –

Claudinho, que é político e gago, conversa com Jô Soares com bom humor sobre dificuldades enfrentadas por um gago.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Y8efsCEWhb0>

3. **Leve um amigo:** Vídeo que tem como tema a questão da imaginação, enfocando um aspecto criativo da infância, que é a interação com um amigo invisível.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tx60Sna1Qog>

4. **Ler devia ser proibido** – Vídeo muito breve que apresenta trechos do texto homônimo de Guiomar de Grammont, que é escritora, dramaturga, historiadora e filósofa brasileira. Atualmente, também é professora de filosofia da Universidade Federal de Ouro Preto, em Minas Gerais, e organizadora do Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana.

Video disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=57hum9zwwjZc>

2º ENCONTRO – Incentivo à expressão oral

Objetivos:

- motivar os participantes a contarem histórias que sabem de cor;
- relato de histórias que fazem parte de sua memória (aprendidas na escola, lidas ou casos que ouviram contar ou ainda fatos pitorescos vivenciados).

Metodologia:

- dividir os participantes em pequenos grupos, de no máximo 5 membros.
- Incentivar o registro das histórias mais apreciadas.

Desenvolvimento da atividade -

- dentro dos pequenos grupos, cada participante contará o caso/história de que goste muito ou considere interessante.
- o grupo escolherá a história que mais lhes agradou. Essa história será recontada, para que todos a conheçam melhor.
- Alguém do grupo registrará a história escolhida, por escrito ou desenho.

3º ENCONTRO – Incentivo à oralidade e memorização de uma história

Objetivos:

- a) Motivar a percepção de que as histórias fazem parte de nosso cotidiano e constituem uma riqueza de nossa memória.
- b) Auxiliar na compreensão de que todos gostamos de boas histórias.

Metodologia - Os grupos do encontro anterior serão novamente reunidos, para retomar a história escolhida. A história será recontada no pequeno grupo e a seguir para o grupo todo.

Desenvolvimento da atividade –

1º momento – os pequenos grupos retomarão a história escolhida, verificarão o registro feito e retocarão o que acharem necessário. Vão recontar até memorizar. Será escolhido um representante do grupo para contar a história para todos, que possa fazê-lo com prazer, desembaraço e criatividade.

2º momento – as histórias contadas dentro dos grupos menores serão agora contadas para o grupo maior. Ao todo serão pelo menos 08 histórias que serão compartilhadas.

3º momento – serão escolhidas 5 histórias preferidas por todos.

4º ENCONTRO – Reflexão sobre a estrutura de uma história

Objetivos:

- a) Analisar a estrutura narrativa das histórias e contos populares.
- b) apreensão de elementos da narrativa (situação; mudança de situação; tema; etapas do desenvolvimento da ação; personagens; herói; desfecho e reconhecimento do herói; as emoções da narrativa.

Metodologia – o material usado serão as histórias contadas por eles mesmos. Será efetuado um trabalho dirigido, de modo a fazer surgirem os conceitos que estamos interessados em salientar, tais como elementos estruturadores de uma narrativa, o papel do herói, os valores que constituem um texto narrativo, etc.

1º passo - discussão acerca das histórias preferidas: por que elas suscitam nosso interesse, o que elas contêm que é capaz de prender nossa atenção: suspense? drama? surpresa? justiça feita? salvação da mocinha? comicidade? etc. Pretende-se trabalhar com valores culturais, de modo a levar a uma conscientização acerca de nossas escolhas.

2º passo - retomar as histórias, e conduzir a análise propondo perguntas referentes aos elementos narrativos que se quer detectar.

3º passo – síntese dos conhecimentos adquiridos. Mostrar que, com tais elementos se compõem as histórias que conhecemos, incentivando à criação de outras histórias.

Proposta para o encontro seguinte: solicitar que, para o próximo encontro, eles criem individualmente alguma história que possa ser compartilhada com todos.

5º ENCONTRO – Avaliação das atividades desenvolvidas

Objetivo – sedimentar conhecimentos novos, tanto para os participantes quanto para os estudantes que participavam do Projeto.

Metodologia – partilha das possíveis histórias criadas e discussão sobre elas.

Desenvolvimento da atividade

1º momento – verificar se foram criadas histórias, como proposto no encontro anterior.

2º momento - solicitar a quem quiser contá-las que compartilhe com todos a história imaginada.

3º momento - solicitar que avaliem a história criada e também que falem livremente sobre a experiência feita durante todos os encontros.

4º momento - Verificar informalmente em que medida as atividades desenvolvidas contribuíram para desenvolver o gosto por histórias e o interesse pela leitura de outros contos e histórias.

FAZENDO POESIA, CRIAÇÃO RÍTMICA DA BELEZA EM PALAVRAS

MAKING POETRY, RHYTHMIC CREATION OF BEAUTY IN WORDS

Danielle Christiane da Silva VIVEIROS

danielle_christiane@hotmail.com

Prefeitura Municipal de São Carlos – EMEB Carmine Botta

Centro Universitário Central Paulista/UNICEP

RESUMO: Sabe-se que são oportunos projetos que explicitem a importância da poesia na vida dos seres humanos, mas, infelizmente, muitas escolas esqueceram-na, dando mais espaços para textos em prosa, privando os alunos dessa “experiência inigualável”. Vários autores investigam as dificuldades que os alunos possuem de interpretar esses textos, não só pela falta do conhecimento prévio, mas também pelo pouco contato que eles têm com a poesia. Nesse sentido, o projeto “Fazendo Poesia”, realizado no ano letivo de 2010 e oferecido aos alunos de 7ª e 8ª séries da EMEB Carmine Botta e da EMEB Dalila Galli, escolas da Rede Municipal de Ensino de São Carlos, teve como objetivo fazer uma reflexão sobre qual tem sido a contribuição da escola na formação de leitores críticos e reflexivos. O objetivo geral desse projeto não era transformá-los em grandes escritores de poemas, mas sim, em leitores aptos a interpretar e compreender o mundo poético nos vários sentidos: o linguístico, o textual e o de mundo. Assim, o presente artigo visa relatar essas atividades poéticas elaboradas que acionaram as estratégias de compreensão (no âmbito da superfície textual) e de interpretação (relacionadas ao momento enunciativo e às relações extralinguísticas) proporcionando-lhes meios de amadurecimento e autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Textual; Poesia; Estratégias de Leitura.

ABSTRACT: *We know that projects are timely as they explain the importance of poetry in the lives of humans, but unfortunately, many schools have forgotten about it, giving more room for prose, depriving students of this "unique experience". Several authors investigate the difficulties that students have to interpret such texts, not only by the lack of prior knowledge, but also by how little contact they have with poetry. In this sense, the "Making Poetry" project, held in the academic year of 2010 and offered to students taking the 7th and 8th grades of Municipal Schools EMEB Carmine Botta and EMEB Dalila Galli, both based in São Carlos, aimed to make a reflection on what has been the school's contribution in the graduation of critical and reflective readers. The overall goal of this project was not to turn the students into great poem writers, but turn them into readers who are able to interpret and understand the poetic world in many ways: the linguistic, the textual and "the understanding of the world". Thus, this paper aims to report these activities that triggered the elaborate poetic comprehension strategies (within the textual surface) and interpretation (related to time and enunciative relations extra linguistic) providing them means of maturity and autonomy.*

KEYWORDS: *Genre; Poetry; Reading Strategies.*

1. Introdução

Sabe-se que a escola e a família devem criar condições para a prática da leitura e da escrita e para o desenvolvimento da criatividade na expressão verbal. O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. Dessa maneira, este artigo visa relatar e discutir a necessidade de se propor aos

alunos atividades de leitura em que os mesmos possam evidenciar a ideia de que o significado do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e das perguntas do leitor como da natureza do texto e de sua macro e superestrutura. Além disso, como destaca Solé (1998), é importante e necessário que o aluno aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo leitor maduro, a fim de que se torne também um leitor eficiente e autônomo.

Há muito tem sido identificada e discutida por pesquisadores e educadores, a relevância da escrita como um fator possibilitador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas. Nesse cenário, o papel do ensino da leitura e da escrita destaca-se, já que é na escola que o contato com o sistema de escrita ocorre de forma sistematizada. Nesse sentido, o projeto “Fazendo Poesia”, realizado no ano letivo de 2010 e oferecido aos alunos de 7ª e 8ª séries da EMEB Carmine Botta e da EMEB Dalila Galli, escolas do Ensino Fundamental – Ciclo II da Rede Municipal de Ensino de São Carlos, teve como objetivo fazer uma reflexão sobre qual tem sido a contribuição dessa instituição na formação de leitores críticos e reflexivos na sociedade atual. Reflexão essa, norteadas pela seguinte questão: será que a escola e os professores têm favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores?

Quem lê está em contato com quem escreveu o texto, com as ideias de uma ou de várias pessoas. E recorre às próprias ideias para conferir o que conhece sobre um assunto, para criticar ou concordar com o autor. Portanto, a partir dessa análise, conclui-se que a leitura só desperta interesse quando interage com o leitor, quando faz sentido e traz conceitos que se articulam com as informações que já se tem. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de o professor assumir uma nova postura nas aulas de Língua Portuguesa. Trabalhando dessa forma, formaremos usuários proficientes da língua, que encontrarão razões para estudar Língua Portuguesa, que se sintam seguros para escrever ou falar e que gostem de ler.

2. Justificativa e relevância temática

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de *viver poeticamente o conhecimento e o mundo* [...]. O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (DRUMMOND *apud* AVERBUCK, 1988, p. 66 – 67)

Assim, de acordo com Frantz (1997, p. 80), são oportunos projetos que explicitem a importância da poesia na vida dos seres humanos, mas, infelizmente, muitas escolas esqueceram-na, dando mais espaços para textos em prosa, privando os alunos dessa “experiência inigualável”. Desse modo, a escola deve ser inserida nesse meio como facilitadora do ensino que eleva a importância de um processo de ensino-aprendizagem voltado para a criatividade como meio formador da sensibilidade.

Segundo Bakhtin (1992), a utilização da língua está diretamente ligada, por meio de diversos enunciados orais e escritos, a todas as esferas das atividades humanas. Esses enunciados, por sua vez, caracterizam as esferas tanto em suas condições específicas quanto em suas finalidades, pelo seu conteúdo e por sua formação composicional. No todo do enunciado, fundem-se conteúdo temático, estilo e construção composicional, marcando a especificidade da esfera comunicativa, que

por sua vez, traz tipos de enunciados estáveis, o que foi denominado pelo autor de gêneros discursivos.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p. 277)

Dessa forma, existe uma variedade de gêneros do discurso que correspondem à diversidade inesgotável das atividades humanas. Nos últimos anos, surgiram muitos livros e teses abordando a questão dos gêneros textuais e seu ensino no Brasil. Pode-se afirmar que essa vertente de trabalho tornou-se uma “moda”, e vive-se uma explosão de estudos nessa área atualmente. Mas os estudos sobre gêneros textuais não são novos, a noção de “gênero” esteve, inicialmente, ligada aos gêneros literários, iniciada com Platão e depois Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano pela Idade Média até os primórdios do século XX. Hoje, não está apenas ligada à literatura, mas aos mais diversos tipos de categorias discursivas, como salienta Swales (1990, p.33 *apud* Marcuschi, 2008) ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” Essa noção de gênero textual é utilizada em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística.

Segundo Marcuschi (2008), esse contexto torna o estudo dos gêneros textuais um fenômeno multidisciplinar; sendo assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, respondendo questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. (MARCUSCHI, 2008, p.154)

Para Marcuschi (2008, p. 155), em acordo com Bakhtin (1979, p.279), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, efetivadas através de enunciados orais ou escritos. Com isso, o estudo dos gêneros textuais é uma área interdisciplinar fértil, atentando especialmente para o funcionamento da língua em conjunto com as atividades culturais e sociais, podendo-se afirmar que os gêneros discursivos são entidades comunicativas em que predominam a função, o propósito, a ação e o conteúdo.

A vivência cultural da humanidade esteve sempre ligada à linguagem, e esses textos situam-se dentro de gêneros nessas vivências, ou seja, a partir desse contexto tem-se a língua como atividade sociointerativa, para que por meio dela os indivíduos ajam e produzam sentidos em seus discursos.

As aulas de Língua Portuguesa sofreram uma grande mudança com a “chegada” dos gêneros à escola. Essa mudança é uma novidade a ser comemorada, porém muitos professores destacam que há uma pequena confusão na forma de trabalhá-los. É necessário que haja interação dos alunos com cada tipo de gênero, utilizando-os no dia a dia de todas as turmas com o objetivo de formar leitores e escritores de verdade. O importante é propor aos alunos o conhecimento entre diferentes estruturas e funções dos textos, enquanto leitores e escritores.

Os gêneros textuais são um caminho didático para trabalhar e refletir os recursos linguísticos dos leitores e escritores. Pinheiro (2002, p.23) afirma que “... a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa.” Isso não significa que

o gênero escolhido para ser estudado neste artigo, os textos poéticos, podem mais ficar à margem do que é ensinado nas escolas uma vez que nota-se uma supervalorização da prosa literária em relação à poesia. Assim, trabalhar com textos poéticos permitem coordenar conhecimentos dos vários sentidos que uma poesia proporciona: o conhecimento linguístico, o conhecimento do texto e o conhecimento de mundo. Se esses conhecimentos não forem respeitados, o entendimento e a compreensão do poema pode realmente ficar prejudicada.

De acordo com Olímpio, é preciso que as escolas explorem mais a poesia, fazendo uma real reflexão sobre o funcionamento da linguagem nos seus mais diversos níveis, e não apenas deixando esse gênero textual distante da sala de aula, por isso necessita-se descobrir formas de familiarizar e de aproximar as crianças e os jovens da poesia. E essa forma de familiarização e aproximação deve ser feita com parcimônia e através de um planejamento para evitar as várias afirmações de que os poemas são de difíceis interpretações e entendimento. Essas ideias vêm referendadas pela pesquisa de vários autores que têm estudado as questões de leitura e de trabalhos de poesias em sala de aula, como Pinheiro (2002), Micheletti (2001), Frantz (1997), Cunha (1986), os quais investigam as dificuldades que os alunos possuem em interpretar esses textos, não só pela falta do conhecimento prévio, mas também pelo pouco contato que eles têm com a poesia.

Saber utilizar a língua é o que mais influencia a qualidade de um texto, é preciso que a ortografia e a gramática estejam inseridas nos gêneros, assim serão um meio para ensinar os educandos a lerem e escreverem cada vez melhor.

Se queremos que as crianças falem e escrevam melhor, queremos que elas exerçam plenamente, sem bloqueios, sua capacidade natural de falantes, queremos que elas obtenham o domínio da língua particular que falam, o português, queremos que, nas suas atividades interlocutivas, elas consigam que as interpretações recuperem na melhor medida possível as intenções, já que essa é a meta de eficiência do processamento de interação verbal. (NEVES, 2003, DICK, 1997, p.115)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) apontam três elementos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na escola: o aluno, a língua e o ensino.

O aluno é o sujeito da ação de aprender, agindo sobre o objeto de conhecimento. A língua, no caso a Língua Portuguesa, tratada como é falada em público e a existente nos textos escritos que circulam socialmente. E o ensino, que é concebido como prática educacional, organizando a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento.

A linguagem é utilizada histórica e socialmente segundo as exigências sociais de cada época, e a escola e a educação estão comprometidas, diretamente, com o acesso ao conhecimento e à cidadania, respectivamente. Portanto, cabe à escola possibilitar ao aluno aprender a Língua Portuguesa e fazer uso efetivo dela no contexto social, por meio de textos e discursos circulantes na sociedade, a fim de que ele possa atuar de maneira ativa nas ações do cotidiano.

3. Objetivos

O objetivo geral do projeto “Fazendo Poesia” não era transformar os educandos em grandes escritores de poemas, mas sim transformá-los em leitores aptos a interpretar e compreender o mundo poético nos vários sentidos: o linguístico, o textual e o de mundo. Dessa maneira, o presente artigo visa relatar as atividades poéticas elaboradas, nesse projeto, que acionaram as estratégias de compreensão (no âmbito da superfície textual) e de interpretação (relacionadas ao momento enunciativo e às relações extralinguísticas) proporcionando meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação - o que deve ser prioridade da prática pedagógica.

4. Estratégias de Ação e Resultados do Projeto “Fazendo Poesia”

Como já exposto, o projeto “Fazendo Poesia”, realizado no ano letivo de 2010, foi oferecido aos alunos de 7ª e 8ª séries da EMEB Carmine Botta e da EMEB Dalila Galli, escolas da Rede Municipal de Ensino de São Carlos, no período contrário às aulas habituais, um encontro por semana com duas horas de duração. Formaram-se quatro turmas em cada escola, com cerca de quinze alunos cada. É importante salientar que os encontros aconteciam nas salas multiuso das bibliotecas das referidas escolas e que os alunos não eram obrigados a participarem do projeto.

Depois da formação das turmas, uma sondagem foi feita para descobrir os temas de maior interesse dos alunos, proporcionando uma maior participação. Vale ressaltar que cada turma tem um gosto diferente. No entanto, não se pode prender-se somente aos temas escolhidos por eles, pois sabe-se que a variedade e a novidade também são métodos eficazes para a aprendizagem.



Figuras 1, 2 e 3: Leituras, confecção e atividades interpretativas.

A leitura de poesias e atividades interpretativas foram trabalhadas em vários encontros e constatou-se que alguns alunos interpretavam os textos poéticos de formas diferentes, mas de maneira coerente. Essas diferenças individuais resultaram na interação dos indivíduos envolvidos a partir da reflexão e da construção social do conhecimento. Para Cosson (2009, p. 65), a interpretação se dá em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o segundo momento é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Desse modo, a escola tem papel importante na formação e consolidação de alunos leitores, para que sejam críticos e cidadãos atuantes de fato.

É proveitoso ressaltar também que construir um cantinho para fixar vários tipos de poesia é um método eficaz para o incentivo da leitura e interpretação poética, pois quanto mais se lê, mais se aprende e cria o hábito da leitura não só de poesia como de outros tipos de textos. Pinheiro (2002, p. 26) afirma que: “Improvisar um mural, onde os alunos, durante uma semana, um mês, ou o ano todo colocam os versos de que mais gostam (...) de qualquer época ou autor, são procedimentos que vão criando um ambiente (...) em que o prazer de lê-la passa a tomar forma.”



Figuras 4 e 5: Fotonovela do Livro “Menina Mãe”, de Maria da Glória Cardia de Castro.

Além da construção de murais de poesia que ficavam expostos na biblioteca também confeccionamos fotonovelas sobre temáticas escolhidas pelos educandos. Nas figuras 4 e 5, temos o trabalho baseado no livro “Menina Mãe”, de Maria da Glória Cardia de Castro que os alunos puderam falar sobre gravidez na adolescência através de textos poéticos feitos por eles.

A proposta desse projeto eram aulas bem lúdicas, onde os alunos aprendessem em grupo, de forma bem participativa, a interpretar e compreender as poesias tendo contato com as ideias dos amigos do grupo.



Figura 6: Atividades para ouvir e interiorizar o texto poético.

A figura 6 ilustra uma atividade muito interessante: os alunos deitavam no chão (em cima de toalhas de banho, cangas ou colcha de fuxicos improvisadas pela professora) e eram orientados a fecharem os olhos e ouvirem as poesias de Vinicius de Moraes, Carlos Drummond, Clarice Lispector entre outros. Mesmo aqueles mais resistentes inicialmente, adoraram a dinâmica, sentiram-se mais relaxados e alguns até choraram com os textos poéticos.

Outros métodos foram incentivadores da prática da leitura de poesia: o momento poético (com músicas e sem) – saraus literários, a poesia e as datas comemorativas e a apresentação da poesia em forma de dança, desenho ou interpretação teatral e confecção de livros de poesia e marcadores de livros.



Figura 7 e 8: Apresentações de “Um sonho de ser criança... uma realidade que o trabalho infantil não permite”



Figura 9: Sarau literário do “Dia dos Namorados” com a participação das quatro turmas da EMEB Carmine

O sarau literário do “Dia dos Namorados”, figura 9, foi veiculado nos principais *sites*, jornais impressos e televisão da cidade de São Carlos, isso foi extremamente importante para a autoestima dos alunos que organizaram, produziram os poemas, musicalizaram outros, enfim foram os verdadeiros protagonistas: o aluno enquanto autor, pois a autoria lhe confere autonomia e passam a ver-se como autores. Assim, o projeto lidou também com a apropriação de conhecimentos sobre poesia, entre esses, sua conceituação, composição, noção de autoria e de respeito à autoria do outro.

As crianças reconhecem no texto poético, um estilo próprio do autor e os recursos que ele utilizou para envolver o leitor. Ou seja, os educandos, por intermédio das poesias selecionadas vão

internalizando os usos e funções da escrita e promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita. É nesse sentido que Vygotsky afirma que a imitação é uma das formas das crianças internalizarem o conhecimento externo. (REGO, 1995, p.111).

É necessário ressaltar que o projeto “Fazendo Poesia” partiu de uma leitura poética do mundo, fazendo da poesia motivo de apreciação lúdica e de motivação para a produção de intertextualidade (relação existente entre textos diversos, da mesma natureza ou de naturezas diferentes e entre o texto e contexto) e de muitas outras formas de criar com seriedade, mas brincando com palavras, como sugere Olímpio.

5. Considerações Finais

Oportunizaram-se momentos lúdicos aos alunos, tendo em vista exercícios de imaginação, de fantasia e de criatividade e, ao mesmo tempo, o projeto mostrou-lhes a vida de uma forma mais poética, com maior liberdade para construir seus conhecimentos. Todas as estratégias capazes de aguçar a sensibilidade da criança e do adolescente para a poesia são válidas. É interessante para isso, que a poesia seja frequentemente trabalhada para que ocorra um interesse por ela.

Além disso, se o professor não tiver o hábito da leitura de poemas, se ele “[...] não se sensibilizar com o poema, dificilmente ele conseguirá emocionar seus alunos [...]” (CUNHA, 1986, p.95). Por isso, os educadores precisam apresentar a literatura aos alunos, derrubar preconceitos, quebrar barreiras e romper a rejeição das pessoas por literatura de maneira geral e por poesia especificamente.

Sabe-se que os textos poéticos vêm sendo indicados como um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança e do adolescente, do senso estético e de suas competências leitoras e, conseqüentemente, simbólicas. A interação com a poesia é uma das responsáveis pelo desenvolvimento pleno da capacidade linguística da criança e do adolescente, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, o que faz desse tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida.

Faz-se o encerramento deste artigo citando Paulo Freire (2009, p.213), “esperamos que permaneça: nossa confiança no povo, nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.”

REFERÊNCIAS

- AVERBUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: Teoria & Prática**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1986.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 33.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Leitura e Construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção aprender e ensinar com textos, v. 4)
- Ministério da Educação e do Desporto – Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.
- NEVES, M.H.M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PINHEIRO, Helder; BANBERGER, Richard. **Poesia na sala de aula**. 2ª ed., João Pessoa: Ideia, 2002.
- REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OUTRAS FONTES

- OLÍMPIO, Luciana Cláudia de Castro. **Como Desenvolver o Hábito da Leitura de Poesia em Sala de Aula**. Disponível em: <<http://bit.ly/Ap4gMd>>. Acesso em 10/12/2009>.

TRABALHOS APRESENTADOS NO 1º ELIL (2010)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL/LE E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA *ESPAÑOL EN LA UFSCAR*²⁹

FORMATION OF SPANISH TEACHERS (FL) AND THE EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY EXTENSION PROJECT *ESPAÑOL EN LA UFSCAR*

Amanda Fanny GUETHI
 Roana RODRIGUES
 Rosa YOKOTA³⁰
 ryokota@ufscar.br
 UFSCAR/São Carlos

RESUMO: Desde o início das atividades do curso de Letras na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 1996, a comunidade interna e externa sempre teve a expectativa de que tal curso atenderia à demanda por cursos de idiomas curriculares e extracurriculares. Em 2006, foi criado o projeto de extensão *Español en la UFSCar*, que tinha o objetivo de atender os estudantes de diferentes cursos da universidade e proporcionar um espaço de prática docente assistida aos estudantes de Letras-português/espanhol. O projeto vem mostrando, no decorrer dos anos e com diferentes equipes, resultados na formação integral do licenciando em letras, que têm a oportunidade de desenvolver as diferentes competências necessárias ao professor de língua estrangeira (Almeida Filho, 2000). Além disso, o projeto passou a ser um espaço para desenvolver pesquisas de graduandos e pós-graduandos da universidade. Assim, ele atende à prerrogativa da universidade pública brasileira de desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão com qualidade.

PALAVRAS CHAVE: licenciatura, espanhol, extensão universitária

ABSTRACT: *Since the creation of the Department of Linguistics at the Federal University of São Carlos (UFSCar) in 1996 both the internal and external communities have expected these courses to meet the demand for curricular and extracurricular language programs. The extension project Español en la UFSCar was created in 2006. Its aim was to teach students registered at different programs and to provide the Spanish-Portuguese students with a space for teacher-assisted instruction. Along the years and with different teaching teams, the ongoing project has shown positive results in the integral formation of the Teacher Formation Program – Portuguese/Spanish – since students are given the opportunity to develop the competencies required to be a foreign language teacher (Almeida Filho, 2000). Furthermore, the project has become a space for undergraduate and graduate students to conduct research. Therefore, the program fulfills the prerogative of the Brazilian public university to develop quality research activities, teaching, and extension courses.*

KEYWORDS: *Teacher formation, Spanish, university extension*

²⁹ Texto elaborado a partir do trabalho apresentado no I ELIL-Araquara, em 2010 e complementado com dados posteriores ao evento.

³⁰ Amanda Fanny Guethi e Roana Rodrigues são licenciandas em Letras (Português/Espanhol) da UFSCAR, ingressaram no curso em 2009 e 2008 respectivamente. Rosa Yokota é professora adjunta da área de língua espanhola e suas literaturas do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é a coordenadora do Projeto de Extensão *Español en la UFSCar*.

Introdução

O presente trabalho apresenta alguns dos resultados do projeto de extensão universitária *Español en la UFSCar*³¹. Trata-se de um projeto que objetiva contribuir para a formação dos licenciandos em letras-espanhol, além de atender à demanda por cursos de espanhol como língua estrangeira existente na comunidade interna e externa à universidade. Apesar da existência da necessidade de se conseguir verba externa para complementar a verba pública e assim implementar ou melhorar a estrutura da universidade, a idéia de criar um curso de idiomas nos moldes de um curso com fins lucrativos e objetivos comerciais dentro da universidade não é o perfil do projeto que apresentamos. Ao contrário, o *Español en la UFSCar* é um curso gratuito, com um orçamento limitado mantido pela pró-reitora de extensão da universidade para compra de material de consumo, fotocópias e outros pequenos gastos, além de duas bolsas anuais para os monitores. A contribuição do projeto para a formação geral tanto dos licenciandos quanto dos estudantes do projeto é evidente, fato que fortalece o curso a cada nova edição do projeto e faz com que os problemas pontuais possam ser superados.

A história do projeto *Español en la UFSCar*

Desde o início das atividades dos cursos de Licenciatura em Letras Português-Inglês e Licenciatura em Letras Português-Espanhol na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)³², localizada na região central do Estado de São Paulo, em 1996, as comunidades interna e externa sempre tiveram a expectativa de que essas licenciaturas atenderiam à demanda por cursos de idiomas curriculares e extracurriculares. Entretanto, o número de docentes de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) sempre foi insuficiente para atender todos os cursos da universidade e seria impensável que os próprios docentes oferecessem cursos fora da grade curricular. Com o tempo, os projetos de extensão foram implementados e uma pequena parte da demanda por cursos de idiomas passou a ser atendida, mas sempre vinculando a atividade de extensão aos objetivos do curso de licenciatura em letras.

No caso de língua espanhola, de acordo com YOKOTA (2010), entre março de 2000 e dezembro de 2002, foi desenvolvido um projeto de extensão cujo objetivo era atender minimamente essa demanda. Era o projeto Curso de Língua Espanhola, uma das atividades do programa de extensão “Estudos Hispânicos”. Esse projeto contava com dois monitores bolsistas anuais (licenciandos em fim de curso) para dar aulas de espanhol a 4 grupos formados por funcionários, estudantes e público externo. Em 2002, com a saída da coordenadora da atividade, o programa e o projeto foram finalizados.

Em 2006, com a chegada de novos docentes à Área de Língua Espanhola e suas Literaturas do Departamento de Letras da UFSCar, foi criado o projeto de extensão *Español en la UFSCar*, dentro do programa “Formação continuada em letras”. Seu objetivo era atender os estudantes de diferentes cursos da universidade que tinham a necessidade de aprender espanhol por razões acadêmicas e profissionais, visto que a UFSCar tem vários convênios de intercâmbio com universidades no exterior e fortalecia, naquele momento, sua atuação na AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideo). Além disso, o projeto objetivava proporcionar um espaço de

³¹ Atividade vinculada à Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de São Carlos (PROEX – UFSCar) e que recebe seu apoio financeiro e institucional.

³² A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi instalada em 1970. Apesar de um corpo docente de Letras estar presente desde o início das atividades, atuando nos cursos existentes, foi no ano de 1996 que o a área de Ciências Humanas foi ampliada e vários cursos foram criados, entre eles a licenciatura em letras português-inglês e a licenciatura em letras português-espanhol, ambas em período noturno com duração de 5 anos e 20 vagas anuais cada uma.

pesquisa, reflexão e de prática docente assistida aos estudantes de licenciatura em letras português/espanhol. Não só monitores bolsistas faziam parte dele, mas voluntários também. Após a saída da idealizadora do projeto, Profa. Ms. Hélade Scutti Santos, em 2007, o projeto teve prosseguimento graças ao interesse dos próprios monitores, grande parte deles voluntários, e à colaboração da Profa. Dra. Joyce Rodrigues Ferraz, que assumiu a coordenação do projeto entre os anos de 2007 e 2008. Em 2009, o projeto passou a fazer parte do programa de extensão “Ensino/Aprendizagem de Língua Espanhola”, tendo como coordenadora a Profa. Dra. Rosa Yokota, que deu continuidade às atividades desenvolvidas até então.

Durante todo esse período houve um grande número de licenciandos em letras-espanhol que passaram pelo projeto como monitores bolsistas (minoridade) ou voluntários (maioria). Ou seja, a equipe de trabalho periodicamente vem se renovando e, mesmo assim, o projeto tem mostrando, no decorrer dos anos e com diferentes equipes, resultados importantes na formação integral dos futuros professores de espanhol.

As competências do professor de línguas estrangeiras

De acordo com Almeida Filho (2000), o curso de letras deveria proporcionar ao licenciando a oportunidade de desenvolver as diferentes competências necessárias ao professor de língua estrangeira.

Quando visamos a formação de professores nos cursos de Letras, a tarefa de propor mudanças curriculares com fundamentação teórica a partir de dados reais do contexto de um curso X implica sistematicamente prover experiências em disciplinas ou nos seus interstícios que cubram pelo menos três dimensões de competências do professor: lingüístico-comunicativa (incluindo as subcompetências sócio-cultural, estratégica, metalingüística, lúdica e estética), competência aplicada (abarcando a subcompetência teórica e emergindo do diálogo entre a teoria sabida e a prática implícita que se vive), e uma competência formativo-profissional (para a compreensão da própria história de ensino de línguas, do valor, do potencial e dos deveres do professor de línguas). (ALMEIDA FILHO, 2000, p.40-41)

Ao contrário do que muitas vezes acontece nos cursos de licenciatura em Letras-inglês, no caso da licenciatura em Letras-espanhol, os estudantes geralmente chegam ao curso como principiantes na língua estrangeira. Tal realidade não pode ser ignorada pelo docente, ou seja, durante o curso o estudante terá que desenvolver a capacidade comunicativa e as habilidades específicas na e sobre a língua espanhola, além de conhecimentos sobre aspectos culturais, artísticos, sociais, históricos, lingüísticos, etc.

Durante muito tempo, a formação em Letras priorizou somente o saber a língua estrangeira como forma de acesso a outros campos (GONZÁLEZ; CELADA, 2000, p.37). Entretanto, nos cursos de licenciatura, em razão dos avanços da lingüística e posteriormente pelos estudos e pesquisas de lingüística aplicada, passou-se a valorizar a capacidade que o professor tem de levar para a vida profissional os conhecimentos teóricos que adquiriu no meio acadêmico, ou seja, espera-se que o curso de licenciatura promova o desenvolvimento da competência aplicada. Não se trata só de valorizar a noção intuitiva e espontânea que têm alguns sobre como proceder em um grupo para ensinar algo, que muitas vezes supre situações emergenciais ou informais de ensino, mas sim de desenvolver essa capacidade e levar o estudante a refletir sobre seu fazer a partir de teorias e estudos e não somente adotar procedimentos (receitas infalíveis ou métodos da moda).

Além das competências citadas, outra que deve ser desenvolvida é a competência profissional. De acordo com Almeida Filho (2006) a competência profissional se consolida na percepção do valor de ser professor, de ser professor de língua e de ser professor de língua profissional. Essa competência leva à reflexão sobre o lugar social do professor, a necessidade de lutar por sua dignidade e seus direitos, além disso, o professor que desenvolve a competência profissional tem a capacidade de intervir em sua formação e de desenvolver as outras duas competências.

Descrição do Projeto de Extensão *Español en la UFSCar*

Antes de tratar da atuação e desenvolvimento dos licenciandos, apresentamos brevemente o curso oferecido aos alunos e funcionários da UFSCar, mas do qual participam algumas pessoas da comunidade externa também.

A parte comum do curso é formada por 3 níveis (Espanhol 1, Espanhol 2 e Espanhol 3) cujo conteúdo abrange o que seria um curso básico de espanhol, mas se caracteriza pela importância dada a aspectos culturais e pela exigência quanto à adequação linguística nas quatro habilidades. Os grupos têm de 8 a 20 alunos e as aulas ocorrem no horário do almoço (das 12.30 às 14.00).

Para o primeiro nível, em razão da grande procura existente pelo curso, a seleção por sorteio pareceu ser a mais adequada para a equipe de trabalho do projeto. É válido lembrar que, para os alunos que já cursaram um nível no projeto, a vaga é garantida no nível seguinte, mediante cumprimento de mínima nota (6,0) e frequência (75%). Semestralmente os alunos renovam a matrícula ou novos alunos iniciam o primeiro nível. No caso de vagas em outros níveis do curso, é aplicada uma prova baseada em produção de texto e entrevista. A parte diversificada do curso é formada por cursos temáticos para os estudantes que já fizeram os níveis iniciais. Esses cursos dependem da iniciativa e disponibilidade dos monitores em preparar cursos especiais baseados em temas, tarefas ou ensino por conteúdos.

O desenvolvimento do projeto envolve somente monitores que se disponham a dedicar 10 horas semanais ao projeto, como mínimo³³. O grupo de monitores é formado no final de cada semestre para que no início do próximo a equipe esteja formada e integrada. Não há garantia de bolsa e não há processo seletivo para que os estudantes do curso se incorporem ao grupo. O fato de não haver seleção dos monitores permite que estudantes de diferentes grupos do curso de licenciatura em espanhol participam do projeto. Alguns ainda estão no início de seu processo de aprendizagem do E/LE enquanto outros já alcançaram um bom conhecimento do idioma e refletem sobre o mesmo a partir dos conteúdos vistos no curso de licenciatura. Os monitores trabalham em duplas ou trios na sala de aula. Quando há mais de um grupo do mesmo nível, todos os monitores trabalham o programa do curso juntos e depois se dividem em duplas para organizar as próprias aulas. O trabalho em duplas ou trios é muito importante uma vez que favorece a interação e possibilita que os envolvidos possam ter um *feedback* imediato das idéias e atividades. Em geral, um dos monitores é mais experiente e o outro é ingressante no projeto, o desempenho linguístico também não é parecido e os estudantes passam a enfrentar a situação como colegas de trabalho e não como colegas de curso. A preparação das aulas, a aula em si e a avaliação das atividades dadas favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas e pedagógicas de todos. A troca de experiências, as leituras do curso de licenciatura, as reuniões e as atividades com os demais membros da equipe proporcionam reflexão sobre os procedimentos didáticos adotados e visam estabelecer pontes entre a teoria e a prática. Além disso, os licenciandos vivenciam toda a

³³ O fato de ser voluntário não exime o monitor de ser responsável e estar comprometido com o grupo de colegas. As horas de dedicação estão divididas em aulas (3 horas semanais), preparação de aulas com outro monitor (pelo menos 3 horas semanais); horas de estudo (pelo menos 3 horas) e reuniões com os demais colegas ou com a coordenadora (pelo menos 1 hora semanal).

burocracia envolvida no dia a dia do curso, pois eles são os responsáveis por realizar matrículas, provas de nível, controle de frequência, reserva de salas, divisão de turmas e horários, confecção de certificados e atestados, etc. A coordenadora do projeto organiza com a equipe a distribuição dos grupos, a destinação da verba e o calendário de reuniões mensais. Também, assiste algumas das aulas dos monitores, acompanha a elaboração de materiais e avaliações, sugere atividades para as aulas e debate com eles as dúvidas, os problemas e as soluções para situações enfrentadas em sala de aula.

No início do projeto, adotou-se um manual didático como eixo para o curso, porém, a experiência demonstrou que seria mais importante estabelecer um eixo temático e de conteúdo linguístico em lugar de um manual. Assim, o material utilizado em sala de aula é organizado e renovado constantemente, possibilitando que os novos membros da equipe possam ter a segurança de um eixo comum, e, ao mesmo tempo, a possibilidade de contribuir para a construção de um material novo, mais adequado ao grupo com o qual estão trabalhando.

A equipe tem a sua disposição o Laboratório de Estudos Hispânicos - Sala Cervantes onde está o acervo de livros didáticos, paradidáticos e teóricos para consulta, pesquisa e elaboração das aulas. Além disso, os monitores utilizam seu espaço físico para reuniões e estudo em grupo ou individualizado.

No projeto, procura-se dar ao professor-monitor a possibilidade de ter com quem compartilhar as experiências que está vivenciando e refletir sobre elas em vários níveis: com o colega com que compartilha a aula (sua preparação, execução e avaliação); os demais colegas da equipe do mesmo nível, os demais colegas da equipe dos outros níveis; o professor coordenador do projeto; outros professores do curso de licenciatura. Tenta-se superar a visão de métodos ou soluções imediatas e aplicáveis a qualquer situação. Como defende Abrahão (2009, p.187), vivencia-se uma época em que se atribui mais poder e responsabilidade ao professor e, no ambiente universitário, o licenciando deve ser preparado para tomar decisões com relação ao estabelecimento de seus objetivos, escolhas de conteúdos, procedimentos e estratégias, mas levando em conta as necessidades e limitações dos aprendizes e seu contexto.

O fato de estar atuando como professor no projeto leva os monitores a ter as preocupações de um docente, não só quanto à parte linguística-comunicativa e às teorias mais adequadas ao ensino, mas também quanto a questões éticas, postura profissional, coleguismo, política linguística, direitos e deveres. Ou seja, no projeto de extensão, o estudante passa a desenvolver sua competência profissional.

Resultados alcançados pelo projeto

Quanto à participação dos licenciandos em espanhol no projeto de extensão *Español en la UFSCar* :

- Houve significativo número de monitores no *Español en la UFSCar* no decorrer dos anos. Considerando que anualmente 20 estudantes ingressam na licenciatura em letras português-espanhol e que o curso tem duração de 5 anos, o curso tem aproximadamente 100 alunos no total. Nota-se que nos anos de 2010 e 2011, praticamente 15% deles atuaram como monitores deste projeto de extensão:

2006	2007	2008	2009	2010	2011
Licenc. 5	Licenc. 11	Licenc. 11	Licenc. 9 Pós-grad. 1	Licenc.15 AUGM 2 Pós-grad. 1	Licenc.15

Licenc. = licenciando / pós-grad = pós-graduando / AUGM = bolsista do programa Escala Estudantil da AUGM

É possível observar um significativo aumento no número de monitores e a participação de alunos da pós-graduação ao longo do tempo. No primeiro ano, 2006, o projeto contou com a atuação de 5 monitores. Esse número aumentou nos anos seguintes: em 2007 e 2008, contou com 11 monitores, que atenderam a aproximadamente 300 alunos ao longo dos 4 semestres. Em 2009, 10 alunos monitores ministraram aulas de espanhol a 120 alunos.

Em 2010³⁴, no primeiro semestre, tivemos a participação de 16 alunos monitores, sendo dois deles intercambistas vinculados ao Intercâmbio Escala Estudantil da AUGM. Foram atendidos mais de 80 alunos. No segundo semestre, 9 monitores oferecem o curso a, aproximadamente, 60 alunos.

Em 2011, 15 monitores atuaram, sendo que no primeiro semestre 9 e no segundo, 8. Como nos demais semestres, parte da equipe se manteve, parte atuou somente em um dos semestres. O total de estudantes atendidos foi de aproximadamente 90, em 9 cursos de língua espanhola e um curso temático.

No que se refere ao desempenho dos monitores em suas aulas de graduação:

- Os licenciandos que fazem parte do projeto melhoraram muito seu desempenho linguístico comunicativo nas aulas do curso de Letras, constatação feita tanto pelos docentes quanto pelos próprios monitores e seus colegas.
- Há maior integração entre os estudantes de diferentes níveis do curso em razão do projeto, isso se deve ao fato de que não há seleção por rendimento acadêmico e não há divisão por ano de ingresso no curso de Letras para ingressar como monitor do projeto.
- Há maior motivação e participação dos estudantes envolvidos no projeto durante as aulas teóricas e práticas do curso de Letras, bem como em eventos da área.

Quanto à participação em eventos internos e externos:

- No ano de 2009, pela primeira vez, dois trabalhos relacionados ao projeto foram apresentados pelos próprios monitores em um evento científico (VI Encontro de Extensão e VII Jornada Científica Tecnológica da UFSCar), sendo que um deles era parte de um projeto de mestrado de Viviane C. G. Stéfani e o outro um pôster feito pela licencianda Cecília Celestini com informações gerais sobre o projeto.
- Em 2010, duas monitoras do *Español en la UFSCar*, Eliane Nohra e Emily Carvalho Pinto deram o mini curso “*La letra con música entra*” durante a I Jornada UFSCar/Apeesp de atualização para professores de espanhol, juntamente com a coordenadora do projeto.
- Em 2010, os monitores Amanda Fanny Guethi e Lucas Henrique Xavier da Costa Firmino apresentaram um painel durante o VII Encontro de Extensão e VIII Jornada Científica Tecnológica da UFSCar, em São Carlos, e Amanda Fanny Guethi e Roana Rodrigues apresentaram comunicação oral no I ELIL, na Unesp/Araraquara. Neste ano, a coordenadora do projeto apresentou comunicação que abordava a contribuição das atividades de extensão para a formação do licenciando em letras durante o I Encontro Sergipano de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas, realizado em Aracaju.
- Em 2011, os monitores Wilson Ricardo Barbosa dos Santos, Mariana de Oliveira Campos e Joyce Caroline Soares dos Santos Zorzetti apresentaram dois trabalhos durante o VIII Encontro de Extensão e IX Jornada Científica Tecnológica da UFSCar. Além disso, Wilson Barbosa Ricardo dos

³⁴ Ano de apresentação da comunicação no I ELIL – Unesp/Araraquara que deu origem a este artigo

Santos apresentou pôster no VI Colóquio de Estudos Hispânicos, realizado na Unesp/Araraquara, e Joyce Caroline S. dos S. Zorzetti apresentou pôster no II ELIL, na mesma universidade.

E em relação à pesquisa:

- Houve aumento no número de licenciandos interessados em desenvolver projetos de pesquisa relacionados à língua espanhola, seu ensino e aprendizagem. Efetivamente, em 2010 houve 2 projetos de Iniciação Científica (bolsa CNPq) e 5 Trabalhos de Conclusão de Curso sobre temas relacionados à língua espanhola, sendo que 4 deles eram de monitoras ou ex-monitoras do projeto.
- Em 2011, um projeto de Iniciação Científica (bolsa CNPq) foi desenvolvido por uma das monitoras voluntárias e a coleta de dados foi realizada em um dos cursos de extensão. Além disso, houve dois projetos de Trabalho de Conclusão de Curso voltados para a área de língua espanhola.
- Pesquisas de pós-graduação passaram a ter no projeto um espaço para coleta de dados. Em 01 de junho de 2010, foi defendido o mestrado “Cultura em sala de aula de ELE: o cinema como recurso didático”, de Viviane C. G. Stéfani, que fez a coleta de dados no projeto em 2009. O trabalho foi premiado no Congresso de Jovens Pesquisadores da AUGM em 2009, realizado na Argentina.

Considerações finais

O projeto de extensão *Español en la UFSCar*, em atividade desde 2006 e que é periodicamente renovado, tem cumprido seu objetivo de atender à demanda interna e externa que busca o curso de língua espanhola no Departamento de Letras/ UFSCar. Mesmo sem condições de atender a todos, o curso tem possibilitado que estudantes, funcionários e público externo possam ter aulas de língua espanhola em que a reflexão sobre a língua e a cultura de países hispânicos é valorizada. A qualidade do curso faz com que a cada semestre aumente o número de interessados em fazê-lo.

A contribuição do projeto para a formação dos licenciandos é muito grande, como fica evidente nos resultados alcançados. Os estudantes de letras passam de uma situação de alunos a professores em um processo gradativo e assistido por colegas mais experientes e a coordenadora. Todos apresentam evolução em sua competência comunicativo-linguística, aplicada e profissional, fato que valoriza o curso de licenciatura em letras português-espanhol da UFSCar e a carreira profissional dos licenciandos envolvidos. Além disso, o projeto passou a ser um espaço para desenvolver pesquisas de graduandos e pós-graduandos da universidade. Assim, o projeto *Español en la UFSCar* atende à prerrogativa da universidade pública brasileira de desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão com qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Ensino de língua estrangeira e formação de professores na perspectiva pós-método. In: ALVES-BEZERRA, W. e SIGNORI, M.B. (org) *Letras em Jornada*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2009. p.175-190
- ALMEIDA FILHO, J. C. Crise, transição e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M (org) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular. 2000. p.33-49
- ALMEIDA FILHO, J. C. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: **Revista Contexturas/Ensino crítico de língua inglesa**. Ed.especial, vol. 9, p.9-19. São Paulo: Apliesp, 2006.

GONZÁLEZ, N. T. M.; CELADA, M.T. Los estudios de lengua española en Brasil In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. El hispanismo en Brasil, Madrid, p.35-58, 2000.

YOKOTA, R. Formação de professores de espanhol: a experiência do Español en la UFSCar, In: I Encontro Sergipano de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas, Aracaju: UFSE, 2010 (mimeo)

CONSTRUINDO ELOS ENTRE LITERATURA E PSICANÁLISE:
O LIVRO COMO MENSAGEIRO DO INCONSCIENTE

CREATING LINKS BETWEEN LITERATURE AND PSYCHOANALYSIS:
THE BOOK AS A MESSENGER OF THE UNCONSCIOUS

Catalina PAGES

Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial

RESUMO: A autora descreve seu trabalho no projeto Círculos de Leitura, com grupos de jovens em escolas da rede pública. Parte do conceito de que a leitura de uma obra em voz alta, repetidas vezes, cria um espaço de sonho, no qual voltamos a um tempo anterior e recuperamos a memória coletiva. A leitura e reflexão em grupo criam um espaço para os jovens dividirem suas experiências e ampliarem seu universo de conhecimento e ideias, através das palavras e do vínculo com os outros participantes. Lemos para aprender a sonhar, viver e criar.

PALAVRAS-CHAVE: livro, sonho, grupo, inconsciente, poesia, psicanálise.

ABSTRACT: The author describes her work in the Reading Circles project with groups of students of public schools. Part of the concept is that reading aloud, repeating the text several times, creates a dream space in which one returns to a prior time and recovers the collective memory. Group reading and reflection creates a space for students to share their experiences and broaden their universe of knowledge and ideas, through the words and through their relationships with others. We read to learn to dream, to live, and to create.

KEYWORDS: book, dream, group, unconscious, poetry, psycho-analysis

*“O livro é uma extensão da memória e da imaginação. O que é o nosso passado senão uma série de sonhos?
Que diferença pode haver entre recordar sonhos e recordar o passado?
Essa é a função que o livro realiza.”
Jorge Luis Borges*

Apresentação

Quando a professora Edvanda convidou-me para participar do I Encontro de Licenciaturas em Letras (ELIL), já havia conhecido o trabalho que desenvolvo nos Círculos de Leitura, pois havia passado um fim de semana em São Paulo com um grupo de professores, onde conheceram o projeto e vivenciaram nossa metodologia. Ao final do encontro, nos despedimos fazendo uma poesia coletiva, o que gerou um imenso bem-estar e um desejo de nos encontrar novamente.

O convite para participar do evento deixou-me muito honrada. Decidimos que, além da palestra de apresentação do projeto, realizaríamos um grupo de Círculos de Leitura para que os participantes pudessem vivenciar nossa metodologia. Passamos o fim de semana em Araraquara conhecendo outros participantes, trocando ideias e vivenciando novas experiências. Inclusive foi nesta ocasião que conhecemos a professora Glória, que nos apresentou o livro *O Falecido Mattia Pascal*, de Luigi Pirandello, cujo tema central é a busca pela liberdade. Seu entusiasmo pelo livro era tanto que, quando retornamos a São Paulo, ficamos muito interessados em lê-lo e, após muitos grupos de estudos, acabamos por incorporar a obra em nosso repertório.

Início do trabalho

A proposta do trabalho do Círculos de Leitura começou no início da década de 90. Como psicanalista, percebi que muitos dos problemas psicossomáticos de meus pacientes – decorrentes de sua dificuldade de se relacionar - poderiam ser tratados através de grupos de leitura. Comecei então a fazer grupos em que a tarefa era conversar e refletir sobre *O Banquete* de Platão. Em um primeiro momento, os participantes encarnavam os personagens. Depois, contavam o que sentiam ao representá-los. A escolha dos personagens, que implicava sempre na exclusão de um deles, revelava a dificuldade de lidar com certos aspectos da vida. Cabia a mim representar justamente o personagem que eles queriam excluir. Os grupos eram intensos e cumpriam a sua função de compartilhar as ideias – através deles, conhecemos as dimensões do amor e compreendemos que o amor é como o conhecimento: não exclui, mas integra, inclusive os opostos. Em determinado momento, me dei conta que o público desses grupos poderia se ampliar, incluindo pessoas das mais variadas vivências. Os grupos haviam ganhado vida própria, e extrapolavam as paredes do consultório.

Em 2000, o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial realizou uma pesquisa em Diadema para compreender os altos índices de violência no município e elaborar ações para reduzir a taxa. Minha experiência como psicanalista me mostrava que a violência excessiva era um pedido de socorro, de alguém que ainda não tinha aprendido como viver em sociedade. Assim, o Instituto lançou-me o desafio, ao mesmo tempo em que me deu a oportunidade, de realizar Círculos de Leitura em escolas da rede pública de Diadema.

Como os jovens daquelas escolas estavam pouco acostumados com o hábito da leitura, senti que não poderia iniciar o trabalho lendo *O Banquete* de Platão. Depois de muito pensar, me veio à memória o livro *Fernão Capelo Gaivota*, que conta uma linda história sobre a conquista da liberdade. Apesar de não haver nenhuma citação, na história estão contidas as ideias de Platão. Em uma entrevista, Richard Bach conta que escreveu o livro em estado de êxtase: completamente tomado pela ideia, não conseguiu interromper a atividade da escrita até que a obra estivesse concluída. Acreditamos que esse mesmo estado também pode ser atingido nos grupos de Círculos de Leitura - os autores escolhidos nos convocam a viver esses momentos de intensidade.

O segundo livro trabalhado nas escolas foi *A Odisséia*, de Homero, que relata a história de Ulisses, herói que viajou pelos confins do mundo, aprendeu a conhecer o espírito dos homens e, por isso, jamais se deixou vencer. Após oito meses realizando Círculos de Leitura em uma escola todos os sábados, me dei conta que a leitura daquela obra em grupo havia preparado os jovens e, agora, eles queriam compartilhar com outras pessoas suas descobertas. Nesses meses, não havíamos apenas lido *A Odisséia*; havíamos, juntos, vivido *A Odisséia*.

Foi assim que passaram a conduzir seus próprios grupos. A cada novo livro trabalhado nas escolas, os jovens multiplicadores passam previamente por uma vivência intensa, na qual lemos o livro repetidas vezes, até que a obra entre no corpo. Assim, a história pode ser transmitida de uma forma clara e ao mesmo tempo profunda, que contagia os outros.

Metodologia

Após viver essa experiência, compreendi por que, na Grécia Antiga, os jovens precisavam saber de cor *A Odisséia*: heróis como Ulisses são modelos com os quais os jovens podem se identificar.

Se antigamente a tradição dependia da transmissão oral, hoje ela está preservada através dos livros. Por meio da leitura em voz alta, a metodologia do Círculos de Leitura resgata essa tradição oral, dando voz ao autor. Como uma música, a sonoridade e o ritmo das palavras vão entrando pelos ouvidos, e a compreensão do texto acontece através das imagens que as palavras evocam. A inteligência de um texto passa pela emoção que consegue despertar em nós.

As obras que trabalhamos encenam condutas humanas presentes desde sempre no tempo. Ao lermos esses livros, nos reconhecemos neles e, no espaço do grupo, recuperamos a memória ancestral. Como a poesia de Miguel de Unamuno diz:

Ler, ler, ler
Viver a vida que os outros sonharam
Ler, ler, ler
A alma se esquece das coisas que passaram

Essa poesia dialoga com o filósofo Platão, que afirma que todos temos dentro de nós a memória da humanidade que está adormecida. Acreditamos que, através da leitura, essa memória pode ser despertada. Conhecer nada mais é que reconhecer. No grupo, criamos um ambiente propício para voltar a esse tempo anterior, onde tudo é de todos.

Segundo Freud (1913, p.187),

existe uma mente coletiva em que ocorrem processos mentais, exatamente como acontece na mente de um indivíduo. (...) A herança das disposições psíquicas necessita receber alguma espécie de ímpeto na vida do indivíduo, para poder ser despertada para seu funcionamento real.

A técnica do trabalho em grupo usando textos clássicos seria o ímpeto que nos ajuda a recuperar esta herança. Os escritores têm este dom, este talento de diminuir a distância que separa um eu de outro, um tempo do outro. Através deles, recuperamos esse tempo anterior, essa parte de nós mesmos que vivemos nos sonhos, que é a multiplicidade de almas na simultaneidade de tempos.

Partindo da ideia desenvolvida por Freud em *A interpretação dos sonhos*, podemos interpretar uma obra de arte, um livro, um mito, como se fosse um sonho. Ao ler estas obras, o grupo pode sonhar o sonho do autor.

Essa nossa capacidade de criação durante o sono se assemelha às mais antigas criações dos homens – os mitos. Nestes, também ocorrem acontecimentos dramáticos independentes das leis de tempo e espaço. O herói morre e ressuscita; vive no ventre de uma baleia; o pássaro é queimado e a Fênix renasce das cinzas...

Para os povos antigos, para as grandes culturas, tanto orientais como ocidentais, os mitos e os sonhos estavam entre as mais significativas expressões do espírito humano. Por isso, deveriam ser estudados e conhecidos.

A importância da linguagem simbólica

Todos os sonhos e todos os mitos têm uma coisa em comum: são escritos na linguagem simbólica. Esta é uma língua universal, em que as experiências íntimas, os pensamentos, os sentimentos, são expressos como se fossem experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma língua com gramática e sintaxe próprias, e cujo conhecimento é imprescindível para podermos entender o significado dos mitos, dos livros. Esse idioma, criado pela raça humana, é o mesmo para todas as culturas e para todo o curso da história.

O psicolinguista Evelio Cabrejo-Parra (2010) fala sobre a importância da linguagem simbólica na formação da identidade:

Por que, de fato, lemos para as crianças? Não lemos assim para que as crianças se tornem no final muito bons leitores, mas porque sabemos que essas leituras permitem instalar alguma coisa de fundamental para uma criança: a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, muitos sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir sentido na sua mente. Vemos que as histórias não são nada mais que a encenação dos movimentos psíquicos inerentes à espécie humana. Elas utilizam um psicodrama da humanidade no qual cada indivíduo vai poder encenar seu próprio psicodrama. E se todas as culturas inventaram contos é porque eles são da ordem da necessidade. Não podemos imaginar uma língua sem literatura. (p.3)

Lemos e contamos histórias para as crianças para dar um sentido ao seu mundo. Após serem ouvidas, as histórias podem ser sonhadas, e passam a fazer parte de cada um. Contar histórias tem uma função central na formação do psiquismo: ajuda a criança a construir seu livro interno, base a partir da qual ela se relaciona com as pessoas e com o mundo. Esse livro interno, que está em constante formação, é construído a partir das histórias, mitos e contos aos quais a criança é apresentada.

Todas as paixões de uma alma, todos os fantasmas de nosso espírito fazem parte do nosso livro psíquico e nós poderíamos dizer que cada ser humano, desde seu nascimento, ao longo de todo o seu desenvolvimento psíquico, está escrevendo seu próprio livro que ficará sempre inacabado. Falo de livro de maneira metafórica, pois creio que o homem não inventou o livro por acaso, mas porque ele tem um livro nele. É, sem dúvida, em razão desse livro enraizado na psique de cada ser humano que entendemos mais tarde todos os outros livros. (idem, p.2)

Se o primeiro contato com um livro é caracterizado pela abertura, pela valorização das emoções, sentimentos e interpretações que a obra suscita em cada participante; num segundo momento surge o pensamento crítico, a discriminação e reflexão das ideias. Muitas vezes as pessoas afirmam que o autor diz o que elas pensam. Por isso, Platão diz que os livros precisam ter amigos ou parentes que os protejam, para que suas ideias possam ser assimiladas o mais fielmente possível. Faz parte do método apresentar ao grupo outras interpretações de uma mesma obra, e refletir sobre como cada época se apropriou de uma forma específica daquele clássico.

É natural que os jovens projetem no livro aspectos seus, e por isso é fundamental a atividade da escrita. É o momento em que eles têm a possibilidade de registrar suas experiências, ouvir os escritos dos outros participantes e perceber como cada um se apropriou de forma distinta das mesmas ideias. O grupo enriquece com essas muitas opiniões.

Muitas vezes, quando estamos lendo poesias e discutindo livros nos grupos, em um clima de livre associação de ideias, naturalmente surge dos jovens a proposta de fazer poesias. Em um

segundo momento, como desafio, sugerimos aos participantes que suas poesias sejam transformadas em cartas.

Certo dia, lemos em grupo o poema “Ouvir estrelas”, de Olavo Bilac.

Ouvir estrelas

Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda noite, enquanto
A Via Láctea, como um pálio aberto,
Cintila. E, ao vir o sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizes, quando não estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas".

Após ler o poema repetidas vezes, escrevemos uma poesia coletiva e uma carta ao poeta Olavo Bilac:

Aprendi com Olavo Bilac
À noite abrir as janelas
Para ouvir e falar com as estrelas
Aqui no grupo
Palavras são estrelas
A energia é tanta
Que flutuo
Voando
Viro estrela
Volto, escrevo
Algo aparece
Meu, teu?
Do poeta?
Da poesia?
Não sei
Sinto-me sendo
Aprendo a ser
Estrela eterna...

Carta ao Eterno Poeta

"Olavo, as tuas poesias abriram minha janela. À noite, lendo-as, ouço e falo com tantas estrelas! Descobri que as palavras são estrelas.

Agora preciso te contar o que acontece nos Círculos de Leitura. A leitura compartilhada desperta tanta energia que o Universo dança, e juntos dançamos ao som das palavras do seu universo.

Mas, como sabes, tudo chega ao fim. Preciso voltar à terra, à realidade, respiro fundo, reflito, espero. Finalmente, algo aparece. Meu, do grupo, da poesia? Não sei. Só sei que, neste momento, sinto-me sendo estrela terrena.

Eu sei, Olavo, que você sabe, mas mesmo assim preciso te contar. As tuas poesias têm aberto muitas portas. Agora já estamos em 18 escolas e a cada dia as tuas poesias transformam os nossos jovens em jovens poetas, o que já era esperado, pois sabemos que a verdadeira chama se propaga.

Você não faz ideia de como isso me deixa feliz, porque eu sou filósofa e só agora consegui realizar o meu sonho, o grande desafio de transformar a filosofia em poesia. Pois ela fala na alma de todos, vai entrando devagarinho, fazendo lá seu ninho.

Olavo, sinto tanto a tua presença! Por isso tanta intimidade."

Finalizando...

Através do trabalho nos Círculos de Leitura, consegui unir duas das minhas maiores paixões: a literatura e a psicanálise. Com a literatura, conheci melhor a mim mesma, as pessoas e o mundo. Com a psicanálise, conheci de maneira profunda a condição humana.

Terminei minha apresentação com uma poesia de Santo Agostinho que me faz pensar qual é o olhar que lançamos ao mundo. Apesar de todas as descobertas ao longo deste caminho, continuo perguntando, lançando olhares ao mundo, sempre em busca de novas respostas.

Confissões

Perguntei à terra,
 Ao mar, à profundidade
 E, entre os animais, às criaturas que rastejam.
 Perguntei aos ventos que sopram
 E aos seres que o mar encerra.
 Perguntei aos céus, a lua e às estrelas
 E a todas as criaturas à volta da minha carne:
 Minha pergunta era o olhar que eu lhes lançava
 Sua resposta era a sua beleza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu*, volume XIII. Imago Editora, Rio de Janeiro, 1997.

PARRA, Evelio Cabrejo. "A leitura antes dos textos escritos". *Revista Percurso*. v.44, Ano XXII, 2010.

QUEM NÃO TEM MORAL INVENTE UMA!
A FÁBULA NO CONTEXTO DA LEITURA E DA ESCRITA

WHO HAS NO MORALS, INVENT ONE!
A FABLE IN THE CONTEXT OF READING AND WRITING.

Eliane QUINELATO
eliane.quinelato@yahoo.com.br
Roberta Pavani de CAMPOS
Faculdade Anhanguera de Limeira

RESUMO: O presente artigo visa o estudo das especificidades do gênero "fábula" e propõe sua aplicação em sala de aula com a finalidade de aprimorar a qualidade da leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental através da (re)construção do texto moral das narrativas fabulares. Considerando que a fábula é um texto curto, de linguagem simples, mas que traz grandes ensinamentos ao leitor devido ao caráter moral que lhe é peculiar, acredita-se que este gênero esteja mais próximo, em termos de vocabulário, do público de leitores que se pretende atingir. Nesse contexto, inicialmente, o projeto prevê o estudo de um grupo de 10 fábulas oriundas de uma coletânea atribuída ao fabulista Esopo, considerado o "pai da fábula" pela cultura grega. Aliar-se-á ao estudo do gênero "fábulas" o estudo da concepção interacionista da linguagem com vistas à reflexão sobre a leitura e, conseqüentemente, à produção de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Fábulas; leitura; escrita; moralidade.

ABSTRACT: The present article aims to study the specifics of the genre "fable" and proposes its use in the classroom in order to improve the quality of reading and writing of Elementary School students through the (re)construction of the narrative text of moral fables. Considering that the fable is a short text in simple language, which brings great lessons to the reader because of the moral character in it, it is believed that this genre is closest, in terms of vocabulary, to the reading public that is wanted to be achieved. In this context, initially, the project includes the study of a group of 10 fables derived from a collection given to the fabulist Aesop, considered the "father of the fable" by Greek culture. It will combine the study of gender fable to the interactionist conception of the study of language in order to reflect upon the reading and, consequently, the production of texts.

KEYWORDS: Fables; reading; writing; morality.

1- Introdução

O principal objetivo da educação fundamental é que os alunos possam ler textos de forma autônoma até o final dessa etapa escolar, já que a linguagem é mediada por textos orais e escritos que circulam em diferentes esferas da sociedade. Para auxiliar o aluno no desenvolvimento dessa habilidade, a escola oferece o acesso à biblioteca em horários específicos e as aulas de Língua Portuguesa, onde se centram a maior parte das atividades de leitura.

No entanto, Solé (1998) questiona como se dá o trabalho concreto com a leitura na sala de aula, relegada, na grande maioria das vezes, às aulas de português. De acordo com a autora, a leitura em voz alta é o tipo mais comum: o professor solicita a um aluno que leia um fragmento do texto e que os demais acompanhem a leitura a fim de que dêem continuidade

quando o outro parar de ler, ao sinal do professor. Posteriormente, o professor elabora algumas questões a fim de verificar se o aluno compreendeu a leitura que fez. A autora ainda observa que, nas etapas iniciais, os professores também costumam deter-se na decodificação do texto, não penetrando nas entrelinhas, como se esse procedimento ensinasse o aluno a compreender o que leu.

Pensando nestas questões e sendo a leitura a condição essencial para que o aluno participe efetivamente da sociedade letrada à qual pertencemos, propomos o estudo do gênero “fábula” numa perspectiva que difere da leitura e interpretação de textos através de perguntas e respostas, conforme citamos acima. Julgamos que a leitura interativa, construída pelo leitor, seja mais eficaz para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para sua produção ou refacção. Assim, propomos que os alunos leiam o texto narrativo das fábulas e construam sua própria moralidade, pois, como veremos adiante, pode haver vários textos morais para a mesma narrativa. Este tipo de exercício auxilia no desenvolvimento da argumentação e na compreensão do texto, uma vez que o aluno necessitará retirar um ensinamento da narrativa, uma espécie de lição dos atos praticados pela personagem.

2- A compreensão leitora

A compreensão de um texto, de acordo com Solé (1998), depende de questões próprias do leitor, tais como o conhecimento prévio, que nasce a partir da interação com o outro e das relações que estabelecemos entre as coisas para construir nossos valores e ideologias; os objetivos de leitura, que é um fator determinante para a compreensão porque são esses objetivos que vão determinar o controle que temos sobre o texto e fazer com que atribuamos sentido a ele; e a motivação do leitor em relação ao texto lido.

De acordo com a autora (SOLÉ, 1998), a questão da motivação é muito complexa, sobretudo se levarmos em conta que a motivação fica prejudicada em uma sala de aula onde o professor tem que seguir as propostas curriculares impostas a ele. Mas a estudiosa acredita que o educador pode estimular o interesse pela leitura desde que tenha cuidado com a escolha do texto, assegurando-se que os leitores dispõem de conhecimentos necessários à compreensão do texto, pois se o mesmo ficar muito distante das expectativas dos alunos e não houver compreensão, certamente, haverá a desmotivação, pois “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem de ler e, naturalmente, se a tarefa corresponder a um objetivo.” (SOLÉ, 1998, p. 44)

Os conceitos de leitura sofreram variações devido ao desenvolvimento desses estudos na área de Linguística, mas podemos apontar três linhas de pesquisa que merecem destaque – a estruturalista, a construtivista e a interacionista, sobre as quais falaremos sucintamente, devido à brevidade deste artigo.

Na visão estruturalista o foco é o texto e a leitura é vista como um processo de decodificação das unidades linguísticas, ou seja, ler é reconhecer a informação explícita no texto. De acordo com Solé (1998, p.23-24), esse modelo é ascendente – *bottom up* – e o leitor processa os elementos do texto começando pelas letras, palavras, frases, hierarquicamente, até compreender totalmente o texto. Atribui-se fundamental importância à decodificação para se chegar à compreensão global do texto. Esse modelo é centrado no texto e não dá conta de explicar, por exemplo, as inferências que todo leitor faz durante o processo de leitura. Atualmente, esse modelo é amplamente usado pelas escolas.

Na visão construtivista, o conceito de leitura é embasado nos aspectos cognitivos e centra-se no leitor; é ele quem constrói o sentido do texto a partir de seu conhecimento de mundo e da criação de hipóteses. É o processo denominado *top down* (SOLÉ, 1998, p. 23-24), onde se afirma que o leitor usa conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para verificar antecipações sobre o conteúdo do texto: quanto maior o número de informações que

o leitor possuir, menos necessitará deter-se sobre o texto para interpretá-lo. Assim, o processo de leitura não deixa de ser sequencial e hierárquico, mas parte de hipóteses e verificações para construir o sentido do texto. De acordo com Katto (2007) esse processo acaba acontecendo de forma inconsciente por parte do aluno e o professor acaba por ser mero facilitador da leitura, embora as escolas não apresentem esse método ao professor.

Já na visão interacionista o sentido do texto é construído na interação entre o texto-autor-leitor. O leitor deixa de ser receptivo e passivo e passa a ser co-autor do texto que lê. O processo de leitura se dá da seguinte forma: quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras, etc.), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como um *imput* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Nesse sentido, é necessário não apenas decodificar o texto, mas processar as informações como um todo, verificando hipóteses de construção do léxico do texto. É essa última concepção de leitura que norteará este estudo.

2.1- A leitura das fábulas

A leitura, interpretação e a escrita ocupam o topo da pirâmide escolar, pois estão entre as maiores preocupações dos educadores. Essa preocupação deve-se à constatação de que grande parte dos alunos não compreende o que lê, apenas o fazem de forma automatizada. Nesse contexto, supõe-se que uma leitura bem trabalhada, com a mediação efetiva do professor, pode contribuir demasiadamente para que o leitor passe de passivo a leitor ativo e crítico.

Além disso, o acesso ao material didático que circula nas escolas, tanto nas particulares, como nas escolas municipais e estaduais permitiu constatar que as fábulas sempre estão presentes nesses materiais e, geralmente, com dois objetivos: ora os livros apresentam as fábulas com a finalidade de que o aluno perceba e reconheça as características do gênero, como por exemplo, o fato de haver animais dialogando no enredo, tipificando o humano; ora exigem do aluno a interpretação superficial da história, tais como a identificação das personagens principais do texto ou o reconhecimento dos motivos que levaram as personagens a agir de determinada maneira.

Sem menosprezar essas atividades de interpretação, tão essenciais aos alunos das séries iniciais, gostaríamos de acrescentar que as fábulas têm muito mais a oferecer aos alunos no contexto pedagógico. Um trabalho realizado por Sossolote (2002) com graduandos do curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, na cidade de Araraquara, consistiu em fazer com que os acadêmicos propusessem uma moralidade para as narrativas fabulares, sem que eles tivessem tido contato com a moralidade original daqueles textos.

Esse estudo nos fez refletir sobre como se dá o processo de compreensão das fábulas por crianças a partir da leitura apenas do texto narrativo, já que, em nossa concepção, o leitor constrói o significado do texto no ato da leitura através dos conhecimentos prévios que ativa ao ler o texto. Isso nos fez despertar para o fato de que as fábulas, apresentadas em contexto pedagógico por este viés, podem ser um excelente recurso para o treino da argumentatividade, quando trabalhada com crianças no Ensino Fundamental. Apresentar as fábulas às crianças e

propor a construção de uma moralidade fará com que haja uma ampliação da compreensão da narrativa, pois o exercício passará de uma atividade que exige o mero reconhecimento das personagens para uma atividade que desperte a consciência crítica sobre determinados comportamentos figurativizados nas atitudes dos animais.

Como as fábulas são narrativas repletas de ideologias que denunciam comportamentos que resultam em tipificações humanas, sua interpretação coerente dependerá do conhecimento de mundo que o leitor tem. É esse conhecimento de mundo que norteará a interpretação da moralidade, ou seja, o leitor construirá a moralidade de seu texto de acordo com o “como” ele vê, por exemplo, um invejoso ou um maldoso.

Com base nessas considerações e levando-se em conta que o trabalho com fábulas em sala de aula podem auxiliar o aprimoramento da leitura, compreensão e escrita dos textos, propomos a leitura dos tópicos seguintes, que nos ajudarão a conhecer melhor gênero.

3- A fábula grega e Esopo

Dezotti (1990) postula que muito antes de a fábula se constituir como gênero literário autônomo, ela era utilizada na Grécia Antiga como uma forma alternativa de estruturação discursiva. Tal observação partiu do exame de um conjunto de narrativas encaixadas em discursos, presentes em um grande número de textos literários, por meio dos quais era perfeitamente possível responder a uma pergunta, fazer um pedido a alguém, uma recomendação, um agradecimento, etc., utilizando-se de uma narrativa. Conforme mostra Dezotti (1990), muitas narrativas que aparecem encaixadas dentro de outros textos literários, podem ser considerados como atos de fala e, dessa forma, serem classificados como fábula.

Para que o uso da fábula em situação de fala seja eficiente, a autora nos adverte que o interlocutor deve ser capaz de fazer a correspondência exata entre a narrativa que está sendo proferida e seu contexto, pois por trás de toda fábula há, acima de tudo, a intenção do locutor.

Quando se pede, responde, ofende ou repreende-se por meio deste artifício, o locutor deve estar seguro de que seu interlocutor tem competência linguística para fazer a correspondência exata entre o enunciado que está sendo proferido e o contexto situacional em que ele se dá, pois é só dessa forma que a interpretação e a interação serão eficientes. Apenas a título de exemplo, podemos conferir uma passagem da *Odisséia* (XIV), em que Odisseu, disfarçado de mendigo, fez uso de uma narrativa para que seu criado Eumeu lhe desse um cobertor, pois a noite era muito fria. Finda a história, Eumeu o compreendeu e deu-lhe um manto. A autora considera essas narrativas como fábulas porque observou que elas possuem a mesma função da fábula como gênero – também temos um locutor que se utiliza de uma narrativa como ato de fala para transmitir sua mensagem.

Posteriormente, as fábulas passaram a ser veiculadas como gênero autônomo. Nesse sentido, podemos chamar de fábula literária aquelas narrativas inseridas em coleções, tal qual as conhecemos hoje sob o título de “Fábulas de Esopo”. Na realidade trata-se de textos anônimos de épocas tardias, coligidos e transcritos em coletâneas, mas que possuem uma estrutura comum.

Com exceção de algumas variantes, normalmente as fábulas registradas em coleções constituem-se de uma narrativa breve que, em geral, é protagonizada por personagens animais, plantas, objetos, deuses, homens tipificados em certas profissões, etc. Pode-se variar a forma e o conteúdo da narrativa para que ela se adapte às circunstâncias sociais e ideológicas distintas, de acordo com a época e condição histórica à qual pertence, mas a estrutura principal da fábula permanece a mesma: um texto narrativo/figurativo seguido de um texto temático/moral, que retoma o conflito instaurado na narrativa para extrair dele uma lição. Quanto ao período em que floresceu, a fábula enquanto gênero literário autônomo

ocorre paralelamente ao advento da prosa como expressão literária na Grécia, durante o século VI a.C., e está associada à chegada de Esopo no país.

Por volta do século II e III a.C., surge uma coleção de fábulas coligida por Demétrio de Falera, discípulo de Aristóteles. Demétrio compilou cerca de cem fábulas atribuídas a Esopo e chamou-a *Esopéia*. Essa coleção, redigida em prosa, inaugurou o estabelecimento da fábula enquanto gênero autônomo e inspirou futuros autores, como Fedro, Bábrio, Aviano, Aftônio, etc., a reescrever esses textos de acordo com suas tendências ideológicas. Outras coleções de fábulas foram surgindo após a de Demétrio, como a coleção em prosa da *Augustana*, composta de aproximadamente duzentas fábulas entre os séculos I e II a.C.; a *Acursiana*, escrita por volta do século III d.C., e a *Vindobonense*, um pouco mais tardia, pertencendo ao século VI d.C; essas duas, oriundas da *Augustana*, são igualmente atribuídas ao fabulista Esopo.

A prática da fábula foi se desenvolvendo e teve, na Grécia, grandes compositores que contribuíram para a formação e fixação do gênero. Podemos citar alguns nomes de poetas que se destacaram: na Antiguidade, temos Hesíodo, Homero, Aristóteles, Fedro, Babrius e Aftônio e, na modernidade, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. Esses últimos, como sabemos, reescreveram as fábulas antigas e deram-lhe uma nova roupagem.

3.1 A fábula e a moralidade

De acordo com Quinelato (2009), um dos aspectos mais intrigantes e que inquieta a maioria dos estudiosos das fábulas diz respeito à moralidade acoplada ao texto figurativo. É que, muitas vezes, encontramos versões de uma mesma fábula com variações na moralidade. Podemos citar ainda outras particularidades. Há fábulas em que a moralidade disposta no final da narrativa destoa daquela implícita no texto figurativo e quebra a expectativa do leitor. A título de exemplo, vejamos a fábula *Zeus, Prometeu, Atena e Momo*.

Zeus, Prometeu e Atena, tendo criado – aquele, um touro; Prometeu, um homem; e esta, uma casa -, tomaram Momo para árbitro. Porém este, com inveja dessas criações, começou por dizer que Zeus errara ao não colocar os olhos do touro sobre os chifres, a fim de que ele visse onde esbarrava; que Prometeu também errara, porque não dependurara o coração do homem no lado de fora, para que as más qualidades não ficassem escondidas, e para que fosse visível aquilo que cada um tem no espírito; e, em terceiro lugar, disse que Atena deveria ter colocado a casa sobre rodas, a fim de que, se algum malvado se estabelecesse na vizinhança, a casa pudesse deslocar-se facilmente. Então Zeus, indignado com a inveja dele, expulsou-o do Olimpo.

Esta fábula mostra que nada é tão perfeito que não possa, absolutamente, comportar alguma censura. (ESOPO apud SOUSA, 1999, p. 369, grifo nosso)

A figurativização disposta no texto narrativo pretende enfatizar a inveja que Momo sente das criações feitas pelas outras divindades. O enunciador utiliza-se do verbo “invejar” que, juntamente com outros termos correlatos, tem as piores conotações quando atribuídas a um sentimento relativo ao ser humano. Em língua portuguesa, dentre outras conotações negativas, este verbo “invejar” tem o sentido de “prejudicar alguém por causa da inveja”. Zeus interpreta os defeitos apontados por Momo como o resultado de um sentimento de inveja, que fica claro por meio da frase: “(...) então Zeus, indignado com a inveja dele, expulsou-o do Olimpo”. Como a maioria das fábulas costuma punir aquele que teve um

comportamento inadequado, é lícito pensar que Momo mereceu o castigo, pois estava movido pela inveja, que é um sentimento condenável. Espera-se, então, uma moralidade condizente com o final da narrativa. No entanto, o enunciador optou por fazer uma crítica às divindades, que, julgando-se superiores, não aceitaram o julgamento de Momo.

Essa quebra de expectativa dá outra direção à interpretação do leitor, que pode passar a considerar os apontamentos de Momo como pertinentes, já que tinha sido atribuída a ele a função de árbitro, é justo que tivesse liberdade de julgamento e expressasse seu parecer. Nesse caso, a moralidade deveria apoiar a censura de Momo.

Em grande parte das fábulas esópicas a moralidade também pode ser antecipada na voz de uma personagem dentro do próprio discurso narrativo, dispensando o discurso moral. Como exemplo, podemos citar a fábula *O caranguejo e a raposa*:

Um caranguejo tendo subido do mar para a praia, pastava solitário. Uma raposa faminta avistou-o e, como não tinha o que comer, correu sobre ele e agarrou-o. Então o caranguejo prestes a ser devorado, exclamou: **“Eu, de fato, mereço isto que me acontece, visto que, sendo marinho, quis tornar-me terrestre.”**

Assim também entre os homens: Aqueles que abandonam as suas ocupações próprias para se envolverem em assuntos que em nada lhes concernem, caem naturalmente em desventura. (ESOPO apud SOUSA, 1999, p. 59, grifo nosso)

Nesta porção de texto destacada está a própria consideração da personagem, que reconhece estar em local impróprio e que, portanto, merece sofrer o dano. A moralidade generaliza tal atitude e a aplica à vida cotidiana dos homens, mas não deixa de reforçar o merecimento da punição.

A fábula também pode terminar em um ponto da narrativa e ter uma consideração do próprio narrador a respeito das ações da personagem, como na fábula *As abelhas e Zeus*:

As abelhas, ciumentas do seu próprio mel em relação aos homens, foram até Zeus e rogaram-lhe que lhes concedesse força para ferirem, com seus ferrões, aqueles que se aproximassem dos favos para os saquear. Então Zeus, indignado com elas por causa dessa maldade, preparou-as para perderem o ferrão sempre que picassem alguém, e para serem, logo após, privadas da vida.

Esta fábula pode ser aplicada aos homens demasiados ciumentos que acabam por se prejudicar a si mesmos. (ESOPO apud SOUSA, 1999, p. 5, grifo nosso)

Nota-se que o narrador limita-se a narrar os acontecimentos e dá uma explicação sobre o fato de as abelhas perderem o ferrão e serem levadas à morte após picar um humano. O enunciador da moralidade estende a lição aos homens ciumentos, advertindo-os de que podem prejudicar-se com tal atitude.

Variações dessa natureza são comuns nas coleções de fábulas que nos chegaram sob o nome dos mais diversos coligidores – Esopo, Fedro, Bábrio, etc., e sempre geram análises divergentes.

A partir dessas constatações julgamos que o leitor constrói a interpretação no momento da leitura, interagindo com o autor e com o texto, o que nos fez refletir sobre o fato de a fábula ser um tipo de texto de grande valia para se trabalhar com leitura e produção de textos no Ensino Fundamental. Foi a partir da leitura do texto narrativo/figurativo que os

alunos puderam construir sua interpretação e produzir sua própria moralidade, sem perder de vista o sentido do texto.

4- Resultados da aplicação da pesquisa

A atividade aplicada aos alunos consistia em que eles lessem as fábulas sem a moralidade e escrevessem sua própria moral, mostrando o que compreenderam a partir da leitura da narrativa. A pesquisadora também pretendia observar se a moralidade escrita pelos alunos aproximar-se-ia da moralidade original da fábula ou se destoaria muito da mesma.

Ao iniciar a aula a pesquisadora perguntou aos alunos se eles conheciam o gênero “fábula” e se poderiam dar algum exemplo. Todos mostraram que conheciam a estrutura da fábula e várias histórias foram contadas.

Uma observação interessante a ser feita é que os alunos não mencionavam a moralidade que vem ao final da história, então a pesquisadora concluiu que, talvez, eles não dessem importância para essa parte da fábula. Ao perguntar pela moral das fábulas, alguns alunos respondiam com suas próprias palavras e outros consultavam o texto e repetiam exatamente o que estava no livro.

Após a explicação da atividade do dia, os alunos, em sua maioria, tiveram dificuldades com o vocabulário por não conhecerem ou não compreenderem o que liam. Então, a pesquisadora acompanhou alguns alunos durante a leitura e deu sinônimos para as palavras que eles desconheciam, mediando a leitura.

As fábulas aplicadas foram “O caranguejo e sua mãe”, “O cabrito dentro de casa e o lobo”, “A raposa e a pantera”, “A mulher e a galinha”, “O gato e as galinhas”, “Zeus e a tartaruga”, “O deus da guerra e a violência”, “A leoa e a raposa”, “A vespa e a cobra”, “Os bois (três) e o leão”. A título de exemplo mostraremos o resultado de duas fábulas com a moralidade original, seguida da moralidade construída pelos alunos.

O caranguejo e sua mãe

“Não andes de lado”, disse a mãe ao caranguejo, “nem roces teus flancos no rochedo úmido.” E ele disse: “Mãe, tu, se queres ensinar-me, anda direito e eu, olhando, te imitarei”.

Moral: É conveniente que os que repreendem os outros vivam e andem direito e, então, ensinem de acordo. (ESOPO apud SMOLKA, 1999, p. 89)

A.C.S³⁵. Moral: Quem ensina tem que saber.

L.A. Moral: Como a mãe pode cobrar de seu filho uma atitude que nem ela mesma consegue ter? As pessoas só deveriam cobrar determinada conduta quando dessem o exemplo dela.

A mulher e a galinha

Uma viúva tinha uma galinha que punha um ovo por dia. Imaginando que, se desse à galinha mais cevada, ela poria dois ovos por dia, passou a fazer isso. Mas a galinha ficou gorda e já não podia botar nem mesmo um ovo por dia.

Moral: A fábula mostra que os que querem mais, por cobiça, perdem até o que já têm. (ESOPO apud SMOLKA, 1999, p. 59)

³⁵ Os nomes das crianças foram omitidos; deixamos as iniciais.

G.K.S. Moral: É melhor ter pouco do que querer mais e não ter nada.
 L.R.F. Moral: O galo e as galinhas
 M.C. Moral: Quem quer muito acaba com nada.

Nota-se que, na primeira fábula, os alunos construíram moralidades bem semelhantes à original e não tiveram dificuldades em compreender a mensagem do texto. Já na segunda fábula, um dos alunos escreveu uma moralidade que apenas tangenciava o tema, pois não havia galo na história. A pesquisadora percebeu, desde o início da aula, que este aluno tinha muita dificuldade em leitura e interpretação de texto e precisou de auxílio para as atividades. Esta pode ser a razão de ele não conseguir interpretar a mensagem da narrativa. As demais fábulas aplicadas seguiram a mesma metodologia e tiveram resultados bem semelhantes aos dois exemplos citados.

5- Considerações finais

Foi possível constatar que, embora a fábula tenha um vocabulário simples, alguns alunos apresentaram dificuldades com o léxico e são poucos os alunos que têm domínio de vocabulário diferenciado. Isso nos faz pensar que os alunos que participaram da pesquisa não têm o hábito da leitura, pois disseram que não leem em casa, leem somente o que é exigido pela escola e que seus pais mal sabem ler. Assim como na leitura, os alunos também apresentam dificuldades na escrita e reclamam quando é pedido para que escrevam algo, dizendo que “não conseguem colocar suas ideias no papel”.

Aos poucos e com incentivo para que escrevessem como entenderam a fábula, um a um os alunos concluíram a atividade, e depois houve a curiosidade em saber qual a moralidade que o colega escreveu. Nesse momento, sem a pesquisadora pedir para que o fizessem, os alunos conversavam em duplas para discutir suas impressões e logo toda a turma entrou nesse “debate” e as dez histórias selecionadas foram comentadas. Os alunos que tiveram maior facilidade foram os que expressaram suas opiniões em sala de aula e argumentaram sobre as atividades propostas. Todos acharam a atividade interessante, apesar de poucos conseguirem interpretar a fábula com naturalidade e espontaneidade, sem o intermédio da pesquisadora.

Essa atividade incentivou alguns alunos a buscarem um livro de fábulas na biblioteca para leitura posterior. Para a pesquisadora, a atividade mostrou que ainda há falta incentivo à leitura tanto fora quanto dentro da escola, pois quando se deparam com uma atividade onde precisam “pensar” para concluí-la, desistem rapidamente, aguardando que o professor passe todas as respostas na lousa.

No entanto, foi possível constatar que a leitura interativa é mais produtiva do que as demais, pois facilita a compreensão do texto. Em relação às moralidades que costumam vir acopladas às narrativas fabulares, pode-se concluir que elas não são realmente necessárias à interpretação da narrativa, pois os alunos construíram suas próprias moralidades a partir da compreensão do texto narrativo.

6- Referências bibliográficas

- DEZOTTI, Maria Celeste C. **“A fábula grega: da prática discursiva ao gênero literário”**. **Organon** (UFRGS), v.13, n. 27, pp. 137 a 146, 1999.
- HOMERO. **Odisséia**. Trad. Donald Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

QUINELATO, Eliane. **A figurativização do trabalho nas fábulas gregas**. Araraquara, 2009, 195p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Araraquara, 2009.

SMOLKA, Neide. **Fábulas Completas**. São Paulo: Moderna, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOSSOLOTE, Cássia Regina Coutinho. **A recepção do discurso alegórico da fábula**. Araraquara, 2002, 428p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Araraquara, 2003.

SOUZA, Manuel Avezela de. **As fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Ática, 1999.

CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE TEXTUAL COM OS ALUNOS: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE LICENCIANDO E
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

GROWING A TEXTUAL IDENTITY WITH THE STUDENTS: AN EXPERIENCE OF
SHARE UPBRINGING BETWEEN UNIVERSITY STUDENT OF LANGUAGE COURSE
AND THE TEACHER OF THE PRIMARY AND SECOND EDUCATION

Rafael Ribeiro dos Santos BORGES

Aluno do 4º ano/Letras/UFSCar

rafaeljud@hotmail.com

Ana Cláudia Giglioti FRANÇOSO

Docente da Escola Estadual Conde do Pinhal

Isadora Valencise GREGOLIN

Docente do Departamento de Metodologia de Ensino/UFSCar

RESUMO: Neste trabalho apresentaremos resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBID/UFSCar. Os dados utilizados para análise foram coletados durante o desenvolvimento de atividades propostas conjuntamente por um licenciando em Letras e uma professora de língua portuguesa de uma escola pública do interior de São Paulo. As atividades tiveram como eixo norteador o trabalho em sala de aula com produções de textos. Assim, mapeamos as dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração dos textos e implementamos distintas atividades com vista ao desenvolvimento de competências e habilidades para o uso de recursos de língua mais adequados na elaboração de cada gênero. Após o desenvolvimento das atividades foi possível constatar que houve, de forma geral, uma melhoria qualitativa na elaboração dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Ensino. Identidade.

ABSTRACT: *In this work we will show results of a research developed through PIBID/ UFSCar. The data used for analysis were collected during the development of activities offer jointly by an university student of Languages and a teacher of the public school in the countryside of São Paulo. The activities were as guideline the production of texts made in classroom. Then, we found the difficulties of the high school students in their production of texts and we added distinct activities for develop skills and for the use resource of the language most appropriate for each genre. After this activities implementation, we noticed, in general, a qualitative improvement in the production of texts.*

KEYWORDS: PIBID. Teaching. Identity

INTRODUÇÃO

Neste escrito pretendemos apresentar resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto PIBID/UFSCar (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que tem como um de seus objetivos gerar uma aproximação colaborativa entre as Universidades e as escolas públicas do país. Esta parceria se apresenta duplamente relevante, uma vez que permite ao licenciando entrar em contato com a realidade da escola pública, isto é, o seu provável ambiente de trabalho, identificando, já neste momento de sua formação, alguns desafios e possibilidades de implementação e desenvolvimento das atividades a serem aplicadas em sala de aula e por vezes fora dela também. Nesse sentido o licenciando passa a atuar como uma forma de apoio ao professor, ajudando-o no preparo e desenvolvimento das aulas, e também para os alunos, dedicando-lhes uma maior atenção, com vista a sanar suas dúvidas e construir novos conhecimentos.

Durante a vivência e coleta de dados nesse projeto, o qual acreditamos ser uma possibilidade para uma melhor formação fundamental e média, bem como da própria docência, foi possível pensarmos na formação, tanto do educador como dos alunos, de modo continuado, em que o conhecimento não se transmite de um para o outro, ou se adquire através de um modelo pré-estabelecido, mas é construído e arquitetado a longo prazo, de forma ajustada ao contexto em que se insere, buscando transformá-lo. Nesse sentido

[...] a formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado.

(FÁVERO, 1981, p. 16 *apud* CANDAU; LELIS, 1990, p. 61)

Caminhando nesta direção desenvolvemos uma parceria colaborativa com a professora de Produção Textual, direcionada a atender uma média de trinta alunos do primeiro ano do ensino médio. A escolha em trabalhar especificamente com gêneros textuais, em relação a outros conteúdos abrangidos no programa pedagógico da disciplina de língua portuguesa e ministrados pela professora em questão (gramática, literatura, etc.), se deu pelo seu mapeamento acerca de uma certa dificuldade dos alunos de produzirem textos, como também de suas próprias dificuldades em relação ao tempo de aula, que lhe impossibilitava dispensar uma atenção particular e necessária a cada aluno. Por serem muitos textos, ao invés de corrigi-los com seus produtores, o que provavelmente permitiria uma maior margem de aprendizagem para ambos, a professora era forçada a abandonar esta opção, aparentemente, mais rica didática e pedagogicamente, para corrigi-los em horários extraclasse.

Por meio desta se tornou possível trabalhar com os alunos de forma coletiva e colaborativa, sem deixar com isso de atendê-los individualmente quando necessário, indicando possibilidades de melhorarem seus textos por meio da reescrita, uma ferramenta que acreditamos permitir ao aluno melhorar o texto elaborado inicialmente, percebendo e refletindo de forma distanciada os seus erros primeiros. De acordo com Dolz; Gagnon & Dacândio (2010, p. 27), “no ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais”.

Essa metodologia nos possibilitou estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, na medida em que o trabalho individual se intensificava, concomitantemente o espírito em equipe se fortalecia durante as aulas, já que as leituras e reflexões dos textos de apoio eram realizadas conjuntamente, levando-nos a alcançar debates calorosos, um instrumento importante para desenvolver o conhecimento coletivo e repensar conceitos individuais.

O debate, assim, como a construção conjunta de uma resposta complexa à questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial. Essa modificação é realizada, essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro.

(FRANÇOIS, 1993 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 12)

No decorrer de nosso trabalho, foi possível constatar a formação de uma identidade textual individual desses alunos e ao mesmo tempo coletiva, na medida em que passamos a nos identificar como uma equipe durante os debates e as orientações, isso lhes permitiram, juntamente com seus conhecimentos prévios, a criação de textos ímpares, com características bem específicas, relacionadas ao desenvolvimento e aprimoramento de suas identidades textuais. Dessa forma nos orientamos por uma perspectiva sociointeracionista de língua (Rojo, 2006), que privilegia a articulação de significados coletivos e as diversas possibilidades de articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos específicos de cada área, buscando aproximar as várias culturas (Brasil, 1999).

Nesse processo de ensino-aprendizagem de língua um dos obstáculos mais preocupantes originou-se da dificuldade inicial dos alunos em produzirem textos. Ao longo de nosso trabalho constatamos que isso se devia a imagem que acreditavam ser transmitida deles por meio do texto, sentiam a produção textual como uma forma de exposição, como nos aponta em seus estudos Dolz; Gagnon; Decândio, (2010, p.21) “um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita”. Com vista a levá-los a repensar esta relação com a produção escrita, a atenção particular, destinada a cada aluno, foi fundamental para transmitir-lhes confiança e incentivá-los a escreverem. Entre esses alunos, em alguns deles os problemas morfológicos, sintáticos e semânticos se apresentaram mínimos, dando origem a textos coerentes ao nível de alfabetização esperada.

Todo esse trajeto evidencia uma melhora quantitativa e qualitativa na produção dos alunos, ao mesmo tempo em que o licenciando e a professora da rede pública puderam vivenciar e refletir sobre suas próprias práticas no ensino-aprendizagem de língua, tendo em conta a aplicabilidade e as limitações das teorias aprendidas na universidade. Nesse viés, pensamos a prática também como um meio para se desenvolver e aperfeiçoar as teorias, sendo esta onde efetivamente se desenvolve a vida e as relações humanas. Segundo Candau; Lelis, (1990, p.56)

O primado é da prática, com a diferença de que esta prática implica em um grau de conhecimento da realidade que transforma, e das exigências que busca responder. Este conhecimento da realidade é fornecido pela teoria, tendo a prática, por conseguinte, “elementos teóricos”.

Isso nos leva a pensar teoria e prática como formas complementares e necessárias à formação docente, sendo o PIBID, por conseguinte, uma oportunidade de ampliar e aperfeiçoar nossos conhecimentos e habilidades pedagógicas, na medida em que podemos vivenciar o cotidiano e o funcionamento da escola pública.

RESUMOS CAPAZES DE AMPLIAR CONHECIMENTOS

Ao longo deste projeto trabalhamos diversos gêneros textuais com os alunos, porém, aqui, daremos destaque para o resumo, devido a um período de tempo maior que nos dedicamos a esse gênero em relação aos demais, como também a sua funcionalidade e relevância no ensino-aprendizagem de língua.

O “resumo escolar” não é senão um ponto final numa longa série de resumos contextualizados, que se torna, porém, pelo fato de levar ao extremo uma das dimensões presentes em toda atividade de resumir, um eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem.

(SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.15)

Por meio do gênero resumo conseguimos desenvolver e trabalhar a interdisciplinaridade e também repensar a escola como um espaço de sociabilidade entre os alunos. Tendo isso sido possível graças à escolha de uma temática responsável por envolver todos os textos trabalhados: a adolescência. Desta forma, conseguimos estabelecer e criar uma margem de diálogo com outras áreas do conhecimento, entre as quais destacamos a sociologia no que diz respeito à maneira desses jovens desenvolverem suas relações familiares na contemporaneidade, e também alcançar a biologia no que se refere ao desenvolvimento biológico do corpo no período da adolescência. Entre os textos utilizados destacamos *A Questão da Atração* (CUNHA) e *O primeiro beijo* (LISPECTOR, 1998).

A opção por esta temática também se apresentou relevante por estabelecer uma aproximação com a realidade dos alunos, possibilitando-nos partir de seus conhecimentos prévios e alcançar novos horizontes do conhecimento de forma contextualizada e progressiva. Seria muito difícil um aluno aprender algo completamente desconhecido, ao mesmo tempo em que manter-se no senso comum não geraria progressos significativos em sua formação, é esse entremeio capaz de funcionar como uma gangorra que sai do chão para alcançar as alturas que permitirá uma aprendizagem contextualizada, sendo o papel do professor o de orientar seus alunos a atingirem este movimento da gangorra.

Nesse sentido, a contextualização do conteúdo permitiu debates e reflexões mais concisas e elevadas, dando segurança aos alunos em participarem das abordagens realizadas, muitos sem medo de mobilizarem conhecimentos outros adquiridos em ambientes fora dos muros da escola como teatro, cinema, etc., e utilizá-los como fontes de aprimoramento das discussões. Neste viés, para se chegar à produção do resumo vários gêneros eram mobilizados anteriormente por meio da oralidade, constituindo a sala de aula como um ambiente de comunicação e por consequência uma forma de sociabilidade entre os alunos.

Essa sociabilidade em sala de aula, ainda que em alguns momentos tenha extrapolado a proposta do debate, forçando-nos a reconduzi-lo, permitiu, ao mesmo tempo, aos alunos repensarem a escola não como uma simples instituição desassociada de suas vidas juvenis, mas sim como um ambiente capaz de completar e agregar valores as suas constituições identitárias individuais e coletivas. Desse modo a escola passa a se constituir como um lugar efetivo de comunicação, em que sua arma fundamental é a palavra, atualizada pedagogicamente e com isso habilitada a desenvolver reflexões, se não a responder, aos novos questionamentos humanos.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, p. 113)

É relevante relatar que o trabalho com outros gêneros não alcançaram a mesma proporção e dinamicidade apresentada pelo trabalho com os resumos. Acreditamos que uma possível justificativa para este quadro se apresenta em função da contextualização das atividades, uma vez que o trabalho com outros gêneros não atingiu o mesmo nível de interesse dos alunos, talvez por não possuírem uma temática de eixo norteador que lhes interessasse tanto quanto a adolescência.

Tendo por base esta experiência, apresentar a temática da adolescência como um eixo norteador no desenvolvimento de textos e no trabalho com gêneros se mostrou relevante e instigante para os alunos, levando-os a olharem-se e repensarem-se como adolescentes, fazendo da escola pública um ambiente contextualizado e dialógico com a realidade jovem.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método Sociológico na ciência da linguagem. 8ª Ed. 1997. São Paulo: Hucitec, p. 196.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Série. 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>

CANDAU, V. M.; LELIS, A. I. A relação teoria-prática na formação do educador. In. Org. CANDAU, V. M. Rumo a uma nova didática, Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, p. 49 – 63.

CUNHA, B. M. Garotos e Garotas: O ENCONTRO. Brasília: Ministério da Cultura.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. 1º Ed. 2010. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 110.

LISPECTOR, C. O primeiro beijo. In. LISPECTOR, C. Felicidade Clandestina, Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ROJO, R. H. R. As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas. 1ª Ed. 2006. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, p. 60.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, v. 1, nº11, p. 5 – 16; 1999.

WERBUNG ALS INTERKULTURELL-LANDESKUNDLICHES THEMA IM UNTERRICHT

Lea ALDER

ABSTRACT: Werbung als authentisches Lernmaterial bietet eine Vielfalt von soziokulturellen Bezügen, beziehungsweise landeskundliches Wissen, der Gesellschaft, deren Sprache im Fremdsprachunterricht gelernt wird. Dabei führt das allmählich systematische Hineiwachsen in die fremde Kultur in die eigene Kultur zurück, weswegen Werbung hier als authentisch-interkulturelles Lernmaterial hingewiesen wird. Ihre ständig geprägte Wechselbeziehung von National und International fundiert die gerade entsprechende Grundlage zum selbständigen sprachlichen Handeln. Somit begünstigt Werbung Zugang zu

einfacheren als auch zu komplexeren Zusammenhängen, die wiederum das eigene Bewusstsein und Haltung der Lernenden im kontrastiven oder differenzierenden Vergleich mit der Zielsprachekultur integrieren. Die Präsentation betrachtet Werbung als Lernmaterial um Rahmenbedingungen zu schaffen, die landeskundlich- interkulturelle Kompetenz fördern.

“A society’s culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members. Culture is not a natural phenomenon; it does not consist of things, people’s behaviour or emotions. It is rather an organization of these things. It is the form of things that people have in mind, their models of perceiving, relating, and otherwise interpreting them.”
(Goodenough, 1964:36)

1. Ziel der Arbeit

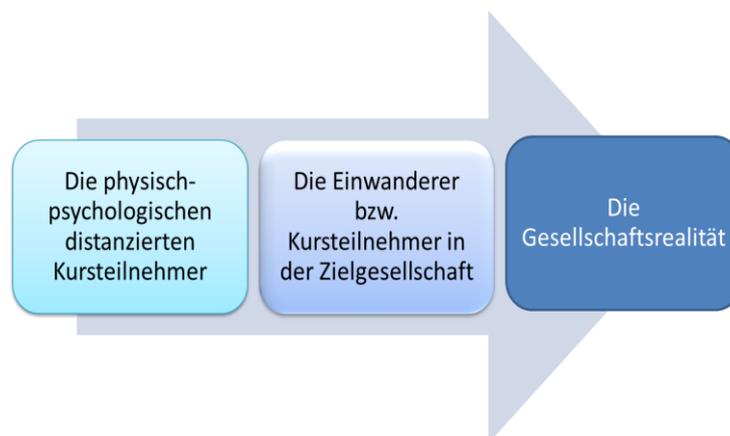
Themenbereich im Fremdsprachenunterricht, der auf Erfahrungen beim Hineinwachsen in die eigene Kultur zurückführt, bildet Grundlage zum selbständigen sprachlichen Handeln. So wird hier darauf hingewiesen wie Werbung Zugang zu einfacheren als auch komplexeren Zusammenhängen ermöglicht, die wiederum das eigene Bewusstsein und Haltung im kontrastiven oder differenzierenden Vergleich mit der Zielsprachekultur fördert. Die untergestellten Materialien dienen als Impuls zur Aufnahme neuer Erfahrungselemente des Zielsprachenlands auf bereits vorhandene eigenkulturell geprägte Erfahrungen. Folglich bringt die darin liegenden Informationen den Menschen und ihrem System im Vordergrund.

2. Zur Einführung

- Werbung nach den Interessen der Gruppe auswählen
- Bild zuerst möglichst ohne Text präsentieren
- visuell-emotionelle Wahrnehmungen aufrufen
- frei voraussagen lassen (Intuitiv)
- Bild diskutieren (Farbe/Text/Appell)
- Stichwörter betonen
- Thema, Bild und Hauptidee einrahmen

3. Charakterisierung der Zielgruppen und sein Distanz zum Zielsprachland

Die Umwelt des Kursteilnehmer umringt und prägt die Sprachaufnahme einer Fremdsprachenklasse. Das lässt sich deutlich sowohl bei den Kursteilnehmern, die mehreren Stimulus exponiert sind, als auch bei den Zielgruppen je nach seiner kulturräumlichen Distanz zum Zielsprachenland bezeichnen. Das wiederum widerspiegelt sich auf die rezeptive und produktive Begegnung im Unterrichtszimmer. Aus dieser Perspektive dient Werbung als Unterrichtsthema zum Kulturbrücke Aufbau, weil der KT systematisch mit dem Vergleich zweier Kulturen konfrontiert, so dass er seine private Sphäre beobachtet um die neu kulturelle Andersheit zu verstehen.



Figur 1

3.1. Die folgenden Zielgruppen können folgende Aspekte aufweisen

- Bei physisch-psychologischem distanzierterem Kursteilnehmer

Können stereotype Denkweisen, Verzerrung der Realität, Motivation Rückgang, zeitlich-historische Befestigung der soziale Identität des Zielsprachenlandes, Spannung des Nichtverstehens bilden.

- Bei Einwanderer bzw. Kursteilnehmer in der Zielgesellschaft

Aufgrund der vorhandenen Wirklichkeitsgrundlage der Zielgesellschaft, hängt der Aufbau neuer Erfahrungselemente von Kursteilnehmer eigenkulturellen Wissen und Kulturkreis als Extension des Unterrichts ab, d.h., die Nähe zur Zielgesellschaft ermöglicht teilweise dem KT in Zusammenarbeit mit dem Unterrichtszimmer seine Nichtverstehen-Spannung schneller und gezielter zu verringern.

4. Zu Übungstypologien und ihrer eingestuften Verwendung

- **Gelenkte Übungen**

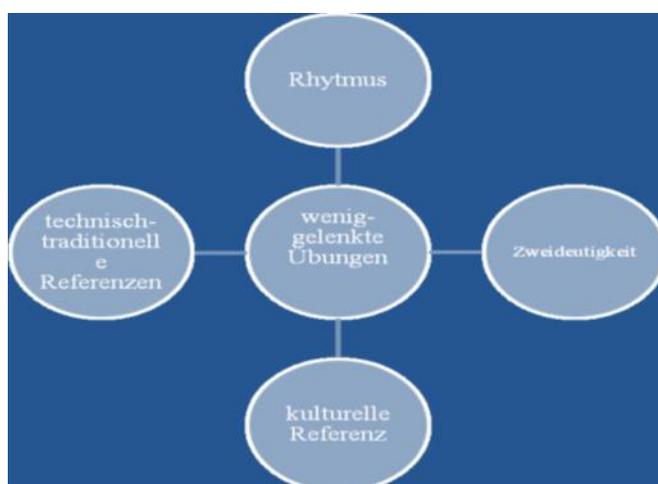
Da Werbung eine Palette von Informationen beinhaltet, ist es sinnvoll am Anfang vor allem beim Grundstufe-Ansatz gezielt eingerahmte Sprachintentionen zu bearbeiten.



Figur 2

- **Wenig gelenkte bis offene Übungen**

Der Vergleich zweier Kulturen lässt dem KT genug Spielraum um seine persönliche Meinung, bzw. Autonomie, stufenweise aufzubauen. Seine „Ich“- Erfahrung bzw. „Wir“-Erfahrung werden zuerst vorrausgestellt, so dass die relevanten Aspekte seiner eingenen Kultur und des Zielsprachenlandes berücksichtigt und einbezogen werden. Hier kann der Kursleiter ab Mittestufe dem KT allmählich zu angemessenem freiem Raum anregen.



Figur 3

5. Die Fertigkeiten

- Werbung bietet je nach Ansatz praktisch alle Fertigkeiten an. Dennoch sind die Hören, Sprechen die meistens beanspruchten Fertigkeiten. Wichtig sind seine sozial-trägenden Aspekte wie z.B. Wert, Gewohnheit, Stil und Denkstrukturen hervorzuheben. Die Grammatikdarstellung und Wortschatz, die eher gelenkten Übungen bilden, dienen zur Befestigung der Sprachstruktur, bei der ein sprachliches Muster mit wechselndem sprachlichen Material erarbeitet wird – Pattern practice - Diese Übungen versetzen den KT in die Lage, sich völlig auf die inhaltlichen Aussagen zu konzentrieren.

6. Zu den hier präsentierten Werbungen

6.1. Werbung I: als Grundlage zur Sensibilisierungsarbeit bei dem Ziellandsprache-Zusammenhang, für Jugendliche bis 13 Jahre je nach Entwicklungsphase und Sprachkenntnissen. Verringert das Nichtverstehen- Spannung und dient zur Bearbeitung gelenkter Übungen (Nachspielen von Modelldialogen, z.B. der Imperativ) bis zu offenen einfacheren Übungen (Sprechhandlungen, z.B. Welche Zeitung würden Sie Ihren Eltern schenken? Warum?).

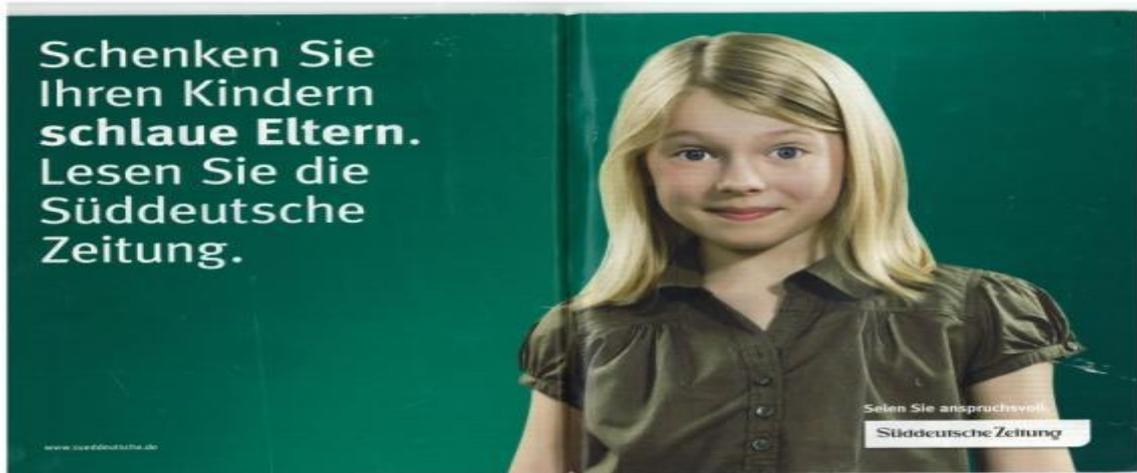


Werbung I

Das verfügbare Hintergrundwissen

- | | |
|--|--|
| <p>Non-verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Kindbild als Zukunftssymbol – Universelle Deutung • Kind als Haushaltszentrum implizite Wertzeichen • Die Farben grün und Gelb | <p>Rethorische Struktur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Funktion des Textes: Angebot • Formen: Zustandpassiv “ está convidado”- zukünftiges Geschehen • Thema: politische Engagement |
|--|--|

6.2. Werbung II: aufgrund der oberen vorhandenen nationalen Wirklichkeitsgrundlage ermöglicht die untere Werbung durch Vergleich und Transfer den Aufbau neuer Erfahrungselemente, wobei das „Ich“-Erfahrung zur „Wir“-Erfahrung einbezogen wird.



Werbung II

Kulturbezogene Verständnis-Code

- Die grüne Farbe: die Grünen, die Beziehung zur Natur, die Hoffnung, unreife der Obstsorten, unerfahren sein, die Nadelbäume, ordnungsgemäßer Zustand
- Herkunftsort der Süddeutsche Zeitung : Bayern, bzw. München, Museen, Mittelbayerische Mundart
- Funktion: formelle Empfehlung
- Form: der Imperativ
- Thema: Bildung / Familie (soziale Domäne)

6.3. Werbung III: für KT der Business-Klasse ab Mittelstufe, hier besonders auf den eher informativ Text orientiert.

Her erfahren Sie mehr - www.porsche.de oder Telefon 01805 356 911, Fax + 912 (EUR 0,14/min)

**„Und der Haifisch, der hat Zähne
Und die trägt er im Gesicht
Und Macheath, der hat ein Messer
Doch das Messer sieht man nicht.“
Bertolt Brecht**

**Der neue 911 Carrera S mit
Benzindirekteinspritzung (DFI).**

Porsche empfiehlt Mobil 88

PORSCHE

Kraftstoffverbrauch l/100 km: innerstädtisch 15,3 · außerstädtisch 7,2 · insgesamt 10,2 · CO₂-Emission: 240 g/km

Werbung III

Kulturübertragene Merkmalen

- Verfremdungseffekt: Distanz zum Objekt / *Brain-storming*
- Visuell-technologische Aspekte/Attribute
- Der Haifisch/ Raubfisch versus Mackie Messer / Metapher
- Faktische Wirtschaftslage
- Repräsentativer Persönlichkeit: Berthold Brechts Ästhetik
- Zeitlich-historisches Kulturreferenzmittel: die goldenen
- 20er in Deutschland, die Weimarer Republik
- Mackie Messer aus der Dreigroschenoper
- Form: rhythmisch-grammatischer Textstruktur im Präsens
- Sprechintention: Beschreibung
- Chico Buarque: Opera do Malandro

7. Das Fazit

Das Ergebnis weist auf interkulturelle Kompetenz mit stark betonter landeskundlicher Erweiterung auf, die durch Repräsentationen, wie z. B. Symbole/Werthaltung (Objekte, Farben, Gesten, Wörter, Appell), Vorbilder (Eltern, Bertold Brecht), Zeitlich-historische Erfahrung, Helden (Mackie Messer), Situationen und Aussagen innerhalb der Zielkultur eine Sinnkostellation bildet. Darauf folgen Neugier und explorative Recherchen, was Autonomie und sichererer Auftritt des Kursteilnehmers zur Zielkultur fördern. In diesem Zusammenhang dient Werbung zu Andersheit-Erfahrung, Semantik-, Argumentationsprozeß, Perspektivenwechseln, Rollendistanz, Kulturwissen, Offenheit, Metakommunikation, Empathie, Hören-, Lesen-, Schreiben-, Sprechenfertigkeiten und zeitliche Erfahrung des Zielsprachenlandes.

- ✓ Neugier auf Fremdes
- ✓ Ein Blick auf die sozialen Identität im öffentlichen Bereich der Zielkultur
- ✓ Abstrakte Mobilität (Umwelt-Erfahrung)
- ✓ Differenzen u. Ähnlichkeiten zu erfassen (Rollendistanz)
- ✓ Hintergründe und Systemzusammenhänge erfassen
- ✓ Anregung fürs Einfühlungsvermögen in Bezug auf der fremdkulturellen Partner
- ✓ Fähigkeit interkultureller Handeln zu thematisieren
- ✓ Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben u. Wortschatz

LITERATURHINWEISE

LAZARESCU, I. (1998): Von einer nationalistatischen zu einer differenzierenden Landeskunde der Regionen im deutschsprachigen Raum. Kreativ-kontrastierende

Arbeitsformen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, Bukarest.
<www.inst.at/trans/3Nr/lazaresc.htm>

ZEUNER, U. (2001): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.
<ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/.../706.pdf%5B>

LANGNER, M.; MARSCH, E. (1991): ABCD-Landeskunde. In: Arbeitskreis DaF in der Schweiz (Hrsg.): Rundbrief Nr. 17, 27-32 <www.daf.uni-mainz.de/Bibliographien/biblk.htm>

Revista Veja, Editora Abril, edição 2074-ano 41-nº33, 20 de agosto 2008.

Der Spiegel, Nr. 25 / 16.6.08, Deutschland.