

Livros que seu aluno pode ler

Formação do leitor na educação básica

Volume 1

**JULIANA BATTISTI
FLÁVIA P. S. PIRES
LUCIENE SIMÕES**
(ORGANIZADORAS)

SciBooks

UF
ET
LETRAS

Livros que seu aluno pode ler

Formação do leitor na educação básica

Volume 1



**JULIANA BATTISTI
FLÁVIA P. S. PIRES
LUCIENE SIMÕES**
(ORGANIZADORAS)



Sci**Books**

**U
F
E
S**
DET
LETRAS

Copyright 2012 dos Autores

Editora:

Scientific/SciBooks
www.scientific.com.br

Expediente:

Revisão de texto: SciBooks
Capa e diagramação: Isabel Kubaski

L788 Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica, v. 1 / Juliana Battisti, Flávia P. S. Pires, Luciene Simões (organizadoras). – Porto Alegre: Sci Books, 2012.

117 p.; 14,8 x 21 cm.

I. Battisti, Juliana. II. Pires, Flávia P. S. III. Simões, Luciene. 1. Educação. 2. Leitura. 3. Multidisciplinaridade. 4. Escrita.

CDU: 37

Bibliotecária: Norah Burchardt Piccoli – CRB 10/1536

ISBN 978-85-99706-05-3

Sumário

APRESENTAÇÃO 5

LUCIENE JULIANO SIMÕES

SOCIOLOGIA/HISTÓRIA 9

Temas para leitura em Ciências Sociais 9

CALEB FARIA ALVES

Um encontro com a leitura em História 23

NILTON MULLET PEREIRA

QUÍMICA/MATEMÁTICA 35

Química de cabeceira 35

ROCHELE DE QUADROS LOGUERCIO

O pensamento sem dor na Matemática 49

SAMUEL BELLO

LÍNGUA ESTRANGEIRA..... 61

Propostas para ler em alemão na escola 61

KAREN PUPP SPINASSÉ

Leitura e interdisciplinaridade nas aulas de Espanhol..... 75

LAURA NELLY MANSUR SERRES

A presença do livro no ensino do francês 93

ROSA MARIA DE OLIVEIRA GRAÇA

Literaturas de Língua Inglesa e a formação do leitor..... 101

SANDRA SIRANGELO MAGGIO

A leitura de obras originais em italiano na escola..... 111

DANIELA NORCI SCHROEDER

Apresentação

Esta coletânea de artigos resulta de um ciclo de mesas redondas oferecidas ao longo de dois anos, sob o mesmo título – *Livros que seu aluno pode ler*. A ideia era fomentar o debate sobre leitura entre especialistas das diversas áreas do conhecimento ligadas às disciplinas escolares, professores de educação básica e professores em formação.

Mas por que ainda uma vez discutir a leitura na escola? O que, afinal, o *Livros* defende? Primeiro: que seu aluno pode ler. O projeto foi chamado *Livros que seu aluno pode ler* porque nós defendemos que seu aluno pode ler. Depois, que o seu aluno pode ler em todas as disciplinas escolares. Desse modo, congregamos pesquisadores de outras disciplinas que não Português e Literatura; estas, evidentemente, já comprometidas com a função da escola de articular os interesses e aprendizagens dos jovens às culturas de escrita.

De uma maneira bastante enfática, este volume defende, ainda, que seu aluno pode ler textos que não os textos do livro didático. Então, tivemos como meta conversar sobre trazer para a roda, trazer para a escola, para a sala de aula, textos que não sejam de natureza didática. Que textos, então? Primeiro, textos breves, publicados em diferentes suportes. O título refere-se a *Livros*, mas nós pensamos também em jornais, em revistas, em suportes digitais, desde que os textos tenham uma natureza de debate, de divulgação, sem ter a didatização como propósito principal. Pensamos também em textos breves reunidos em livros, mas que sejam livros

organizados para fins diversos; ou seja, coletâneas de ensaios, de crônicas, de poemas, de resenhas. Por fim, pensamos, ainda, é claro, em livros mais extensos. Textos de divulgação, livros de mais fôlego que representem o debate na disciplina e até mesmo a história intelectual de uma área. O exemplo que costumo dar, ou algo que costumo dizer aos estudantes de Graduação que trabalharam na organização desta iniciativa é que, se nós declaramos que os jovens da educação básica podem ler contos machadianos, nós também podemos imaginar que possam ler Sérgio Buarque de Holanda, que possam ler traduções de Darwin; enfim, que possam ler textos seminais, que são, afinal, os textos de uma disciplina.

Então, a defesa que nós fazemos aqui é a de que os estudantes jovens podem ler no colégio coisas que eles vão ler depois de amanhã, se ingressarem em uma universidade, e que vão ler se esticarem a mão para uma prateleira. Essas obras estão circulando e sendo oferecidas, e não estão sendo oferecidas nesse ambiente – a escola. A escola que, como já disse, tem como referência histórica proporcionar a ligação entre as gerações que chegam e os discursos da escrita.

A grande inquietação do projeto que aqui se apresenta na forma de livro é que a noção de matéria... Sabe a matéria do colégio? “Qual é a matéria nova?”. Pois bem, a compreensão de matéria no colégio guarda uma noção que podemos apelidar de “coisa em si”. As disciplinas e áreas do conhecimento, entretanto, construíram-se na base de pontos de vista de autores; não são coisas em si, nenhuma delas. Então, tudo o que se sabe sobre línguas, tudo o que se sabe de Biologia, tudo o que se conhece de Química, que se discute nas Humanidades, e assim por diante, foi formulação de gentes. Mas acaba sendo repassado na escola como uma coisa em si, um discurso descarnado. E um dos modos de se ir construindo essa compreensão estranha de matéria descarnada é apoiar a aprendizagem apenas no livro didático, que é um livro sem autor por excelência; ou apoiá-la tão somente no discurso do professor, que reveste este conhecimento de uma natureza oral, quando ele é um conhecimento depositado, de alguma forma, numa tradição escrita (ainda, é claro, que essas tradições variem e sejam mais ou menos identificadas com a escrita em português conforme as disciplinas se fundamentem em outras línguas que não o português e outras linguagens que não a verbal).

Então, a encomenda feita aos especialistas que participaram do ciclo de debates foi a de levar a conversa sobre leitura a partir de textos mesmo. Pensamos aqui em sugerir textos e discutir por que aqueles textos, e por que aquelas dinâmicas de leitura, sempre tentando exceder o que é o imaginário da disciplina. A ideia de que a leitura é função de todas as disciplinas não é nova, evidentemente. Na UFRGS, foi bastante discutida em cursos de formação continuada de professores. Nossa Universidade mantém um Núcleo de Integração Universidade-Escola que vendeu já dezesseis edições de um livro chamado *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, publicado por nossa editora universitária. Tal livro compilou artigos de professores das várias disciplinas falando da sua responsabilidade com relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

A contribuição do presente volume, o primeiro de duas publicações do *Livros que seu aluno pode ler*, é que os especialistas chamados a discutir a questão foram instigados não a tratar do problema conceitual da leitura na escola, mas a falar de textos específicos e de como trazê-los, com sucesso, para o contexto escolar. Neste ponto, é fundamental agradecer aos autores dos artigos que se seguem, pois se dispuseram a estar conosco durante as mesas e, principalmente, a ocupar seu tempo na preparação das falas e, posteriormente, no tratamento dado aos textos que aqui se publicam. Somos muito gratos!

Antes de encerrar, uma última palavra. Só foi possível organizar este livro a partir do trabalho coletivo de estudantes universitários bem jovens, futuros professores e tradutores de em torno de 20 anos de idade. Essa é uma característica deste volume digna de nota. O ciclo de mesas redondas de que parte a publicação foi inteiramente organizado por bolsistas de um programa do Ministério da Educação chamado “Programa de Educação Tutorial”, o PET. Tal programa mantém grupos de doze bolsistas em cursos de Graduação, com o objetivo de realizarem atividades comprometidas com o ensino, a pesquisa e a extensão. O ciclo “Livros que seu aluno pode ler” foi concebido, organizado, divulgado e registrado para fins de certificação pelos estudantes do grupo PET-Letras.¹ Cada uma das mesas

¹ Estiveram envolvidos no projeto de extensão de que parte este livro, em diferentes momentos, os bolsistas Abel Prates, Ana Paula Seixas Vial, Bruno Scortegagna, Évelyn Nagildo Souza, Jonathan Zotti da Silva e Pietra Cassol Rigatti. Nosso agradecimento e nosso elogio a todos! Também somos gratas à Livraria Fnac do Barra Shopping e, em especial, à Casa de

redondas foi gravada em vídeo e posteriormente transcrita por esses bolsistas. Finalmente, sob minha supervisão, as estudantes Juliana Battisti e Flávia Pritsch enviaram essas versões transcritas das palestras aos autores, para edição na forma de artigo e finalização, receberam os originais para preparação e trabalharam em conjunto com os editores da SciBooks na revisão dos textos. Assim, mais uma vez, na sua própria forma de organização, este volume representa uma aposta nos jovens – que podem ler, escrever, fazer circular e produzir conhecimento.

Boa leitura!

LUCIENE JULIANO SIMÕES
Tutora do grupo PET-Letras/UFRGS

Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre, que cederam gratuitamente os espaços para a realização do ciclo de debates. Por fim, nosso agradecimento à Secretaria de Educação Básica do MEC e à Capes, por meio do projeto PE-PET 1617/2009, que garantem o investimento em nosso trabalho, respectivamente, na forma de bolsas de estudo e verba de custeio.

Livros que seu aluno pode ler: Sociologia/História

Temas para leitura em Ciências Sociais

CALEB FARIA ALVES¹

Muito boa noite. Obrigado pela presença de todos e obrigado ao PET Letras pelo convite para falar a vocês sobre livros de grandes autores das Ciências Sociais que poderiam ser diretamente utilizados no Ensino Médio. Para a Sociologia, em especial, essa questão é de grande relevância, uma vez que foi aprovada recentemente a obrigatoriedade do ensino dessa disciplina nas escolas. Isso quer dizer que ainda

¹ Caleb Faria Alves é Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil, e Especialista em Sociologia da Arte, tema sobre o qual vem desenvolvendo pesquisas nos últimos anos. Atualmente é professor do Departamento de Antropologia Social da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, onde tem ministrado disciplinas sobre Antropologia da Arte, Indústria Cultural e novas formas de atuação social através de intervenções públicas como o arte-ativismo.

não temos tantas experiências didáticas às quais possamos nos reportar quanto em outras áreas. A produção de livros didáticos de Sociologia é ínfima se comparada com a longa trajetória da História, por exemplo.

Em função dessa situação, gostaria de iniciar nossa conversa por um ponto mais geral, por parâmetros orientadores dessas possíveis escolhas. Ou seja, falarei de algumas das características da produção em Ciências Sociais no Brasil que têm relação com esse tema e em seguida irei a sugestões específicas. Começo dessa forma porque, para além de indicar alguns títulos, espero contribuir para uma maior autonomia do professor em suas opções. Isso não quer dizer que tratarei apenas da produção nacional; ao contrário, eu a tomarei como referência para situar também a produção estrangeira, principalmente a lida e traduzida no Brasil.

Já devem suspeitar, por esse início, que não me prenderei a livros clássicos da graduação em Ciências Sociais. Eu soube de vários cursos de Sociologia para o Ensino Médio concebidos como um pequeno resumo do que é a graduação em Ciências Sociais. Começa-se por Augusto Comte, depois Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim e assim por diante, conforme os autores surgem na linha do tempo, todos apresentados muito resumidamente. Acho que estamos aqui para pensar algo diferente e, francamente, não entendo muito bem porque uma disciplina de Ensino Médio deva ser necessariamente ministrada dessa forma. Esses nomes são, sem dúvida, muito importantes e ricos, mas há alternativas que podem estar mais de acordo com os interesses, inclinações e capacidades didáticas dos professores.

Em minhas considerações, também não distinguirei entre os textos que divulgam conhecimentos teóricos enquanto tais e aqueles que usam esses conhecimentos para analisar alguma questão política ou social. Ambos podem ser de interesse dos alunos e devem ser disponibilizados à leitura, do contrário estaremos baseando-nos em pré-julgamentos que podem operar censuras. Livros, nos seus mais variados conteúdos, devem estar acessíveis ao público leitor. Quando realizamos uma seleção, o ideal é que ela seja sempre aberta e que incite a multiplicação da leitura em muitas direções diferentes, até mesmo contraditórias.

A primeira característica a ressaltar quanto à produção acadêmica do Brasil é o fato de que, em contraste com a Europa (provavelmente isso é

verdade também para os Estados Unidos), o profissional de Ciências Humanas não está tão acostumado a escrever e falar para o grande público. Em outros países é hábito, há pelo menos algumas décadas, que os grandes cientistas sociais, profissionais de humanidades e filósofos tenham espaço destacado na mídia, que se manifestem em rádios, televisões e jornais e que estejam presentes na grande imprensa; no Brasil, isso acontece muito pouco. Ou seja, em alguns países os profissionais de Ciências Humanas e o público estão mais habituados do que nós a tipos diferentes de produção intelectual, uma preferencialmente dirigida à academia, com um léxico geralmente mais denso, sólido e específico, e outra acessível ao grande público. Apenas para citar um exemplo, Merleau-Ponty proferiu uma sequência de palestras sobre filosofia na rádio francesa logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1948, com o país ainda em ruínas, nas quais discorreu sobre temas como “o mundo percebido e o mundo da ciência”, ou seja, bastante abstratos (essas conferências foram publicadas no Brasil pela Martins Fontes com o título de *Conversas* – 1948). Entre nós temos excelentes iniciativas recentes – o Café Filosófico na TV Cultura é um ótimo exemplo –, mas iniciativas como essa ainda são novidade.

Gostaria de ilustrar essas diferentes formas de atuação e suas correspondentes linguagens com um exemplo um pouco mais aprofundado sobre Pierre Bourdieu, um dos mais influentes cientistas sociais da segunda metade do século XX e um dos autores estrangeiros mais lidos nas Ciências Sociais brasileiras. Ao expor um dos conceitos centrais para o seu pensamento, o de *habitus*, em *As regras da Arte*, ele escreve o seguinte: “ao retomar a noção aristotélica de *hexis*, convertida pela convenção escolástica em *habitus*, eu queria reagir contra o estruturalismo e sua estranha filosofia da ação que, implícita na noção lévi-straussiana de inconsciente e abertamente declarada nos althusserianos, fazia desaparecer o agente, reduzindo-o ao papel de suporte ou portador de estrutura...”. O texto continua nesse ritmo denso, e o leitor tem que parar um pouco para refletir a cada linha, a cada colocação. Completamente diferente é sua definição de grande alcance publicada em *Contrafogos*. Embora trate do mesmo conceito, ele discorre da seguinte maneira: “o *habitus*, que é o produto de condicionamentos sociais associados a uma condição correspondente”. Em comparação com a definição anterior, o autor é muito direto e corrente, ou seja, ele domina dois estilos de comunicação e os mobiliza confor-

me exige a necessidade. Como consequência, um de seus livros, *Sobre a televisão*, foi um enorme sucesso de vendas e gerou intensas discussões públicas sobre mídia e democracia. Cheguei a encontrar referências a essa obra em que a chamavam de “novo Manifesto Comunista”.

A atuação de Noam Chomsky nos Estados Unidos é um dos exemplos mais gritantes da forte presença de um intelectual em assuntos políticos e públicos. Ele é tido como um dos maiores nomes da linguística, mas também escreveu sobre a concessão do Prêmio Nobel da Paz ao presidente Obama e temas semelhantes. Sua última publicação se chama *Occupied media pamphlet series*. O site do próprio Chomsky apresenta essa obra através da seguinte citação: “Fácil de ler, acessível, carregado de fotos e conselhos práticos para ativistas” (tradução minha).

É claro que o intelectual brasileiro também escreve em jornais, concede entrevistas, etc. Pelo que eu conheço sobre a nossa produção e sobre a história de vida dos meus colegas, sou testemunha, inclusive, de posicionamentos muito corajosos na luta por mais democracia e igualdade social. Não saberia apontar, entretanto, alguém que se apresente da forma como Chomsky o faz; não é a nossa tradição. Não quero sugerir com esses exemplos que devemos espelhar-nos em intelectuais norte-americanos ou europeus. A história de como intelectuais e movimentos políticos articulam-se entre nós é a chave para aprofundarmos essas diferenças e suas consequências, mas não cabe avançar nesse sentido nesta palestra e, de qualquer jeito, minhas observações sobre isso seriam bastante limitadas.

Ainda antes de passar às sugestões, há mais uma característica da nossa produção que gostaria de citar: a presença do ensaio nas Ciências Sociais brasileiras é bastante limitada, embora com tendências a crescer. Por ensaio refiro-me a um texto com um caráter um pouco mais prosaico, um pouco mais literato, metodologicamente não tão amarrado e rígido, no qual se tecem considerações para além do que dados objetivos permitem.

Provavelmente essa situação decorre do surgimento bastante tardio da universidade brasileira, apenas nos anos 1940, com a Universidade de São Paulo (USP). Na América Espanhola o quadro foi bastante distinto: nos primeiros 50 anos de colonização, já foram fundadas universidades. Quando a USP abre suas portas, ela o faz em um ambiente dominado pelos ensaístas, por intelectuais como Mário de Andrade, Gilberto Freire e Sérgio

Buarque de Holanda, entre outros. A consolidação da carreira dependia, portanto, da conquista de um espaço de atuação profissional marcado pelo tipo de produção que consagrou esses autores, o ensaio, que, dadas suas características, é, no geral, mais fácil de ler e mais acessível ao grande público.

Uma das figuras mais importantes dessa época foi Florestan Fernandes. Para quem não o conhece, ele foi o maior cientista social brasileiro, e sua obra foi traduzida para mais de cinquenta idiomas. Para atender à necessidade de profissionalização do cientista social, cujo curso havia sido recentemente criado, Florestan Fernandes investe em uma excelência pautada, em grande medida, no rigor metodológico, ou seja, em uma definição clara de pressupostos teóricos, processos de investigação rígidos e uma estrutura argumentativa coerente e bem fundamentada. O ensaio, ao contrário, comporta impressões, suposições e *insights*. A disputa por uma competência reconhecida e por alguma especificidade e exclusividade profissional acaba manifestando-se na forma discursiva. Conforme acontece a ascensão do cientista social, ele reivindica competência nos assuntos antes apresentados na forma ensaística e acaba rejeitando também essa forma (pelo menos dentro das Ciências Sociais).

Alguns professores meus contam que quando alguém vinha fazer uma palestra em São Paulo, Florestan examinava a obra do convidado e o interpelava de modo incisivo, intenso e bastante crítico. Ele fez isso com muitos colegas, o que tornava a convivência com ele, conforme as posições assumidas no campo intelectual, muito difícil. Heloísa Pontes relata em *Destinos mistos*, editado pela Companhia das Letras, alguns dos desencontros dele com Antonio Candido que, não suportando a situação, acaba por se demitir. Mais tarde, apesar desse episódio, o próprio Antonio Candido revelou que o investimento na consolidação profissional era fundamental, e que a pessoa talhada para a tarefa era mesmo o professor Florestan, um intelectual combativo, muito sólido, que ascendeu a figura de proa na academia.

Esse quadro legou-nos heranças marcantes, com uma produção de alta qualidade, reconhecida mundialmente, crítica e socialmente engajada, mas também muito árdua e, em sua maioria, de difícil acesso direto. Se compararmos essa situação com um quadro geral dos grandes autores

estrangeiros que lemos vamos constatar, algo curioso, que boa parte deles é ensaísta. Ou seja, nós importamos ensaístas, mas historicamente não produzimos tantos ensaios.

Recentemente, algo como de 15 anos para cá, esse caráter da produção brasileira nas Ciências Sociais mudou em alguns aspectos e lugares e incorporou uma nova forma de engajamento e de compromisso social, que ficou conhecida em nossas conversas como “dar retorno”. Não pretendo discorrer muito sobre essa mudança porque ela implica alterações no caráter da produção e está ligada, tenho a impressão, a um deslocamento no eixo de referência estrangeira de alguns setores da nossa universidade, da Europa para os Estados Unidos. Trata-se de uma Ciência Social engajada em um sentido específico, o de ter utilidade prática e imediata para o grupo específico estudado. Além de termos poucos grandes autores que poderiam ser enquadrados nessa linha, o resultado tem um público alvo mais limitado.

Esse quadro resulta em uma dificuldade de posicionamento do intelectual como figura pública. Temos um caso muito popular na nossa história recente que remete a isso, o do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, que supostamente declarou “esqueçam o que eu escrevi”. Ele entrou em um emaranhado difícil de lidar, o do desconforto do intelectual estadista, do intelectual atuante na mídia em relação à sua obra escrita. Não analisarei a frase do ponto de vista da verdade, uma vez que ele negou que a tenha proferido, ou do seu sentido, pois precisaríamos somar aí o contexto, menos ainda da acusação implícita, a de que o poder teria corrompido sua simpatia pelos mais pobres; não é o caso. De qualquer maneira, a situação foi tão incômoda, tão debatida e lembrada, que efetivamente tornou-se um problema para sua imagem pública. Resultou, inclusive, em um livro, escrito pelo próprio, com o título de *Relembrando o que escrevi*. Penso que a parte da dificuldade que interessa-nos aqui está ligada à nossa falta de jeito em lidar com artistas e intelectuais que são, enquanto profissionais, também atuantes em debates que envolvem aspectos políticos gerais da nossa vida social.

Para reforçar o contraste com outros países, citarei mais um exemplo, desta vez não pontual. Em Paris, no Pantheon, um monumento aos grandes homens da pátria, encontraremos, na cripta, nomes de líderes polí-

ticos, como Voltaire, de militares e de vários artistas, como os escritores Victor Hugo e Alexandre Dumas e o pintor Jacques-Louis David. Para nós, brasileiros, creio que seria difícil conceber esse tipo de condomínio imaginário do descanso eterno.

O quadro que estou descrevendo não é novo. Roberto Schwarz escreveu um livro clássico sobre o desconforto do intelectual no Brasil em relação à sua própria condição profissional, “As ideias fora do lugar”. Cabe ressaltar, entretanto, que estamos em pleno curso de mudanças bastante grandes, basta visitar uma banca de revistas para perceber. Creio que primeiro a História e depois outras áreas enveredaram pelo mesmo caminho e começaram, inclusive, a publicar revistas para o grande público. A editora Escala publica a *Revista Sociologia Ciência & Vida*.

Voltando ao convite feito por vocês, depois de fazer essa reflexão, perguntei-me: o que eu poderia sugerir? Acho que para trabalhar textos de grandes cientistas sociais no Ensino Médio precisamos pensar em uma seleção que possibilite seu uso a partir de diversas entradas: temática, histórica, conceitual, narrativa, etc. É bom também que os textos tenham alguma coerência pedagógica uns com os outros. Isso poderia ser resolvido com um recorte temático, o que permitiria trabalhar autores a partir de questões gerais, como cidadania, direitos ou identidade, e não apenas os textos isoladamente. Essa proposta é importante para garantirmos uma leitura crítica, uma vez que não estamos lidando com balanços, apanhados ou apresentações gerais, mas estamos falando de contato direto com obras. Claro que compêndios também requerem crítica, mas, bem ou mal, eles contemplam a apresentação de mais de um ponto de vista.

Assim, cogitei inicialmente em apresentar uma seleção que fosse ligada à ideia de diferença ou de respeito a grupos minoritários, ou elementos próximos a esses. Examinei vários textos, alguns deles clássicos (que poderiam servir de ponto de partida). Confesso que uma leitura orientada por essa preocupação acabou trazendo surpresas. Por exemplo, achei, inicialmente, que o *Manifesto comunista* seria recomendação pertinente. É um texto que conheço bem, no entanto, nunca o tinha lido pensando em seu uso no Ensino Médio. Mostro o começo para vocês e explico o porquê: “Um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo. Todas as potências da velha Europa unem-se numa Santa Aliança para conjurá-lo:

o papa e o czar, Metternich e Guizot, os radicais da França e os policiais da Alemanha". Como trabalhar isso no Ensino Médio? Não é fácil. Por quê? Por que requereria explicar referências demais: caracterizar os policiais da Alemanha, situar os contratualistas, discorrer sobre o Czar e seu papel em uma santa aliança de restauração da monarquia na Europa, etc. Em três linhas de leitura é preciso mencionar tanta coisa que fiquei pensando: isto está muito inserido no contexto europeu da época. Por que Marx e Engels escreveram assim? Porque quando o fizeram dispensavam-se tais explicações. Para nós o conteúdo não é tão evidente, não é tão fácil. É claro que são livros que podem e devem ser trabalhados, mas eu queria sugerir algo diferente, mais atualizado e ao que professores e alunos pudessem dirigir uma crítica mais livre e direta a partir da sua própria experiência de vida.

Acabei desistindo desses textos, de um recorte sobre reivindicações, cidadania, diferenças e assuntos semelhantes. Fiquei pensando que talvez o que eu queria estivesse mais presente na literatura, em livros famosos por tratarem de condições humanas significativas e emblemáticas em choque com exigências sociais de comportamento, como casamento, formação escolar, trabalho, etc. Essa minha inclinação estava ligada à investigação, em Ciências Sociais, de valores, modos de ver o mundo, rituais, enfim, àquilo que tradicionalmente chamamos cultura e suas múltiplas manifestações. Percebi, entretanto, que há algo bastante próximo disso nas Ciências Sociais e que seria possível, inclusive, um bom equilíbrio entre autores estrangeiros de diversas origens e autores nacionais. Voltei-me para essa produção e percebi que era um recorte viável. Encontrei diversos livros que tratam de temas com os quais nos defrontamos em qualquer idade e classe social, tais como: a felicidade, a festa, o casamento, o sexo, a dignidade e a amizade. Para mim, uma boa leitura depende diretamente de uma boa pergunta, de uma curiosidade, do interesse em um debate. O que eu procurei com essas indicações foram textos que permitam que projetemos neles uma grande quantidade de boas perguntas e nos quais, conforme inclinações intelectuais muito diversas, possamos encontrar discussões que nos inspirem e auxiliem. São temas importantes que tocam a todos nós de alguma maneira, sempre pertinentes, aos quais devemos voltar-nos constantemente, seja para não perder de vista a dimensão de nossas preocupações momentâneas, seja para continuar quando é difícil encontrar o que nos motiva. É essa a seleção que passo a apresentar:

Sobre a felicidade, eu começaria com Zigmund Bauman. Ele é um autor bastante conhecido, e um de seus últimos livros é *A arte da vida*. A pergunta que está no título é esta: "O que há de errado com a felicidade?", e ele acrescenta que a pergunta estranha, quase como perguntar onde está o mau cheiro da flor, não faz sentido.

E, no entanto, essa pergunta é feita por Michel Rustin, assim como foi anteriormente e será no futuro, por pessoas preocupadas. E Rustin explica o motivo: 'sociedades como a nossa, movidas por milhões de homens e mulheres, em busca da felicidade, estão se tornando mais ricas, mas não está claro se estão se tornando mais felizes.' (p.7)

E ele discorre sobre esse tema, sobre essa preocupação corriqueira de nossas vidas, de uma forma muito direta, simples: se somos felizes, o que nos traz felicidade, em que condições somos felizes e como a felicidade nos é vendida. Ele cita um trecho muito bonito do discurso do Robert Kennedy, duas páginas depois:

nosso PNB considera em seus cálculos a poluição do ar, a publicidade do fumo e as ambulâncias que rodam para coletar os feridos nos acidentes em nossas rodovias, ele registra o custo dos sistemas de segurança que instalamos para proteger nossos lares e as prisões em que trancafiamos os que conseguem burlá-los. Ele leva em conta a destruição de nossas florestas e sequoias e sua substituição por uma civilização descontrolada e caótica, ele inclui a produção de napalm, armas nucleares e dos veículos usados pela polícia para reprimir a desordem urbana. Ele registra programas de televisão que glorificam a violência para vender brinquedos às crianças. Por outro lado, o PNB não observa a saúde de nossos filhos, a qualidade da educação e a alegria de nossos jogos, não mede a beleza de nossas poesias e solidez de nossos matrimônios. Não se preocupa em olhar a qualidade de nossos debates públicos e a integralidade de nossos representantes. Não considera nossa coragem, sabedoria e cultura. Nada diz sobre a nossa compaixão e dedicação pelo nosso país, em resumo: o PNB mede tudo, menos o que faz a vida valer à pena. (p.11)

O segundo autor que eu gostaria de citar é um destaque muito recente no nosso meio intelectual. Eu vou passar da felicidade, como não podia deixar de ser, à festa. Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcante escreveu

um livro de que eu gosto muito, que já li várias vezes por conta das aulas que eu ministro. O que mais me agrada nele são as descrições intensas, interessantes e ricas. Esse livro, obviamente, não é um manual de como organizar o seu bloco de carnaval, mas quem quiser fazê-lo, não faria mal em ler. Chama-se *Carnaval carioca, dos bastidores ao desfile*, editado pela EduFRJ. Ela inicia assim:

Anualmente, durante o reinado de momo, o desfile das escolas de samba invade ruidosamente o Rio de Janeiro. Quando as festas do ciclo natalino se encerram e o calor do verão do hemisfério sul atinge 40º, os preparativos do desfile ganham grande atenção por parte da imprensa e da televisão. Sua influência na vida das pessoas e da cidade ressoa pelo país e mundo afora. Passada a febre carnavalesca, o desfile submerge lentamente depois da quarta-feira de cinzas, recolhe-se, silencioso e ativo na faina do preparo do carnaval seguinte, quando toda a balburdia voltará. A confecção de um desfile começa mal terminando o carnaval do ano anterior, com a definição de um novo enredo a ser levado pela escola à avenida. (p.23)

E ela segue nesse tom bastante prosaico, direto, simples, e mostra desde a competição festiva, passando pelas escolhas de samba de enredo para o desfile e pela passarela até o papel do jogo do bicho, completando todo o ciclo de preparação do carnaval. Meus alunos têm apreciado bastante, não só pelo tema, motivado pela curiosidade imensa sobre o que acontece nas escolas do Rio de Janeiro, mas também por permitir um debate sobre algo que é tão caro à identidade nacional.

Da festa eu vou conduzir-nos ao casamento. *A invenção das tradições*, de Eric Hosbawm, tem uma perspectiva muito interessante porque mostra que certas tradições que imaginamos perdidas em um passado longínquo são muito recentes, muito novas, produtos do romantismo que ainda nos move. Eu gosto muito de ler com os alunos um capítulo sobre os escoceses e redescobrir com eles, toda vez, como as suas tradições culturais, como o saioite e a gaita de fole, são novas... Mas o capítulo que eu vou ler agora é o seguinte, sobre os rituais da monarquia britânica. A primeira página traz uma descrição e uma série de críticas às cerimônias na Inglaterra:

Na Inglaterra ocorre justamente o contrário, podemos nos dar ao luxo de sermos mais suntuosos do que a maioria dos países, porém até sobre os nossos mais solenes cerimoniais paira algum sortilégio maligno, incluindo algumas características que os tornam todos ridículos. Sempre enguiça alguma coisa, sempre há alguém que deixa de cumprir o seu papel, ou se permite que algum motivo se interfira e estrague tudo.²

Enfim, o que nos mostra esse conjunto de descrições com que se inicia esse capítulo? Que, na verdade, a versão corrente sobre a cerimônia, sobre a pompa inglesa, é bastante equivocada. Muitas coisas dão errado, pessoas não comparecem, sempre há um problema, enfim, não é um espetáculo de perfeição; ao contrário, é uma bagunça. O autor mostra, ao longo do capítulo, como foi construída a imagem dos casamentos e das cerimônias na realeza britânica; é muito divertido.

Outro tema: **dignidade**. Aqui, serei tendencioso e indicarei algo que foge um pouco ao tipo de texto que selecionei para essa palestra: indicarei uma carta. Um dos textos mais comoventes que eu já li, lindíssimo, muito tratado nas Ciências Humanas e um importante documento histórico, é a carta que Olga Prestes escreveu no dia anterior à sua execução numa câmara de gás na Alemanha nazista, dirigida à sua família. É difícil conter a emoção se imaginarmos a situação na qual ela se encontrava e a energia enorme que reuniu para essa redação. Eu fico comovido todas as vezes que leio. Olga foi deportada pelo governo brasileiro para a Alemanha durante o regime nazista. Eis como ela termina:

Querida Anita, meu querido marido, meu garoto: choro debaixo das mantas para que ninguém me ouça pois parece que hoje as forças não conseguem alcançar-me para suportar algo tão terrível. É precisamente por isso que me esforço para despedir-me de vocês agora, para não ter que fazê-lo nas últimas e difíceis horas. Depois desta noite, quero viver para este futuro tão breve que me resta. De ti aprendi, querido, o quanto significa a força de vontade, especialmente se emana de fontes como as nossas. Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo. Prometo-te agora, ao despedir-me, que até o último instante não terão porque se envergonhar de mim.

² The Saturday Review, 9 fev 1891, p.140-1, apud CANNADINE, David. *Contexto, execução e significado do ritual: a monarquia britânica e a invenção da tradição*. 1820 a 1977, p.111.

Quero que me entendam bem: preparar-me para a morte não significa que me renda, mas sim saber fazer-lhe frente quando ela chegue. Mas, no entanto, podem ainda acontecer tantas coisas... Até o último momento manter-me-ei firme e com vontade de viver. Agora vou dormir para ser mais forte amanhã. Beijos pela última vez. (<http://www.jaymemonjardim.com.br/olga/ultimacarta/conteudo.htm>; 20/08/2012)

Não consigo pensar em outro gesto que reúna ao mesmo tempo tanta ternura, dedicação, convicção, coragem e emoção, de uma dignidade tão grande.

Outro tema importante, desses básicos da vida, é o sexo, que não poderia faltar. Sobre sexo, eu gosto muito de um texto de Roberto da Matta, *O que faz o brasil, Brasil?*, publicado no Rio de Janeiro pela Rocco. Lerei um trecho do capítulo “Sobre comidas e mulheres”:

A sociedade manifesta-se por meio de muitos espelhos e vários idiomas. Um dos mais importantes no caso do Brasil é, sem dúvida, o código da comida, em seus desdobramentos morais que acabam ajudando a situar também a mulher e o feminino no seu sentido talvez mais tradicional. Comidas e mulheres, assim, exprimem teoricamente a sociedade, tanto quanto a política, a economia, a família, o espaço e o tempo, em suas preocupações e, certamente, em suas contradições. (p.42)

Mas há comida e comidas. Falamos que ‘mulher oferecida não é comida’, num trocadilho chulo, mas revelador da associação, intrigante para estrangeiros, entre o ato sexual e o ato de ingerir alimentos. Entre a mulher da rua, a prostituta, ou a mulher que controla e é dona de sua capacidade de sedução e sexualidade, e certos tipos de alimento. Assim, a mulher que põe à disposição do grupo (da família) seus serviços domésticos, seus favores sexuais e sua capacidade reprodutiva torna-se a fonte de virtude que, na sociedade brasileira, se define de modo pastoral e santificado. É a virgem, a esposa e a mãe que reside nas casas e que jamais é comida ou poderá virar comida: presa fácil de homens que se definem como sexualmente vorazes. Ou melhor, tais mulheres podem ser comidas, mas primeiro são transformadas em noivas e esposas. O bolo do casamento e o banquete que segue a cerimônia podem muito bem ser vistos como um símbolo dessa ‘comida’ que será a noiva, algo elaborado e, sobretudo, socialmente aprovado pelos homens do seu grupo. O fato é que as comidas se associam à sexualidade, de tal modo que o ato sexual pode ser traduzido como um ato de ‘comer’, abarcar, englobar, ingerir ou circunscrever totalmente aquilo que é (ou foi) comido. (p.49)

Por último, a amizade. Eu gosto muito do *Entre mitos e política*, de Jean Pierre Vernant, um livro delicioso, maravilhoso de ler, em uma linguagem bastante acessível, que trabalha temas muito ricos, muito interessantes. Ele analisa, no primeiro capítulo, a relação de amizade entre os gregos. A pergunta que o move, no entanto, é ligada ao que ele viveu na resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial. Começa discorrendo sobre a amizade:

Toda a amizade é, de fato, particular, a cada indivíduo cabe o seu círculo pessoal de amigos, mas esse círculo forma uma comunidade que é como a imagem reduzida da cidade. Para que exista cidade, é preciso que os seus membros estejam reunidos entre si pelos laços da *philia*, de uma amizade que os torna entre si semelhantes e iguais.

Mas a pergunta fundamental que ele faz nesse texto e que eu acho tão interessante é a seguinte: “Como, numa relação de tipo igualitário, segundo aquela dimensão que permitiria os gregos definir os amigos, pode aparecer autoridade e prestígio?” (p.30).

Durante a Segunda Guerra, o sentimento de fraternidade e de igualdade era fundamental para um exército clandestino, era a força que os unia. No entanto, para que a resistência armada pudesse ocorrer, a autoridade era necessária. É imperativo, durante um conflito bélico, que alguém tome decisões rapidamente e seja obedecido. Como essas duas exigências podiam conviver lado a lado? Podemos, nesse ponto, fazer outro paralelo: não é o equacionamento dessa aparente dicotomia a condição para o ensino? Não é exigido de nós, professores, uma postura que mostre aos alunos que não somos diferentes deles, que propiciemos certa identificação sem a qual é difícil estabelecer um ambiente de aprendizado? Não deve esse tipo especial de amizade vir acompanhada do reconhecimento de alguma autoridade na figura do professor?

Uma última explicação: pelo menos dois dos livros mencionados poderiam também ser classificados como pertencentes à História, e um deles é uma carta. Quanto aos ligados à História, estão incluídos na presente seleção porque mobilizam assumida e explicitamente referências das Ciências

Sociais (além de serem bastante utilizados nesses cursos). Eu o fiz também porque, para o Ensino Médio, mais do que um conteúdo restritivo e rigidamente enquadrado em áreas exclusivas, o fundamental é entrar em contato com formas de conhecimento e seu uso competente. Quanto à carta, não tenho muitas justificativas exceto que ela pode ser usada para mostrar que as Ciências Sociais devem incluir emoções e que o ponto de vista individual não deve ser menosprezado. Como cada um vê e sente o que acontece ao seu redor é que deve ser matéria de qualquer pensamento social. Não significa, é claro, tomar uma pessoa como referência para o entendimento das transformações sociais, mas entender essas transformações a partir do que elas devem e imprimem às sensações que temos da vida. Sua presença aqui ilustra, nesse sentido, o princípio das escolhas feitas.

Para encerrar, e retomando o cerne da nossa conversa, há uma grande quantidade de textos de autores das Ciências Sociais que estão lidando com questões elementares e fundamentais da vida, questões que nos movem qualquer que seja nossa instância de atuação, nossa profissão ou grupo, sobre as quais refletimos constantemente de forma espontânea e que podem ser de grande interesse para nossos alunos. Era isso, obrigado.

Bibliografia

BAUMAN, Zigmund. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiro de Castro. *Carnaval Carioca: dos bastidores ao desfile*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2006.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mitos e política*. São Paulo: EDUSP, 2001.

Um encontro com a leitura em História

NILTON MULLET PEREIRA³

Os encontros

Pensar sobre os livros que um aluno pode ler em uma aula de História é uma tarefa que implica supor que há uma certa dizibilidade, estratificada, construída no senso comum de sociedades como a nossa, sobre a História. Compreende-se muito importante saber História, mas não se ultrapassa o limite de uma espécie de história-turismo. Ao mesmo tempo, essa mesma dizibilidade que cria ditos sobre uma história-turismo, o que sugere um certo gosto pela História também dá visibilidade a um certo desgosto pela História; mais precisamente, pela aula de História.

Os professores de História convivem com tais ditos e com essa dizibilidade. Por eles certamente passam forças que dão a ver a História como o paradoxo do gosto e do desgosto: ou se gosta do que estou a chamar de uma história-turismo ou se desgosta de uma aula de História na escola.

Mas, essas dizibilidades não devem constituir-se como fator que paralisa. Ao contrário, creio que é possível permitir-se certo jogo, com uma possibilidade de criação muito maior, a partir dessa estratificação que parece tão sólida.

³ Nilton Mullet Pereira é Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, e Doutor em Educação pela UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Atualmente é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (FACED-UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, na área de Ensino de História.

Em História, as aulas estão circunscritas em um plano que limita, sem dúvidas, as possibilidades de criação. Desde o livro didático até a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou do vestibular, está-se preso a fatores que se mostram, certamente, como complicadores considerados, não como elementos que impedem o processo criativo, mas tão somente como fatores que interferem nesse processo.

Essa dizibilidade sobre a História afeta, certamente, aquele para quem se ensina um conteúdo de História: os alunos, aqueles que participarão do belo espetáculo do encontro e da coexistência do passado, do presente e do futuro. São eles, os estudantes, que queremos que leiam. E a leitura é um encontro, ou a leitura provoca encontros. Esses encontros são produzidos por uma pura emissão de singularidades, dados jogados ao acaso, e levam em conta uma abertura para a entrada dessas singularidades. O aluno e aquilo que ele lê revelam um lugar por onde podem passar singularidades a causar, constituir, formar e forjar relações e experiências. É nesse sentido, o da experiência, que toda a leitura é uma diferença, que toda a leitura é a potência de um encontro e que toda a leitura permite a diferenciação, a transfiguração de si.

Tais encontros, no entanto, dependem de uma provocação por parte dos professores, da sala de aula, de modo a criar uma certa abertura para a leitura – o que se poderia chamar de inserir o estudante no universo da leitura, no universo dos encontros. Mas ter encontros está relacionado com o grau de abertura dessa passagem que certamente é única em cada um que lê e em razão do que lê.

Então, oferecemos livros para serem lidos no Ensino Médio porque queremos provocar encontros, redefinir parâmetros de uma vida, expandir uma vida. Não oferecemos livros apenas pelo seu conteúdo, mas para criar alunos leitores que, ao ler, tenham sensações, ofereçam-se a um mundo que não conhecem, que não imaginam, e que isso os permita imaginar histórias, construir novas memórias. Ora, as coisas que lhes interessam, certamente leem em espaços fora da escola, certamente leem no Facebook e em outros espaços ou redes sociais. Indubitavelmente leem. Os livros que nossos alunos podem ler são, justamente, aqueles que não podem ler; aqueles de que desconhecem a existência, mas que, ainda assim, podem servir a um encontro, não em razão de uma vida que se identifica

com o que está escrito, mas uma vida que não se vê no livro, que estranha o livro e aprende com ele.

Dar um livro de História para um aluno do Ensino Médio ler certamente objetiva que ele dê conta não só do século XIX ou do XX, mas, sobretudo, quer que ele entre no universo da leitura, para gostar de ler, para gostar de História, para encantar-se com a História, para aprender História por aprender História, para ver-se provocado a ter encontros.

A História

A História, a escrita da História, tem se modificado significativamente nos últimos tempos. Via de regra, na disciplina História, os autores, que são historiadores que escrevem livros para que se aprenda História não escolarmente, escreviam de uma forma bastante árida, de um modo extremamente cientificista, com pouca preocupação com o estilo e com o grande público, neste caso, com o público de não historiadores. Os autores afastavam o público comum, as pessoas em geral, da História e da leitura histórica. Isso obviamente refletiu-se no ensino, porque, de algum modo, os professores tornaram a aula de História algo chato, enfadonho e pouco preocupado com o estilo e com a narrativa. Mas, já durante o século XX encontramos uma produção historiográfica gigantesca que se preocupa com o estilo, compreendendo que escrever implica ter um estilo. Os historiadores perceberam que escrever História tem a ver com a produção de um drama, de algo que ultrapassa os meros limites da descrição de fatos ou da mera leitura dos documentos. Significa que os historiadores descobriram, a partir da significativa crítica que fizeram ao documento e ao uso do documento, desde o início do século XX, que a escrita da História é também a construção de uma ficção, de um drama. Não como uma ficção literária, certamente, mas trata-se de uma ficção para dizer a verdade, para criar a verdade, que aparece no tenso encontro do historiador e seu método com os documentos. A escrita da História, hoje, permite que os historiadores produzam verdades seriamente e agradem o leitor ao mesmo tempo.

A crítica ao documento possibilitou redeterminar a definição clássica de documento como prova do passado. Além disso, as fontes para a escrita da História foram significativamente ampliadas, e a Literatura, a Arte e o Cinema puderam ser considerados documentos históricos. Nesse sentido, o documento escrito perdeu a supremacia, fato que, inclusive, permitiu um movimento de reaproximação entre a História e a Antropologia e que teve efeito na produção historiográfica recente, principalmente na área de História Medieval, por exemplo. Esse movimento fez perceber que o documento histórico também é um engenho das lutas políticas de diferentes sociedades e que ao acessar esses documentos nós podemos acessar outras nuances da vida social, como o casamento ou o amor, por exemplo. O documento deixou de ser o espelho da História e passou a ser visto como elemento de uma produção, constituição daquilo que as sociedades queriam que imaginássemos acerca delas. O documento passou a ser visto como algo que tem vida, no sentido de produzir sensações. Assim, compreende-se que há uma tensão entre aquilo que o documento incita e causa como sensação no historiador e o que se escreve sobre o passado, ou seja, a História escrita sobre o passado. Essa revolução documental foi importantíssima, porque reconstituiu um ramo da História preocupado com questões da vida humana que até então não eram abordadas pelos historiadores, como por exemplo, o papel da história oral, as biografias e as histórias de grupos humanos sem escrita.

Essa discussão sobre o documento e a História foi importante, e, no campo da escrita da História, isso está mais ou menos resolvido. O fato é que o ensino de História, no que se refere às práticas de sala de aula, pouco conseguiu acompanhar esse processo. Ainda que seja necessário ressaltar o importante trabalho de avaliação de livros didáticos (Programa Nacional do Livro Didático, PNLD), que coloca como critérios de aprovação a incorporação da “renovação historiográfica” e a utilização de documentos na sala de aula de História, o que se verifica é que as práticas de ensino de História ainda estão demasiado presas ao uso do livro didático, tanto para oferecer conteúdos e atividades aos alunos, quanto, e isso é o mais complicado, como o guia da aula, como o que sustenta a aula de História. Muitas vezes, parece ser preciso ensinar o que se chama de “toda a Revolução Francesa”, o que, em verdade, é aquilo que se supõe ser “toda a Revolução Francesa”, pois, por óbvio, essa “toda” é sempre resultado de

uma seleção, de um recorte. Então, o que se chama de Revolução Francesa é um recorte ainda meramente político e, em alguma medida, econômico. A Revolução Francesa como conteúdo escolar é uma construção que depende de tantas escolhas que, às vezes, ela pouco se parece com o que vem sendo pesquisado sobre o tema.

Apesar de todos os evidentes avanços na produção de livros didáticos de História para o Ensino Médio, uma rápida pesquisa nos livros aprovados pelo PNLD em 2011 permite ver que os textos constantes nos livros didáticos preservam a centralidade na descrição dos conteúdos, do mesmo modo que os planos de ensino. Os textos, os esquemas, os resumos, parecem ter pouca relação com a teoria, parecem, por vezes, emergir de um lugar vazio de conteúdo teórico. E a obrigação de ensinar o máximo de conteúdos é ainda um fantasma que assombra os professores de História. Assim, os professores ensinam Roma, Grécia, o Egito e a Idade Média como se estivessem a ensinar toda a história de Roma, da Grécia, do Egito e da Idade Média. Ora, o ensino de História já passou por essa crítica, a crítica do “todo conteúdo”, e reconhecemos que tanto do ponto de vista da quantidade (o número de conteúdos), quando do ponto de vista da qualidade (o recorte teórico), o “conteúdo” sempre é efeito de uma perspectiva teórica determinada. Há um relativismo já assumido no âmbito do ensino de História e da História em geral, e isso nos leva, não a um relativismo, apenas e simplesmente, a uma noção de que não há conteúdos duros que estejam prontos a serem transmitidos, como a Revolução Russa, a Francesa ou a Cubana; o que há são conteúdos produzidos no complexo processo de criação que é a escrita da História. Considerar a escrita da História como um processo de criação é, de certo modo, tanto fugir ao relativismo quanto fugir ao universalismo; é colocar-se em um lugar perspectivista, que supõe que cada conteúdo é resultado de um longo movimento de criação que se dá em embates de um processo absolutamente singular que envolve a escrita e as sensações causadas pelos documentos, as forças que emanam dos documentos.

Nesse sentido, parece que os textos didáticos, esses mesmos que parecem estar além de qualquer perspectiva, meramente descritivos, levam os estudantes e as pessoas de modo geral a não gostar de ler História. Ora, tais textos não provocam acontecimentos em aula, não fazem mais do que reproduzir modelos já prontos e assertivos que parecem dar à His-

tória um caráter de verdade universal. Os estudantes passam a partilhar essa memória, essa gramática, que supõe ser a História um discurso que não depende de uma arte de interpretar.

Livros que os alunos podem ler

Propor que os estudantes do Ensino Médio possam ler obras de História implica propor uma discussão sobre os ditos que habitam o mundo dos professores e da escola: aqueles que dizem que os alunos não gostam de ler, ou os que afirmam que “os estudantes não sabem nem ler o enunciado das questões”. Esses ditos impedem que o professor se disponha a enfrentar a questão da leitura e oferecer livros aos estudantes. Nesse sentido, qualquer proposição da leitura de uma obra esbarra nas assertivas: “é muito complicado para eles”, ou “eles não estão acostumados com esse tipo de leitura”. Ora, a prática de oferecer somente o que cabe no costume é um problema que impede qualquer possibilidade de promover encontros na sala de aula, qualquer possibilidade de permitir que o estudante entre no universo da leitura, da imaginação e da criação.

A proposição de leituras de História aos estudantes do Ensino Médio depara-se com essas duas questões. Uma diz respeito aos próprios textos históricos, uma vez que os textos didáticos parecem sofrer pouca influência da historiografia e continuam demasiado áridos, descritivos e explicativos, não ensejando efeitos e sensações nos estudantes. A outra é justamente a dizibilidade que prende o professor no costume, que o impede de seguir adiante, de acreditar na potência do que ainda não é costume, do que ainda não é codificado. Então, a proposição de leituras, creio, deve ultrapassar o costume, os códigos, o que se diz sobre a capacidade dos estudantes, o que se comenta na sala dos professores e o que as classificações sobre o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes afirmam como verdade.

Penso em leituras de historiadores e não historiadores. Livros que tratam de História, que ensinam História ou que se valem de ficção para apresentar a História como pano de fundo. Nesse sentido, Por exemplo, temos

os livros de Fernando Moraes, *Olga*, e de Zuenir Ventura, *1968: o ano que não terminou*. São dois livros de dois grandes jornalistas, que tratam de acontecimentos da História brasileira e relatam a partir de uma linguagem jornalística. A leitura desses livros não afasta os estudantes dos métodos do historiador, ao contrário, os aproxima da História, do relato histórico, ou ainda de um tipo específico de relato histórico. Tipo que existe e é considerado adequado, é lido, é respeitado em nossa sociedade. Então, a leitura e a discussão do conteúdo e dessa linguagem jornalística e o modo como ela se apropria dos temas históricos é algo indispensável ao Ensino Médio.

Nessa linha, penso no fabuloso livro *Brasil nunca mais*, que nunca se propôs a ser um livro de História, mas que penso ser um livro para a História. No Ensino Médio poderia ser leitura obrigatória, tal é sua importância como fonte para o estudo da história brasileira e para a discussão de temas importantes da história recente, como é o caso da tortura.

Essas leituras podem produzir diferenças. Podem ensejar sensações diversas e ainda não catalogadas ou codificadas em nossos alunos. Tais livros podem, nesse sentido, promover bons encontros e ajudar a construir problemas para pensar o Brasil e a História. É assim que a leitura torna-se elemento indispensável do currículo de História do Ensino Médio.

Ora, sabemos bem que os alunos do Ensino Médio leem e, diferentemente do que pensamos, tais leituras certamente promovem e expandem suas vidas e lhes permitem momentos de criação e de experiências de vida que nem imaginamos. O caso é pensar como, no campo de uma disciplina escolar que é a História, podemos também levá-los a ler, na perspectiva de que a leitura é um modo de produzir encontros, de oferecer novas experiências de vida, de aprender sobre História. Aprender sobre História é um modo de expandir a vida. Aprender sobre História dá-se no processo de leitura – nesse encontro incondicionado, nesse encontro imprevisível do estudante com as coisas que lê. Não se trata apenas de ler os livros dos historiadores, mas de os professores tornarem-se escritores para seus alunos.

O encontro com a leitura precisa despertar certo gozo no leitor, algo como um ler por ler, um ler porque intensivamente algo nos acontece, algo intensifica nossas formas de viver, nossas experiências de vida. Então é preciso pensar leituras de textos e de livros, mas leituras de quem escreve sem a obrigação de escrever, de quem escreve por escrever, de quem

escreve aquilo que lhe faz transfigurar-se. Assim, é preciso ter cuidado com o que se apresenta aos alunos, os livros e os textos que escrevemos.

O encontro inicial com a leitura precisa permitir um gozo, que implique gosto. Você decidiu-se pela História ou por outra área do saber porque, de algum modo, leu textos, tanto de História quanto de outras áreas, que despertaram algum gozo que você não consegue explicar porque não se explica o gozo, assim como não se explica o amor ou a paixão, você gosta porque gosta de ler o texto.

O universo dos estudantes do Ensino Médio é um universo de estranhamento. A leitura acontece num universo de estranhamento, não de identificação. Assim, você pode muito bem propor a leitura de um livro do Carlos R. Nogueira, *O Diabo no imaginário cristão*, ou mesmo um livro bem mais denso, que é *Bruxaria e história: as práticas mágicas no ocidente cristão*. São dois livros que tratam de temas que não são comuns ou que não fazem parte da vida diária dos estudantes, nem mesmo são temas que constem nos currículos escolares de História. São temas que podem despertar a admiração pelo estranhamento e pelo estilo da escritura. Creio que isso implica efetuar uma crítica à ideia de que os professores precisam ensinar ou sugerir leituras que estejam vinculadas à história dos alunos ou à realidade dos alunos. Não se trata de afirmar, entretanto, que o encontro da realidade do aluno com o objeto de ensino seja algo a ser excluído da aula de História; ao contrário, é interessante que isso aconteça em muitos momentos. Mas talvez ensinar História seja justamente explorar o interesse pelo estranho, por aquilo que é inconcebível, por aquilo que está fora do plano no qual os alunos vivem.

Os alunos geralmente levam questões para os professores que não são questões do seu dia a dia, eles não levam questões para as aulas sobre o casamento do príncipe ou sobre a morte de Bin Laden, o que certamente agradaria aos professores e permitiria que se tratasse da Monarquia inglesa ou do Império Americano. Por vezes, é interessante, porque certos alunos levam para a sala de aula temas que viram no Discovery Channel, no Discovery History ou que leram nessas revistas de História que estão em todas as bancas – sobretudo a importante *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Eis um elemento de muita importância para a leitura, porque quando se trata da *Revista de História da Biblioteca Nacional*, estamos

falando de uma História de historiadores voltada ao grande público, com uma linguagem acessível aos estudantes da escola básica e com temas que não estão necessariamente ligadas ao cotidiano ou à realidade dos alunos. Trata-se de um material que pode permitir a inserção do estudante no universo da leitura.

Dos livros que os alunos podem ler, penso em ao menos três categorias. A primeira diz respeito aos livros de historiadores. Livros que causam estranhamento, mas, ao mesmo tempo, sugerem a leitura, e promovem o gosto pela leitura da literatura histórica. Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes*; Eric Hobsbawm, *A era dos extremos*; Le Goff, *O imaginário medieval*; e Hilário Franco Júnior, *A dança dos deuses – Futebol, sociedade, cultura* são leituras que permitem a contemplação da diferença na História e também a densidade da pesquisa histórica. Uma tentativa de leitura inteira de um livro desses não é algo absurdo, mas é algo difícil. Não se trata de uma prática de leitura que se adquira rapidamente, é preciso um longo tempo de convívio e de experimentação com o texto histórico. Então, não vemos aí um projeto de série, mas um projeto de escola, pois estamos lidando com uma maioria de práticas escolares, particularmente em História, que não incorpora a leitura e a escrita. As práticas mais comuns são escutar, ler pequenos textos didáticos e responder perguntas copiando. Então, é preciso iniciar aos poucos, contando histórias, narrando acontecimentos como quem lê um livro, pela aventura da leitura, pelo drama contado e a leitura de pequenas partes dos livros. Um pouco de História a cada dia.

A segunda categoria de livros são aqueles que não são de historiadores, mas contam belas histórias. Livros escritos por jornalistas, por exemplo, que produziram reconhecidos trabalhos de História. Há, no mínimo, dois importantes exemplos que já citei: *Olga*, de Fernando Moraes, e *1968: o ano que não terminou*, de Zuenir Ventura. Trata-se de uma linguagem bem diversa daquela dos livros didáticos, das leituras cotidianas de um estudante de História do Ensino Médio. E são leituras que se propõem a oferecer ao público em geral uma obra histórica, a narrativa de um acontecimento histórico. E o ganho maior em termos de inserção de um adolescente no universo da leitura, ultrapassando todos aqueles limites que já descrevemos, é justamente por esse cruzamento do histórico com o jornalístico ou com o sociológico e mesmo com o antropológico. Os dois casos são produtos do cruzamento da História com o Jornalismo. Essa mis-

tura produziu duas obras que seduzem pela narrativa e pela arte de contar uma bela história.

Uma terceira categoria são o que pode-se chamar de romances históricos. São textos literários que utilizam a História como pano de fundo ou mesmo se propõem a contar a história de um acontecimento geralmente abordado por historiadores à sua maneira. A leitura desses livros pode permitir um belo debate sobre as relações entre a História e a Literatura, no limite do que é possível no Ensino Médio. É possível pensar a questão da verdade na História, questão tão importante para o campo teórico, mas igualmente significativa para a memória coletiva. Deve-se pensar que, ainda hoje, supõe-se que o que está no livro de História é a última e a mais certa verdade, supondo-se que a mera leitura dos documentos dá ao historiador o estatuto de alguém que, acima de qualquer suspeita, diz a verdade sobre o que realmente aconteceu. Nesse sentido, tais leituras nos permitem compreender a própria escrita da História e romper com a memória positivista de que a verdade está na descrição dos documentos. Uma discussão dessas pode permitir aos estudantes do Ensino Médio perceber a complexidade da construção do conhecimento histórico, criando novas interpretações sobre a escrita da História e sobre a própria História.

Essa discussão leva-nos a um ensino que se ocupe de questões que provoquem o pensamento. A aula de História, livre da prisão do texto e do livro didático, pode permitir encontros inusitados. Ela deixa de ser a disciplina serva da realidade dos alunos, da identidade entre a História ensinada e a História vivida, para dar um caráter de novidade à História ensinada, que poderá compor para a construção de novas Histórias vividas. Por isso, o ensinado numa pode ser idêntico ao vivido uma vez, desse modo todo o ensino transitará sobre um solo já conhecido, tudo já será mera reconhecimento. A leitura desses “livros que os alunos do Ensino Médio podem ler” tem essa particularidade, não apenas insere os estudantes no universo da leitura, mas torna a leitura uma saborosa aventura, pelo caráter de caos que ela pode introduzir – esse caos que leva ao pensamento, que leva à criação, que leva à interpretação histórica. Mas, sobretudo, que permite a criação de novas Histórias vividas.

Aprender História torna-se construir uma relação ainda não codificada na sala de aula. Quem sabe a leitura na escola e o gosto pelas aulas de História

ria tenham a ver com os encontros que promovemos, que provocamos, que se constituem em uma outra relação dos alunos, dos estudantes e das pessoas comuns com essa disciplina. Uma relação que implica aprender História por aprender História. Gostar da disciplina História e gostar de História tem a ver simplesmente com aprender, sem vincular essa aprendizagem a nenhuma necessidade de aplicação prática e a nenhuma necessidade de construção disso ou daquilo, mas apenas provocar no estudante um uso do passado, um uso para a vida, um uso para criar novas histórias para serem vividas. Implica pensar que ao aprender História não se tem a necessidade de saber, de racionalizar as razões pelas quais se aprende História.

Bibliografia

ARNS, Paulo Evaristo. *Brasil: nunca mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A dança dos deuses: futebol, cultura, sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

HOBBSAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.

MORAIS, Fernando. *Olga*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. *Bruxaria e história: as práticas mágicas no ocidente cristão*. São Paulo: Ática, 1991.

NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. *O diabo no imaginário cristão*. São Paulo: EDUSC, 2002.

VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Livros que seu aluno pode ler: Química/Matemática

Química de cabeceira

ROCHELE DE QUADROS LOGUERCIO¹

Quero começar agradecendo muito o convite e já me apresentando. Eu sou do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trabalho com Educação em Química e durante um tempo – terminei meu trabalho há pouco – pesquisei o uso possível da Literatura de Divulgação Científica, campo que pode ser chamado de “espaço discursivo intervalar” por ficar no meio do caminho entre a Literatura, a Historicidade – a Historiografia mesmo – e a Ciência. Claro que, como todo objeto que não pertence a um campo definido, instituído e legitimado, ele é problemático. Assim, os cientistas não gostam muito, seja porque não é um campo direcionado para os cientistas, ou porque só

¹ Rochele de Quadros Loguercio é Doutora em Ciências Biológicas e Bioquímicas com ênfase em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. Atualmente é professora do Instituto de Química da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil

gostam dos livros que são feitos por cientistas. Os estudiosos da Literatura vão dizer que se trata de uma literatura mais jornalística, com uma narrativa sem muita preocupação com a estética da linguagem. Seja como for, a Literatura de Divulgação Científica tem uma função, na minha perspectiva, que é fazer uma ligação entre a narrativa e a Ciência, porque a Ciência perdeu essa perspectiva narrativa durante certo período, principalmente no Brasil. A Biologia talvez seja uma das disciplinas que contenha em seus textos e livros didáticos um pouco mais de narrativas, mas a Química foi definitivamente separada da escrita narrativa. Se vocês se lembrarem da Química que estudaram na escola, ela na verdade cabe em um monte de caixas de texto e fórmulas, como $PV = nRT$, coisas pequenas como o átomo, sem muito falar sobre, sem dissertar a ponto de proporcionar um entendimento mais amplo e contextual.

Eu sou professora do Instituto de Química, e temos uma disciplina chamada Evolução da Química. O nome da disciplina já está errado; não é como se houvesse evolução, o que houve foi uma mudança no jeito de se trabalhar em Química. De qualquer maneira, nessa disciplina trabalhamos textos de grandes cientistas. Depois que fiz esse trabalho, comecei a introduzir a Literatura de Divulgação Científica na disciplina, para ver como os alunos iriam reagir. Nesse momento descobri que os alunos chegam até o sexto ou sétimo semestre na Licenciatura, no Bacharelado e na Química Industrial, que são as três ênfases do curso, sem saber nada das pessoas que construíram aquelas fórmulas, nem dos movimentos políticos e sociais que permitiram tais construções teóricas, ou das demandas e mazes da profissão que eles estão exercendo.

Então, para começar, quero usar uma frase de Teixeira Coelho de que gosto muito, de uma exposição que se realizou no Museu de Arte de São Paulo (MASP), chamada "A Arte do Mito", em que ele cita Aristóteles, dizendo que:

[...] A definição aristotélica do homem como um animal político é apressada ou secundária (ou nunca foi bem entendida). O homem é, antes de mais nada, um animal que se conta histórias, é isso que o diferencia entre as espécies. Um animal que se conta várias histórias e a história da política é apenas uma entre elas e não a mais importante. (Roberto Teixeira Coelho, curador do MASP, apresentando a exposição "A Arte do Mito")

Isso é muito interessante na minha perspectiva: essa relação com a narrativa, com a estória, não necessariamente com a Literatura, mas com o cinema, com a telenovela. Todo mundo vê isso, o Brasil é famoso por essa continuidade, esse coletivo narrativo. Isso é pouco abordado na sala de aula do Ensino Médio, mas duvido muito que não fosse algo do interesse dos alunos.

Há uma série de pesquisas que trabalham com a linha dos Estudos Culturais chamada Estudos Culturais da Ciência. Dentre outras coisas, essa perspectiva cultural permite-nos dizer, como Larossa, que “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido”, que constroem significados em redes conceituais, socialmente organizadas. E, portanto, estão (estamos) sempre significando em relação a alguma coisa. O significado é tão necessário ao homem que não se faz no vazio. É muito difícil entender a relação do homem com a Ciência, com a Química, sem perceber essa relação no mundo de uma forma mais narrativa. É muito diferente eu falar para vocês, por exemplo, a lei química dos gases: “pressão vezes o volume é igual ao número de mols vezes uma constante vezes a temperatura”. Isso nada mais é do que uma lei. Mas se eu contar para vocês como se construiu a relação pressão-volume, descrita em um dos livros que mostro mais adiante, que se chama *O sonho de Mendeleiev*, mostrando que o processo não foi nada mais do que um cientista subindo e descendo uma ladeira com uma bacia cheia de água e medindo como o volume variava de acordo com o aumento/diminuição da pressão, mostrando que há essa relação pressão-volume, provavelmente vocês enxergarão isso, imaginarão isso, farão imagens. E assim fazia-se Ciência também, subindo e descendo a ladeira – até porque, naquela época, era o que se podia fazer. Claro que não se tratava de uma ladeira pequena, era uma subida capaz de apresentar uma variação da pressão. Mas cria-se todo um significado diferente quando vocês leem essa história, quando vocês a associam com essa função; aí conseguem transpor para outro lugar, que é a Química Teórica.

Outra forma de pensar o nascimento da Ciência tal como aconteceu no mundo ocidental é trabalhar com Filosofia da Ciência, Epistemologia. Eu gosto muito de trazer os gregos em qualquer fala que eu faço. Por quê? Porque a Ciência ocidental tem seu início lá. A Ciência começa na Grécia, e a Grécia tem algumas peculiaridades, por tratar-se de uma cultura onde

os deuses são humanos e os humanos semideuses. Todos os deuses eram vingativos, problemáticos; o próprio Zeus amava as pessoas, dedicava-se a elas, transformava-se para ter relações com as mulheres que desejava, fazia todo um jogo de sedução. Assim era um deus na Grécia. Isso não tem sentido para nós, o nosso Deus cristão é extremamente puro, recatado e inatingível. Na Grécia, além dos deuses serem capazes de loucuras por amor e de lutas por poder, esses deuses eram tão humanos que o erro e o pecado tinham outro valor. Portanto, a estética do pensamento na Grécia é completamente diferente da estética do pensamento no Iluminismo ou na Renascença, que tem todo um fundo cristão. Segundo Andery, o mundo dos deuses refletia o mundo dos homens, e pela racionalização dos deuses estabelecia-se uma racionalidade para a vida humana.

Nesse sentido, a razão era mitológica. Os grandes escritores das tragédias gregas tinham um grande arcabouço de conhecimento científico, na verdade metafísico, porque até construir-se Alexandria, até construir-se a biblioteca de Alexandria, a Ciência tida como Metafísica ficava toda em Atenas. Nesse momento não existiam Matemática, Química ou Física, não existiam nem as Ciências nem a Filosofia, existia apenas a Metafísica. Depois houve mais uma separação, vamos olhar para as duas cidades, Atenas e Alexandria; nelas houve a separação das ciências em Filosofia e Estudos da Natureza.

Uma visão dicotômica instaura-se e permanece. Existe Ciência e existe cultura, e não necessariamente a Ciência prevaleceu, ou teve um estatuto maior do que a cultura em um primeiro momento. Antes de Francis Bacon na história da Química, por exemplo, a Ciência era do populacho, não era digna de lordes, não era digna dos reis. A partir da entrada de Francis Bacon, lorde inglês, a Ciência passa a ter certa visibilidade, muda de estatuto, e com o tempo a relação é invertida e a Ciência não mais pode ser do populacho, acabando por transformar-se em uma demanda das elites, da *royal society*. Pode-se dizer que se cria uma dicotomia. Passando por momentos diferentes, a Ciência mostrou-se culta, depois menor do que a cultura "cultura" e, mais tarde, passou para um modelo bem linear: Ciência para cultura, Ciência para produzir cultura, Ciência para "tornar as pessoas cultas". E, hoje, entendemos Ciência como cultura.

Meu grupo de trabalho entende a Ciência como cultura no sentido de que ela não é mais nem menos, mas uma perspectiva cultural de se viver no mundo. Mais do que isso, essa última posição incorpora o conhecimento científico como motor e como porta de organização da própria sociedade. Mais ainda, a cultura científica faz parte da Cultura no sentido lato, independente de quaisquer esforços para difundir-se. Não precisamos difundi-la, ela existe, estamos dentro de uma sociedade altamente científica e tecnológica, vivemos nela e ela nos constitui de maneira completamente diferente. Gosto de uma frase da Hannah Arendt, filósofa alemã, que, para mim, marca muito bem a Ciência ainda hoje:

Tudo isso torna a cada dia mais improvável que o homem venha a encontrar no mundo ao seu redor algo que não seja artificial e que não seja, por conseguinte, ele mesmo em diferente disfarce. O astronauta, arremessado ao espaço sideral e aprisionado em sua cabine atulhada de instrumentos, na qual qualquer contato físico efetivo com o meio ambiente significaria morte imediata, poderia muito bem ser tomado como a encarnação simbólica do homem de Heisenberg. (ARENDR, 1972)

Não existe nada fora de nós, não existe uma única Ciência que eu possa produzir que não seja de alguma maneira eu mesmo em diferentes formas. A Ciência como olhar continua em Arendt, e ela continua dizendo:

[...] o homem [de Heisenberg] que terá tanto menos possibilidades de deparar algo que não ele mesmo e objetos artificiais quando mais ardentemente desejar eliminar toda e qualquer consideração antropocêntrica de seu encontro com o mundo não-humano que o rodeia. (ARENDR, 1972)

A Ciência, enfim, é o nosso olhar. Narcisos que somos, tendemos a olhar e a procurar uma beleza que é a nossa beleza.

Mostrado meu entendimento de Ciência, é tempo de começar a mostrar os livros de Divulgação Científica. Antes ainda eu trouxe um texto da *Enciclopédia chinesa*, de Jorge Luís Borges, que está nas primeiras páginas de um livro do Foucault, *As palavras e as coisas*. Foucault usa essa citação justamente para dar esse choque de realidade, para interrogar: do que

nós estamos falando quando estamos nomeando as coisas? São tão fixas assim? A *Enciclopédia* desestabiliza:

Em uma certa enciclopédia chinesa está escrito, em suas remotas páginas, que os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões [que coisa, eu sempre acho engraçado, eu não entendo muito bem o Borges, mas a ideia é justamente botar fora da ordem, nossa ordem científica], e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação [essa é ótima], i) que se agitam como loucos [muita gente pode ser classificada], j) inumeráveis, k) desenhados com pincel muito fino de pêlo de camelo, l) *et cetera* [separado assim, muito melhor], m) que acabam de quebrar a bilha [essa é outra que faz horas que eu me debato pra entender], n) que de longe parecem moscas. (BORGES, citado por FOUCAULT, 1966)

Que classificação é essa? Não tem nada a ver com a aristotélica, não tem nada a ver com a Biologia, e, no entanto, o que ela faz? Provoca. Por que o autor botou o leitão separado dos outros animais? Do que ele está falando com esse “*et cetera*”? Por que ele marca os que quebraram a bilha? Então, para onde ele nos leva, para onde nos joga essa Literatura? A ideia da Literatura é, na minha perspectiva, jogar para fora. *As intermitências da morte*, de José Saramago: o que é aquilo? Aquilo te faz pensar completamente diferente o mundo, não é? *O ensaio sobre a cegueira*, a discussão de Jesus com o diabo no *Evangelho segundo Jesus Cristo*, tanta coisa que nos coloca de importante, a Literatura. Não se pode negar isso aos alunos, seja da Escola Básica ou Superior, porque isso, para mim, é negar conhecimento.

Muitos dos temas enfocados pela Ciência são temas de interesse das pessoas, sobre os quais elas já vêm se perguntando e construindo concepções, ainda que variem com a faixa etária; as pessoas se interessam pelo mundo, e por tudo que nele há, com ênfases diferentes em fases diferentes da vida. Não é verdade que a Ciência não seja interessante. A Ciência que estamos vendendo é que não é interessante. A Ciência que está chegando à escola é que é pobre, assim como a Literatura. Não sei se vocês são do curso de Letras, mas a Literatura que chega à escola dá ódio de ler às vezes. Quando ensinamos algo a alguém, ensinamos um pouco de como vemos o mundo, ou de como nos ensinaram a ver. Temos que

cuidar os conceitos, vigiar o antropocentrismo, o utilitarismo e a finalidade. Quantas vezes vocês ouvirão “mas onde é que eu vou usar isso afinal?”, “para que eu estou estudando aquilo?”, “para que eu estou estudando José de Alencar?”, “para que eu estou estudando essas coisas?”. Cabe perguntar para que serve colocar no Twitter que eu vou comer chocolate, que eu estou com dor de cabeça, como eu estou me sentindo? Essa é outra relação com o mundo. Não que essa relação não sirva, ela é bem boa; faz escrever, assim como “Harry Potter” faz ler. Harry Potter alfabetizou crianças que muita gente tentou alfabetizar com textos clássicos, eruditos, sem sucesso. Isso é bom, mas é importante aprender a ler os clássicos, os não óbvios, os surreais.

Da mesma forma, temos que cuidar o que dizemos sobre a Ciência, a verdade, a prova, o binarismo, o certo, o errado, o ser científico, o não ser científico. Temos que cuidar os tempos, significar o nosso tempo, a nossa positividade: de que tempo estamos falando? Em que episteme estamos falando, que positividade é essa? Temos que ser críticos, ou, como diz Alfredo Veiga Neto, “hipercríticos”. Às vezes é ruim ser hipercrítico, porque nunca mais se consegue assistir filmes do mesmo jeito; você nunca mais verá *Pretty Woman* do mesmo jeito, nunca mais lerá um folhetim do mesmo jeito. Mas precisa? O que é letrar em Ciência? Letramento é o entendimento de que a Ciência é uma forma de ler o mundo. Não é “a” forma, mas é uma forma. Letrar significa, entre outras coisas, relacionar a Ciência e a sociedade. Letrar também não significa apenas enunciar e contar sobre os conceitos, mas ter a capacidade de lê-los nas diferentes materialidades que eles ocupam (jornais, revistas, televisão, embalagens, bulas). Fazer ler é fazer ler de tudo, inclusive bulas, principalmente bulas, quando é possível.

Letrar implica, enfim, em saber falar, escrever, contrapor, resistir, concordar, argumentar sobre algo. E aí temos a Literatura de Divulgação Científica. O que há de diferente na Literatura de Divulgação Científica que faz com que a chamemos de “espaço discursivo intervalar”? Para começar a responder, pode-se dizer que é uma área extremamente narrativa, feita de histórias que se contam sobre cientistas e sobre o trabalho que eles fizeram com uma ênfase social e não científica. A Literatura de Divulgação Científica traz um saber que não está segmentado, não faz parte da Química, da Física ou da Biologia, mas fala de um todo. Ela pode ser uma alternativa ao livro didático tradicional, mas é pouco conhecida pelos pro-

fessores da Escola Básica. Os licenciandos não têm contato com essa área durante a sua formação, pelo menos os da Licenciatura em Química, a não ser comigo; os professores formadores não usam. Por quê? Existem várias razões. Uma delas é o tempo: os professores entendem que 25 exercícios ajudam mais os alunos a compreenderem o conteúdo do que fazê-los ler um texto dinâmico. Ou porque a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) existe, regula nossa produção e a chama de conhecimento. Enfim, são várias coisas que fazem com que os professores formadores não usem esses textos. Portanto, é ótimo quando há espaços como este, para que possamos contar para vocês o que são livros de Literatura de Divulgação Científica. Falarei de alguns.

Em nossa pesquisa, analisamos os livros de duas maneiras: na perspectiva do lúdico e na perspectiva dos conceitos químicos e físicos – se estão corretos ou não e como esses conceitos são apresentados para a sociedade, se há muita mistura entre Química e Física, se está presente no livro aquela guerra pelo “espaço da matéria”. Afinal, de quem é a constituição da matéria, dos físicos ou dos químicos? A sorte é que os químicos raramente escrevem livros. Aliás, nenhum dos que agora apresento é de autores químicos. São eles: *Alice no país do quantum*, *O mágico dos quarks*, *O sonho de Mendeleiev*, de cujo título eu gostei, *O átomo*, esse é de 1974, *Lavoisier, Bohr, Tio Alberto e o mundo dos Quanta* e *A viagem ao reino da química*. Alguns são classificados como literatura metafórica fantástica. Por quê? Porque eles trazem um pouco de surrealismo ao trabalho dos físicos e dos químicos. Eles “surrealizam” a nossa razão. São interessantes, possuem um público específico e funcionam muito bem. Falarei dos metafóricos, então.

Alice no país do quantum é de autoria de Robert Gilmore, que é físico, e sua escrita é uma mistura de fantasia e Ciência. Ele se apropria de *Alice no país das maravilhas* e o transforma em *Alice no país do quantum*. O livro é interessante porque dá uma dimensão muito mágica para os acontecimentos do mundo subatômico. Vocês já ouviram falar de quantum? O quantum é “o subtroço do subprego”, uma partícula que dificilmente alguém estuda. Até o Ensino Médio trabalha-se prótons, nêutrons e elétrons e está bem, não é necessário trabalhar unidades menores. Aliás, nem o nêutron precisava ser trabalhado, mas tudo bem. Tenho certeza de que prótons, nêutrons e elétrons vocês conhecem. O autor vai além, porque

esse mundo é muito surreal e se presta à Literatura. Bachelard, um epistemólogo da ciência, defende que, para ser cientista, é necessário usar muita imaginação. Na verdade, a imaginação é o que coloca ação nas imagens para construir modelos possíveis de se chegar. E o que Robert Gilmore faz é transformar todo esse modelo químico em aventuras. *Fótons* pegam trens, são os *spins* em beliches dentro do quarto... Ele materializa, faz uma analogia que, na Ciência, para ensinar Ciência, não é lá essas coisas, mas para a Literatura é ótima, e ele usa todo o universo da *Alice no país do quantum* em Química ou Física, como queiram.

O mágico dos quarks também é de Gilmore. Também trata do “subtroço do viceprego”, dentro do átomo, e dialoga com a história de *O mágico de Oz*. Gilmore usa dois clássicos da Literatura para ensinar conceitos científicos e para falar dessa viagem que é o mundo subatômico.

O próximo é de Russel Stannard. *Tio Alberto e o mundo dos Quanta* é muito legal, é um dos meus preferidos. Os personagens são tio Alberto, que é Albert Einstein, é claro, e sua sobrinha, que questiona todos os mistérios da matéria. Confiante na sabedoria do tio Alberto e sempre pronta para a aventura e para a descoberta, na companhia do coelho branco, parte para a exploração de um mundo maravilhoso de luz e de matéria, onde nada é o que parece. O livro é muito legal, esse é um dos meus preferidos.

Agora, a Literatura histórico-biográfica é a parte da Ciência que os cientistas mais respeitam. Bachelard diz que muitas coisas facilitam o conhecimento, mas que outras, que são as metafóricas, mantêm o estudioso eternamente no concreto. Concreto demais, o *spin* vira uma bolinha com guarda-chuva; isso não é bom para a Ciência, embora seja bom como Literatura metafórica. *Lavoisier*, *Bohr* e *O sonho de Mendeleiev* são romances histórico-biográficos. *Lavoisier* é de Carlos Filgueiras – notem que são autores brasileiros que escrevem os mais históricos. Se fosse possível resolver o problema científico atual numa única frase ela seria: o aspecto fundamental da natureza é a transformação. Lavoisier disse aquela frase célebre: “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Bachelard diz que ele é um avaro, mas por enquanto essa frase nos serve – Bachelard critica tudo e todo mundo, talvez por isso eu o adore. Lavoisier não passou a vida trancado em um laboratório, mas teve uma influente ação social e política. Creio que essa seja a melhor parte desse livro: des-

mistificar a figura do cientista como alguém completamente fora do mundo. Lavoisier vivia em grandes festas com a sua esposa, Anne Marie, com a qual ele casou quando ela tinha 13 anos. Todos ficam chocados, mas ele tinha 23 – ele era um bebê, tanto quanto ela. Casaram-se, foram felizes para sempre e viviam dando festas nos seus salões. O livro traz a vida dele para fora da Ciência, para fora da perspectiva alienada de que um cientista não se diverte.

Um homem que imaginou que a realidade do mundo era completamente diferente do que o que os cientistas postulavam. Esse é Niels Bohr, um dos meus preferidos. Um pouquinho da história: Bohr tinha um irmão, matemático; ou seja, Bohr é um físico-químico, e o irmão dele, um matemático. E os dois eram zagueiros da seleção da Dinamarca. Você têm alguma ideia do que significa isso? Isso equivale a pegarmos os zagueiros da seleção brasileira, Lúcio e Juan, e dizermos que um deles ganhou o Prêmio Nobel de Química, e o outro, de Matemática. Então, os irmãos Bohr eram “os Nobéis”, e ainda jogadores de futebol. A história continua de maneira ainda muito fantástica, pois evidencia as relações na sociedade científica, por assim dizer. Bohr tinha muito interesse em estudar modelos atômicos. Por isso, foi para onde estudavam-se modelos atômicos, a Inglaterra, tentar entrar em contato com Thompson, “Lorde Thompson” – o título de Lorde significa elite na Inglaterra. Por tratar-se de um Lorde, Thompson não recebia qualquer um. Bohr não era qualquer um, mas zagueiro da seleção dinamarquesa e um químico reconhecido na Dinamarca. Mas, mesmo assim, Thompson deu-lhe um livro de Dickinson e pediu que Bohr aprendesse inglês bem, alegando que não falava com quem tivesse sotaque. Bohr estava a ponto de voltar para casa triste da sua tentativa de estudar modelos atômicos quando Rutherford – já ouviram falar de Rutherford? Rutherford adorava jogar futebol – descobriu que o zagueiro da seleção dinamarquesa estava na Inglaterra, ligou – não deve ter ligado, talvez tenha batido um tamborzinho, feito alguma coisa, chamado uma carruagem – e o convidou para jogar futebol. E Bohr foi. Dito isso, respondam: qual é o modelo atômico que vocês conhecem? O de Thompson ou o de Rutherford/Bohr, das camadas? Assim, em uma reunião de domingo, “entre caipirinhas e futebol”, Rutherford e Bohr descobriram que ambos gostavam de fazer a mesma pesquisa e reuniram-se. Esse livro mostra que

a Ciência não se faz na forma de artigo científico, a Ciência se faz através de relações sociais. Gosto muito dessa perspectiva.

O outro título, o *Tio Tungstênio*, é de Oliver Sacks, um reconhecido neurocientista. Para quem não o conhece, Sacks dá uma entrevista sobre o ato de ver no documentário sobre a visão “A janela da alma”, e comenta sobre uma degeneração neurológica em que a pessoa não reconhece pessoas próximas, seus entes queridos. Nessa doença, o paciente olha e não sabe que conhece as pessoas, bloqueando-as completamente. Pensar sobre essa doença permite uma discussão sobre o que vemos efetivamente, o que amamos e como amamos. Nós amamos aquilo que vemos? Precisamos ver para amar? Sacks faz toda uma discussão em *A Janela da Alma*, esse filme é ótimo. Mas voltando ao livro *Tio Tungstênio*, Oliver Sacks teve uma infância química, por conta de seu tio que fazia lâmpadas de tungstênio, usadas na época da II Guerra Mundial. Sacks morava na Alemanha e era judeu, e explora no livro todo o imaginário da sua vida em relação à Ciência e a esse tio, que parecia tão forte, tão próximo e tão brilhante quanto as lâmpadas que produzia. Sacks conta a história de sua vida, mas ao contar a história de sua infância acaba ensinando Química e Física de uma maneira muito interessante e fácil. Também do ponto de vista do preconceito contra os judeus na época, sobre sua necessidade de fugir, etc., é um livro muito bom.

Enfim, *O sonho de Mendeleiev*. Esse eu faço com que todos os meus alunos da graduação em Química leiam. O livro é excelente e começa assim:

17 de fevereiro de 1869, o cientista russo Dmitri Mendeleiev debatia-se com o problema: como colocar ordem na então recentíssima ciência? Exausto, caiu adormecido na sua mesa de trabalho. No sonho que teve, que lhe anunciava a chave para montar a tabela periódica dos elementos, iria mudar fundamentalmente o modo como vemos o mundo. (STRATHERN, 2002)

O livro então começa a contar a história desse cientista e de muitos outros, desde a alquimia até os problemas encontrados no Renascimento, por exemplo. O livro conta como Priestley criou a água com gás, e que ele bebia suas soluções gaseificadas (Priestley bebeu algumas que não eram

muito boas. Acho que é possível que Priestley “tomasse” alguma coisa mesmo, porque tal expansão de consciência requer muita imaginação. Eu imagino a cabeça dele como um cone. Não é possível, tanta coisa que eles criam que, olha, tem que ser psicodélico, acho que eles botavam coisinhas na água). Mas Paul Strathern, o autor desse livro, é um filósofo e, segundo os cientistas, tem menos credibilidade para narrar sobre Ciência. Eu li todos os livros que ele escreveu sobre os cientistas. Ele escreveu esse, que no fim das contas é a história da Química, mas também escreveu uma série de livros pequeninhos, que se chama *Cientistas em 90 minutos*. Devem ser uns dez, mais ou menos, e falam de Arquimedes, Pitágoras, Darwin, Bohr, Madame Curie e Watson, entre outros. Seja como for, esse autor escreve vários livros muito bons.

Os botões de Napoleão é o xodó da Química, todos nós gostamos demais. É um livro inspirado em histórias interessantes. Pode-se contar a história do mundo de várias maneiras, e esses autores optaram por contar a história do mundo tendo a Química como protagonista. O título já coloca uma pergunta interessante: será que o fracasso da campanha de Napoleão na Rússia em 1812 poderia ser explicado por algo tão insignificante quanto um botão? O livro conta que os botões da farda do regimento de Napoleão eram feitos de uma liga metálica específica que tende a se esfarelar quando exposta a baixas temperaturas, deixando os soldados mais expostos ao frio. A teoria química do motivo de Napoleão haver perdido a guerra é que o metal dos botões do uniforme dos soldados começou a esfarelar. Verdade? Mito? Não interessa à nossa vida o nosso conhecimento narrativo, importam-nos os efeitos. O livro tem de tudo. Por exemplo, de onde vem a ideia de que as bruxas voavam? Há uma relação com a vassoura. Alguns compostos químicos alucinógenos são muito complicados de injetar ou tomar, então a maneira de tornar esse processo mais lento e evitar uma overdose é fazer pastas. A teoria química sobre o voo das bruxas é que as herboristas faziam pastas de um alucinógeno e passavam essa pasta nas vassouras. Por quê? Devido à caça às bruxas, a produção e consumo de alucinógenos não podia ser evidente. Então, onde é mais fácil haver absorção de mucosa, além da boca? Na vagina. As mulheres untavam as vassouras e ao “montarem” a mucosa vaginal absorvia o alucinógeno, produzindo alucinações como a de voar. É muito interessante,

muito boa a teoria e a história. Não é possível achar Química um assunto chato em um livro assim.

Para finalizar, quero contar que são vendidos 2,4 livros per capita no Brasil, por ano. Dos 2,4 livros per capita vendidos nos últimos três anos, apenas 0,7 são livros não didáticos. É importante observar a hegemonia dos livros didáticos no Brasil. Não chega um livro de Divulgação Científica na escola, nenhum! Ou seja, o livro didático, praticamente obrigatório, é distribuído gratuitamente pelo governo federal e constitui a maioria dos livros consumidos em nosso país. E esse livro didático mostra apenas a Química que não interessa a ninguém.

Enfim, por que um livro de cabeceira? Porque nada é tão complexo que não possa ser uma narrativa, nem nada é tão simples que não possa ser complexo, e nem nada é tão químico que não possa ser história. Mas, como diz o poeta, "tudo vale a pena quando a alma não é pequena". Muito obrigada.

Bibliografia

ARENDT, H. A conquista do espaço e a estatura humana. In: *Entre o passado e o futuro*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. Tradução de Mauro W. B. Almeida, *Between past and future*.

BORGES, J. L. *Outras inquisições*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Tradução de Davi Arrigucci Jr.

STRATHERN, P. *O sonho de Mendeleiev: a verdadeira história da química*. Rio de Janeiro: Zahar; 2002.

O pensamento sem dor na Matemática

SAMUEL BELLO²

Boa noite. Quero agradecer o convite e dizer que me sinto bastante lisonjeado de estar participando desta noite para falar a respeito do projeto do PET Letras “Livros que seu aluno pode ler”. Eu havia conversado com o Professor Nilton (palestrante do “Livros que seu aluno pode ler II”, na área de História e Sociologia) e confesso que fiquei querendo vir falar sobre Matemática. Então, quando me foi feito o convite eu aceitei na hora, porque queria conhecer o projeto. Durante minha fala, em alguns momentos, irei aproximar-me de muitas coisas que a Professora Rochele já abordou. Talvez a conexão não seja explícita, mas acho que essa discussão ficará posta para vocês. Abordarei também algumas outras coisas que talvez tenham mais a ver com as minhas preocupações pedagógicas em relação ao ensino de Matemática, tentando fazer relações com o contexto da linguagem que, de alguma maneira, sugeriram a temática do projeto “Livros que seu aluno pode ler”. Não pretendo restringir, claro, linguagem à língua, mas discutir alguns entendimentos para podermos descobrir por que, de alguma maneira, a Matemática torna-se uma disciplina difícil no âmbito escolar. O que vem sendo proposto nem sempre funciona muito bem, e poder-se-ia dizer que chegamos ao ponto de perguntar-nos: “o que fazer para tornar a matemática mais interessante?”

² Samuel Edmundo Lopez Bello é Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil. Atualmente é professor associado do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

A produção de livros não didáticos que também não tenham um caráter tão científico, como em um livro de história da Matemática, não é tão rica na Matemática, particularmente, quanto na Química, como mostrou a Professora Rochele, e nas Ciências em geral. Ainda assim, algumas coisas estão sendo produzidas e algumas obras já se tornaram clássicos. Posteriormente falarei um pouco mais sobre elas.

Muitos já devem ter ouvido falar do livro *O homem que calculava*. Esse livro, mesmo tendo sido publicado em 1938, é um livro que eu tenho visto circular pouco nos colégios estaduais, é um livro pouco trabalhado e estudado pelos alunos da Educação Básica em geral. Quando eu comecei a pensar sobre o que iria apresentar e trazer para a discussão, sabendo que o evento aconteceria na Casa de Cultura Mário Quintana, ocorreu-me buscar no Google palavras-chave como “Mário Quintana” e “Matemática”, e apareceu esta frase: “A curva é o caminho mais agradável entre dois pontos”. Pensei: se a curva é o caminho mais agradável entre dois pontos, todos estão pensando em uma curva geométrica, na curva enquanto ente geométrico. Não sei se Mário Quintana, quando escreveu isso, estava pensando em uma curva geométrica. Talvez ele estivesse pensando no formato de um corpo feminino, dadas as características de sua personalidade: era um boêmio e gostava muito de falar sobre as questões da vida. Portanto, quando falou da curva, talvez ele estivesse falando de alguma amante, de alguma donzela, de alguém que tivesse chamado sua atenção.

Foi um professor de português quem fez essa relação entre a imagem da mulher e a curva geométrica. Segundo esse professor, nenhum matemático pensaria algo assim, teria que ser alguém de outra área. Então perguntei-me, de onde vem a ideia de colocar a curva? Pesquisando, encontrei, para combinar com a poesia, uma frase do Mário Quintana, que diz: “A matemática é um pensamento sem dor”. Confesso que não conhecia diretamente essa literatura; em minhas origens, muitos escritores brasileiros são grandes desconhecidos. Já li Dante Alighieri, já li Homero e já ouvi algumas coisas sobre Mário Quintana. Camões é português, certo? Literatura portuguesa eu também não conheço. Quando trabalhamos na universidade, ficamos preocupados em fazer artigos para a pós-graduação e às vezes não temos tempo de incorporar algumas coisas. Porém, quando eu fazia esta revisão com o objetivo de encontrar algumas coisas que estivessem fora da Matemática para ver o que poderia vir à tona nesta

conversa, também fui atrás de *Os Lusíadas*, de Camões. O Canto V continha muita discussão sobre os conhecimentos de Ciência da época; há descrições muito interessantes, de astronomia, principalmente. Pensei: há muita coisa voltada para a Ciência, mas de Matemática encontra-se pouca coisa. Quando vi a frase “A matemática é um pensamento sem dor”, perguntei: o que posso apreender dessa frase? Como esse pensamento ou ideia pode me ajudar? O que eu posso interpretar disso?

Primeiro, percebi que a Matemática é um tipo de pensamento. Ou seja, existem diferentes formas de pensar, e uma das formas de organizarmos o pensamento é através da Matemática. Sem dor, eu diria, na medida em que podemos falar e escrever. Portanto, a Matemática seria a própria linguagem e, de alguma forma, o pensamento também se faria com palavras. A Professora Rochele falou da ideia de que o homem é um animal que conta histórias, que conta histórias porque é um ser de palavras, um ser de linguagem. Trata-se do famoso *logos*, que traduzimos como “razão”. Jorge Larrosa (BONDIA, 2002), em seu texto sobre o saber da experiência, diz que quando Aristóteles falou que o homem era um ser de *logos*, ele não falava de “razão”, mas de “palavra”. Se pensarmos que a Matemática é um pensamento que não deve ser doloroso, ele deve fluir da mesma forma que flui a nossa língua materna e fazer-nos pensar e ter ideias. Porém, como linguagem, a Matemática também precisa ser reproduzida. Além disso, ela é uma atividade, mais do que uma Ciência; trata-se da ação de produzir diferentes pensamentos de uma determinada forma. Eu diria que se trata de um jogo de linguagem. Portanto, por ser um jogo, não deixa de ter regras, também tem a sua gramática; como outras disciplinas, cada uma com sua determinada gramática. Quando falo que a Matemática é o pensamento sem dor, começo a pensar a relação com a linguagem e, a partir dessa relação, começo a perceber que não se trata de nenhuma abstração, mas de construir ou produzir uma determinada realidade a partir de determinados significados.

A Matemática está muito próxima de nós; assim como a Ciência não é uma coisa que está fora, também não tenho como pensar em uma Matemática que esteja fora, em outro mundo, ou que sirva de modelo de representação das coisas, porque o próprio homem na sua história é quem produz essas relações. A Matemática é uma questão que se constrói também no âmbito da linguagem e da língua materna, e, nesse sentido, tem havi-

do muito incentivo a que os professores tragam a realidade para dentro da sala de aula. Aqui acho que temos mais alguns problemas. Mostrarei uma história do Chico Bento que fala sobre problemas com a Matemática. Temos aqui basicamente uma cena típica da sala de aula: a professora que diz que a classe verá matéria nova e a matéria nova é de Matemática. Chico Bento então faz o papel da criança que acha que Matemática é difícil; em resposta a isso, a primeira coisa que a professora diz é que a Matemática não tem mistério, que é lógica pura. Já temos alguns problemas – vocês verão na discussão que se dá entre Chico Bento e a professora. O problema é uma questão de linguagem, e a gente muitas vezes enxerga a Matemática como uma questão de lógica, uma questão de raciocínio; não ficamos atentos à produção de significados. E é por essa questão dos significados que vou entrar na discussão sobre livros indicados na área da Matemática.

Acho que o que falta não é apenas trazer o que está fora da escola para dentro, mas enriquecer de alguma maneira a significação que os alunos dão a determinadas palavras. É necessário também levar noções escolares para fora da sala de aula. Se vamos aprender Matemática, podemos potencializar a escola, pensar que se deve também escolarizar um pouco o cotidiano, para que o aluno note que existe uma possibilidade de movimentos de significação de caráter interinstitucional. Acho que isso é uma questão importante. Quando a Professora Rochele pautou a Ciência e como ela se dá nas relações sociais, de alguma maneira demonstrou que existe um processo de significação que se dá no âmbito da própria Ciência, na comunidade científica, mas que outras comunidades também desenvolvem esse processo. Em minha opinião, o papel da escola é permitir a socialização dessas significações. Para quem alguma vez ouviu falar do Professor Tomas Tadeu da Silva, para quem a sala de aula é um espaço de luta política e de disputa de significados, isso quer dizer o seguinte: na sala de aula convergem significações de diferentes espaços institucionais que, de uma forma ou de outra, provocam as pessoas a construir sentidos, provocam pensamentos; e entra a questão da Matemática.

Para a professora do Chico Bento, a Matemática é lógica pura, como vemos em sua fala: “Vamos aprender sobre as incógnitas”. Chico Bento já acusa: “A senhora está errada”. “Por quê?”, pergunta a professora. “Porque a senhora está escrevendo com ‘x’, que é uma letra, não um número, e a Ma-

temática se faz com números". Então ela diz assim: "O 'x' é uma letra, mas o que está em conta é a incógnita, é o valor que temos que descobrir" – tratava-se de um problema de supermercado. Então Chico Bento diz: "Mas eu não sei quanto é o valor de 'x'. Não sei o valor porque quem vai ao mercado é a minha mãe". O "valor" não tem nada a ver com o mercado, mas não está claro no caso de Chico que o "valor" do "x" possa significar qualquer outra coisa. Trata-se do mesmo caso de quando eu coloquei a ideia de curva: há um conjunto de condições que já estavam postas quando eu fiz a pergunta sobre se a curva seria a melhor forma de se aproximar de dois pontos. Já havia todo um conjunto de condições que direcionavam o que eu podia pensar. Diante de inúmeras possibilidades, nem todas são adequadas, como nesse caso do Chico Bento. Alguém diria que a criança vai de alguma maneira trazer para a aula aquilo da sua realidade, do seu dia a dia. Sim, mas em que momento a criança vai conseguir perceber que quando se fala em "valor" pode-se falar de outra coisa que não seja unicamente o preço de supermercado, se quando ensinamos Matemática também insistimos em trazer problemas sobre supermercados para resolver em forma de contas na sala de aula? Continuando, Chico Bento diz: "Bota o preço aí professora não tem o valor do preço". Ao que ela responde: "Não, vou ensinar a calcular, é valor numérico, vamos colocar entre parênteses". "Não tem nenhum parente, não vai dar", responde Chico, sem entender. "Não vai dar por quê?", a professora pergunta. "Porque não tem nenhum parente aqui na sala de aula". "Parênteses, Chico, 'parênteses', e não 'parente'. Isso aqui não tem nada a ver com parente", a professora diz já irritada. "Como não professora? Tem sim". Outro aluno fala: "E os números primos?". "É verdade, primo é parente", discute Chico. "Números pares, são casazinhos, vai ver que são, mas casal não é parente?".

Não sei se vocês estão conseguindo perceber: há uma questão interessante, quando começamos a estudar isto. Os alunos continuam dizendo: "Ah! Mas a Matemática também tem a ver com as plantas" quando se lembram da raiz quadrada e da função da raiz. E dizem também que tem a ver com música quando se lembram dos conjuntos: "Professora, conjunto vazio é quando os músicos foram embora?". E ainda: "A Matemática não tem segredo, se tivesse eles contavam para a gente as respostas da prova". A professora sai desesperada, vai pedir as férias para o diretor, diz que não é possível ensinar Matemática para aquela turma.

A questão que se coloca aqui, a partir da discussão, é que de alguma maneira os significados matemáticos precisam ser trazidos, e precisamos remeter-nos a essa situação de construção do pensamento também a partir das palavras, particularmente na escola. Nós precisamos fazer um trabalho em que os diferentes significantes, no caso da “raiz” ou no caso dos “números primos”, por exemplo, sejam ampliados nas suas significações para produzirem os sentidos. Por exemplo, no caso dos números primos, o que se quer dizer com “número primo”, se formos estudar questões de caráter linguístico nos livros? Eu coloco a questão de o livro ser visto primeiro como um objeto cultural e como o resultado de um conjunto de práticas, possibilidades e movimentos de significação.

O livro, antes de ser um livro de Química, de Física, de Matemática, ou de ser uma história ou um tratado qualquer, é um objeto cultural, e como tal ele pode também ser disciplinarizado, ou seja, visto através de um recorte de caráter mais epistêmico. Posso vê-lo aos olhos da História, ou aos olhos da Matemática, ou simplesmente tratá-lo como um objeto cultural. O livro pode ser atravessado ou discutido nas suas diferentes dimensões. Para mim a importância de um livro como objeto cultural é a possibilidade de trazer essa discussão. Quando eu penso no “primo”, por exemplo, eu preciso pensar que “primo” refere-se a um conjunto de relações de parentesco, no contexto institucional familiar. Eu também tenho que pensar que “primo” refere-se a primeiro. Eu já vou indicando alguns livros, por exemplo o “20.000 léguas matemáticas” (DEWDNEY, 2000), que é um livro sobre o mundo dos números. Você vai encontrar, por exemplo, que na perspectiva pitagórica de mundo há os números primos e os números compostos, os quais eram elaborados a partir dos primos e compunham toda a sequência de números inteiros, que eram os números conhecidos e usados no contexto de produção de matemática grega. Vamos ter o número primo 2, o número primo 3,... Eu nunca vi nenhum professor fazer esse tipo de trabalho, por exemplo, em uma sala de aula de quinta série. O professor já chega com a ideia de que um número primo é um número que só é divisível por ele mesmo ou pela unidade. Então o que acontece? Ter um entendimento de caráter mais “filológico”, mais etimológico, ajuda muito a entender por que determinados entes matemáticos têm determinados nomes ou se aproximam e como tentam de alguma maneira falar ou significar determinados aspectos da realidade.

Quando eu penso em um aluno lendo um determinado livro de História, por exemplo, ou um livro que traga conteúdo a partir do qual ele possa entender a palavra “ângulo”: a palavra “ângulo” vem da palavra *ankon*, que é cotovelo (GUEDJ, 1999, p.147). O que conhecemos como “ângulo” tem origem em um significante que de alguma maneira traduzia aquilo que empiricamente podia ser percebido, mas que no pensamento da Grécia era traduzido em formas e representações de caráter metafísico. A palavra “hipótese”, por exemplo, o que quer dizer “hipótese”? Vem de “*hipo*”, subjazer, e aplicada a teses, ideias e teorias (DEWDNEY, 2000, p.44) significa a ideia que subjaz a uma coisa, que sustenta uma coisa. A palavra *holos*: no livro “20.000 léguas matemáticas” (idem, ibidem, p.33) você encontra o que significa *holos* e há uma descrição, até um pouco mais poética, que diz que *holos* é o lugar da Matemática, é a fonte. Tem uma relação especial com o cosmos... Então há – com a questão da leitura e da escrita, e através da questão do livro enquanto objeto cultural – uma forma de afetar nosso cotidiano para não ficarmos na situação em que Chico Bento estava, na qual conhecemos “raiz” por uma planta, porque a biologia fala em “raiz” e não entendemos o que “raiz” quer dizer, o que de certa forma está na “raiz” grega da palavra.

Vou comentar rapidamente alguns livros que eu acho interessantes; por exemplo, *20.000 léguas matemáticas: um passeio pelo maravilhoso mundo dos números*. Diferente dos livros de Ciência que a Professora Rochele comentou, esse livro é escrito por pessoas que não são da área da Ciência. Os livros são, na sua grande maioria, escritos por matemáticos; mas, quando não existia o curso de Matemática, principalmente antes de 1930, eram escritos por engenheiros. De alguma maneira são pessoas que têm formação específica na área, e os livros, portanto, não deixam de ser rigorosos em suas explicações. Mas por outro lado, todos os livros têm um recorte feito pela História, e acredito ser uma questão muito interessante o fato de que ao mesmo tempo em que nós encontramos as ideias matemáticas e as definições diluídas ao longo desses livros, também vamos encontrar as condições culturais que se criaram por determinadas opções de significados. No livro *20.000 léguas matemáticas* podemos encontrar algo que se aproxima da situação do Chico Bento – “Há os números primos, mas também há os números amigos” –, já que o livro explica por que dois números são amigos. Só para contextualizar, esse livro traz toda

a questão dos números, dos algarismos; ele começa no oriente, na Índia, no Oriente Médio. O livro começa com personagens árabes, trazendo a questão da cultura oriental muçulmana, e passa pela Grécia para chegar até o ocidente. Eu gosto tanto desse livro quanto eu gosto do *O teorema do papagaio*, porque este também traz uma outra percepção, a de quão valiosa foi a contribuição da cultura árabe para o desenvolvimento da Matemática. Mas voltemos às *20.000 léguas*, uma passagem no livro diz assim:

diz-se que dois números são amigos [...] quando cada um deles é a soma dos divisores de outro, por exemplo, 220 e 284 são amigos, os divisores de 220 são 1, 2, 4, 5, 10, 11, 20, 22, 44, 55 e 110. Eles somam 284. Por outro lado, os divisores de 284 são 1, 2, 4, 71, 142. Eles somam 220. (DEWDNEY, 2000, p.84)

Para ser sincero, continua o texto e não há uma razão explícita do papel que a amizade desempenhava fora dessa definição. Imagina-se que se alguém perdesse um amigo poderia usar um amuleto que trouxesse gravado o número 220 ou o número 284 para reestabelecer a amizade perdida. Enfim, esse tipo de magia numérica era bastante comum no mundo antigo, e não somente na Arábia. Então, a denominação para as questões de numerologia e de qual número ajudaria na questão da amizade fazem parte de um contexto mágico. Assim como na Química, em que havia a questão alquímica como tentativa de explicar que relações eram aquelas. Claro, hoje em dia, se dissermos “números amigos”, essa expressão, desvinculada do contexto em que foi produzida, vai causar situações como a do Chico Bento com os números primos. Nesse sentido, esse tipo de leitura – que não a do livro didático e também não a do livro de História tradicional, mas escrito na forma de romance – traz todas essas discussões em relação à Matemática. Vamos encontrar também nesses livros muitas referências a estruturas, às palavras, ao porquê de usarmos uma determinada palavra, à sua origem, a como ela foi se constituindo com referência ao contexto ou às condições, ao modo de vida que estabeleceu as regras com as quais temos que significar um determinado significante.

O teorema de papagaio (GUEDJ, 1999) é outro livro também de História da Matemática escrito na forma de romance. Trata-se de uma personagem que recebe uma enorme quantidade de livros vindos da França, sendo

desafiada, através de uma carta recebida, a guardar os livros. Como o remetente sabia que ele não gostava de Matemática, a condição era que, se os lesse, poderia vendê-los. Como ele não gostava de Matemática, não os leria, e, portanto, guardaria os livros. Então a história começa com a personagem sentindo-se desafiada a vender os livros que para vender teria que ler. E na leitura dos livros é que se vai contando o romance das coisas que vão acontecendo. O mais interessante é que a história acontece também no intuito de organizar os livros. Não existe uma cronologia dos episódios, mas uma coisa remete a outra, como quando dizemos: “falta uma coisa para compreender aqui, quem sabe a gente vai entender mais adiante”. Depois ele volta: “lembra-se do que nós havíamos lido? Então, isso tem a ver com aquilo”. Essa maneira de contar a história também é uma forma de desconstruir a coisa linear dos fatos ou de uma sequência de acontecimentos. Esses livros trazem a questão da origem grega de muitos termos, trazem o componente literário, fazem a descrição de determinados lugares. São livros que, de alguma maneira, trabalham essa perspectiva um pouco mais histórica.

Este livro aqui, *O diabo dos números* (ENZENSBERGER, 1997), é um livro que vai apresentar de uma maneira um pouco mais lúdica as diferentes relações numéricas que existem. É mais ou menos no tom do *20.000 léguas matemáticas*, onde são tratadas as relações entre os números, os números primos, os números pares, na forma de um conto. Também é escrito por um matemático.

Sobre esse outro livro, o famoso *O homem que calculava*, de Malba Tahan, o professor Júlio César de Mello e Souza trabalha com uma questão que eu acho interessante: além de ter os problemas matemáticos, a história começa de uma forma muito explicativa em termos de conhecer como outros povos pensam para escrever ou para organizar as ideias. A história começa assim: “Em nome de Alá, Clemente e Misericordioso!”. Já nessa primeira frase encontramos uma nota de rodapé que diz o seguinte: “O árabe muçulmano não inicia uma obra literária, ou uma simples narrativa, sem fazer essa evocação respeitosa ao nome de Deus. Vale por uma prece.” A partir daí ele começa a história. É muito interessante, o homem que estava indo às margens do Tigre estabelece um contexto geográfico; ele encontra um homem que estava sentado e que de repente levanta e

fala: “Um milhão, quatrocentos e vinte e três mil, setecentos e quarenta e cinco!” O trecho é o seguinte:

Sentou-se em seguida e ficou em silêncio, a cabeça apoiada nas mãos [...] Parei a pequena distância e pus-me a observá-lo, como faria diante de um monumento histórico dos tempos lendários. Momentos depois o homem levantou-se novamente e: - Dois milhões, trezentos e vinte e um mil, oitocentos e sessenta e seis! (MALBA TAHAN, p.5)

A personagem tinha esse “piti” de falar de novo. Ele faz várias vezes esse movimento, e:

[...] sem perder a comicidade, aproximei-me do desconhecido e, depois de saudá-lo em nome de Allah, perguntei-lhe a significação daqueles números que só poderiam figurar em gigantescas proporções. “Forasteiro”, respondeu o Homem que Calculava, “não censuro a curiosidade que te levou a perturbar a marcha de meus cálculos e a serenidade de meus pensamentos. E já que soubeste ser delicado no falar e no pedir, vou atender ao teu desejo. Para tanto, preciso, porém, contar-te a história de minha vida!” (idem, *ibidem*)

Aqui começa a narrativa das coisas, ele começa a contar o que faz, de onde vem, como se tornou hábil com números, para onde estava indo. Há uma série de histórias, a mais famosa sendo a história dos 35 camelos. Todos conhecem a história dos 35 camelos? Havia 35 camelos que deveriam ser divididos da seguinte forma: a metade era para um herdeiro, a sexta parte para o outro, e a nona parte para o terceiro herdeiro. A problemática era a seguinte: de 35 camelos, a metade seria 17,5, não se pode separar 17,5 camelos. De 35, um sexto dá “5-vírgula-alguma-coisa” de camelos, o que também não é possível, e, quando chega no outro que deveria receber um nono, ele receberia “3-e-alguma-coisa” de camelos; logo, era impossível dividir os 35 de acordo com a herança. Então o que faz o homem que calculava?! Ele pega o camelo em que estava andando e junta à herança, somando 36. Bom, pela lei da herança, o primeiro teria que receber 17,5, se eu tenho 36 a metade é 18, o primeiro estaria recebendo mais do

que deveria receber, e então o cara parte com seus 18 camelos. Depois, o outro teria que receber “5-vírgula-alguma-coisa” de camelos, mas recebe um sexto de 36, que são 6 camelos, e vai embora. E o outro, que deveria receber “3-vírgula-alguma-coisa” dos 35, com um nono de 36 levou 4 camelos. Então todos partiram satisfeitos e ainda sobrou um camelo, que ficou como recompensa para o homem que calculava por ter feito a partilha bastante justa e resolvido o problema dos homens. Isso é um problema com toda uma descrição cultural, todo um contexto de distribuição de bens e todo um contexto árabe; e então vêm as perguntas com as quais eu também encerro minha fala.

O que podemos aprender dessa discussão sobre a questão do livro? Devemos compreender a Matemática por meio da Literatura? Devemos produzir textos literários que envolvam elementos matemáticos? Pesquisei na Internet e encontrei um plano de trabalho de uma professora de Matemática em que ela pega aqueles livros e diz que pretende ensinar Matemática utilizando esse material. Pergunto-me: é esse o objetivo de levar um livro desses para a sala de aula? É já partir para a preocupação disciplinar e utilizar a literatura como justificativa para fazer isso? É para que o texto literário traga elementos matemáticos, porque assim ele vai torná-los mais interessantes? É isso que queremos motivar? É o que normalmente aparece nessas situações. Deve-se didatizar os conteúdos das obras em questão, elaborando-se material manipulável e atividades de sala de aula? Os conteúdos dos livros devem ser vistos como possibilidades recreativas? A leitura é apenas mais uma maneira de passar o tempo e de estar aproveitando sempre?

Não tenho uma resposta e não quero ser tendencioso ao responder sobre o que vamos fazer com esse material. Mas queria retomar aquela discussão que eu tinha colocado aqui quando disse que o livro é um objeto cultural. Acho que começar a ver a produção, não apenas a material, como o livro, mas prestar atenção para a própria produção de conhecimento, quanto ao objeto cultural, acho que já muda muito a maneira de entendermos o currículo. Porque vê-se, por exemplo, uma sentença matemática não como abstração, ou como verdade, ou como conhecimento, mas como resultado de uma negociação que é feita sob determinadas condições. E, portanto, os alunos têm que ter clareza de que negociação é essa, e nesse sentido acho que a História nos auxilia bastante. Acho que

temos que começar a olhar com mais atenção para esses livros que trazem a História não como um compêndio, como uma referência historicamente válida, como um livro que um historiador escreve, mas que trazem o componente histórico das condições de produção de uma determinada ideia. A Professora Rochele trouxe muitos exemplos que mostram como há condições culturais para a produção de determinadas ideias e como não se trata de reproduzi-las na escola, mas de pensar sobre elas e discutí-las, mostrá-las e, em alguns casos, talvez, fazer a experiência delas em sala de aula. Enfim, isso foi o que tentei pensar a partir da vinculação com a questão da linguagem, que venho também trabalhando e que me leva a sugerir que as confusões que os alunos fazem, muitas vezes na própria aula de Matemática, acontecem porque, às vezes, há muito cotidiano dentro da escola, e a escola precisa sair e circular pelas ruas. Muito obrigado.

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, jan.-abr. 2002, p.20-8.
- DEWDNEY, A. K. *20.000 léguas matemáticas: um passeio pelo misterioso mundo dos números*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. Tradução de Vera Ribeiro.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. *O diabo dos números: um livro de cabeceira para todos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GUEDJ, Denis. *O teorema do papagaio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Tradução de Eduardo Brandão.
- TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. Edição de Arlindo San, 1965.

Livros que seu aluno pode ler:
Língua Estrangeira

Propostas para ler em alemão na escola

KAREN PUPP SPINASSÉ¹

Eu sou a Professora Karen e desde 2006 sou professora do Setor de Alemão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além de ministrar disciplinas de Língua Alemã, sou responsável, desde 2006, pela área da prática de ensino, ministrando as cadeiras de Didática e Estágio. Em 2005, a professora que trabalhava diretamente com essa área aposentou-se, e meu concurso já foi específico para essa ênfase, pois os outros colegas do Setor possuíam, a princípio, outras áreas de atuação. Meu doutorado foi específico na área de Ensino de Alemão como Língua Estrangeira (em alemão, *Deutsch als Fremdsprache* – DaF), uma área que não é muito representada no Brasil. Na Alemanha, o DaF é uma área

¹ Karen Pupp Spinassé é Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Técnica de Berlin, Berlin, Alemanha. Atualmente, é professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. Atua principalmente nas áreas de Aprendizagem de Língua Adicional e Bilinguismo.

em si, não subjugada a outras, como a Linguística Aplicada ou a Educação. Aqui no Brasil, porém, há apenas uma instituição que oferece curso de doutorado específico em Alemão. Assim, fiz meu doutorado na Alemanha e, quando voltei, logo comecei a trabalhar na UFRGS como a representante da área de Ensino de Língua Estrangeira no nosso setor.

Falarei, bem concisamente, sobre alguns textos literários que podem ser trabalhados em sala de aula. Trarei alguns exemplos de textos e livros com os quais já tive experiências bem-sucedidas em sala de aula e descreverei o trabalho.

Na teoria, quando se fala em ensino de Língua Alemã, de forma geral, se prega a aplicação de textos literários nas aulas, pelos seguintes motivos (KAST, 1994): a aula pode ser mais motivadora – é possível fazer um trabalho diferenciado com base em textos ficcionais, e os alunos conseguem ter outras perspectivas além daquela construída a partir do monólogo interpretativo do professor; o texto literário aguça questionamentos e deixa o aluno curioso; através da leitura constroem-se diálogos entre o leitor e o texto, e desses diálogos surgirá o sentido, já que o leitor é considerado um “coautor” do texto; o texto literário, além de estimular o lado cognitivo, mexe também com o emocional, pois pode remeter a experiências pessoais, proporcionando, assim, uma interpretação diferente para cada pessoa; além disso, os textos literários são expressões culturais e podem ser trabalhados em sala de aula também sob essa perspectiva. É importante ressaltar, também, que os textos literários não devem ser tratados como textos informativos; sua estética pode e deve ser levada em consideração.

De forma geral, a ideia é que, com a leitura, com o acesso a textos literários, possamos ampliar os horizontes dos nossos alunos, abrir mais janelas em sua experiência de vida.

Passando agora para os exemplos práticos, um elemento muito recorrente são as poesias concretas e os pequenos versinhos, pois, mesmo sendo autênticos, são mais simples. Esses versinhos são utilizados geralmente em turmas iniciais, com as quais é mais difícil trabalhar com textos literários autênticos se pensarmos apenas em prosa. O primeiro exemplo que quero apresentar é intitulado “Konjugation” (“Conjugação”), do autor Rudolf Steinmetz (apud WIEMER, 1974, p.72). O poema é, como diz o título,

o início da conjugação do verbo “ir” em alemão (*gehen*), com um desfecho, no entanto, diferente:

Ich gehe

du gehst

er geht

sie geht

es geht

Geht es?

Danke – es geht

O verbo *gehen*, além de ser traduzido em português como “ir”, também pode ter outros significados. Bons exemplos em português são as expressões que construímos com o verbo “dar” ou com o verbo “conseguir”, como em “Dá para ser?”, “E aí, vai conseguir?”, “Vai dar?” (no sentido de “Vai dar certo?”), ou ainda “Tudo certo?”, “Tudo indo?”, bem como suas respectivas respostas (“Tudo ok.,” “Tudo certo.,” “Vai dar.,” “Dá.,” “Vai ser possível.,” “Tudo indo.,” etc.). Para o questionamento com esse significado usa-se, em alemão, a forma “*Geht es?*” e a resposta é “*Es geht.*”, ambos com o verbo *gehen*.

Dependendo da expressão em que é usado ou com que elementos é combinado, o verbo *gehen* ganha ainda outros significados. Por exemplo, para perguntar “Tudo bem?” ao cumprimentar alguém, usa-se uma expressão com o verbo *gehen* (*Wie geht’s?* – que poderíamos comparar linguisticamente a “Como vai você?”). Para responder a essa pergunta, usa-se o próprio verbo *gehen* acompanhado do advérbio que irá denotar o sentimento/humor da pessoa: “Tudo bem”, “Eu estou bem” ou “Eu vou indo bem” seriam “*Mir geht es gut*”; “Não estou bem” ou “Estou meio mal” seriam “*Mir geht es nicht gut*” ou “*Mir geht es schlecht*”. Agora, se a pessoa quer dizer algo como “Tudo indo”, “Tudo mais ou menos” ou “Vai-se indo”, a resposta em alemão é construída pura e simplesmente com o verbo *gehen*, sem nenhum advérbio: “*Es geht*”.

No poema acima, o autor brinca com a polissemia do verbo *gehen*. Ele começa, de acordo com o título, com a simples conjugação do verbo. Quando chega à terceira pessoa do singular do gênero neutro, que tem a mesma forma da expressão "*Es geht*" ("Tudo certo!"), o autor "muda de assunto", "distrain-se" com essa forma que tanto pode ser uma coisa quanto outra e passa a usar a expressão, saindo da conjugação verbal. Tanto que retruca, na linha seguinte, com a forma interrogativa da expressão (*Geht es?* – "Tudo indo?"), ao que responde já com um terceiro significado para o verbo, o da resposta ao cumprimento (*Danke – Es geht* – "Obrigado, as coisas vão mais ou menos."). O autor consegue combinar, na mesma poesia, três significados diferentes da mesma forma. Pode parecer complicado para quem não entende a língua, mas em alemão o verso é bem harmônico, mesmo com essa mistura de sentidos.

Esse é só um exemplo, mas existem vários textos desse tipo (curtinhos, engraçadinhos, bonitinhos) que podem ser usados em sala de aula. Agora trarei, porém, um exemplo mais clássico. É um trabalho que uma aluna do estágio elaborou e aplicou na escola, e que eu mesma também utilizei. Trata-se de trabalhar com os alunos o poema "*Das Loreleylied*" ("Canto à Loreley"), escrito por Heinrich Heine, conhecido autor alemão, em 1823. Loreley é uma importante figura mítica alemã. É uma espécie de sereia que, apesar de em suas representações visuais nunca ter uma cauda de peixe, apresenta outras características atribuídas às sereias: é extremamente bela e possui cabelos longos e uma voz envolvente que encanta os navegadores, distraíndo-os e levando-os a acidentes.

Na verdade, começa-se a aula sem dizer isso aos alunos. Começa-se apenas mostrando uma imagem da Loreley, sem apresentá-la. O professor tem a tarefa de conduzir o aluno e a discussão para o lado do poema, que é uma canção de amor, mas o objetivo é deixar a discussão livre. O professor apresenta a figura e pergunta aos alunos que sentimentos essa mulher pode despertar. No poema é presente a sedução, o encantamento: os homens encantam-se por essa mulher. Sempre há algum momento em que essa opção aparece. O professor, aproveitando o ensejo, pede, então, que os alunos coloquem-se no lugar de um homem encantado/apaixonado por essa mulher e segue a discussão. Quem é ela? Parece uma divindade, uma figura mítica, mística, e isso pode ser percebido pela forma como ela está desenhada. Se considerarmos um homem apaixonado, devemos per-

guntar-nos: como ele irá declarar-se para ela? Quais são as palavras que ele poderia usar se quisesse fazer uma declaração de amor para ela?

Com tudo o que for dito, o professor vai fazendo uma espécie de associograma, ao estilo de um *cluster*, partindo de um tema central – declaração de amor – e interligando as palavras, os conceitos e as ideias dos alunos; uma ideia pode levar a outra, que leva a outra, e assim por diante; não está tudo associado diretamente à palavra central. Em uma declaração de amor pode-se elogiar características da pessoa amada, descrever os sentimentos e falar de ações possíveis. Cada um desses grupos seria um campo semântico diferente, com uma família de palavras específica, dentro do tema “declaração de amor”.

O professor conduz o preenchimento do associograma conforme as palavras aparecem. Por exemplo, um aluno diz que um homem apaixonado diria à amada: “Você é maravilhosa”. Aí, pode-se colocar o adjetivo “maravilhosa” (*wunderbar*) ligado ao campo no qual se descreve a beleza. O professor, então, pode direcionar: “O que pode ser elogiado na beleza da mulher? Por exemplo, o cabelo é uma coisa que pode ser elogiada. Como é esse cabelo? Um cabelo brilhante, dourado...” (*goldenes Haar*). Assim, vão-se colocando no associograma as palavras-chave mais pertinentes, atendendo, especialmente, para aquelas que aparecerão no poema, pois essa tarefa já funciona como uma preparação para a leitura: está-se trabalhando, implicitamente, o vocabulário desconhecido que irá aparecer e que poderia vir a trazer dificuldades de compreensão para os alunos.

O professor continua: “E se esse homem quisesse descrever seus sentimentos, o que ele poderia dizer? O romântico é muito melancólico, triste, exagerado, e fala das coisas como se fosse o fim do mundo. Quais os adjetivos que poderíamos usar, já que é tudo muito grande e exagerado?” Surgem palavras como “violentamente” (“eu te amo violentamente”).

Partindo para a descrição das ações, lembrando que a figura está o tempo todo visível, os alunos dizem coisas que ela pode estar fazendo. Pode ser que ela esteja penteando o cabelo, aquele cabelo dourado de que já falamos. Pode estar cantando uma música, cantarolando. Há o aspecto do encantamento, de como encantar, enfeitiçar alguém, continuando com a questão do exagero. Tudo isso é trabalhado como preparo para o texto que virá a seguir.

Há a possibilidade de mostrar mais uma imagem, dependendo do nível e do conhecimento de língua dos alunos e do que eles já conhecem de cultura alemã, para contextualizar a questão do rio Reno. A personagem Loreley “vive” às margens do rio Reno. Nesse sentido, é interessante que os alunos saibam as palavras que têm a ver com esse contexto, como “*Fluss*”, que significa “rio”, e “*Felsen*”, que é “rochedo”, em alemão. Isso dependerá do nível da turma, porque pode ser que eles já conheçam o vocabulário. Essas palavras podem aparecer também, por exemplo, no momento de descrever a figura: o navio (*das Schiff*), as ondas (*die Wellen*), a escuridão, o anoitecer (*die Dunkelheit, die Dämmerung*), o rio (*der Fluss*), o próprio Reno (*der Rhein*), a sereia (*die Jungfrau*), etc. Nesse momento revela-se que, na verdade, essa mulher é Loreley, personagem de uma lenda bastante conhecida na Alemanha: trata-se de uma espécie de sereia, que fica cantando e penteando os cabelos à beira do rio Reno, para enfeitiçar os navegantes.

A título de informação: o rio Reno é navegável, é bem grande, comprido e largo. Há um lugar específico em que ele faz uma curva muito fechada, e muitos navios batiam no rochedo que fica bem nessa curva. Disso surgiu a história de que ali, naquele ponto, havia uma sereia que encantava os navegantes, os quais, por isso, acabavam batendo, pois não estavam prestando atenção no caminho; eles distraíam-se por causa de Loreley, ficavam mirando-a encantados e o navio batia.

Ao terminar a tarefa de descrição da figura, ao invés de deixá-los ler o texto ou de ler para eles, gosto de usar a música “*Ich weiß nicht, was soll es bedeuten*”, do grupo folclórico alemão *Die Flippers*, ou um vídeo do YouTube² no qual uma pessoa lê esse poema em alemão de forma bem nítida e pausada. Trata-se de um vídeo que mostra imagens que, indiretamente, têm a ver com o tema, enquanto o texto é interpretado – o interesse é, porém, o texto lido, e não as figuras, as quais podem não ser mostradas, aproveitando-se só o áudio. Prefiro o texto lido à música, devido à maior nitidez e clareza daquele. Ou seja, trabalha-se o poema com foco na compreensão auditiva, visando que os alunos entendam o contexto e que tenham uma compreensão global do que foi passado e de que se trata do contexto do

² <http://www.youtube.com/watch?v=HyuzZaUln04>, 04/07/2012.

rio Reno. Dependendo do nível, pode-se realizar um trabalho de lacunas, para que eles treinem mais as palavras que já foram vistas.

No passo seguinte, entrega-se o texto para leitura. Como tarefas complementares, ainda pode-se trabalhar algum outro aspecto que seja necessário, como deixá-los procurar o significado de palavras ainda desconhecidas. Peça-lhes também que pesquisem sobre a personagem Loreley, para que eles conheçam a origem dessa lenda alemã que rapidamente relatei para vocês há pouco. A partir do texto, é possível discutir também a questão do encanto, da paixão arrebatadora, que sempre é muito polêmica, principalmente entre adolescentes. A tarefa final consiste em que eles escrevam um versinho, uma canção de amor ou algo parecido para a amada. É muito interessante, porque eles incorporam a personagem e exageram mais do que o próprio autor romântico.

Há uns dias atrás estávamos discutindo, a Professora Daniela do italiano e eu, sobre os livros que nossos alunos podem ler. Ela disse que não seria possível oferecer aos alunos um texto de Dante, ao que eu respondi que de Goethe tampouco. No fim das contas, porém, acabei trazendo para esta apresentação um texto de Goethe como um exemplo de obra que meu aluno pode ler. Os romances de Goethe eu realmente não recomendaria para um aluno de escola; se eu perco a paciência com Goethe, imaginem eles! Existe, contudo, um poema dele que eu acho muito interessante, principalmente se levarmos em consideração o contexto específico aqui do Rio Grande do Sul. Trata-se de um poema, o qual denominamos "Lied der Auswanderer" ("Canção dos Emigrantes") (GOETHE, 1998, p.413).

Johann Wolfgang von Goethe morreu em 1832 e publicou esse poema dentro do segundo livro de sua obra em prosa *Wilhelm Meisters Wanderjahre* em 1829. Ele versa sobre a migração, tendo sido escrito à época em que muitos alemães estavam saindo da Alemanha, em busca de uma vida melhor em outras terras, como os EUA, o Canadá e o Brasil. Muitos, cerca de seis milhões de pessoas, saíram da Alemanha nos anos mais marcantes da emigração: a maioria para os EUA e para o Canadá, e cerca de 250 mil pessoas para o Brasil. É um poema contemporâneo a esse movimento migratório, a respeito do qual o autor, indiretamente, através das personagens em questão, toma partido. Além disso, Goethe é um dos poucos autores

canônicos que trata da emigração na época, o que não podemos deixar passar despercebido.³

A ideia com essa obra é contextualizar e trabalhar a história local, o que se torna ainda mais pertinente em escolas de cidades que estão diretamente ligadas à imigração alemã no Brasil, ou seja, cidades que foram colonizadas por alemães. É interessante trabalhar aqui, por exemplo, a importância da língua alemã e dos descendentes de alemães, tanto para a região, quanto para o estado e para o Brasil, como um dos povos que muito contribuiu para a constituição do povo brasileiro.

Geralmente não faço lacunas nessa tarefa, apenas introduzo o assunto da imigração no Brasil e apresento o texto, que fala sobre o ir e o ficar e sobre as pessoas corajosas que decidem deixar sua terra natal, buscando conseguir uma vida melhor em um lugar desconhecido. A emigração é apresentada no poema de uma forma positiva: ele fala de um lugar onde tudo é bom, tudo é positivo, onde se pode confiar no vizinho e há o que comer e terra para plantar. Mesmo sem, em nenhum momento, ser mencionado o Brasil nesse contexto de migração, acho pertinente fazer o link com a realidade local, aproveitando-se da temática proposta por Goethe - e fazendo com que alunos leiam Goethe.

O objetivo aqui é trabalhar a interpretação de texto. Pelo que se depreende do poema, o eu-lírico considera emigrar uma boa decisão? Como percebemos isso? Em que parte do texto pode-se ver sua posição? Como ele imagina a vida daqueles que emigram? Que termo(s) ele usa para definir sua posição? A partir daí, pode-se trabalhar também o vocabulário, mas a ideia é propor debates para descobrir o que estava acontecendo na Alemanha na época da emigração e, principalmente, fazer uma relação com o nosso contexto, pois a questão da imigração alemã é um assunto que nos diz respeito. O objetivo não é trabalhar a língua, mas sim usá-la como meio para tratar de questões históricas e sociais da nossa realidade.

Saindo do campo das poesias e entrando no rol dos contos curtos, fábulas e contos de fadas, trouxe como exemplo o conto "Der Mann, der nie zu spät kam", de Paulo Maar, que é um autor contemporâneo – nasceu em 1937 e ainda produz. Esse texto é usado como exemplo também na

³ Uma maior análise do poema e de seu contexto está em Neumann (2005, p.169-175).

disciplina A Literatura Alemã em Sala de Aula, a partir do trabalho desenvolvido por Hermes (1994, p.34-9). O texto trata de um homem que nunca chegava atrasado – ele “tinha um TOC” por pontualidade, nunca se atrasava para nada. Um dia houve uma festa em sua homenagem, justamente porque ele nunca se atrasava. Como a festa era sua, o homem permitiu-se “tomar uns goles a mais”. No dia seguinte, no entanto, por causa da ressaca, ele acordou atrasado. Saiu correndo para pegar o trem e, já na estação, tropeçou e caiu nos trilhos. Aí pensou: “Pronto, o trem das 11h07 está vindo e vai me pegar”. Passado um instante, ele viu que o trem não viera e foi ver o que havia acontecido. Os funcionários da estação lhe informaram que o trem das 11h07 estava atrasado em 15 minutos. Depois desse dia, ele nunca mais foi tão pontual, porque percebeu que, às vezes, estar atrasado tem vantagens.

Fiz um resumo para esta apresentação, o conto original é um pouco mais longo. A ideia de tarefa é, antes de apresentar a história para os alunos, trazer uma primeira página de jornal com manchetes fictícias da situação, mas que não digam exatamente o que aconteceu. Algumas manchetes possíveis seriam: “Tragédia na plataforma 4”, “As consequências da bebida”, “Será a pontualidade realmente uma característica alemã?”, “Deus ajuda... quem tarde madruga?”. O objetivo é que, a partir dessas manchetes, o aluno possa imaginar o que aconteceu e escrever uma notícia, uma reportagem condizente com a manchete selecionada. Essa atividade abre várias possibilidades narrativas, como, por exemplo, que os alunos achem que o sujeito tem problemas com bebida alcoólica e que caiu nos trilhos e morreu.

Somente depois de escreverem seus textos, os alunos ganham o conto completo para comparar. A partir daí, discute-se, por exemplo, a questão dos “TOCs” ou manias: quais são, quem tem, como essas pessoas se comportam... No fim, os alunos são convidados a escrever um horóscopo daquele dia: o que o homem pode ter lido antes de sair de casa?

Outra atividade que também já realizei a partir desse conto foi simular uma entrevista com o sujeito. O homem foi notícia de jornal, ficou conhecido e vai ao programa do Jô para ser entrevistado. Como se dá a entrevista? Quem vai com ele? O chefe, a mãe, a esposa... Os alunos pensam em

quais perguntas poderiam ser colocadas e as possíveis respostas, e podem encenar isso para o grande grupo, dependendo da animação da turma.

No viés, agora, dos contos de fadas, as obras dos irmãos Grimm, que, na verdade, não são obras deles, mas obras de domínio público que eles coletaram através da sabedoria popular, são sempre uma opção. Um conto não muito conhecido é “Die Sterntaler”⁴ (em português, “As Moedas-Estrelas”), que conta sobre uma menina muito pobre que possui poucas coisas, mas que, conforme outras pessoas também necessitadas lhe pedem, vai dando tudo o que tem. No fim, ela não tem mais nada, nem roupas, nem comida, e... acaba a história. Na verdade a história não termina aí, mas na aula nós só damos a história até aí, pois os alunos devem imaginar e escrever o fim da história.

Na maioria das vezes, os alunos, que tanto criticam e fazem piada do romantismo exacerbado (como no poema “Das Loreleylied”, do Heinrich Heine), inventam finais bem românticos para o conto. Geralmente, a solução é um príncipe encantado, que a leva para um castelo e a faz feliz para sempre.

O interessante é que o título já conta o fim da história, mas as crianças não se dão conta disso. O fim original da história é que, quando ela fica sem nada, devido ao seu desprendimento e sua generosidade para com os outros, começa a chover dinheiro do céu, e ela fica rica. Por isso o título “Sterntaler” – ou seja, nada romântico.

Como a história é uma narrativa, outra atividade possível é propor que eles formem diálogos para os momentos de interação da menina com os pedintes. Por exemplo, o que disse a mulher que lhe pediu pão e como a menina respondeu? Como foi a conversa entre ela e o outro que lhe pediu a camisa?

Para terminar, gostaria ainda de falar rapidamente de dois livros maiores, que meus alunos também podem ler. O primeiro, *Die Verwandlung* (*A metamorfose*), escrito em 1915 por Franz Kafka, é um conto indicado para o trabalho com os alunos não só pela linguagem mais simples, mas também por abordar a família como tema, bem como seus conflitos internos, entre

⁴ Texto e proposta a partir do artigo de Umbreit (1994, p.52-6).

pai, mãe, irmã e irmão. Geralmente, todos entendem esses conflitos, devido a vivências próprias; o conto não requer conhecimento de assuntos específicos. O outro livro que gostaria de citar é *Reisende auf einem Bein*, de Hertha Müller, autora que ganhou o prêmio Nobel de Literatura em 2009. Trata-se de um livro mais atual, que ainda não tem tradução para o português, e aborda a Alemanha pós-guerra.

Tanto em uma quanto em outra obra é possível trabalhar, primeiramente, aspectos mais amplos, como estratégias de leitura na língua estrangeira (compreensão global, prefixos, estruturas frasais...), bem como a construção de expectativas e hipóteses antes do contato com o texto. Mesmo no caso de *A metamorfose*, que é mais conhecido, isso é possível, pois muitas vezes o aluno ainda não conhece bem a história. Alguns sabem que existe um livro sobre um indivíduo que acordou transformado em uma “barata” (apesar de o livro não mencionar, em momento algum, em que inseto Gregor Samsa se transformara), mas não muito mais que isso. Existe, portanto, a possibilidade de criar hipóteses em relação à história, inclusive escrevendo parágrafos complementares ao texto.

Outras atividades interessantes são contar a história em outro estilo, por exemplo, como notícia de jornal (“Homem acorda transformado em um inseto”), ou ainda, depois de conhecer a história, contá-la sob a perspectiva de outra personagem – uma aluna minha já escreveu a história, de forma resumida (em pouco mais de uma folha), sob a ótica da irmã de Gregor Samsa, que queria se livrar dele.

Por fim, um último exemplo de abordagem para o trabalho com esses textos é a contextualização informativa histórica e geográfica. No caso da novela de Hertha Müller, esse aspecto é bastante latente, já que a história é ambientada em um contexto muito específico (a Alemanha pós-guerra). Acredito ser indiferente o momento no qual os elementos culturais relacionados ao tema vão ser trabalhados – se antes, depois ou junto à apresentação do texto. Isso vai depender do tipo de informação e do tipo de tarefa. Contudo, essas questões devem ser levadas em consideração quando do trabalho com esse texto.

Muitos são os temas que podem ser desenvolvidos a partir da contextualização histórica: nazismo, guerra, pós-guerra, muro, pós-muro, a reunificação e os conflitos identitários e culturais – tanto da época quanto os

atuais. Pode-se ainda trazer informações sobre a Alemanha e fazer com que os alunos pesquisem sobre o país e tudo o que o marcou ao longo das últimas décadas de história, como, por exemplo, os trabalhadores estrangeiros, turcos, gregos e portugueses, entre outros, que foram convidados a trabalhar na Alemanha para ajudar a reconstruir o país. Além disso, pode-se trabalhar a comparação entre o estilo literário e o informativo, trazendo para a aula, por exemplo, um texto turístico sobre a Alemanha.

Para complementar a contextualização histórica gosto de utilizar, no caso desse tema do período pós-guerra alemão, também o poema de Rudolf Otto Wiemer “Zeitsätze” (“Frases do Tempo”), de 1971 (apud BISCHOF et al., 2003, p.44). Sua estrutura é uma espécie de currículo, que descreve momentos da vida do eu-lírico: “quando tínhamos seis anos, tivemos doenças infantis”, “quando tínhamos quatorze anos, tivemos dor de cotovelo”, “quando tínhamos trinta anos, tivemos filhos”, “quando tínhamos trinta e três anos, tivemos o Adolf” [...]. Essa frase em especial remete a 1933, quando Adolf Hitler assumiu o cargo de chanceler da Alemanha. Notamos, então, que o “currículo” do eu-lírico passa a se confundir com a história a Alemanha. E o poema continua: “quando tínhamos quarenta anos, tivemos invasões inimigas” – a guerra começou em 1939 e a partir de 1940 começaram invasões e bombardeios –, “quando tínhamos quarenta e cinco anos, tivemos um alívio” [...] – 1945 foi o ano em que a Guerra acabou. Então ele vai falando sobre a guerra e o pós-guerra como se fosse um currículo de sua vida. Por isso, considero que é possível trabalhar esse texto em conjunto com o livro de Hertha Müller, que traz a história alemã como tema literário.

Como pudemos ver, várias são as possibilidades de textos autênticos e de tarefas para trabalhar esses textos que vão além de simplesmente preencher lacunas ou mesmo de se tratar apenas aspectos linguísticos. Essas são obras originais que meu aluno realmente pode ler.

Bibliografia

BISCHOF, Monika; KESSLING, Viola; KRECHEL, Rüdiger. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin/München: Langenscheidt/Goethe-Institut, 2003.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Werke*. Vol. 8 (Romane und Novellen II). München: Dtv, 1998.

HEINE, Heinrich. *Das Loreleylied*, <http://www.loreley.de/loreley/lorelied.htm> (último acesso em 04/07/2012).

HERMES, Ursula. Der Mann, der nie zu spät kam: Eine Kurzgeschichte im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 1994, 34-39.

KAFKA, Franz. *Die Erzählungen*. Frankfurt: Fischer, 2007.

KAST, Bernd. Literatur im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, vol. 11, 1994, p. 4-13.

MÜLLER, Hertha. *Reisende auf einem Bein*. München: Carl Hanser Verlag, 2010.

NEUMANN, Gerson R. Brasilien ist nicht weit von hier: Die Thematik der deutschen Auswanderung nach Brasilien in der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert (1800-1871). Berlin: Peter Lang, 2005.

UMBREIT, Marion. Die Sterntaler: Vom Hören zum Lesen zum Schreiben zum Sprechen. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 1994, 52-56.

WIEMER, Rudolf Otto. *Bundesdeutsch – Lyrik zur Sache Grammatik*. Hammer: Wuppertal, 1974.

Leitura e interdisciplinaridade nas aulas de Espanhol

LAURA NELLY MANSUR SERRES⁵

Sou professora de Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No momento, ministro aulas no Projeto Amora para as turmas Amora I e II.

Iniciarei expondo as ideias teóricas que inspiram nosso trabalho envolvendo a Literatura e a Língua Adicional (LA) no Projeto Amora. Em um segundo momento, detalharei o passo a passo das tarefas realizadas, bem como os resultados obtidos com esse trabalho até o momento.

Ao longo da história do ensino das LAs, houve uma sucessão de propostas que buscaram facilitar o processo de aprendizagem, preocupando-se com a escolha de estratégias de ensino para que os alunos atingissem bons resultados. Atualmente, nas diversas áreas do Ensino Básico, a escola brasileira demonstra constante interesse na aplicação de novos recursos pedagógicos que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem e que redundem em maior participação e interesse dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2001).

Buscando qualificar a educação, os documentos que orientam o ensino de LA no Ensino Fundamental alertam sobre a necessidade de se-

⁵ Laura Nelly Mansur Serres é Mestre em Letras - Literatura Infanto-Juvenil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil, e possui Licenciatura Plena em Letras também pela PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil.

lecionar textos adequados para trabalhar com os alunos a oralidade e a produção textual. Nesse ponto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental salientam que, na hora de escolher materiais para desenvolver a produção textual e oral dos alunos, o profissional da LA deve priorizar os textos com os quais os estudantes tenham familiaridade como usuários de sua língua materna. O documento referido afirma que “uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é [...] fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado” (BRASIL, 2001, p.33), e complementa:

Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. O conhecimento de mundo referido nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceituais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem da língua estrangeira. (BRASIL, 2001, p.33)

Quanto ao conhecimento da organização de textos orais e escritos, essas mesmas orientações esclarecem que o aluno pode apoiar-se nos tipos de textos que já conhece como usuário de sua língua materna. Por exemplo, “em uma aula de leitura para alunos da quinta série, a utilização de narrativas – um tipo de texto com o qual as crianças já estão bem familiarizadas – poderá também colaborar para o envolvimento do aluno com o discurso no processo de aprender” (BRASIL, 2001, p.33).

Nessa tarefa de seleção dos materiais por parte do professor, os contos maravilhosos podem constituir um recurso útil, no sentido de auxiliarem na consecução de resultados positivos no processo ensino-aprendizagem da LA e, ainda, ajudar o aluno a participar ativamente na aula.

Considerando que esse tipo de texto faz parte do mundo da criança, é possível pensar que é apropriado para o trabalho na aula de LA porque, como afirma Bettelheim, “os contos de fadas deixam à fantasia da criança

o modo de aplicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a natureza humana” (1978, p.59). Segundo esse autor,

o conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão [...] são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com ela. (BETTELHEIM, 1978, p.59)

Outro aspecto pelo qual esses textos merecem ser trabalhados na escola está relacionado com o equilíbrio emocional que provocam nas crianças. Para Bettelheim, a simbologia dos contos maravilhosos fornece respostas a questões mobilizadoras e “oferece figuras através das quais as crianças podem externalizar o que se passa na sua mente de modo controlável” (1978, p.82). Assim, “quando todos os pensamentos mágicos da criança estão personificados num bom conto de fadas – seus desejos destrutivos, numa bruxa malvada; seus medos, num lobo feroz; [...] –, então a criança pode finalmente começar a ordenar essas tendências contraditórias” (BETTELHEIM, 1978, p.82).

O autor salienta que esses contos “mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, [...] identificar-se com uma terceira, [...] e daí para diante, como requeiram suas necessidades momentâneas” (1978, p.82).

Desse modo, Bettelheim (1978) faz ver que a adequabilidade dos contos de fadas decorre do caráter simbólico do gênero, vinculando esses benefícios à noção de que a história traduz os conflitos interiores da criança, assim como suas possíveis soluções. A leitura do texto pode, com efeito, levar ao reconhecimento e à superação do problema. É importante observar que o mesmo autor reconhece a importância de que, depois da leitura, a criança medite sobre os contos que lhes são lidos, com o propósito de que não seja diluída a impressão suscitada pelas histórias de fadas. Isso, segundo Bettelheim, a ajudaria emocional e intelectualmente porque,

quando os contos de fadas estão sendo lidos para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da estória, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra estória de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a história de fadas criou. (BETTELHEIM, 1978, p.75)

É nesse ponto que parece importante e oportuno delinear estratégias, para a aula de LA, que permitam ao aluno continuar pensando sobre o conto narrado, porque, “quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as estórias [...] e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a estória tem muito a oferecer emocional e intelectualmente...” (BETTELHEIM, 1978, p.75).

Nessa perspectiva, as ideias de Gardner (1994) também ajudam a refletir sobre a importância de que as obras colocadas ao alcance da criança se relacionem com a realidade do leitor e levantem questões significativas para ele:

As compreensões infantis da mente e da matéria afetam fortemente seus roteiros sobre os objetos e eventos mais universalmente encontrados no mundo – a pedra caindo, o amigo triste.

Mas a criança também tem registrado conhecimento de muitos outros conjuntos de eventos geralmente encontrados e, talvez, mais idiossincráticos. Seus roteiros incluem não apenas a festa de aniversário, [...] mas também as férias da família, a ida ao estádio, a excursão à loja de brinquedos, o passeio de carro [...]; não apenas eventos que elas testemunharam com seus próprios olhos, mas também enredos e personagens que elas viram na televisão ou no cinema, ou sobre os quais aprenderam nos livros.

As crianças esperam ler e ouvir sobre exemplos destes roteiros – ou variações deles – no seu currículo escolar. (GARDNER, 1994, p.88)

Desse modo, o autor conclui que,

na medida em que o que lhes é ensinado [às crianças] é compatível aos conjuntos de eventos canônicos, tais matérias serão prontamente assimiladas, mas na medida em que tais sequências de eventos recentemente encontradas conflitam com roteiros muito arraigados, as crianças podem distorcê-las ou ter dificuldade em assimilá-las. (GARDNER, 1994, p.88)

Essa linha teórica justifica a escolha pelo trabalho com contos maravilhosos na aula de LA, já que tratam de assuntos próximos à realidade infantil e podem desencadear resultados positivos no âmbito emocional dos alunos, redundando numa boa disposição para aprender e participar.

As ideias de Bordini e Aguiar (1993, p.13) também dão sustento ao trabalho com contos. As autoras afirmam que todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos se atêm aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. Nessa tarefa, a imaginação será o meio de permitir-lhe vivenciar experiências alheias à sua, liberando-a para ampliar a sua visão de mundo. As teóricas afirmam que

a linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos.

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.14)

As ideias de Bordini e Aguiar (1993) ajudam, também, a orientar atividades com jogos na sala de aula. As autoras referem-se a isso afirmando que as atividades lúdicas vão ao encontro dos interesses da criança e do jovem, uma vez que o jogo proporciona o exercício simbólico das práticas sociais e dos sentimentos humanos. Suscitadas a partir de textos, essas atividades são expedientes importantes na formação e na continuidade do gosto pela leitura. Quebrando-se o sentido de obrigatoriedade, a leitura

perde o ranço de disciplina escolar para se converter em ato espontâneo e estimulante, desencadeador de momentos aprazíveis. As teóricas alertam que os textos devem agradar ao leitor e que as atividades de exploração de seus conteúdos devem estar comprometidas com o fortalecimento dessa reciprocidade, e não com o seu esvaziamento.

As atividades que estão sendo atualmente desenvolvidas no Projeto Amora na área de LA partem do reconhecimento de três componentes próprios do desenvolvimento infantil: a imaginação, a criatividade e a arte na infância. Nesse sentido, os aportes de Vigotsky (1988) também justificam o trabalho com literatura. Esse autor ressalta a ideia de que a arte resolve e elabora aspirações complexas do organismo, permitindo uma descarga de energia nervosa e um procedimento de equilíbrio. Desse modo, as atividades com literatura e LA que estamos realizando baseiam-se na ideia de que a arte funciona como meio de busca de equilíbrio da criança, ajudando-a a ordenar seus sentimentos e emoções e fazendo resultar em um efeito social.

As ideias de Vigotsky (1982) contribuem, ainda, para delinear estratégias que contemplem atividades com teatro, porque ele também está relacionado com o mundo das crianças. O autor afirma que “o mais próximo à criação literária teatral das crianças é a arte do drama. Juntamente com a expressão verbal, o drama [...] constitui o aspecto mais frequente e estendido da criação artística infantil” (VIGOTSKY, 1982, p.85).

Segundo o teórico, “o drama, baseado na ação, em fatos que realizam as próprias crianças, une [...] a criação artística com as vivências pessoais” (VIGOTSKY, 1982, p.85).

Por outra parte, as ideias de Ostrower (1987) servem de base para aplicar estratégias que envolvam a criação artística no âmbito da aula de LA. A esse respeito, em relação às línguas como sistemas de comunicação verbal, a autora faz esta afirmação: “conquanto a fala seja da maior importância, fator fundamental de humanidade no homem, a nossa capacidade de comunicar conteúdos expressivos não se restringe às palavras; nem são elas o único modo de comunicação simbólica” (OSTROWER, 1987, p.24). E, posteriormente, ainda salienta:

Existem, na faixa da mediação significativa entre nosso mundo interno e o externo, outras linguagens além das verbais. Diríamos que, ao simbolizarem, as palavras caracterizam uma via conceitual. Essencialmente, porém, no cerne da criação está a nossa capacidade de nos comunicarmos por meio de ordenações, isto é, através de FORMAS. (OSTROWER, 1987, p.24)

A estudiosa afirma que as línguas “são ordenações, linguagens, formas; apenas não são formas verbais, nem suas ordens poderiam ser verbalizadas. Elas se determinam dentro de outras materialidades” (OSTROWER, 1987, p.24).

Essas afirmações servem de sustento para realizar tarefas em sala de aula que permitam fomentar a capacidade criadora e que levem ao desenvolvimento e amadurecimento da criança, esperando que isso redunde numa atitude de aceitação da nova língua que ela está aprendendo.

Esse tipo de atividade valoriza estratégias que possibilitem trabalhar textos literários infantis em LA, favorecendo a familiarização com ela de modo lúdico e aproveitando o interesse natural que a criança tem pelos contos maravilhosos. O desenho de dinâmicas com produção de jogos, bonecos e livros por parte dos alunos pode servir como recurso para que, após a leitura do conto, eles continuem pensando na história, resultando em duas vantagens para o aprendizado: a primeira, a de mantê-los ligados à simbologia do conto, conseqüentemente ajudando-os na construção de seu equilíbrio interno; a segunda, a de levá-los a explorar a LA com vistas a adquirir elementos que lhes subsidiem o desenvolvimento da escrita e da oralidade.

Os resultados de um trabalho desse tipo ajudam a refletir sobre o lugar que pode ocupar a Literatura Infantil na aula de LA e os benefícios que esse recurso pode significar para o aprendizado. Permite avaliar, também, como a literatura em LA pode contribuir para a aprendizagem significativa do aluno e ajudá-lo a estabelecer relações entre o que ele já sabe e o que está aprendendo, usando os instrumentos que conhece e de que dispõe para alcançar a maior compreensão possível.

Um trabalho dentro dessa linha permite desenvolver a produção textual e a expressão oral dos alunos, mantendo-os interessados e participa-

tivos na aula de LA, por meio de atividades envolvendo contos maravilhosos. Tal trabalho permite que o aluno se sinta cativado pelo elemento maravilhoso dos contos e consiga manter a atenção durante as atividades na aula. Também permite que reconheça sons diferentes dos utilizados na pronúncia do português e os principais tópicos gramaticais, por meio do conto narrado. Por exemplo, pode-se focar o corpo humano, os animais, os dias da semana, os meses do ano, as estações, os nomes de brinquedos, as cores, os adjetivos, etc., a fim de conseguir expressar-se em LA com mais facilidade. O trabalho com contos pode facilitar que o aluno se interesse em produzir os jogos propostos pelo professor, aplicando o vocabulário e as estruturas aprendidas, bem como realizar atividades criativas com fantoches e desenhos, exercitando a autonomia na aprendizagem em um espaço de alegria e afeto.

O passo a passo do trabalho com literatura na sala de aula

Com base nas ideias teóricas referidas anteriormente, aplicamos uma atividade com literatura dentro das nossas aulas de LA. Como o próprio Projeto Amora⁶ incentiva, decidimos desenvolver tal atividade nas duas LAs estudadas pelos alunos da turma Amora I (5ª série do Ensino Fundamental), quais sejam, o espanhol, sob minha responsabilidade, e o inglês, a cargo da Professora Ivana Kátia de Souza Ferreira, na mesma aula.

Com o objetivo de motivar os alunos a utilizarem as referidas línguas a partir da literatura, trabalhamos a poesia “Manuelita, la tortuga”⁷, escrita e interpretada musicalmente em espanhol pela argentina María Elena

⁶ Para mais informações, ver <http://www.amora.cap.ufrgs.br/>.

⁷ A obra *Manuelita, la tortuga* pode ser considerada uma narrativa maravilhosa no sentido de que, [...] *sem a presença de fadas*, via de regra [os contos maravilhosos] se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, [...], etc.), e têm como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática, concreta). Ou melhor, trata-se sempre do desejo de auto-realização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material, etc. Geralmente, a *miséria* ou a *necessidade de sobrevivência física* é ponto de partida para as aventuras da busca. (NOVAES COHELHO, 1987, p.14)

Walsh, sendo que o projeto também prevê trabalhar com a mesma obra traduzida para o inglês. Os textos trabalhados foram os seguintes:

<p>Manuelita, la tortuga <i>Manuelita vivía en Pehuajó pero un día se marchó. Nadie supo bien por qué a París ella se fue un poquito caminando y otro poquitito a pie.</i></p> <p><i>Manuelita, Manuelita, ¿Manuelita dónde vas con tu traje de malaquita y tu paso tan audaz?</i></p> <p><i>Manuelita una vez se enamoró de un tortugo que pasó. Dijo: ¿Qué podré yo hacer? Vieja no me va a querer, en Europa y con paciencia me podrán embellecer.</i></p> <p><i>En la tintorería de París la pintaron con barniz. La plancharon en francés del derecho y del revés. Le pusieron peluquita y botines en los pies.</i></p> <p><i>Tantos años tardó en cruzar el mar que allí se volvió a arrugar y por eso regresó vieja como se marchó a buscar a su tortugo que la espera en Pehuajó.</i></p>	<p>Manuelita, the turtle <i>Manuelita used to live in Pehuajó But one day, she went away. Nobody knew very well why She went away to Paris A little bit by walking And another tiny bit on foot.</i></p> <p><i>Manuelita, Manuelita, Where are you going With your malachite suit And your bold step?</i></p> <p><i>Manuelita once fell in love With a he-turtle who passed by. She said, "What can I do? He won't love me being old. In Europe, with some patience They will make me beautiful."</i></p> <p><i>At the cleaner's in Paris They painted her with varnish. They ironed her in French Right side and wrong side. They put a wig on her head And ankle boots on her feet.</i></p> <p><i>So many years she delayed crossing the sea That, there again, she wrinkled So she went back, As old as she'd gone, To meet her he-turtle Who's waiting for her in Pehuajó.</i></p>
--	---

O trabalho foi desenvolvido do seguinte modo:

1º passo

Em uma folha, entregamos as estrofes desordenadas da poesia, escritas em espanhol, a fim de que os alunos as ordenassem de acordo com a música “Manuelita, la tortuga”, que ouviam. Para ordená-las, os alunos recortavam as estrofes e as colavam em seus cadernos na ordem correspondente. Trabalhamos a pronúncia e alguns aspectos gramaticais.

2º passo

Com a ajuda do dicionário bilíngue (espanhol-português-espanhol), os alunos, individualmente, puderam dirimir suas dúvidas quanto às palavras desconhecidas. O significado de algumas palavras era, algumas vezes, deduzido do próprio contexto literário.

3º passo

No grande grupo, os alunos produziram frases referentes à história da música “Manuelita”, narrada através da poesia. Essas frases, que permitiram a reconstrução da história, foram escritas no quadro e lidas pelos próprios alunos, aprimorando a escrita, bem como a pronúncia.

4º passo

Projetamos o filme de García Ferré⁸, em DVD, intitulado *Manuelita*⁹. Depois, fizemos a reconstrução oral e coletiva do filme.

⁸ O argentino Manuel García Ferré é considerado o mestre dos desenhos animados em seu país.

⁹ Manuelita é uma tartaruga que nasceu em Pehuajó, Argentina. Foi trazida por uma cegonha e recebida com muito amor pelo seu papai, pela sua mamãe e pelo seu vovô. Na infância, ela encanta a todos com seu carisma e sua alegria. Vive muito feliz na companhia de seus amigos Bartolito e Topy. Decidida e inocente, Manuelita entra em um balão, localizado em um parque de diversões, que se desprende do solo. À deriva, e depois de alguns incidentes, chega a Paris. A tartaruga entra para o mundo da alta costura, no qual é exitosa trabalhando como modelo. Ganha muito dinheiro através de seu trabalho; entretanto, é explorada pelo seu empresário. Sem dinheiro e decepcionada, ela fica

5º passo

Mostramos, com a ajuda da Internet, imagens do monumento a Manuelita, localizado na cidade de Pehuajó, província de Buenos Aires, Argentina. Comentamos a repercussão que teve a história da tartaruga não somente no país vizinho, mas, também, em vários países do mundo (Figura 1).

6º passo

Os alunos reproduziram, através de desenho, a parte do filme considerada por eles a mais significativa. Feito isso, solicitamos a eles que escrevessem (ainda na língua portuguesa) uma frase sintetizando o seu desenho (Figura 2).

7º passo

Dando continuidade à proposta, mostramos o clipe da música “Manuelita”, para que os alunos a cantassem com a ajuda do karaokê. Alcançadas a motivação por parte dos alunos e sua familiaridade com a história, começa, neste momento, o trabalho bilíngue (inglês e espanhol). Com essa ideia, propusemos um jogo, o “Bingo de Manuelita”, criado por nós. A turma foi dividida em grupos de quatro integrantes, sendo que um grupo foi constituído de cinco integrantes. Cada aluno do grupo recebeu um cartão diferente para o jogo, ou seja, em cada grupo havia quatro cartões diferentes, cada um deles acompanhado de três fichas contendo frases em espanhol. Os cartões se constituíam de três imagens relativas à história, sendo que cada imagem estava acompanhada de uma frase em inglês e de um espaço a ser completado com o equivalente em espanhol, presente nas fichas. Os cartões eram de quatro cores diferentes. Com isso, aproveitamos para repassar o vocabulário relativo às cores, em inglês e em espanhol, usando o quadro e o caderno. As frases em espanhol foram confeccionadas em tamanho visível e anunciadas por nós, a fim de que os

vagando pela Cidade Luz. Os seus amigos, preocupados por não receberem notícias de Manuelita, viajam para a Europa à sua procura. Eles a reencontram, e, juntos, todos retornam a Pehuajó, vivenciando divertidas situações. Em sua cidade natal, Manuelita se casa com Bartolito, formando uma família feliz.

alunos reconhecessem as frases, buscando-as dentre as fichas recebidas, para completar as lacunas dos cartões. O primeiro aluno a completar o seu cartão deveria dizer “bingo”. Todas as imagens e as frases utilizadas foram previamente exploradas nas duas LAs. Por essa razão, os alunos foram exitosos na compreensão do conteúdo linguístico oriundo da história (Figuras 3 e 4).

Nosso trabalho com Manuelita não se encerra aqui. Pretendemos continuá-lo com os passos 8º, 9º e 10º, que ainda não foram desenvolvidos. Esses passos pressupõem:

8º passo

Confecção de fantoches que representem as personagens da história de Manuelita.

9º passo

Em uma folha, serão entregues as estrofes desordenadas da poesia “Manuelita, la tortuga” em inglês (“Manuelita, the turtle”), a fim de que os alunos as ordenem de acordo com a música que ouvirão (em inglês). Eles terão de recortar as estrofes e colocá-las em seus cadernos na ordem correspondente. Serão trabalhados a pronúncia e alguns aspectos gramaticais.

10º passo

Os alunos farão a encenação da história, com os fantoches produzidos por eles, ao som da música cantada nas duas línguas (inglês e espanhol). Para isso, os alunos trabalharão em pequenos grupos, a fim de facilitar a concretização da tarefa. A obra produzida pelos alunos será apresentada às turmas de alunos dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Outros trabalhos com contos

Atualmente, estamos desenvolvendo um trabalho similar ao realizado com “Manuelita, la tortuga”, mas com o conto “Winnie the Witch”, dos autores Korky Paul e Valerie Thomas, e a sua versão em espanhol “La bruja Berta”.

A história é sobre uma bruxa que vivia em uma casa completamente preta, por dentro e por fora, com um gato preto de olhos verdes. Quando o gato fechava os olhos, a bruxa não conseguia vê-lo e dava tombos pela casa. Um dia a bruxa decidiu que devia fazer algumas mudanças com sua varinha mágica. Primeiro transforma a cor do gato em verde, mas isso também traz problemas. Depois, pinta o gato de várias cores, mas o gato fica envergonhado e permanece no alto da árvore mais alta do jardim. No final da história, a bruxa decide transformar sua casa preta em uma casa toda colorida e deixar o gato na sua cor original. Desse modo, acabam os problemas, e Berta fica feliz junto ao seu gato negro morando em sua casa toda colorida.

Esse conto permite explorar vocabulário das partes e objetos da casa, cores e verbos. É uma história que serve como base para realizar trabalhos que desenvolvam a criatividade na aula de LA, como, por exemplo, a confecção de fantoches (Figura 5), além da criação de falas na LA para esses bonecos. O trabalho está ainda em andamento e será explicado na sua totalidade em uma outra oportunidade.

Considerações finais

O professor de LA que pretenda contribuir para a ampliação da visão de mundo do aluno, ao escolher uma obra literária e dela fazer uso, pode ir muito além das questões linguísticas, oriundas de sua área de conhecimento. Ou seja, os valores que se desprendem da obra podem, por exemplo, fomentar diálogos e reflexões que permitam relacionar essa experiência a novas aprendizagens, tanto no âmbito da LA quanto no desenvolvimento pessoal e coletivo.

A avaliação, considerada um processo integrado e contínuo, tendo a observação como principal instrumento e envolvendo diretamente o aluno, levou em conta não apenas a correção linguística, mas, também, as interações sociais, de modo a propiciar um clima emocional favorável a uma aprendizagem efetiva.

Os resultados foram satisfatórios. No entanto, sabemos que o trabalho recém começa e ainda temos muito a aprender em espaços de troca de boas experiências como este. Muito obrigada por esta oportunidade de enriquecimento mútuo.

Figura 1



Monumento a Manuelita na cidade de Pehuajó, Buenos Aires, Argentina. Fonte: <http://kelluweng4.blogspot.com/>

Figura 2



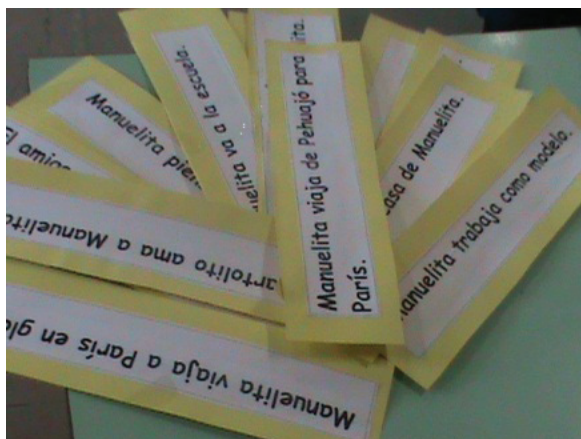
Desenhos dos alunos a partir da história “Manuelita, la tortuga”.

Figura 3



Alunos de Amora I participando do jogo Bingo com Manuelita.

Figura 4



Cartões com frases da história “Manuelita, la tortuga” utilizados no Bingo.

Figura 5



Alunos de Amora II trabalhando a partir do conto "Winnie the Witch" e sua versão em espanhol "La bruja Berta".

Bibliografia

- AGUIAR, Vera Texeira de. *A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AGUIAR, Vera Texeira de. *Que livro indicar? Interesses do leitor jovem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Texeira de. *A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: SEF/MEC, 2001.
- ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- FERRÉ, García Manuelita [filme]. Buenos Aires, Leader Music, 2009. DVD, 90 min. Baseado na canção *Manuelita, la tortuga*, de María Elena Walsh.

FERREIRA, Ivana Kátia de Souza; SERRES, Laura Nelly Mansur. O ensino da Língua Estrangeira através da literatura. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011, p.13-39.

GALLARDO, Isabel Santos. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

MEIRELLES, Cecília. *Problemas de literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

NOVAES COELHO, Nelly. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAUL, Korky; THOMAS, Valerie. *La bruja Winnie*. Barcelona: Océano, 2009.

PERROTI, Edmir. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PHILIP, Neil. *Volta ao mundo em 52 histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

PIROTA, Saviour. *Alrededor del mundo en 80 cuentos*. Madrid: Edilupa, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal, 1982.

WALSH, María Elena. *El reino del revés*. Buenos Aires: Alfaguara, 2000. p.55-7.

WALSH, María Elena. La tortuga Manuelita. Intérprete: María Elena Walsh. In: *Canciones infantiles animadas*. Kids Concept. [2000?]. DVD, 3min48s, faixa 1.

WALSH, María Elena. Manuelita, la tortuga. Intérprete: Katie Viqueira. In: WALSH, María Elena. *Los videoclips de las canciones de María Elena Walsh [video]*. Produção e animação: Diego H. Perticone. Buenos Aires, Leader Music, 2009. DVD, 3min48s, faixa 2.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e aprendizagem da leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.31, junho 2000, p.91-101.

A presença do livro no ensino do francês

ROSA MARIA DE OLIVEIRA GRAÇA¹⁰

A minha visão sobre leitura em Língua Francesa na escola vem se construindo na minha experiência como formadora nas disciplinas de Didática e Estágios de Docência em Francês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No que se refere ao ensino para o público infantil, temos em Porto Alegre uma experiência muito interessante, porém recente, pois seu início se dá no começo dos anos 1990. Minhas reflexões sobre esse tema baseiam-se muito na minha prática docente, pois minha formação acadêmica em pós-graduação é mais tardia devido a uma vida profissional muito intensa em escolas; trabalhei tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, nas redes públicas estadual e municipal e na rede particular, com ensino-aprendizagem de Língua Francesa. No que se refere à Língua Estrangeira, trata-se de um componente curricular como outro qualquer, cuja prática apresenta problemas específicos, mas que também compartilha problemas comuns a outras disciplinas de estudo na escola. Nós, professores de Língua Estrangeira, temos sempre em mente os mesmos problemas: a Língua Estrangeira tem uma carga horária pequena, não temos materiais suficientes, etc. Sendo essas questões gerais a um contexto de escola pública, a leitura se complica ainda mais: a criança está em um contexto

¹⁰ Rosa Maria de Oliveira Graça é Doutora em Letras, área de Estudos da Linguagem e, especificamente, Ensino de Línguas Estrangeiras (Língua Francesa) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. É Especialista em Ensino Audiovisual e Didática de Ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE) pela Universidade Paul Valéry, Montpellier, França. Atualmente é professora de Língua Francesa, Didática e Prática de Ensino de Língua Francesa, atuando também nas disciplinas de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira I e II.

escolar em que não há contato com livros (a Geografia dá uma folhinha, História mais uma folhinha, Português mais folhinhas, etc.), e ela não manipula livros. Como, então, em uma aula de Língua Estrangeira, o aluno vai adorar ler livros? A Língua Estrangeira entra mais tardiamente na vida da criança do que a Matemática, por exemplo; o aluno inicia seu aprendizado com números, letrinhas, e, na melhor das hipóteses, a Educação Física e as Artes. Dificilmente a Língua Estrangeira começa no período inicial da escola fundamental. Na minha experiência escolar, havia um livro para Português, um livro para História, um livro para Geografia. Quando comecei a manipular livros de Língua Estrangeira, já estava habituada ao seu uso, portanto era natural que houvesse um livro também para a Língua Estrangeira, que oferecia muito material para leitura. Na quinta e sexta séries, já havia diferentes matérias de estudo, e os alunos precisavam pesquisar em diferentes livros, que não eram propriamente os didáticos de hoje, mas livros de leitura sobre História ou Geografia do Brasil, por exemplo. Então isso é uma questão geracional, o hábito de ler livros para estudar vem se perdendo, e temos na escola, muitas vezes, um grande problema: as folhinhas no lugar de livros.

Quanto ao contexto escolar, temos escolas em que há apenas um período semanal de aula para a Língua Estrangeira. As turmas são numerosas e não há quase nenhum material interessante para leitura. Portanto, a responsabilidade do professor de Língua Estrangeira é imensa. Acredito que a questão da leitura está relacionada com o fato de que nós, professores, temos que ter os objetos – livros – em mãos, e com a necessidade de sermos leitores. Não se pode esperar que, em um dia qualquer, o professor deva trabalhar um item gramatical e vá buscar um material de leitura complementar adequado em algum lugar. É necessário que o professor disponha de materiais na sua prateleira e que possa identificar aquele material que conhece bem e que vai oferecer um conhecimento de língua contextualizado e atraente ao aluno.

Como professora leitora, tenho que estar atenta a tudo o que acontece ao meu redor. Por exemplo, se sou professora de Francês na escola e vejo a mídia divulgar o filme dos *Smurfs*, deveria conhecer esse material, pois se trata de uma história em quadrinhos antiga cujos personagens foram criados pelo ilustrador belga Peyo (Pierre Culliford) e que apareceram pela primeira vez em 1958. Essas histórias são muito atraentes para crianças,

pois os personagens são todos azuizinhos e são seres muito alegres. Aliás, o grande cinema também popularizou o personagem Asterix, cujos álbuns incluem histórias em quadrinhos que surgiram em 1959 na França. Trata-se de um grande atrativo de leitura para os alunos maiores, pois são mostrados personagens engraçados e muito particulares. Essas histórias em quadrinhos podem contribuir para um trabalho interdisciplinar interessante, pelos aspectos históricos que apresentam em seus diferentes álbuns. Aliás, o planejamento interdisciplinar tem uma grande importância para o desenvolvimento dos hábitos de leitura, como já se fez também por ocasião de festividades em torno da figura do escritor Victor Hugo. Mas por que trazer essa figura para o centro de um projeto na escola? Trata-se de um escritor que teve um grande papel na defesa dos direitos humanos (contra a pena de morte e contra a escravatura que a Revolução Francesa não aboliu realmente, por exemplo). Além desses aspectos sociais, os personagens de seus livros trazem muita humanidade e emoções que nos sensibilizam. A Professora Vera Lucia Oliveira (2007) publicou um artigo em que descreve como trabalhou não só poemas de Victor Hugo, em português e em francês, como também versões do livro *Os Miseráveis*, em um projeto incluindo colegas de Língua Portuguesa, Artes e História. A professora leu com seus alunos um poema de Victor Hugo – “Melancholia” (1973) – e usou uma versão em *français facile* do romance *Les Misérables* (HUGO, 2011), bem como uma tradução em português do mesmo livro. As diferentes versões cinematográficas e o musical criado no Canadá com versão francesa contribuíram para novas leituras do enredo do referido romance.

A leitura na escola em Língua Estrangeira tem nas histórias em quadrinhos um suporte interessante para a proposta de tarefas de leitura na sala de aula. Trata-se de textos não convencionais que podem atrair o aluno para a leitura na Língua Estrangeira. Como afirma Tagliante (2004), a leitura passa por diferentes tipos de percepção do texto, portanto a ilustração traz informação redundante em relação ao texto, o que pode contribuir para facilitar a leitura na língua estrangeira. Temos, por exemplo, as histórias em quadrinhos lançadas na França nos anos 70 cujo personagem é um menino chamado Yassine (PETIT, 1976). Trata-se de um jovem árabe que tem amigos franceses e que é um estudante inserido no contexto francês; as imagens e as aventuras dos diferentes álbuns oferecem imagens que

podem contribuir para a compreensão de um outro meio sociocultural e de valores que contribuam para a solidariedade e a integração social. O leitor identifica-se com o próprio personagem, que é recebido por franceses e que está aprendendo tudo sobre esse país. Esse texto das aventuras de Yassine pode contribuir para resolver um problema que vejo na escola. O aluno de 10, 11 ou 12 anos ainda aprecia o lúdico, e a Língua Estrangeira pode ser tratada dessa maneira: dramatizar, usar marionetes, desenhar, etc. No entanto, quando a Língua Estrangeira é introduzida na faixa-etária dos 13, 14, 15 e 16 anos, apresenta-se uma questão bastante delicada. Os alunos, em alguns contextos escolares populares, estão semialfabetizados; mesmo que se entenda que o processo de letramento é muito mais amplo do que o que se faz na língua materna, sabemos que não podemos trazer materiais muito infantis, apesar da pouca experiência dos alunos com leitura. Nesse sentido, alguns dos álbuns de histórias em quadrinhos já citados podem contribuir para estimular a leitura. Ainda nessa perspectiva, eu apresento um livro que se chama *César, le coq du village* (DUMAS, 1978). Não se trata de material criado com fins didáticos, portanto não há indicação para uma faixa etária específica. O livro apresenta a história de um galo que cai do campanário da igreja em uma tempestade e começa a circular pela cidade, conhecendo de perto as pessoas. Passa então a ser perseguido, primeiramente pelo açougueiro e pelos habitantes da cidadezinha, que o veem como um ingrediente para um bom prato. Finalmente, o galo é salvo por um pássaro, retornando ao campanário, de onde jura nunca mais sair. As imagens são muito sugestivas e acrescentam dados que contribuem para a compreensão da história, pois os textos são mínimos, o que não frustraria a leitura de um aluno com pouca experiência em leitura pela dificuldade de compreensão de um léxico e sintaxe muito complexos.

A poesia é também um recurso interessante para a leitura, e as edições bilíngues são materiais muito ricos para a sala de aula, pois, na sua íntegra, favorecem a autonomia de leitura para o aluno. Destaca-se, por exemplo, o livro *Dia de folga* (PRÉVERT, 2004), que inclui textos do poeta Jacques Prévert, que se assemelha, em alguns aspectos, ao nosso Mário Quintana. Esse poeta francês descreve cenas do cotidiano e as pequenas ações das pessoas ao nosso redor. Em relação à poesia, há a opção de ler um texto

curto sem que esse recorte da obra integral prejudique a compreensão e sem que a obra literária seja comprometida.

Surgiu recentemente a coleção *Filosofinhos* (Tomo Editorial), incluindo o texto de Reuillard (2005) que descreve o casal Sartre e Simone de Beauvoir. Trata-se de um texto bilíngue e acessível tanto em português como em francês sobre dois intelectuais franceses importantes. Tanto a coleção completa dos *Filosofinhos* quanto o livro *Sartre e Simone* podem contribuir também para o planejamento de uma sequência didática interdisciplinar.

Ainda em relação à poesia, há eixos temáticos, como o tema da paz, que podem contribuir para diferentes leituras. O livro de Lemesle (2005) inclui poemas sobre a paz de autoria de escritores da Francofonia de diferentes épocas, mostrando versões diferentes da mesma temática: há, por exemplo, um poema com o título "A guerra". Por que ele fala de guerra, se o poema é sobre a paz? Ainda sob a perspectiva de um tema comum, há uma publicação do jornal francês *Le Monde* (GILBERT, 2002) que inclui 25 histórias curtas de Natal escritas e ilustradas por leitores do jornal de diferentes lugares. Essa temática sempre é interessante e suscita uma discussão sobre diferentes visões dessa data tradicional.

Por fim, apresento a obra de Major (1999), que reúne 100 *comptines*, pequenos poemas com ritmo e, às vezes, rimas que lhes dão um colorido interessante e que têm uma forte ênfase narrativa. Na tradição francesa, as crianças são estimuladas a aprendê-las de cor, e as nossas crianças geralmente gostam, pois alguns os textos apresentam pequenos diálogos musicados e ilustrados de forma a ajudar na compreensão leitora. A aprendizagem desses poemas de cor também é uma atividade possível e muito bem recebida pelas nossas crianças. As ilustrações podem ser oferecidas após a leitura, para que o aluno possa antes criar a sua própria versão e comparar sua produção com a ilustração original do livro. Particularmente, desenvolvi um trabalho na escola municipal onde trabalhei (E.M.E.F. Vila Monte Cristo) a partir da leitura de pequenos poemas, sendo a proposta não só aprender de cor os textos como também produzir outros. O resultado foi interessante e considero essa experiência positiva, pois a poesia também era muito utilizada pelas professoras de Língua Portuguesa nessa escola, o que contribuiu, sem dúvida, para a familiaridade dos alunos com textos dessa natureza. Como outra opção de poesia, sobretu-

do para alunos do final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, temos o poeta Baudelaire, cujos *Petits Poèmes en Prose* apresentam poemas sem rimas que podem ser uma opção interessante de leitura.

Por fim, resta levantar a importância de livros da literatura francesa editados em versões denominadas *Français Facile*. Trata-se de versões de obras literárias que podem apresentar-se em até quatro níveis, dependendo das editoras, tendo em vista o uso de um léxico variando entre 400 e 1.700 palavras. Alguns professores, sobretudo de Literatura, apresentam restrições a esse tipo de publicação. No entanto, livros como *Cinq semaines en ballon*, de Jules Verne (2004), têm uma grande aceitação no contexto escolar e mesmo em cursos de línguas com um público que ainda não atingiu uma formação linguística que possibilite a leitura de uma obra literária na sua versão original. Muitas vezes, esse tipo de material pode ser acompanhado de um CD que reproduz parte ou a totalidade do texto. Jules Verne é um autor prestigiado por esse tipo de versão de muitos de seus livros. Como uma variante dessa modalidade, há publicações criadas com fins didáticos, respeitando os níveis e os respectivos limites de vocabulário estabelecidos pela editora. Apesar da crítica ao uso de versões de obras literárias em *français facile*, há um resultado interessante na escola, que pode resultar no interesse em se buscar a obra integral, opinião compartilhada mesmo por alguns especialistas na área de Literatura.

Sem dúvida, a realidade do nosso mercado livreiro impõe preços pouco acessíveis para livros em francês, por serem, na sua maioria, importados. Cabe ao professor buscar alternativas, como a coleção *Filosofinhos*, editada em Porto Alegre. Há, também, a coleção *Jogos Boole*¹¹, que oferece um rico material em histórias lógicas em torno de enigmas que devem ser resolvidos. O material em Francês inclui um livro – *L’homme de demain* – e um CD com as histórias, em forma de jogos interativos, para uso no computador.

Os limites da escola não podem impedir o professor de buscar alternativas de leitura em Língua Estrangeira. Percebe-se, já nos jovens licenciandos, muita criatividade para pesquisar recursos na Internet, buscando outras formas de letramento que possam, sem dúvida, estimular os alunos da escola a ler. Os professores deveriam considerar os livros como mate-

¹¹ <http://www.jogosboole.com.br>

riais de sedução que levem à reflexão e à expressão da criatividade em geral. E, mesmo que não se possa escapar de uma cópia do material para leitura, é importante que o livro seja apresentado na sua forma original.

Bibliografia

- BAUDELAIRE, Charles. *Petits poèmes em prose*. Paris: Larousse, 2008.
- DUMAS, Ph. Cesar. *Le coq du village*. Paris: Flammarion, 1976.
- GILBERT, I. *25 Noëls Du Monde*. Arles: Actes dus Junior/Le Monde, 2002.
- HUGO, Victor. *Les misérables*. Paris: Hachette Éducation/Français Facile, 2011.
- HUGO, Victor. *Poésie de l'Enfance Poesia da Infância*. Florianópolis: UFSC (edição bilingue), 2002.
- LEMESLE, J.-P. *Les plus beaux poèmes pour la paix*. Paris: Collection Espaces, 2005.
- MAJOR, Henriette. *100 comptines*. Anjou (Québec): Les Éditions Fides, 1999.
- OLIVEIRA, Vera Lúcia. In: CHISS, J.-L., PAGEL, D., GRAÇA, R.M. de O. (orgs.) *La Bivalence. Didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère*. Paris: FIPF/FBPF/RF/Sorbonne Nouvelle, 2007. p.91-100.
- PREVERT, Jacques. *Um dia de folga*. São Paulo: Cosac & Naify (edição bilingue), 2004.
- REUILLARD, P. *Sartre e Simone*. Porto Alegre: Tomo, 2005.
- TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 1994. Col. Techniques de classe.
- VERNE, Jules. *Cinq semaines en ballon*. Paris: CLE International, 2004.

Literaturas de Língua Inglesa e a formação do leitor

SANDRA SIRANGELO MAGGIO¹²

Nós, professores – não sem motivos –, costumamos reclamar das condições de ensino no Brasil. Desta vez, entretanto, quero começar com uma nota de otimismo, ressaltando o que considero um dos grandes privilégios do professor brasileiro, que é o de ter autonomia suficiente para determinar o que vai ser feito em sua sala de aula. Em outros sistemas educacionais mais rígidos, existem programas fixos. Quando um professor fica encarregado de uma disciplina de Literatura, por exemplo, a ementa já traz a grade de obras que devem ser analisadas. Isso, por um lado, deixa as coisas bem organizadas, e a instituição pode garantir que seus formandos tenham lido uma porcentagem exata do cânone programado. Por outro lado, quando o professor tem a oportunidade de oferecer aquilo que ele melhor sabe, trabalhando textos e autores com os quais está envolvido de fato e que conhece mais profundamente, os resultados tendem a ser mais marcantes e o efeito mais permanente na experiência dos alunos. Assim, acabo acreditando que cada sistema tem as suas peculiaridades, as suas vantagens e desvantagens.

¹² Sandra Sirangelo Maggio é Mestre em Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil, e Doutora em Literatura Anglo-Americana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. É professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

A educação no Brasil é considerada desorganizada e pouco qualificada, com seus professores sobrecarregados e mal remunerados. Em países mais desenvolvidos a situação é diferente, mas não se pode dizer que por lá também não haja problemas. São apenas problemas diferentes dos nossos. Trata-se, às vezes, de povos com alto desempenho tecnológico e grande capacidade cultural, mas onde as relações entre as pessoas parecem estar deixando a desejar. Tomemos Paris, por exemplo, uma das tantas grandes capitais europeias que se encontra com uma população culta e abastada, mas envelhecida, que ocupou o tempo criando cães e gatos e esqueceu-se de procriar, gerando problemas com a força de trabalho jovem, que deixou de existir e de alimentar o sistema de seguridade social. Ao redor da capital esvaziada temos uma periferia composta por imigrantes que, por sua vez, têm famílias grandes demais, o que vem provocando episódios esporádicos de tumulto e de conflito social.

Em 1997, o Ministério da Educação da França convocou o sociólogo Edgar Morin para elaborar algo semelhante aos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para que a educação naquele país se tornasse mais voltada para coisas práticas e concretas. Morin criou então o método dos Eixos Transversais, com o objetivo de formar indivíduos que, além de serem profissionais competentes, interajam melhor com a comunidade em que se inserem. Nesse método, a educação dá-se através da integração das diferentes disciplinas cursadas pelos alunos, feita através de projetos. A escola poderia dividir o ano letivo em três projetos, por exemplo, “Vivendo em um Condomínio” para o primeiro trimestre, seguido de “O Trânsito em nossa Cidade” para o segundo e “Descartando o Lixo” no terceiro. Cada professor, de cada disciplina, direcionaria suas aulas para essas questões práticas, seriam feitas visitas ao bairro e a locais específicos, e as famílias seriam envolvidas nas discussões.

O método de Morin é também bastante utilizado no Brasil, porém com mais frequência em escolas particulares. Intrigada com essa diferença, conversei com vários professores para descobrir por que isso é assim. Concluí que o método dos Eixos Transversais, para funcionar apropriadamente, requer muita coesão entre as disciplinas. Para isso, são necessárias reuniões frequentes, no mínimo semanais, entre os professores. Nas escolas particulares, esses encontros costumam ser pagos, o que não ocorre

na escola pública, onde os professores são mais sobrecarregados e têm pouco tempo para se encontrar com os colegas.

Feita a ressalva inicial sobre o fato de que cada sistema educacional tem seus problemas, repito que considero um privilégio que os professores brasileiros tenham facilidade, se quiserem, para oferecer leituras opcionais a alunos de qualquer nível. Para celebrar esse privilégio, convido os leitores a percorrerem comigo a trajetória hipotética de uma criança que, entrando para a Educação Infantil ainda bebê, avance pelo Ensino Fundamental e Médio sempre em contato com livros, de modo a poder tornar-se, além de um aluno equipado para fazer frente aos conteúdos estudados, também um bom leitor.

Crianças que vêm de famílias que têm livros, e que as incentivam a ler, veem-se amparadas nos dois principais ambientes de aprendizado, que são o lar e a escola. Já para as que não têm tanta sorte, e cujo único contato com o estudo vem do colégio, a interferência por parte de um professor que se interesse em despertar o gosto pela leitura torna-se ainda mais essencial e determinante para a vida do aprendiz.

Nas creches e escolas infantis, a rotina das crianças faz-se através de uma série de atividades, que se repetem de forma cíclica e que vêm divididas em períodos de curta duração, pois quanto menor é a criança menor o tempo em que consegue concentrar sua atenção em um determinado foco de interesse. Há muitos momentos, nessa rotina de escola infantil, em que podem ser introduzidos os primeiros livros. Mesmo crianças que ainda não completaram um ano de idade já podem carregar para a escola os seus livrinhos de pano ou de borracha, examinar as imagens e ouvir, por parte de um adulto que admirem, em momentos de aconchego, o que está ali escrito. Os livros hoje costumam ser muito bonitos, muitos são interativos, ou tridimensionais, ou trazem DVDs com filmes, jogos e atividades complementares. Mas com frequência o livro do qual a criança mais gosta é aquele cuja história lhe é lida repetidamente por este adulto a quem ela ama, seja um dos pais ou um dos professores. Com muita facilidade elas aprendem o texto de cor, e se mostram desagradadas quando algum trecho é omitido ou modificado.

Como esta apresentação é voltada para as literaturas de Língua Inglesa, e queremos começar bem do início, o primeiro contato da criança poderia ser através de *nursery rhymes*, as parlendas do inglês, apresentadas,

como deveria ser, em seu idioma original. Isso pode parecer estranho, mas no mundo das crianças pequenas, o conteúdo das palavras, e o idioma em que são pronunciadas, conta menos do que o gestual e o tom de voz envolvidos. Assim, caso o adulto responsável domine o inglês o suficiente para encenar uma parlenda, não há por que não a oferecer. Dou aqui um exemplo simples de como esta atividade funciona, com o texto de:

Round and round the garden,

Like a teddy bear.

One step, two steps...

Tickle you under there!

O adulto responsável faz círculos na palma da mão da criança, lentamente, encara-a fixamente e sussurra em voz ao mesmo tempo carinhosa e instigante: *“Round and round the garden, like a teddy bear.”* Na segunda parte da parlenda, os dedos indicador e médio do adulto vão caminhando no braço da criança, para cima, enquanto ele diz *“One step, two steps...”* na mesma velocidade lenta e cativante em que a historinha vinha sendo contada, para então acelerar o ritmo e aumentar a voz, dizendo *“Tickle you under there!”* enquanto usa os dedos para fazer cosquinhas na axila da criança.

Dentre tantos textos disponíveis para crianças pequenas (no original, em tradução ou adaptados), há vários Clássicos Disney baseados em histórias que vêm da tradição britânica, como ilustra a tabela a seguir:

Filme	Ano	Obra	Autor
<i>Dumbo (Dumbo)</i>	1941	<i>Dumbo</i>	Helen Aberson e Harold Perl
<i>Alice in Wonderland (Alice no País das Maravilhas)</i>	1951	<i>Alice's Adventures in Wonderland</i>	Lewis Carroll
<i>Peter Pan (Peter Pan)</i>	1953	<i>Peter Pan, or The Boy Who Wouldn't Grow Up</i>	James M. Barrie

Filme	Ano	Obra	Autor
<i>101 Dalmatians</i> (Os 101 Dálmatas)	1961	<i>The Hundred and One Dalmatians</i>	Dodie Smith
<i>The Sword in the Stone</i> (A Espada Era a Lei)	1963	<i>The Once and Future King</i>	T. H. White
<i>The Jungle Book</i> (Mogli, o Menino Lobo)	1967	<i>The Jungle Book</i>	Rudyard Kipling
<i>Robin Hood</i>	1973	<i>Lendas de Tradição Oral</i>	Anônimo
<i>The Many Adventures of Winnie the Pooh</i> (As Aventuras do Ursinho Puff)	1977	<i>Winnie-the-Pooh Books</i>	A. A. Milne
<i>Tarzan</i>	1999	<i>Tarzan of the Apes</i>	Edgar Rice Burroughs

Ainda na tradição britânica, há também as lindas histórias do coelho Peter Rabbit e seus amigos do bosque, escritas e ilustradas pela escritora vitoriana Beatrix Potter, e a série de livros sobre o Trenzinho Thomas (*Thomas the Tank Engine*), criada pelo Reverendo Wilbert Awdry.

Com crianças maiores, na fase inicial do Ensino Fundamental (da primeira à quinta série), a biblioteca da escola pode ser visitada a cada semana, tanto para a Hora do Conto quanto para o momento especial da escolha e troca dos livros que podem ser levados para casa. As escolas que trabalham pelo método dos Eixos Transversais escolhem também uma leitura obrigatória, em livro de temática relacionada ao projeto do trimestre, que é trabalhado pelas crianças em todas as disciplinas. Para essa faixa etária há também os livros infanto-juvenis, as feiras do livro e as visitas dos autores locais às escolas.

A partir da segunda parte do Ensino Fundamental (da sexta à nona série) muitas escolas apresentam listas de livros contendo vários títulos, dos quais alguns são de leitura obrigatória e outros podem ser selecionados pelo aluno dentre os títulos da lista apresentada, de forma que, a cada trimestre, cada aluno leia pelo menos três livros, um obrigatório e dois opcionais. Os títulos a seguir são muito utilizados, e também podem ser

encontrados em várias editoras, em modalidades distintas, como versões original completa, adaptada ou simplificada, em inglês ou em português:

- AUSTEN, Jane. *Orgulho e Preconceito (Pride and Prejudice)*
- BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre*
- BRONTË, Emily. *O Morro dos Ventos Uivantes (Wuthering Heights)*
- DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoé*
- DICKENS, Charles. *David Copperfield*
- DICKENS, Charles. *Oliver Twist*
- DICKENS, Charles. *Um Conto de Natal (A Christmas carol)*
- GOLDING, William. *O Senhor das Moscas (Lord of the Flies)*
- HEMINGWAY, Ernest. *O Velho e o Mar (The Old Man and the Sea)*
- HOLMES, Sherlock. *O Cão dos Baskervilles (The Hound of the Baskervilles)*
- LOBATO, Monteiro (tradução e adaptação). *Robin Hood*
- MOORE, Alan; GIBBONS, Dave. *Watchmen*
- ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos (Animal Farm)*
- POE, Edgar Allan. *Histórias Extraordinárias (Tales of the Grotesque and Arabesque)*
- POTTER, Beatrix. *As Aventuras de Peter Rabbitt (The Tale of Peter Rabbit)*
- ROWLING, K. J. *Harry Potter e a Pedra Filosofal (Harry Potter and the Philosopher's Stone)*
- SALINGER, J. D. *O Apanhador no Campo de Centeio (The Catcher in the Rye)*
- SCOTT, Walter. *Ivanhoé*
- SHAKESPEARE, William. *Macbeth*
- SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*
- SHELLEY, Mary. *Frankenstein*
- STEINBECK, John. *A Pérola*
- STEVENSON, Robert Louis. *O Médico e o Monstro (The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde)*
- STOKER, Bram. *Dracula*
- TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis (The Lord of the Rings)*
- TWAIN, Mark. *As Aventuras de Huckleberry Finn*
- TWAIN, Mark. *Tom Sawyer*

Nos casos em que o professor faz uso de séries longas, como os livros da série *Harry Potter*, de Rowling, ou de *O Senhor dos Anéis*, de Tolkien, o professor precisa planejar como a leitura vai ser administrada e quais atividades serão oferecidas como suporte. Há também os casos dos livros que enganam, vendidos há séculos como literatura infanto-juvenil, apesar de não o serem. Não quero dizer que esses livros não devam ser utilizados, mas o professor deve estar ciente quanto ao tipo de material que está trabalhando e quanto às diferentes formas como ele pode ser apresentado aos alunos. Os dois exemplos clássicos são *Viagens de Gulliver* (*Gulliver's Travels*), de Jonathan Swift, e os dois livros de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas* (*Alice's Adventures in Wonderland*) e *Alice no Reino do Espelho* (*Through the Looking Glass*). *Viagens de Gulliver* é uma sátira política em que são criticados vários aspectos das relações entre a Inglaterra e outros países, em especial quanto ao seu jugo sobre a Irlanda. Isso ocorre de forma especialmente mais intensa na primeira viagem, em Lilliput, a terra dos anões. Na época em que a obra foi escrita, praticamente todos os políticos ridicularizados na sátira foram facilmente reconhecidos. Swift, que durante anos nutria a esperança de ser designado como deão da Abadia de Westminster, em Londres, ao ver o seu sonho posto por terra devido aos políticos que lhe tinham inveja e se opunham a ele, fez da publicação desta obra o seu instrumento de vingança. O governo inglês, ciente do fato de que quanto mais se proibisse a obra mais ela venderia, contra-atacou elogiando o livro e aconselhando que as famílias o comprassem, para entreter suas crianças, pois se tratava de estorinhas deliciosas que traziam anõezinhos, gigantes e bichinhos que falavam como gente. Desde então, *Viagens de Gulliver* nunca mais se livrou do rótulo de literatura infantil.

O mesmo tipo de engano ocorre com relação aos *Alice Books* de Carroll. Para quem gosta de matemática e jogos de lógica, esses livros são tão instigantes quanto são para nós as obras de Malba Tahan. E para os adeptos de psicanálise e dos estudos do imaginário, eles fornecem uma coleção inesgotável de imagens oníricas, muitas vezes bastante angustiantes e opressivas. Lewis Carroll é de fato o pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson, que foi professor de Matemática de Oxford, fotógrafo e reverendo anglicano.

Em minha opinião, quando o aluno atinge o Ensino Médio, não há muito mais a ser feito. Ou ele já adquiriu o hábito da leitura e o administra

por si mesmo, ou é melhor esperar por uma época mais tranquila para continuar a caminhada. No Ensino Médio, o foco de atenção da escola e da família passa a ser o Exame Vestibular, e as leituras exigidas serão as das listas das melhores universidades de cada região. Os alunos se tornam desatentos e ansiosos, afligidos com a necessidade de escolher uma profissão. Encontram-se em plena fase de adolescência, com os hormônios, os neurônios e todo o resto do corpo mudando sem parar. Nessa fase, em que é difícil concentrar a atenção em seja o que for, eles recebem para ler livros como *A Peste*, *O Estrangeiro*, *As Moscas*, *Cem Anos de Solidão*, *Dom Casmurro*, todos livros que considero magníficos e que delicia qualquer pessoa de quarenta anos ou mais. Só que são muito poucos os alunos do Ensino Médio regular que têm essa idade.

Encerro, assim, minha participação nesta troca de ideias sobre livros que nossos alunos podem ler, reafirmando minha opinião de que as coisas estão melhorando cada vez mais na trilha do planejamento de leituras que podem acompanhar um aprendiz pela estrada da vida escolar. Faltam apenas alguns ajustes quanto à adequação entre o tipo de leitura exigida na fase final dessa caminhada, para contemplar melhor a fase da vida e do desenvolvimento emocional e intelectual em que se encontra o estudante que se prepara para o fim do ciclo médio e o início da vida adulta, na qual se espera que mantenha sempre um bom livro por perto. Ou, como diziam os gregos, tudo deve ser feito com moderação: é importante ler sempre, pouco e bem.

Bibliografia

- ABERSON, H.; PERL, H. [1941]. *Dumbo, the flying elephant*. New York: Puffin Books, 1983.
- ARMSTRONG, Alexander. *Dumbo* [filme]. Walt Disney Productions. 1941. Technicolor, 64 min, RCA Mono.
- AUSTEN, Jane. *Pride and prejudice*. Harmondsworth: Penguin, 1989.
- AWDRY, Wilbert. *Thomas the tank engine and friends*. New York: Random House, 2005.
- BARRIE, J. *Peter Pan, or the boy who wouldn't grow up*. New York: Dover, 2000.
- BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre*. Harmondsworth: Penguin, 1983.

- BRONTË, Emily. *Wuthering heights*. Harmondsworth: Penguin, 1992.
- BUCK, Chris; LIMA, Kevin. *Tarzan* [filme]. Walt Disney Productions. 1999. Technicolor, 88 min, Dolby.
- BURROUGHS, Edgar Rice. *Tarzan of the apes*. Oxford: OUP, 2012.
- CAMUS, A. *The plague*. New York: Vintage, 1991. Tradução de Stuart Gilbert.
- CARROLL, Lewis. *Alice's adventures in wonderland*. New York: Dover, 1993.
- CARROLL, Lewis. *Through the looking glass*. New York: Dover, 1999.
- DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. London: Wordsworth Classics, 2006.
- DICKENS, Charles. *A Christmas carol*. New York: Dover, 1991.
- DICKENS, Charles. *David Copperfield*. London: Penguin, 2004.
- DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. London: Penguin, 2006.
- GERONIMI, Clyde. *101 Dalmatians* [filme]. Walt Disney Productions. 1961. Technicolor, 79 min, RCA Mono.
- GERONIMI, Clyde. *Alice in Wonderland* [filme]. Walt Disney Productions. 1951. Technicolor, 75 min, RCA Mono.
- GERONIMI, Clyde. *Peter Pan* [filme]. Walt Disney Productions. 1953. Technicolor, 77 min, RCA Mono.
- GOLDING, William. *Lord of the flies*. New York: Perigee Books, 1962.
- HEMINGWAY, Ernest. *The old man and the sea*. New York: Scribner, 1996.
- HOLMES, Sherlock. *The hound of the Baskervilles*. New York: Waldman, 2008.
- KEMP, Moira. *Round and round the garden*. New York: Consortium, 2003.
- KIPLING, R. *The jungle book*. New York: Simon and Brown, 2012.
- LOBATO, Monteiro. *Robin Hood*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1965.
- MARQUEZ, G. G. *One hundred years of solitude*. New York: Harper & Row, 1967.
- MILNE, A. A. *The complete tales of Winnie-the-Pooh*. New York: Dutton, 1954.
- MOORE, Alan; GIBBONS, Dave. *Watchmen*. New York: DC Comics, 1995.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma; reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004. Tradução de Eloá Jacobina.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Edgard de Assis Carvalho.
- ORWELL, George. *Animal farm*. New York: Dover, 2001.

- POE, Edgar Allan. *Selected tales*. Oxford: OUP, 2008.
- POTTER, Beatrix. *The complete tales*. Harmondsworth: Penguin, 1989.
- REITHERMAN, Wolfgang. *Robin Hood* [filme]. Walt Disney Productions. 1973. Technicolor, 83 min, RCA Mono.
- REITHERMAN, Wolfgang. *The jungle book* [filme]. Walt Disney Productions. 1967. Technicolor, 78 min, RCA Mono.
- REITHERMAN, Wolfgang. *The sword in the stone* [filme]. Walt Disney Productions. 1963. Technicolor, 79 min, RCA Mono.
- REITHERMAN, Wolfgang; LOUNSBERY, John. *The many adventures of Winnie the Pooh* [filme]. Walt Disney Productions. 1977. Technicolor, 77 min, RCA Mono.
- ROWLING, K. J. *Harry Potter and the philosopher's stone*. London: Bloomsbury, 1997.
- SALINGER, J. D. *The catcher in the rye*. Harmondsworth: Penguin, 1978.
- SARTRE, J.-P. The flies. In: *No exit and three other plays*. New York: Vintage, 1989. Tradução de Stuart Gilbert.
- SCOTT, Walter. *Ivanhoe*. Oxford: Oxford Classics, 2010.
- SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Oxford: OUP, 2005.
- SHAKESPEARE, William. *Romeo and Juliet*. Oxford: OUP, 2005.
- SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. New York: Dover, 1994.
- SMITH, Dodie. *The hundred and one Dalmatians*. Puffin Books, New York, 1984.
- STEINBECK, John. *The pearl*. New York: Library of America, 1952.
- STEVENSON, Robert Louis. *The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. London: Penguin, 2006.
- STOKER, Bram. *Dracula*. New York: Norton Critical Editions, 1996.
- SWIFT, J. *Gulliver's travels*. London: Penguin, 2004.
- TAHAN, Malba. *The man who counted: a collection of mathematical adventures*. London: Norton, 1993. Tradução de Leslie Clark and Alastair Reid.
- TOLKIEN, J. R. R. *The fellowship of the ring*. Boston: Houghton Mifflin, 1981.
- TWAIN, Mark. *The adventures of Huckleberry Finn*. New York: Dover, 2009.
- TWAIN, Mark. *The adventures of Tom Sawyer*. Oxford: Oxford Classics, 2001.
- WHITE, T. H. *The once and future king*. New York: Putnam, 1965

A leitura de obras originais em italiano na escola

DANIELA NORCI SCHROEDER¹³

O que levar para a sala de aula?

Ao acompanhar a fala das professoras que me antecederam, pensei que o que eu havia preparado estava comprometido, já que seria praticamente uma repetição dos discursos anteriores com outros exemplos. Em seguida, porém, decidi me permitir outra interpretação: as línguas estrangeiras estão caminhando juntas e têm um papel comum. Isso é muito positivo, uma vez que estamos falando de usar a literatura das línguas estrangeiras na formação dos nossos alunos. Podemos buscar nos textos originais em língua estrangeira elementos que contribuam para as discussões que fazemos sobre nós mesmos, sobre a nossa cultura, sobre a nossa língua.

O contexto de ensino da Língua Italiana no Rio Grande do Sul difere daquele apresentado pelas outras línguas estrangeiras, já que o italiano não é oferecido na grade curricular regular das escolas. Eventualmente, e muito raramente, há oferta de oficinas nas escolas estaduais ou municipais. A presença mais forte, entretanto, ocorre nos cursos livres, nos quais a língua é trabalhada em conjunto com os aspectos culturais da bela Itália.

¹³ Daniela Norci Schroeder é Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, e Mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Atualmente, é professora na UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

A seleção de textos que apresento traz cinco autores, com os quais procuro ilustrar diferentes possibilidades de trabalho com textos originais da literatura italiana. São eles: Gianni Rodari, Silver, Beppe Severgnini, Niccolò Ammaniti e Umberto Eco. Esta seleção é absolutamente isenta de qualquer juízo de valor a respeito de serem obras mais ou menos representativas da vasta produção literária italiana. Os exemplos são fruto, na verdade, de experiências bem-sucedidas em sala de aula.

Gianni Rodari, poeta italiano, escreve principalmente ao público infantil e juvenil, mas é igualmente apreciado pelo público adulto. A poesia transcrita a seguir está na obra *Filastrocche in cielo e in terra* (RODARI, 2011), coletânea de poesias do próprio autor:

Dopo la pioggia

Gianni Rodari

Dopo la pioggia viene il sereno,

brilla in cielo l'arcobaleno:

è come un ponte imbandierato

e il sole vi passa, festeggiato.

È bello guardare a naso in su

le sue bandiere rosse e blu.

Però lo si vede - questo è il male –

soltanto dopo il temporale.

Non sarebbe più conveniente

il temporale non farlo per niente?

Un arcobaleno senza tempesta,

questa sì che sarebbe una festa.

Sarebbe una festa per tutta la terra

fare la pace prima della guerra. (RODARI, 2011, p.77)

Levei esse texto a um grupo de alunos adultos da disciplina de Italiano Instrumental, em fase inicial de contato com a língua italiana. Havíamos trabalhado com alguns verbos no presente, artigos, um pouco de vocabulário. Propositamente introduzi as cores e citei o arco-íris, *arcobaleno* em italiano. Após a primeira leitura do poema propus algumas perguntas, como: quando o arco-íris aparece? O texto agrega a guerra metaforicamente através de quais palavras? O que é proposto ao final do poema? Como o léxico utilizado é simples e, muitas vezes, transparente para falantes de português, foi possível, em grupo, e com a ajuda das perguntas, compreender a poesia e a partir dela refletir sobre o tema “paz e guerra”. Por que a alegria e a paz não podem vir juntas sem que haja uma guerra? Não podemos fazer o contrário, como diz Rodari no poema, um arco-íris antes do temporal? A apresentação do livro de Rodari indica-o como leitura recomendável a partir de 6 anos, mas podemos facilmente ser convencidos de que é uma literatura sem fronteiras de idade ou de país: “seria uma festa para toda a terra, fazer a paz antes da guerra”.

O segundo autor que trago é Silver, responsável por dar vida aos personagens da história em quadrinhos do *Lupo Alberto*. Silver conta a história do lobo Alberto, apaixonado pela galinha Marta, que junto a outros personagens animais vive muitas aventuras na Fazenda Mckenzie.

Em uma das histórias, Silver traz os personagens ao Brasil (assim mesmo, com z). O resumo dessa história é o seguinte: Alberto e Marta se casam e a mãe de Marta lhes dá de presente uma viagem de lua de mel ao Brasil. A chegada é de paraquedas no meio de uma floresta, cheia de cobras e animais exóticos e também de palmeiras e praias exuberantes. O jovem casal é saqueado por meninos de rua na primeira noite na floresta e descobre que esses meninos abandonados são obrigados a trabalhar clandestinamente em minas de cobre. Após muitas aventuras, o casal volta para casa e leva junto alguns meninos, com a alegação de que só assim seriam felizes (SILVER, 1998, p.157-164). O enredo é um retrato de como nós, brasileiros, somos vistos pelos outros, o que nos permite refletir sobre como realmente somos e como somos interpretados pelo mundo lá fora.

A história em quadrinhos tem um recurso a mais, que é o desenho. As ilustrações auxiliam na compreensão do texto e, muitas vezes, o próprio desenho representa a mensagem. A proposta que levei para a sala de aula

foi montar a história a partir das tirinhas. A turma foi dividida em grupos e cada grupo recebeu toda a história com os quadrinhos embaralhados. A tarefa era ordená-los de forma lógica e, então, contar a história. A atividade foi um sucesso, seja pelo caráter lúdico de ordenar os quadrinhos, como também pelo assunto, no qual logo todos se reconheceram, questionando a visão do outro sobre o Brasil.

A próxima sugestão é Niccolò Ammaniti, autor do livro *Io non ho paura* (2001), adaptado para o cinema em 2006 e lançado na versão brasileira com o título *Eu não tenho medo*. Propus uma sequência didática que envolveu leitura de trechos do livro, projeção do filme e discussão da crítica especializada baseada em uma entrevista com o diretor do filme. Todo o material utilizado em sala de aula foi original em italiano. O primeiro momento abarcou a leitura de trechos do livro com a descrição dos personagens principais, como este em que Ammaniti descreve a mãe de Michele, o protagonista da história:

Mamma non sedeva mai a tavola con noi.

Ci serviva e mangiava in piedi. Con il piatto poggiato sopra il frigorifero. Parlava poco, e stava in piedi. Lei stava sempre in piedi. A cucinare. A lavare. A stirare. Se non stava in piedi, allora dormiva. La televisone la stufava. Quando era stanca si buttava sul letto e moriva.

Al tempo di questa storia mamma aveva trentatre anni. Era ancora bella. Aveva lunghi capelli neri che le arrivavano a metà schiena e li teneva sciolti. Aveva due occhi scuri e grandi come mandorle, una bocca larga, denti forti e bianchi e un mento a punta. Sembrava araba. Era alta, formosa, aveva il petto grande, la vita stretta e un sedere che faceva venir voglia di toccarglielo e i fianchi larghi.

Quando andavamo al mercato di Lucignano vedevo come gli uomini le appiccicavano gli occhi addosso. Vedevo il fruttivendolo che dava una gomitata a quello del banco accanto e le guardavano il sedere e poi alzavano la testa al cielo. Io la tenevo per mano, mi attaccavo alla gonna.

È mia, lasciatela in pace, avrei voluto urlare.

-Teresa, tu fai venire i cattivi pensieri - le diceva Severino, quello che portava l'auto-cisterna.

A mamma queste cose non interessavano. Non le vedeva. Quelle occhiate voraci le scivolavano addosso. Quelle sbirciate nella V del vestito non le facevano né caldo né freddo. (AMMANITI, 2001, p.59)

Na sequência, assistimos ao filme, com o desafio de que seria com áudio e legendas em italiano. Como havia muitos personagens infantis, as falas eram simples, o ritmo era calmo e, ao final, era visível a satisfação dos alunos por terem conseguido compreender o filme sem as legendas em português. Depois disso, trabalhamos com uma entrevista do Gabriele Salvatores, diretor do filme. O saldo final dessa proposta foi que os alunos leram trechos da obra original, assistiram ao filme na versão original e debateram a partir de entrevistas reais, sem adaptação. Era um grupo que estava tendo o primeiro contato com a língua italiana em contexto de sala de aula naquele semestre, e alguns alunos expressaram o firme propósito de ler todo o livro em italiano. O trabalho valeu a pena, e como valeu!

Beppe Severgnini, jornalista e escritor, é autor de vários livros nos quais traça, com seu inconfundível estilo irônico e divertido, o perfil dos italianos. Como sugestão, indico a obra *La testa degli italiani* (2005), traduzida ao português com o título *A cabeça do italiano: uma visita guiada* (2008). O livro é organizado em 10 capítulos, que correspondem a 10 dias de uma viagem por diversas cidades da Itália, descobrindo o dia a dia do italiano em diferentes situações e ambientes: como os italianos se comportam no restaurante, no trem, no escritório, no aeroporto, no trânsito, na praia, na igreja. *La testa degli italiani* serve para refletir sobre o que é ser italiano, como o italiano define a si mesmo, como um brasileiro representa um italiano e que diferenças e semelhanças podem ser traçadas entre esses perfis. E, a partir daí, podemos pensar em nós mesmos: quem somos, como agimos, o que temos de diferente e de semelhante com outras culturas. O texto de Severgnini é uma leitura fácil e divertida, como podemos experimentar pelo parágrafo de abertura do livro, transcrito abaixo:

Essere italiani è un lavoro a tempo pieno. Noi non dimentichiamo mai chi siamo, e ci divertiamo a confondere chi ci guarda. Diffidate dei sorrisi pronti, degli occhi svegli, dell'eleganza di molti e della disinvoltura di tutti. Questo posto è sexy: promette subito

attenzione e sollievo. Non credeteci. O meglio: credeteci, se volete. Ma poi non lamentatevi. (SEVERGNINI, 2005, p.13)

As últimas frases do livro também são exemplares sobre a modéstia típica dos italianos:

(...) sappiamo, in fondo, che le nostre virtù sono inimitabili, mentre i nostri difetti sarebbero correggibili. Basta volerli correggere. Basta convincersi che la testa degli italiani è un gioiello, non un alibi. (SEVERGNINI, 2005, p.241)

Por fim, sugiro a leitura de Umberto Eco. Estamos falando de textos que podem e devem ser levados à sala de aula. Começar com *O nome da rosa* poderia ser arriscado, dada a complexidade da obra, mas Eco é também autor de crônicas (belas crônicas), que foram reunidas em coletâneas como *Il secondo diario mínimo* (1992). São textos curtos, publicados originalmente em jornais e revistas italianas de grande circulação. O texto *Come non dire 'esatto'*, é uma crítica aberta ao empobrecimento da língua. Uma divertida aula de linguística, contemplando o uso do léxico em diferentes contextos. Na introdução do texto, Eco critica o uso desmedido e despropositado que os italianos fazem de algumas palavras e traz o exemplo do uso da palavra “*esatto*”, que em português corresponde a “*exato*”. Há uma série de perguntas às quais hoje as pessoas respondem “*esatto!*”, mas que poderiam (deveriam!) ser respondidas de outra maneira. É um texto divertido, rico em informações culturais e linguísticas, e é um texto de Umberto Eco, consagrado autor italiano.

Infuria la battaglia contro gli stereotipi che invadono l'italiano di uso comune. Uno di questi, come è noto, è “esatto”. Lo sappiamo, tutti ormai rispondono “esatto” quando vogliono comunicare il loro assenso. L'uso è stato incoraggiato dai primi telequiz, dove per segnalare la risposta giusta si traduceva direttamente dall'americano “that's right” o “that's correct”. Quindi non vi è nulla di fundamentalmente inesatto nel dire “esatto”, salvo che chi lo pronuncia dimostra di aver appreso l'italiano solo dalla televisione. Dire “esatto” è come ostentare in soggiorno un'enciclopedia che notoriamente viene data in premio solo agli acquirenti di un detersivo. Per venire incontro a chi vo-

lesse liberarsi da "esatto" faccio seguire una lista di domande o asserzioni a cui oggi si risponde di solito "esatto", e metto tra parentesi il cenno di assenso alternativo che si potrebbe invece usare. Napoleone è morto il 5 maggio 1821. (Bravo!) Scusi, è questa piazza Garibaldi? (Sì.) Pronto, parlo con Mario Rossi? (Chi parla, prego?) Pronto sono Mario Bianchi, parlo con Mario Rossi? (Sono io, dica.) Allora le devo ancora diecimila lire? (Sì, diecimila.) Come ha detto dottore, AIDS? (Eh sì, mi spiace.) Lei telefona a Chi l'ha visto per segnalare che ha incontrato la persona scomparsa? (Come ha fatto a indovinare?) Polizia: è lei il signor Rossi? (Carla, la valigetta!) Ma allora non porti le mutandine! (Te ne sei accorto, finalmente!) Lei vuole dieci miliardi per il riscatto? (E come mi pago il telefono sull'auto, se no?) Se capisco bene, hai firmato un assegno a vuoto per dieci miliardi e hai dato il mio nome in garanzia? (Ammiro la tua perspicacia.) Hanno già chiuso l'imbarco? (Vede quel puntino nel cielo?) Lei sta dicendo che sono un mascalzone! (Ha colto nel segno!).

Insomma, mi direte, lei ci sta consigliando di non dire mai esatto.

Esatto. (ECO, 1992, p.134)

Encerro minha participação com dois apelos. O primeiro, aos professores de língua estrangeira atuantes ou em formação: não subestime seus alunos, levem obras originais para a sala de aula, desafiem seus alunos com textos interessantes. O segundo apelo é aos alunos e aos bons professores, que levarão consigo a vontade de aprender pela vida inteira: leiam, incentivem e cultivem o hábito da leitura. Só faz bem!

Bibliografia

AMMANITI, Niccolò. *Io non ho paura*. Torino: Einaudi, 2001.

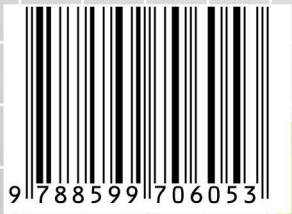
ECO, Umberto. *Il secondo diario minimo*. Milano: Bompiani, 1992.

RODARI, Gianni. *Filastrocche in cielo e in terra*. Torino: Einaudi, 2011.

SEVERGNINI, Beppe. *A cabeça dos italianos: uma visita guiada*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEVERGNINI, Beppe. *La testa degli italiani*. Milano: Rizzoli, 2005.

SILVER. *La vita è dura... ma io resisto!* Milano: Rizzoli, 1998.



9 788599 706053