

IN C. Schons e R. Rösing (2005) (Orgs) *Questões de Escrita*. Passo Fundo RS: Ed. UPF, pp. 85-113.

“Antologias Bilingües: Memória Transcultural e Ensino de Língua”

Silvana Serrani
UNICAMP

Introdução

Uma antologia é uma construção discursiva que, como se sabe, pode cobrir um ou vários autores, cujos trabalhos podem estar eventualmente agrupados por gênero ou incorporar mais de uma linguagem – verbal, musical etc.. Cada projeto antológico está pautado por critérios, tais como períodos de tempo ou temas, mais ou menos explícitos na compilação. Neste texto, tratarei de antologias a partir de dois pontos de vista diferentes, mas complementares. A primeira parte é sobre o discurso antológico bilingüe enquanto lugar de memória transcultural; na segunda, me ocupo do uso desse tipo de antologia em aulas de língua (materna ou estrangeira). Procuro, assim, continuar desenvolvendo a postura de não dicotomizar língua e literatura no trabalho educacional com a linguagem. Na análise da parte teórica opero com a noção de ressonância discursiva, por entender que as repetições são um procedimento fundamental na construção de sentidos no discurso. Na seção vinculada a práticas educacionais, estará em foco a proposta curricular de base discursiva, sobre a que meu grupo de pesquisa vem trabalhando durante os últimos anos na Unicamp¹. De uma perspectiva interculturalista, observando aqui especialmente a escrita, dá-se destaque a sua inter-relação com as outras práticas verbais (leitura, produção oral, escuta e, no caso de língua estrangeira: tradução). Tanto as questões teóricas sobre memória sócio-cultural como os temas aplicados serão tratados tomando como referência a antologia bilingüe (espanhol-português) *Puentes/Pontes* de Heloisa Buarque de Hollanda e Jorge Monteleone².

I. Análise de Ressonâncias Discursivas, Antologias Bilingües e Memória

Tendo como referência a teoria do discurso³ enfoco toda antologia bilingüe de múltiplos autores como um espaço discursivo de memória transcultural. Esta memória

¹ O grupo de pesquisa é cadastrado no CNPq.

² A referência completa é: *Puentes Pontes Poesía argentina y brasileña contemporánea Poesia argentina e brasileira contemporânea*. Buenos Aries: Fondo de Cultura Econômica, 2003.

³ Refiro principalmente à teoria baseada nas obras, entre outros, de M. Bakhtin, M. Foucault e M. Pêcheux.

social, coletiva, cujo tecido fundamental é a linguagem, enquanto lugar privilegiado de encontro entre as diferentes problemáticas da memória⁴, é um dos pilares para o estudo da relação língua-identidade. Como diz Pierre Nora (1996:24-25): “A memória é a vida, sempre apoiada em grupos vivos e em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que não está mais. A memória é um fenômeno sempre atual”.⁵

Os avatares da primeira antologia de Ocidente, a coleção de epigramas de Melegro de Gádara do século II A.C, são paradigmáticos para salientar o que o gênero representa em termos de lugar de memória sócio-cultural. Essa primeira *Antologia Grega*, como se chamou posteriormente, foi recebendo inúmeras incorporações de diverso tipo, de poemas homoeróticos até epigramas cristãos dos séculos iniciais de nossa era. A primeira edição definitiva foi feita no século X. Em uma outra edição do século XIV foram excluídos poemas considerados impuros e sua impressão aconteceu no século XV. No começo do século XVII, foi encontrada em uma biblioteca em Heidelberg uma coleção baseada naquela primeira edição e foi publicada somente em fins do século XVIII. A primeira edição crítica foi feita a começos do século XIX. E no século XX, na década de 70, houve uma nova edição com traduções de uma seleção dentre os poemas da *Antologia*. Vários poetas famosos relativamente recentes, como por exemplo, Ezra Pound e Edgard Lee Masters, comentaram reiteradamente a importância que para eles teve essa coleção fundacional.

Assim, na análise discursiva do gênero - que leva em questão duas materialidades: a lingüística e a histórica - cabe perguntar-se, basicamente, pela construção de representações decorrentes de critérios para:

- a incorporação ou exclusão de autores na seleção, (construção de cartografias efetivas em face de outras possíveis);
- a seleção, relação e fragmentação ou não de obras compiladas;
- o agrupamento ou não de obras ou autores e as representações discursivas construídas em uma dada antologia;

⁴ Sobre essa questão, ver o número 114 da revista *Langages: Mémoire, histoire, langage*, organizado por J. J. Courtine, 1994 e, especialmente, o estudo preliminar desse autor.

⁵ A tradução é minha. O mesmo acontecerá neste texto, quando as fontes estiverem em outra língua na Bibliografia.

- o tratamento da matéria língua e, no caso das antologias bilíngües, da tradução.

A seguir, discutirei esses tópicos ilustrando minha proposta de analisar ressonâncias discursivas com o caso da mencionada antologia *Puentes/Pontes*.

A compilação de Heloisa Buarque de Hollanda e Jorge Monteleone é composta de poesias de quarenta autores contemporâneos – vinte brasileiros e vinte argentinos –, nascidos entre os anos 1920 e 1950⁶. Nessa antologia, tanto os ensaios introdutórios de cada parte como todas as poesias encontram-se em português e espanhol, em páginas contíguas. Cada parte - a dos autores argentinos e a dos brasileiros –, como veremos em seguida, está organizada de acordo com critérios distintos. Essa diferença na construção antológica é “neutralizada” mediante a apresentação em ordem cronológica dos poetas, em ambas as partes.

Para a análise, operei com a noção de ressonâncias discursivas, que consiste em examinar a recorrência de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais, apresentadas em um dado discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionem discursivamente de modo parafrástico;
- c) modos de enunciar característicos de um discurso (tais como os modos determinado ou indeterminado - com apagamento de agente pelo funcionamento de construções indeterminadoras -, modo de construir referentes pela negativa, modo categórico de enunciar, modo modalizado, modo de referir por incisas de aparente “tom casual” etc.)⁷.

Assim, pude observar que ressonâncias discursivas em torno do devir histórico estão mais presentes no discurso antológico da compilação brasileira, do que o correspondente à seção de poetas argentinos. Como veremos em seguida, o foco de Buarque de Hollanda não é meramente cronológico, mas em sua cartografia da produção poética, transparece a preocupação com que o leitor - principalmente o não brasileiro - se situe em relação ao contexto sócio-histórico. Assim, observemos exemplos de ressonâncias discursivas nesse projeto antológico:

⁶ A relação de todos os poetas incluídos na antologia bilíngüe *Puentes/P:ontes* consta no Apêndice I.

⁷ A noção de ressonância discursiva e seus modos de utilização com exemplos de análise estão discutidos em detalhe em Serrani, S. (2001) “Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura”. *D.E.L.T.A.*, 17,1. São Paulo: Educ, pp. 31-58

“... o **momentum**⁸ deste conjunto de poetas foi marcado por um período convulsivo de transformações políticas e econômicas no país. Uma **faixa de tempo** que cobre desde o **período áureo de modernização e desenvolvimento** do governo de Juscelino Kubitschek, com a intensificação do processo de industrialização e de novas relações com o capitalismo monopolista internacional, até a emergência dos movimentos revolucionários populares e estudantis que culminaram com **os anos de chumbo** subseqüentes aos golpes militares de **1964 e 1968**, quando a forte vigência da censura e da repressão policial polariza a produção cultural de resistência ao regime de exceção”.

(Buarque de Hollanda, 2003: 280.).

Paralelamente, o recorte antológico é baseado em critérios específicos da materialidade poética, como mostram as seguintes ressonâncias discursivas sobre o debate da área da poesia, que acontece:

“na tensão entre a crença no alcance revolucionário e pedagógico da **palavra poética engajada** (...) e a convicção no valor transformador dos **processos experimentais** de construção de **novas formas de linguagem** para a poesia (...). Essa tensão começa a enfraquecer em meados da década de 70 quando se pode perceber uma tendência de valorização do **coloquialismo** aliada à urgência de **registro do cotidiano** da geração(...). Sua **informalidade vitalista** (...) explicita o início de um processo de desarticulação dos paradigmas e hierarquizações que definem os modelos tradicionais de série literária e que vão se consolidar no assumido ‘**ecletismo**’ que marca a produção poética da década de 1990. (...) o conjunto de poetas aqui reunidos revela, do ponto de vista do trabalho com a **linguagem poética**, diferentes **maneiras de ler e de se apropriar da experiência modernista**”.

(Buarque de Hollanda, 2003: 280 e 281.).

A cartografia da seção brasileira se compõe, assim, de seis territórios (o último dele com dois espaços diferenciados) configurados por obras de:

- I. Haroldo de Campos (1929-2003) -, Affonso Ávila (1928) e José Paulo Paes (1926-1998).

“A **poesia concreta** (...) a preocupação (...) volta-se (...) para a **organização acústica do poema** e para a exploração de sua **sintaxe visual**, golpeando a visão tradicional do verso”. Também, no caso de Ávila e Paes, “deixam se permear (...) pelos **influxos da memória e da história imediata**”.

- II. Mário Faustino (1930-1962) e Ferreira Gullar (1930).

“A **poesia pós 45**. “Mario Faustino (...) **elo entre a tradição modernista e o desejo de transformá-la e revitalizá-la**. Seu **neo-orfismo** ecoa um Jorge de Lima surpreendido pela convulsão social do Brasil do pós-guerra”. (...). “[Em Gullar] **preocupação experimental é associada a elementos do inconsciente**. (...). “A luta corporal e (...) O poema sujo marcaram toda uma geração de novos poetas. [Sua obra compatibiliza] com maestria o **compromisso social e político com o trabalho formal de linguagem**”.

⁸ Em itálico no original.

III. Armando Freitas Filho (1940), Sebastião Uchoa Leite (1935), Duda Machado (1944) e Paulo Leminski (1944-1989).

*“A geração que começa a produzir em **meados dos anos 60** (...) mostra uma certa busca de **resgate da tradição modernista**, incorporando a experiência das **vanguardas** e os **impasses da poesia engajada**”.*

IV. Francisco Alvim (1938), Antonio Carlos de Brito (Cacaso) (1944-1987), Waly Salomão (1943) e Roberto Piva (1943).

*“Por volta da segunda metade dos anos 70, surge o que então se chamou de **poesia marginal**. (...) os marginais inovaram em três áreas: na **produção artesanal** e independente de seus próprios livros, na **distribuição em canais alternativos** ou na **venda agressiva de mão em mão** e (...) uma **linguagem aparentemente antiliterária**, e antiprogramática, na qual o **coloquialismo** é o ‘método’ de anotações do cotidiano dava o tom”.*

V. Paulo Henriques Britto (1951).

*“(...) um sinal de **mudança** que vai consolidar-se na **poesia emergente pós-tropicalista e pós-marginal**. Aqui, ainda que a **linguagem coloquial** esteja presente, já **não se vê o poema tirando força do recurso à informalidade** e ao presente fragmentado, anotado. (...) um **texto reflexivo** e que busca nas várias formas da tradição poética seu campo maior de trabalho”.*

VI: “**Recorte de gênero**”. Representado no discurso como “**Não usual para o período** que estamos trabalhando”; “um recorte **arbitrário**”. De todas formas, ele acontece neste discurso, com dois espaços poéticos diferenciados:

VI 1: Hilda Hilst (1930) Lélia Coelho Frota (1940) e Elizabeth Veiga (1941).

*“As três pertencem à **geração de escritores** muitas vezes referida como ‘**emparedada**’ entre os ecos ainda vibrantes do **cânone modernista e o radicalismo das vanguardas** e compromisso engajado. (...) Estas poetas, no mínimo, sinalizavam uma curiosa **relação de descompromisso com sua linhagem poética** ou mesmo com o lugar de sua possível inserção na série literária da época. Sem dúvida, todas são **marcadas pela leitura dos grandes poetas modernistas**”.*

VI. 2: Adélia Prado (1935), Ana Cristina César (1952-1983) e Angela Melim (1952).

*“Poetas que surgem no momento do período rebelde da contracultura e da poesia marginal, quando a **dicção feminina ou feminista** na literatura e na teoria já **começa a se assumir e a ser valorizada** como tal”.*

Na parte dedicada à poesia argentina, como já dito, o critério do devir histórico não parece ressoar com a mesma intensidade no discurso antológico:

“Nesta antologia a percepção da poesia argentina não é a de uma tradição sucessiva no tempo, que se desenvolve desde o passado até o presente, nem a de uma herança transmitida, na qual cada poeta tem um lugar fixo e definitivo. Seu proceder é inverso: reconhece a partir do presente uma trama possível, mas não exclusiva; multiplica origens inconclusas, estrutura-se de modo descontínuo; compõe uma figura constelada na qual todos os poetas operam de um modo simultâneo... (,,) os vinte poetas escolhidos conformam uma trama de leituras que remete mais à sua atualidade do que à sua genealogia (...”).

(Monteleone, 2003: 22.)

Assim, os territórios poéticos configurados são:

1. “*A poesia de sujeito lírico, biografia e memória*”, representada por César Fernández Moreno (1919-1985); Juana Bigozzi (1937) e Juan Gelman (1930).
2. “*A voz do duplo*”: Alejandra Pizarnik (1936-1972), Susana Thénon (1935-1991).
3. “*Poema e espaço sagrado*”: Amelia Biagioni (1918-2000), Olga Orozco (1920-1999), Héctor Viel Temperley (1933-1987), Francisco Madariaga (1927-2000).
4. “*Fabulações da persona*”: Leónidas Lamborghini (1927), Néstor Perlongher (1949-1992), Aldo Oliva (1927-2001), María del Carmen Colombo (1950).
5. “*Percepções do objeto*”: Edgar Bayley (1919-1990), Alberto Girri (1919-1991), Roberto Juarroz (1925-1995), Joaquín O Gianuzzi (1924).
6. “*Contemplação e poema*”: Hugo Padeletti (1928), Arturo Carrera (1948), Diana Bellessi (1946)

O discurso antológico tem dentre suas propriedades a de construir uma representação de uma dada produção literário-cultural. Essa representação, por ser antológica, é necessariamente particular e não totalizante. Para melhor situar a cartografia poética construída por *Puentes/Pontes* em relação à produção poética argentina recente, tomo como referência a antologia de 30 livros, cada um deles com obras de um poeta argentino contemporâneo, editada pelo *Fondo Nacional de las Artes* em fins da década de 90. A

Tabela seguinte mostra que a intersecção entre essa antologia e Puentes/Pontes é somente dos seis poetas da coluna da direita.

Os poetas publicados nas três séries de livros: “*Treinta poetas argentinos contemporâneos*”, editadas pelo *Fondo Nacional de las Artes* são:

Não incluídos em Puentes/Pontes	Incluídos em Puentes/Pontes
Alberto Szpunberg	Amelia Biagioni
Alejandro Nicotra	Diana Bellessi
Antonio Requeni	Francisco Madariaga
Atilio Castelpoggi	Joaquín O. Giannuzzi
Eduardo Romano	Juan Gelman
Elizabeth A. Cranwell	Olga Orozco
Héctor Yánover	
Horacio Armani	
Horacio Castillo	
Horacio Salas	
Irma Cuña	
Jacobo Regen	
Jorge Boccanera	
Jorge Calvetti	
Juan Octavio Prenz	
Julio Llinás	
León Benarós	
Leopoldo Castilla	
Luisa Futoransky	
Rafael Felipe Oteriño	
Raúl Aráoz Anzoátegui	
Rodolfo Alonso	
Santiago Kovadloff	
Santiago Sylvester	

A antologia *Puentes/Pontes*, exceto as datas de nascimento e morte e dados da obra publicada, não contém outras notas biográficas sobre os autores. Dessa forma, a pesquisa sobre a cartografia de procedência dos autores requer consulta de outras fontes. Pelo que foi possível constatar, uma maioria muito significativa dos poetas argentinos é originária da cidade ou da província de Buenos Aires e da região do Rio da Prata. A representação poético cultural desse país em *Puentes/Pontes* parece enfatizar a produção nesse território. Chama a atenção que, por exemplo, nenhum poeta do reconhecido grupo de poesia de Salta (região do Noroeste) tenha sido considerado.

Para pôr em relação a cartografia de poetas brasileiros dessa antologia, na tabela seguinte pode se observar suas intersecções com o terceiro volume da *The PIP Anthology*

of World Poetry of the Twentieth Century de R. Bonvicino, Michael Palmer e Nelson Ascher, dedicado integralmente a poetas brasileiros:

Não incluídos em Puentes/Pontes	Incluídos em Puentes/Pontes
Age de Carvalho	Ana Cristina César
Angela de Campos	Duda Machado
Antônio de Moura	Francisco Alvim
Arnaldo Antunes	Paulo Leminski
Carlito Azevedo	Waly Salomão
Carlos Ávila	
Claudia Roquete-Pinto	
Federico Tavares Bastos Barbosa	
Horácio Costa	
Josely Vianna Baptista	
Júlio Castañon Guimarães	
Lenora de Barros	
Nelson Ascher	
Régis Bonvicino	
Torquato Neto	

No caso específico das antologias bilíngües, um tópico de singular importância é, naturalmente, a tradução. Em termos de construção discursiva, a pergunta que cabe é: quais ressonâncias constroem o referente tradução em um dado discurso antológico? No caso desta antologia, nas fontes secundárias representadas pelos ensaios introdutórios, as ressonâncias discursivas em torno do tópico tradução são, surpreendentemente, quase nulas. Em relação à tradução concreta dos poemas não há construção explícita de sentido algum no discurso. As únicas menções do tópico que constam no texto de apresentação dos poetas brasileiros referem-se 1) à tradução cultural em sentido amplo - que ressoa como desafio social de atualidade – e 2) à menor “traduzibilidade” dos poetas cuja produção é mais diretamente ligada a conjunturas locais:

*“um projeto como este traz, de imediato, a questão da **tradução cultural lato sensu** que me parece ser **hoje um dos grandes desafios sociais** que temos pela frente”*

(...).

*“poetas mais ‘universais’ e **poetas mais ‘contextuais’**, ou seja, aqueles que respondem **mais diretamente a momentos ou conjunturas políticas e sociais locais e específicas** e, portanto, relativamente **menos ‘traduzíveis’** para outros contextos culturais.”*

(Hollanda, 2003: 279)

Os tradutores que verteram os autores argentinos ao português foram principalmente três: Josely Vianna Baptista, Renato Rezende e Sérgio Alcides. Cada um deles traduziu os autores detalhados na tabela abaixo, com exceção dos poemas ‘Brote de nieve’ de Arturo Carrera, ‘El pájaro se desampara...’ de Juan Gelman e ‘En el final era el verbo’ de Olga Orozco, cujas traduções são de Haroldo de Campos.

Tradutores	Poetas
Josely Vianna Baptista	Aldo Oliva Néstor Perlongher
Renato Rezende	Amelia Biagioni Edgar Bayley Francisco Madariaga Joaquín O Gianuzzi Juana Bignozzi Leónidas Lamborghini Roberto Juarroz
Sérgio Alcides	Alberto Girri Alejandra Pizarnik Arturo Carrera César Fernández Moreno Diana Bellessi Héctor Viel Témperley Hugo Padeletti Juan Gelman María del Carmen Colombo Olga Orozco Susana Thénon

As traduções ao espanhol, foram realizadas por dez tradutores. No caso de trabalho em dupla não há especificação de traduções realizadas individualmente. Cada um ou cada dupla traduziu os poetas indicados na próxima tabela. O poema ‘Verbete para João Cabral’ de Armando Freitas Filho foi traduzido individualmente por Teresa Arijón.

Tradutores	Poetas
Aníbal Cristobo	Armando Freitas Filho Obs.: (exceto o poema ‘Verbete para João Cabral’)
Arturo Carrera	Haroldo de Campos Paulo Leminski Roberto Piva Sebastião Uchoa Leite
Arturo Carrera e Amalia Sato	José Paulo Paes
Diana Bellessi	Adélia Prado Ferreira Gullar Hilda Hilst Lélia Coelho Frota
Laura Cerrato e Elina Montes	Francisco Alvim Paulo Henriques Britto
Laura Cerrato e Susana Dakuyaku	Affonso Ávila Elisabeth Veiga
Sandra Almeida e Teresa Arijón	Ana Cristina César Duda Machado
Teresa Arijón e Bárbara Belloc	Angela Melim Antonio Carlos de Brito Mário Faustino Waly Salomão

Uma análise exaustiva da tradução não se encontra no escopo deste trabalho. Mencionei, apenas, que parece haver uma certa alternância e ecletismo entre posições de tradução mais literal e mais criativa. Apontarei exemplos disso na próxima seção, ao tratar da relevância da tradução para implementações no campo educacional.

II. Antologias Bilingües e Proposta Curricular Interculturalista

Um dos resultados de estudos teóricos e de caso desenvolvidos durante nosso projeto sobre propostas curriculares para o ensino de língua estrangeira e materna, foi a elaboração de uma proposta de tipo interculturalista e multidimensional, no sentido dado a esse último termo por Stern (1993), isto é, várias dimensões inter-relacionadas na composição do currículo. Em nossos protótipos, são considerados três dimensões:

- I. Intercultural, que compreende, conteúdos e atividades sobre *Territórios, Espaços e Momentos; Pessoa e Grupos Sociais e Legados Culturais*;
- II. Língua-Discurso, que inclui conteúdos e atividades sobre os *Gênero(s) Discursivo(s) em Foco; Léxico e Construções Fono-Morfo-Sintáticas em Funcionamento no Discurso* e ênfase na *Conscientização da Heterogeneidade da Linguagem*;
- III. Práticas Verbais de *Leitura, Escrita, Escuta, Produção Oral* e, quando corresponda, de *Tradução*, relacionadas entre si e com as duas dimensões anteriores (Serrani 2004a e 2005).

É no quadro dessa proposta que o tratamento do literário e das antologias bilíngües no ensino da língua são abordados aqui. Embora todos os gêneros discursivos permitam o trabalho com essas três dimensões, destaco aqui o papel das antologias bilíngües que, por sua própria natureza, favorecem o contraponto lingüístico-cultural. Antes de passar à ilustração de uma implementação dessa proposta curricular, farei umas breves considerações sobre o uso de literatura nas aulas de língua.

II.a. Literatura e Ensino de Língua

A tendência nos enfoques nocionais-funcionais ou comunicativos, que predominaram nas últimas décadas no ensino de língua (estrangeira principalmente, mas também materna), tem sido a de não favorecer o uso de literatura nas aulas. Uma das razões alegadas freqüentemente era que os textos literários teriam relativamente pouca aplicação em usos funcionais da linguagem, especialmente em contextos da vida diária. Metodologicamente, nesses enfoques preponderavam os procedimentos dialógicos na interação, com temáticas cotidianas, como compra-venda, pedidos de permissão ou desculpa e assim por diante.

As abordagens baseadas em perspectivas do discurso representam, no ensino de língua, uma reação contra as versões mais fortes dessa perspectiva comunicativista. A utilização da literatura fica incluída pelo princípio de que quanto mais amplo o leque de gêneros discursivos trabalhados, mais amplo será o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva. É evidente que não somente exemplos de textos jornalísticos ou outros discursos não literários são importantes na formação lingüística e educacional. Assim, a proposta é a de incluir cada vez mais textos literários nas aulas de língua, com um trabalho discursivo-contrastivo intra e interlingüístico, em que as diversas práticas verbais (leitura, escrita, produção oral, escuta e tradução) estejam inter-relacionadas. Quanto a

procedimentos, esta perspectiva é caracterizada pela realização de oficinas de compreensão e produção discursiva, nas quais é fundamental a noção de gênero discursivo (Bakhtin, 1997). As oficinas oferecem, como se sabe, a possibilidade de trabalhos de escrever ou debater *com* o colega, com o professor e não meramente escrever ou falar *para o professor*. Em relação à escrita especificamente, esse tipo de trabalho conjunto é apontado por F. Smith (1984), entre outros autores, como requisito para um desenvolvimento efetivo, com satisfação dos participantes. Isso é mais difícil de acontecer em aulas estruturadas em torno de escuta passiva de regras gramaticais ou de mero diálogo conversacional.

A relação com o contexto funciona na literatura de uma forma especial a ser bem aproveitada nas aulas de língua. Os chamados hiatos culturais funcionam mais como um desafio na interpretação do que como hiatos frustrantes. Uma particularidade da análise do discurso é a importância dada a se deter em cada palavra para qualquer gênero. Isto diz respeito à interpretação. Para trabalhar como a interpretação acontece, os textos literários são especialmente valiosos (Brumfitt e Carter, 1996).

Também, é preciso pensar que o fato de proporcionar ao leitor prazer ou experiências singulares com a linguagem - não vinculadas a objetivos funcionais específicos - faz parte das condições de produção do discurso literário. Dado que prazer e interesse propiciam concentração, tais textos, são pedagogicamente valiosos, sobretudo se abordados de uma perspectiva não-normativista.

Esses argumentos vão na direção de re-admitir textos literários nas aulas de língua, lembrando que nas aulas de línguas não maternas tinham sido praticamente expulsos nos últimos anos. Neste trabalho, a ilustração será feita a partir de uma antologia poética. Sem pretender definir o gênero – Borges muito nos falou das dificuldades disso⁹ -, talvez convenha salientar apenas um detalhe de interesse, em função da relação da poesia com o discurso pedagógico: o fato de se realizar, com certa frequência, em um número escasso de palavras. O argumento da falta de tempo para a leitura de textos longos sempre aparece nos agentes do discurso pedagógico. Claro que há poemas longuíssimos e narrativas e ensaios muito curtos, mas geralmente predomina o contrário. Essas palavras cuidadosamente escolhidas pelo poeta por seu simbolismo, as imagens que suscitam, o ritmo e ressonância nos versos, podem captar de forma destilada e potente fenômenos ou

⁹ Ver especialmente a conferência dada por Borges na Universidade de Harvard: “The Riddle of Poetry” (Borges, 2000).

aspectos da existência humana, ao mesmo tempo que oferecem uma experiência singular com a linguagem (Webster, 2002). Cabe lembrar ainda que, como no exemplo que trataremos na seção seguinte, com a poesia também se contam histórias (nas origens do gênero, verso e história não se separavam). Borges (2000:55) dizia: “se juntamente com o prazer de conhecer uma história obtivermos o prazer adicional da dignidade do verso, então algo grande terá acontecido”. Segundo o autor, as pessoas hoje em dia “têm fome e sede de épica”, porque ela trata exemplarmente de temas como: felicidade, frustração, heroísmo, covardia e da “dignidade essencial da derrota” (ibidem 49 e 53). Novamente, essas são questões centrais no processo educativo.

II.b Sobre Implementações Educacionais

As antologias bilíngües oferecem muitas possibilidades de aproveitamento para o professor de língua, sobretudo tendo em vista um currículo multidimensional e interculturalista. As possibilidades de relacionar diferentes obras, autores, línguas e contextos são diretamente facilitadas. Nesta seção, trato do aspecto prático-educacional, 1) enfocando a relevância de quebrar pré-conceitos quanto à motivação dos alunos e 2) exemplificando tratamentos didáticos de questões de língua e discurso, a partir de poemas extraídos da antologia *Puentes/Pontes*.

1) Mitos e Preconceitos sobre Interesse de Alunos

Com a finalidade de trazer a voz de jovens estudantes para a discussão e de problematizar afirmações escutadas muitas vezes em cursos de formação de professores, tais como: “os jovens não gostam de poesia nas aulas”, realizei um levantamento de características etnográficas, com posterior análise de ressonâncias discursivas, em depoimentos de adolescentes. A uma turma de 20 jovens de 15 e 16 anos de idade (10 garotos e 10 garotas), estudantes de escola particular no Estado de São Paulo, apresentei três excertos de poemas da mencionada antologia e solicitei que comentassem suas impressões de leitura. Os poemas foram escolhidos aleatoriamente, mas considerando que são bem diferentes quanto à dicções poéticas, registros de língua, temáticas e origens dos escritores. Todos constaram com título e autor e foram numerados, I, II, III, para facilitar as respostas. Trata-se de: “Até segunda Ordem” do carioca Paulo Henriques Britto; “O Retrato” da mineira Adélia Prado e um fragmento de “Argentino até a morte” do portenho César Fernández Moreno, cujos excertos reproduzo a seguir:

I. “ATÉ SEGUNDA ORDEM”	Chegou a encomenda de Lisboa.
------------------------	-------------------------------

<p>Paulo Henriques Britto</p> <p>(10 de outubro) Até segunda ordem estão suspensas todas as autorizações de férias, viagens, tratamentos e licenças. É hora de pensar em coisas sérias.</p> <p>Deve chegar mais um carregamento até o dia quinze, dezesseis no máximo. Fui lá em Sacramento, mais não deu pra encontrar com o tal inglês –</p> <p>será que alguém errou o codinome? Confere aí com quem organizou o negocio todo. Bem, amanhã</p> <p>a gente se fala, que agora a fome está apertando. (Ah, o padre adorou o canivete suíço de Taiwan.)</p> <p>(9 de novembro) Tudo resolvido. O campo de pouso até que é razoável. Mas o tal de Carlão, hein, vou te contar. É nervoso, não sei; parece que sofre de mal de</p> <p>Parkinson, ou coisa que o valha. Mas isso é de menos. O pior é que o ‘Almirante’ desta terça tomou chá de sumiço. Não sei que fim levou; é preocupante.</p>	<p>O número é 318. A senha: ‘O olho esquerdo de Camões não vale uma epopéia’. (Essa é boa!) Não agüento mais ter que jantar biscoito. No mais, tudo bem. aguardo instruções. (...)</p> <p>(12 de janeiro) Por quê que ninguém me deu um aviso? Pra que que serve essa porra de bip? Assim não dá. Que falta de juízo, de... de... sei lá! Eu lá em Arembipe</p> <p>dando duro, e vocês aí de pândega! O deputado, é claro, virou bicho, e não vai mais ajudar lá na alfândega. Meses de esforço jogados no lixo!</p> <p>E agora? E o alvará do ‘Três Irmãos’? E os dez mil dólares do Mr. Walloughby? Não vou nem falar com o doutor Felipe.</p> <p>Vocês que agüentem o tranco. Eu lavo as mãos. Se alguém me perguntar, eu tenho álibi perfeito: ‘Eu estava lá em Arembipe’.</p> <p>(...)</p>
---	---

<p>II. ‘O RETRATO’ Adélia Prado</p> <p>Eu quero a fotografia, os olhos cheios d sob as lentes, caminhando de terno e gravata, o braço dado com a filha.</p>	<p>Eu quero a cada vez olhar e dizer: Estava chorando. E chorar. Eu quero a dor do homem na festa de casamento, seu passo guardado, quando pensou: a vida é amarga e doce? Eu quero o que ele viu e aceitou corajoso, Os olhos cheios d sob as lentes.</p>
---	--

<p>II. ARGENTINO ATÉ A MORTE (Fragmento) Tradução de Sérgio Alcides César Fernández Moreno (poeta argentino)</p> <p style="text-align: center;">Eu nasci em Buenos Aires Que me importam os desaires Com que me despreza a sorte? Argentino até a morte, Eu nasci em Buenos Aires. Guido y Cano, 1895</p> <p>Fundaram Buenos Aires duas vezes A mim me fundaram dezesseis</p>	<p>Se não que faria de mim tão espanhol? Nasci enfim irmãos Nesta doce-amarga picante insípida terra Argentina Nascia em Chascomús em Buenos Aires</p>
---	--

<p>Vocês não sabem quantos tataravôs cada um tem? Eu acuso sete espanhóis, seis criollos¹⁰ e três franceses A partida acaba assim Combinado hispano-argentino 13 franceses 3 Sorte que os franceses <i>en principe</i> são franceses</p>	<p>Nasci em tantos lugares quase todos com água Quando começou meu desenvolvimento terminou o do país. (...)</p>
---	--

Todos os jovens pegaram as folhas com os poemas evidenciando não muito entusiasmo com a atividade. Entretanto, para nossa surpresa e pelo que vários dos depoimentos sugerem, para a própria deles, a experiência de leitura foi predominantemente positiva. Com efeito, a análise de ressonâncias no discurso dos estudantes mostra isso. Quanto a “Até segunda ordem” o que ressoa em 65% das manifestações juvenis são sentidos como os seguintes (cada linha corresponde a um enunciador diferente):

- “*Eu achei o primeiro poema da hora, dá vontade de continuar lendo.*”
- “*Achei um pouco estranho, mas gostei. Parece refletir a sociedade.*”
- “*O primeiro poema é muito interessante de se ler, nunca tinha lido um poema parecido. Gostei bastante.*”
- “*O poema I é loko!*”

Uma minoria disse não gostar do poema, como nestes exemplos:

- “*I é comprido e um pouco cansativo.*”
- “*É meio chato, pq é cansativo de ler e não é interessante.*”

Sobre “O Retrato” as manifestações positivas foram, quantitativamente, equiparáveis (60%) e o que ressoou foi:

- “*O poema II é legal.*”
- “*Gostei muito, pq mostra a realidade.*”
- “*O poema II é bonito, mas um pouco complicado.*”
- “*Interessante e triste.*”

Em uma manifestação não houve apreciação positiva ou negativa sobre a leitura, mas a observação revela interesse do leitor:

- “*Pode-se ter várias idéias do que o poema pode estar questionando.*”

E na minoria que não apreciou favoravelmente a leitura:

- “*O poema é médio.*”

¹⁰ *Criollos*: descendentes de espanhóis nas antigas possessões de Espanha na América.

-“*O poema é **um pouco complicado.***”

Em relação a “Argentino até a morte”, embora tenham predominado ressonâncias com comentários negativos (60%), como veremos em seguida, no primeiro grupo de exemplos, as manifestações positivas revelaram posições interessantes de vários alunos em relação à diversidade cultural, como mostram os exemplos do segundo grupo:

Primeiro grupo de exemplos:

-“*O poema III é **idiota e sem graça.***”

-“*O poema 3 é **meio chato.***”

-“***Não gostei do 3º poema, achei que não é tocante.***”

-“*O 3º poema, para mim, é **desinteressante.***”

Segundo grupo, com considerações positivas:

-“***Inesperado, faz você questionar origens.***”

-“***A diversidade dos povos nas Américas. Legal.***”

-“***Gostei, pq é diferente e fala de vários países.***”

Ainda que os resultados deste levantamento não permitam fazer generalização alguma, em termos quantitativos, sobre preferências de leitura dos jovens, ele é sintomático em relação a quebra de pré-conceitos. Gostaríamos de mencionar que antes de aplicar os questionários, perguntamos aos estudantes (e a alguns futuros professores) se poemas como os publicados em *Puentes/Pontes* seriam aptos para aulas de língua. Os futuros professores responderam explicitamente de modo negativo e a maioria dos jovens que iriam responder o questionário não foram explícitos, mas por meio de expressões faciais ou outros gestos corporais, que não achariam esse tipo de material adequado e que a leitura que iriam fazer não os entusiasmava. No entanto, os depoimentos mostraram, depois, que se tratava de pré-conceito, já que o material interessou a maioria dos alunos. Conseqüentemente, esses poemas, da perspectiva do interesse dos estudantes, seria adequado para uso em sala. A seguir, reforçarei a validade dessa hipótese tratando de conteúdos a serem ensinados.

2) Uma ilustração de unidade didática a partir de poemas de *Puentes/Pontes*.

Apresento, agora, uma possível implementação de unidade didática no quadro da proposta multidimensional referida acima. O objetivo é mostrar formas de inter-relacionar as três dimensões (intercultural, língua-discurso e práticas verbais), que um professor precisaria levar em conta, na hora de elaborar qualquer projeto didático, seja de um curso inteiro, de uma unidade curricular ou apenas de uma aula. Para o exemplo considere os

trechos dos poemas de Paulo Henriques Britto e de César Fernández Moreno reproduzidos anteriormente.

EM FOCO¹¹ (OBJETIVOS):

Três Dimensões:

I. *Intercultural* – (Territórios, Espaços e Momentos/ Pessoa e Grupos Sociais/Legados socioculturais):

Espaços (urbanos) de produção e leitura/escuta dos poemas e de cidades mencionadas nos poemas. Heterogeneidade social: grupos étnicos (*crioulo* no Brasil / *criollo* na Argentina), grupos infratores. Legado dos autores e da antologia Puentes/Pontes.

II. *Língua-Discurso* – (Gênero(s) Discursivo(s) em foco/Léxico, Construções Morfo-Sintáticas: o Sistema e o Funcionamento no Discurso):

Discurso poético não lírico. Discurso cotidiano descritivo de planos (fracassados ou bem sucedidos), em variedades muito informal e formal. Uso de expressões coloquiais e idiomáticas e marcas temporais com até/ hasta e adjetivação na expressão de sentidos contraditórios em discursos: cotidiano-narrativo, biográfico e autobiográfico.

III. *Práticas Verbais* – (*Leitura, Escrita, Escuta, Produção Oral* e, quando corresponda, de *Tradução*, relacionadas entre si e com as duas dimensões anteriores):

Prática de escrita relacionada a oficinas de leitura, pesquisa e discussão oral. Produção sobre um mesmo assunto em registros e gêneros diferentes. Gêneros: descritivo-ensaístico, biografia e autobiografia. Escrita criativa.

CONTEÚDOS/ATIVIDADES:

I. *Componente Intercultural*

¹¹ Na denominação de Foco, sigo Lajolo, Bignotto e Jaffe (2004).

Poema “Até segunda ordem”. Textos obtidos em pesquisa na Internet e/ou em biblioteca (texto complementar: crônica ‘Recado ao Senhor 903’ de Rubem Braga), com descrições do território e de grupos sociais urbanos do Rio de Janeiro (cidade de nascimento do poeta), sobre Arembepe, (cidade de praia no Estado da Bahia mencionada no poema), sobre a cidade dos alunos. Uma metrópole do contexto de chegada (se, por exemplo: Buenos Aires: poema “Argentino até a morte”, se Madri, “A calle del Rubio”¹² de César Fernández Moreno. Cidade de residência dos estudantes (em uma proposta interculturalista como esta há a necessidade de incluir conteúdos e atividades que digam respeito ao contexto de partida dos alunos).

II. *Língua-Discurso*

Expressões coloquiais ou idiomáticas em discurso cotidiano de registro informal nos poemas mencionados. À direita constam as traduções de Laura Cerrato e Elina Montes, em *Puentes/Pontes*:

- “**Não deu pra encontrar**” | “**no pude encontrar**” (verso 8 do 1º soneto)
- “**a fome está apertando**” | “**aprieta el hambre**” (v. 12-13 do 1º soneto);
- “**hein, vou te contar. É nervoso.**” | “**eh, te cuento. Está del mate**”. (verso 3 do 2º soneto);

*Reflexão sobre outras possibilidades, além dessa opção de tradução literal em espanhol, tais como: “**ni me hables**”.

- “o ‘Almirante’ (...) **tomou chá de sumiço**” | “**se tomó el raje**. (verso 7 do 2º soneto);

Reflexão sobre outras possibilidades em outras variedades de espanhol, como: “**se tomó las de villadiego**”.

- “**No mais, tudo bem.**” | “**Nada, todo bien.**”. (último verso do 2º. Soneto).

*Reflexão sobre outras possibilidades de tradução, tais como: “**en lo demás o en el resto**”.

- “Assim **não dá**” / “**Así no anda**”. (3º verso, 4º soneto);
- “Eu (...) **dando duro**” / “Eu (...) **de aguante**” (5º verso. 4º soneto);
- “Vocês aí **de pândega!**” / “y ahí ustedes **de jarana!**” (5º verso, 4º soneto);

¹² Este poema consta também em *Puentes/Pontes*.

- “o deputado (...) **virou bicho**” / “el diputado (...) **se sacó**” (6º verso, 4º soneto);
- “Vocês que **agüentem o tranco**”/ **Bánquense el golpe**”. (12º verso, 4º soneto).
- “**A barra pesou**”/ “**Onda pesada**” (10º verso, 5º soneto).

Expressões de registro formal em português

Fonte (texto complementar): “Recado ao Senhor 903” de Rubem Braga)¹³:

- “**Recebi outro dia, consternado, a visita** do zelador que me mostrou a **carta em que o senhor reclamava contra** o barulho em meu apartamento”
- Recebi depois a **sua própria visita pessoal (...)** e **sua veemente reclamação verbal**”
- **Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão**”
- **O regulamento do prédio é explícito e, se não o fosse, o senhor ainda teria ao seu lado a Lei e a Polícia.**
- **Quem trabalha o dia inteiro tem direito ao repouso noturno**”
- **Quem vier à minha casa (...)** **será convidado a se retirar** às 21:45.
- **Peço-lhe desculpas** – e prometo silêncio.
- Mas **que me seja permitido** sonhar com outra vida e outro mundo.

Textos biográficos dos autores dos poemas selecionados da antologia e de Guido Spano, (autor mencionado na epígrafe de ‘Argentino até a morte’) resultantes de pesquisa bibliográfica ou em sites como os seguintes:

www.los-poetas.com/e/carl.htm -

www.todo-argentina.net/biografias/Personajes/cesar_fmoreno.htm

Expressão do tempo (até/hasta):

- “**Até segunda ordem** estão suspensas todas as autorizações”/ “**Hasta nueva ordem** quedan en suspenso todos los permisos”(1º verso, 1º soneto);

¹³ A crônica “Recado ao Senhor 903” encontra-se no Apêndice.

- “Deve chegar um carregamento **até o dia quinze**”/ “Debe llegar un cargamento **para el día quince**” (6º verso, 1º soneto);
- “O campo de pouso **até que é razoável**”/ “El lugar de aterrizaje **hasta es razonable**”.
- Reflexão sobre outras possibilidades para o adjetivo “razoável”, como por ejemplo: ‘**pasable**’.
- “Argentino **hasta la muerte**” / “Argentino **até a morte**”

Adjetivação para a expressão de sentidos contraditórios (linguagem sensorial):

(À direita, consta a tradução de Sérgio Alcides em *Puentes/Pontes*)

- “nací por fin hermanos en esta **dulce amarga picante insípida tierra argentina**” / nasci enfim irmãos nesta **doceamarga picante insípida terra argentina**”. (verso 10º de Argentino hasta la muerte).

Em aula de língua estrangeira, trabalho contrastivo interlingüístico.

Em aula de língua materna, trabalho contrastivo intralingüístico.

Práticas Verbais (Escrita integrada às outras práticas)

Tanto para aulas de língua materna como de língua estrangeira., realização de oficinas, nas quais se partilhem e distribuam atividades, interrelacionando as práticas verbais:

- Oficina de Leitura-Discussão-**Escrita** (foco em resultados na escrita) em pesquisa (bibliográfica e/ou na Internet) para respostas de perguntas como as seguintes, com atenção ao enfoque intercultural:

1. Quem é Guido y Spano? Por exemplo, uma pesquisa na internet de não mais que dois ou três minutos permite encontrar vários sites com biografias de Guido y Spano. Tanto para aulas de espanhol, no Brasil, como de português, por exemplo na Argentina, é interessante destacar, nessas biografias, que esse famoso poeta argentino morou vários anos e repetidas vezes no Rio de Janeiro.

2. Que informações são destacáveis nas biografias dos autores tratados?

3. O que são as duas fundações de Buenos Aires referidas no primeiro verso do poema de César Fernández Moreno? Como foi a fundação do Rio de Janeiro? A cidade recebeu desde o início esse mesmo nome?

4. Como foi a fundação ou como se formou a cidade onde acontece o curso de língua em questão ou o local de nascimento do professor ou alunos? Onde fica Chascomús, cidade natal de César Fernández Moreno. Discutir características semelhantes ou diferentes entre as cidades mencionadas no poema, a cidade do curso e, eventualmente, as cidades de origem dos alunos.

- Oficina de Leitura-Discussão-**Escrita**: Trabalho em grupo para discussão de um ou dois temas que levem em conta a heterogeneidade social em alguns dos contextos tratados nas respostas a essas perguntas. Por exemplo: a) grupos infratores; b) convivência entre vizinhos em prédios de classe média, em alguma das cidades mencionadas. Produção de um breve ensaio.
- Oficina de Leitura em Voz Alta, Memorização e **Escrita**. Em aulas de língua estrangeira: trabalho especial do componente fonético-fonológico. Escrita de comentários sobre a leitura ou a declamação escutados.
- Oficina de **Escrita** (trabalho de produção em pares). Cada membro do par produzirá um texto sobre o mesmo assunto (levar em conta os assuntos dos poemas e da crônica tratados: um plano ou projeto truncado/bem sucedido ou a resposta a um pedido ou queixa), mas cada um escreverá em gênero ou registro diferente, utilizando, para tanto, as expressões salientadas no componente de língua-discurso.
- Oficina de **Leitura e Debate** dos textos produzidos na oficina anterior e Oficina de **Reformulação** depois do debate.
- Oficina de **Escrita**: produção de biografias e autobiografias com prática na construção de sentidos contraditórios mediante recursos de adjetivação (linguagem sensorial).

- Oficina de **Escrita Criativa**. Produção de poesia épica ou de tom autobiográfico. Recurso de alternância de registros, de linguagem sensorial e construção de oposições semânticas.

Os objetivos, conteúdos e atividades descritos são apenas alguns dentre os possíveis. Em se tratando aqui da discussão da perspectiva curricular, não cabe o desenvolvimento de detalhes sobre técnicas docentes. Isso corresponde ao campo da coordenação pedagógica ou de estrito planejamento didático, em cada contexto institucional. A finalidade dessa ilustração foi a de mostrar conteúdos sócio-culturais e de língua-discurso, integrados em uma unidade planejada de forma multidimensional e a partir de poemas extraídos de uma antologia bilíngüe, o que põe de relevo diretamente a diversidade cultural.

Considerações Finais

Para concluir, desejo insistir na principal proposição deste trabalho: as antologias bilíngües são um espaço discursivo que merece maior atenção, tanto em arquivos e análises teóricas que levem em conta a construção de memórias discursivas transculturais, quanto em implementações práticas no âmbito educacional na área da linguagem. Em uma pesquisa bibliográfica recente que efetuei em bibliotecas universitárias nacionais, surpreendeu-me a escassez deste tipo de antologia nos acervos. Também, é bom lembrarmos que o momento atual, de crescentes e ágeis intercâmbios lingüísticos e culturais em múltiplos âmbitos da sociedade, requer cada vez mais a formação de professores interculturalistas¹⁴, que desenvolvam atividades de produção escrita em relação com as outras práticas. Por isso, com este texto procurei chamar a atenção para o fato de que um estudo mais aprofundado da construção discursiva de memórias antológicas é importante para a formação do professor de língua, do ponto de vista teórico, bem como do aplicado. Por outro lado, as antologias não elaboradas originariamente para usos pedagógicos constituem um excelente material nesse campo, ao favorecer, por definição, o trabalho intercultural. Para aulas de língua estrangeira, o papel da tradução cresce, pois a discussão sobre as opções de tradução ganha especial relevo

¹⁴ A caracterização detalhada do professor enquanto interculturalista consta no trabalho que publiquei em 2004a.

para refletir sobre matizes de sentido, registro e adequação das expressões escritas ao contexto. Mas, também, as versões na língua dos estudantes de obras produzidas em outra língua não estão excluídas das aulas de língua materna. Na verdade, uma educação de base interculturalista deveria dar mais atenção a esse tipo de conteúdo. Tudo isto poderia se resumir no seguinte: as dicotomias entre teoria e prática como entre língua e literatura são também uma construção discursiva que precisa continuar a ser revista.(*)

(*). Agradeço a Walter Carlos Costa sua leitura crítica. Meu agradecimento, também, ao CNPq e à FAPESP pelo apoio dado à minha pesquisa.

Bibliografia

- Bakhtin, M. (1997): *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- Borges, J.L. (2000): *This Craft of Verse*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brait, B. (Org.) (2005): *Bakhtin Conceitos-Clave*. São Paulo: Contexto.
- Brumfitt, C. J. e Carter. R. A. (1996): *Literature and Language Teaching*. Oxford – New York: Oxford University Press.
- Buarque de Hollanda, H. (2003): “Notas de Pé de Página” em Buarque de Hollanda e J. Monteleone, *Antologia Bilingüe Puentes/Pontes – Poesia Argentina e Brasileira Contemporânea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 279-295.
- Courtine, J. J. (1994): “Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage”, *Langages* 114. Paris: Larousse.
- Foucault, M. (1986): *La Arqueología del Saber*. México, Siglo XXI.
- Lajolo, M. Bignotto, C. e N. Jaffe. (2004): *Crônicas na Sala de Aula*. São Paulo, Itaú Cultural.
- Monteleone, J. (2003): “Uma figura na tapeçaria” em Buarque de Hollanda e J. Monteleone, *Antologia Bilingüe Puentes/Pontes – Poesia Argentina e Brasileira Contemporânea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 22-34.
- Nora, P. (1996): “Entre Mémoire et Histoire – La problématique des lieux”, in P. Nora (Ed.) *Les Lieux de mémoire* 3. v. Paris: Gallimard, pp.,23-43.
- Pêcheux, M. (1990) : *L’Inquiétude du discours*. Textos de M. Pêcheux escolhidos e apresentados por M. Maldidier. Paris, Éditions des Cendres.
- Serrani, S. (2004a): “Profesor de lenguas como interculturalista”. *Lenguas Vivas* 3-4, Buenos Aires, Argentina, pp. 4-14.
- (2005): “Culture maternelle, reformulation discursive et enseignement des langues au Brésil”. *Cahiers du français contemporain* 10, Lyon, França, pp. 51-65.
- Smith, F. (1984): “Reading like a Writer” em Jensen, J. (Ed.), *Composing and Comprehending*. Urbana, Illinois: Eric, pp. 47-56.
- Stern, H. H. (1993): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Webster, J. (2002): *Teaching Through Culture*. Houston, University of Houston, Texas: Arte Público Press.