

A LEITURA DE POESIA EM SALA DE AULA: QUESTÃO DE GÊNERO OU DE MÉTODO?

ABSTRACT

The research focus has been defined by my own teaching experience in which I observed a high degree of silence and embarrassment concerning the textual genre of poetry reading on the part of both students and teachers in undergraduate teacher training programmes (Cursos de Letras). The first step of this inquiry has been the discussion of the possible reasons for this problematic relationship with this textual genre. It is developed here a critical intervention in an English as foreign literature classroom within a Curso de Letras. The proposal included poetry reading moments followed by oral discussion in small groups mediated by the teacher. Although this teaching approach has brought some conflicts to the center of interaction, specially due to some paradigmatic changes concerning both specialist's and learners's roles, the readers's change in relation to reading poetry is translated by a wide range of meaning negotiation and by socialization of readings.

Key words: Reading; Poetry; Metaphor; Classroom interaction in English as a foreign literature; Teacher education.

RESUMO

O foco desta pesquisa foi definido a partir da minha experiência de ensino, na qual constatei um alto índice de silêncio e constrangimento por parte de alunos e professores de Letras em relação a textos poéticos. A primeira etapa nesta investigação envolveu a discussão dos possíveis fatores desta relação problemática com este gênero textual. Desenvolvo aqui uma proposta de criação de um cenário de intervenção, em uma sala de aula de literatura em língua estrangeira de um curso de Letras, visando prioritariamente oferecer momentos de leitura de textos poéticos seguidos de discussão em pequenos grupos mediada pela professora e/ou pela professora assistente. Embora a proposta tenha trazido à tona conflitos decorrentes de mudanças paradigmáticas tanto no papel da especialista quanto nos papéis dos aprendizes, a mudança de postura frente ao gênero poesia traduziu-se na ampla negociação do sentido e na socialização das leituras.

Palavras-chave: Leitura; Poesia; Metáforas; Interação em sala de aula de inglês como literatura estrangeira; Formação do professor.

INTRODUÇÃO

No antigo Egito, a escrita era considerada como um presente do deus Tot à humanidade. Considerada uma invenção, assim como outros artefatos humanos, a escrita era um diferencial que afastava os homens dos animais e que os aproximava da divindade. Esse artefato, no entanto, podia ser usado como remédio ou como veneno. Era fundamental saber quem administrava e qual a dose prescrita (Cf. RIBEIRO, 1993). Esse antigo mito egípcio serve para ilustrar a motivação que me levou a realizar esta pesquisa no Brasil. O que me moveu

* UFSC

foi a percepção de que a leitura (uma das faces da escrita), sobretudo a leitura de textos literários, apesar de poder ser prescrita como remédio tanto para o(a) futuro(a) professor(a) de Língua estrangeira (LE, doravante) como para o de Língua materna (LM doravante), vinha sendo usada como veneno. Poderia atuar como remédio se possibilitasse a percepção da responsabilidade pela construção da língua com a qual o futuro professor pretende trabalhar. Porém, atua como veneno na medida em que pode ser usada para sacralizar convenções ou para proteger esse gênero textual como se este fosse um objeto sagrado de acesso limitado aos iniciados. A literatura prescrita como remédio pode ajudar o professor a perceber a língua não só como convenção, mas também como invenção. Ou, como pensava o escritor argentino Jorge Luis Borges, pode-se perceber que o livro não é espelho, mas é algo acrescentado ao mundo. Inventado, portanto. Consequentemente, o ato de ler ou de escrever é marcado pela insegurança e pela aventura.

O ensino de literatura como veneno pode ser detectado desde a formação básica do futuro professor. Dentre as doses mais elevadas de veneno, encontra-se a poesia. Alguns indícios desse envenenamento foram objeto de uma pesquisa anterior (cf. VIEIRA; VERAS, 1994/1996). Descrevia-se aí uma relação altamente intoxicada entre mais de nove mil leitores e uma poesia. Como foi esse trabalho que possibilitou o amadurecimento da idéia desenvolvida nesta pesquisa, ela será detalhada a seguir.

A pesquisa mencionada acima discutiu uma questão de leitura que dizia respeito a um poema que constava na prova de inglês do vestibular da UNICAMP/93.¹ O problema que se observou era que tanto a banca examinadora quanto os professores de colégios pré-vestibulares (cursinhos) esperavam um alto índice de acertos para uma questão, na qual havia uma pergunta sobre um pequeno poema da escritora americana Emily Dickinson. Porém, contrariando as expectativas, aquela foi a questão com o maior índice de respostas em branco de toda a prova de inglês. Os professores dos “cursinhos” publicaram suas críticas à prova. Referiam-se ao poema como sendo, além de muito fácil, ‘super batido no 2º grau’. A partir da leitura desse comentário, foi solicitado à Coordenação Acadêmica da Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP (CONVEST) acesso aos dados referentes a esta questão. A expectativa da Banca Examinadora em relação ao poema era de 70% de acertos. De um lado um texto considerado conhecido, do outro uma expectativa bastante

¹ A questão era : “Esse poema de Emily Dickinson (1830-1886) apresenta duas maneiras de se encarar as palavras. Explícite-as indicando qual é a da autora.” O poema era: “A word is dead/ when it is said /some say./ I say it just/ Begins to live/That day.”

otimista dos examinadores. Porém, dentro de um total de mais de nove mil candidatos, o resultado percentual geral, apresentado na figura 2 abaixo, relativo à questão 25 foi:

Tabela 1

Notas	Porcentagem
Nota 5 (máxima)	34,5%
Notas de 1 a 4	22,5%
Notas zero	25%
Respostas em branco	18%

Essa questão apresentou, além de o mais alto índice de respostas em branco, um dos mais altos de notas zero em toda a prova de inglês do vestibular 93. Ou seja, dos quase nove mil alunos, um total de 42% deixaram a questão em branco ou obtiveram zero em suas respostas. Esta discrepância, entre a expectativa dos que ensinam/avaliam e a performance dos que aprendem/são avaliados, estimulou a reflexão sobre o significado do espaço em branco que se impunha entre o leitor e o texto poético. No caso do poema em questão, o problema não parecia estar em uma simples questão de desconhecimento de língua inglesa, pois a relativa facilidade da questão chamou a atenção dos professores de “cursinhos” que declararam nos jornais ser o poema “um fator de desequilíbrio” na prova, referindo-se ao fato do seu vocabulário ser reduzido e simples, quando comparado aos outros textos mais longos e de vocabulário mais técnico. Onde estava o problema, então?

A pesquisa apontava para o gênero textual, pois para preencher o espaço em branco daquela questão, na prova do vestibular, o candidato necessitava colocar-se no lugar da incerteza da poesia, que exige que o leitor assuma sua subjetividade, e os alunos, em geral, não são ensinados a fazer isso na escola. Além disso, a pesquisa (op. cit.,16) salientava que *mesmo entre os candidatos que obtiveram a nota máxima, não houve espaço para questões de metalinguagem ou de metáfora*. Os resultados da pesquisa acima podem ser melhor entendidos quando observados à luz de trabalhos como o de Averbuck (1993: 64) que trata, em especial, da leitura de poesia em LM na escola no contexto brasileiro e corrobora a constatação da situação crítica da poesia em sala de aula: *quer por sua dificuldade quer pela incompreensão da maioria dos professores – a poesia entra na escola marginalmente e os contatos*

que as crianças estabelecem com textos poéticos são (...) raros. A autora acredita que, em se tratando da exclusão da Arte de roteiros programáticos, a escola espelha a atitude da sociedade em geral que é utilitarista. Afirmando que ler um poema é buscar, necessariamente, um (dos) sentido(s), Averbuck (op.cit., 69) define o papel da poesia na escola da seguinte maneira: *neste estatuto de ampliação do psíquico, individual e de cognição do universo, o social, realizado pela linguagem, coloca a importância do espaço a ser concedido à poesia na escola e sua verdadeira necessidade numa ação formadora.* Para a autora (op. cit., 70), a poesia tem uma natureza discursiva que revela o trabalho da linguagem sobre si mesma, e o papel do professor seria o de um iluminador de caminhos para que a aventura da leitura aconteça.²

Pensando na carga de criatividade e de invenção da linguagem escrita, quer seja ela poética ou não, é fundamental que haja momentos de percepção da natureza essencialmente inventiva do texto durante a formação do professor de LE (e também de LM). Nos cursos de Licenciatura em Letras, o ensino de literatura é obrigatório tanto em LM como em LE. Ou seja, mesmo que a maioria dos aprendizes de Letras (Inglês) optem por tornarem-se professores de língua estrangeira, terão que se deparar com textos literários. No contexto de ensino de LE, existem até mesmo propostas (cf. BRUMFIT e CARTER, 1986) que advogam que o ensino de literatura deva ser inserido no contexto de ensino de inglês como LE.³

Vários autores, que tratam da questão do ensino de literatura, concordam com o fator de risco, sobretudo na leitura de textos poéticos, e buscam alternativas para atenuar a sensação de insegurança que pode acompanhá-lo (chegando até mesmo a transformar-se em pânico). Chiappini e Marques (1993) indicam a atividade em grupo como forma de evitar o isolamento e aumentar a motivação. Lajolo (1993) defende um entrelaçamento de vozes e textos. McNeil (1988) sugere o ato de experienciar o texto, ou seja, fazer o texto mudo falar dialogicamente com os aprendizes, através dos diários dialogados. Brumfit e Carter (1986) sugerem que os professores apenas criem as condições para uma leitura bem sucedida, pois há um número incontável de respostas adequadas, apesar de o poder do professor estar sempre presente na decisão e na escolha dos textos.

² Cf Parmigiani (1997) sobre ausência/presença de poesia na escola no contexto brasileiro

³ Alguns dos motivos mais ressaltados para se aliar literatura ao ensino de línguas são 1) literatura proporciona leitura de texto autêntico; 2) sensibiliza o aprendiz para os esquemas convencionais da língua comum e ajuda a encorajar nos aprendizes a habilidade de inferir sentidos através da interação com o texto; 3) oportuniza momento genuíno de trabalho em grupo assim como exploração aberta de caráter individual; 4) proporciona percepção das funções da linguagem. Cf. Brumfit e Carter, op. cit. (Ver também a esse respeito Adam, 1991:7 e Besse, 1989).

Sobre este ponto, Long (1986) alerta para o fato de os leitores, mesmo os adultos, não estarem habituados a fazer sentido do texto, já que são freqüentemente guiados pelo professor durante a leitura.

Ler por conta própria é como jogar: um arriscar-se permanente, no qual o jogador está sempre ativo e alerta. No jogo da leitura, é preciso que o leitor forme conjecturas para preencher os brancos do texto, ele deve aceitar modificá-los, e colocá-los em questão no decorrer da leitura. É nesse momento que o leitor se implica no texto, pois preenchendo os brancos ele traz para o texto suas próprias representações. Porém, na medida em que o texto as invalida, o leitor também se distancia dessas representações. Dessa forma, ele pode se ver lendo: *Esta aptidão de se perceber dentro do processo no qual se participa é um momento central da experiência estética*, afirma Iser (1985, 242)⁴.

Também para o futuro professor é essencial desenvolver tal aptidão, que pode ser relevante para a prática de um ensino reflexivo. A leitura de literatura pode se tornar uma aliada na formação de melhores professores. Egan (1988, 64), por exemplo, reflete sobre o fazer sentido do texto literário e conclui que isto envolve não apenas o aprender, mas também a atividade construtiva do indivíduo, pois nos leva a observar *aqueles elementos proeminentes em nossa construção de sentido, tais como, narrativa, metáfora, analogia. (...) Alguma sensibilidade para a linguagem, então, deve acompanhar-nos em qualquer tópico escolhido*. Diante do poético, por exemplo, o professor precisaria se expor a reconhecer, de uma forma acentuada, que ele pode não saber “a resposta”, pois não há uma só alternativa de leitura. A leitura de literatura pode fornecer *a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos* (LAJOLO, 1993.,51). Além disso, o professor precisa se expor, e expor seus alunos, à pluralidade das respostas possíveis e ao risco inerente a essa multiplicidade. Para escapar desse risco ele pode se submeter a um *script de autoria alheia, para cuja compreensão ele não foi chamado* (LAJOLO, op. cit.,15). Há sempre um roteiro fornecido pelos críticos de plantão, encontrado facilmente nos livros didáticos.

No entanto, é sabido que não se pode exigir do leitor comum que domine termos técnicos, por isso entendo, assim como Lajolo (op. cit., 50), que

⁴Todas as citações de textos cujos títulos se encontrem no original inglês, francês ou espanhol foram traduzidos para o português pela própria pesquisadora, salvo quando explicitado outramente.

o reconhecimento e a nomeação dos processos formais agenciados por um texto não são fundamentais para que o dito texto seja fruído pelo leitor. Familiaridade com processos formais é da competência, se não do especialista, ao menos do professor de literatura do segundo grau. Se assim não fosse, a fruição de poesia estaria proscrita a todos aqueles que nunca passaram por um curso de Letras.

Assumindo o fato de que mesmo aqueles que passaram, ou passam, por um curso de Letras podem não ter a competência que Lajolo advoga para os especialistas, então torna-se necessário, hoje, buscar subsídios de como essa competência se instaura durante a formação desses futuros especialistas, no momento mesmo em que se dá a leitura poética.

A literatura conhecida nos cursos é, em geral, a narrativa. A poesia precisa vencer mais barreiras que a ficção para entrar nos currículos. Há um temor generalizado a seu respeito. Uma prova contundente desse quadro se encontra na observação feita por Zanotto (1992, 244) em relação ao desempenho de participantes, professores de LM, em uma pesquisa sobre leitura em LM. Ao solicitar que lessem tipos diferentes de texto, a autora conclui que, em geral, houve uma insegurança na leitura do texto poético:

*Pela entrevista retrospectiva com os que fizeram protocolo, com exceção do [participante] No. 6, todos os outros revelaram não ter hábito de ler textos poéticos e apresentaram inclusive certa **resistência** para a leitura desse tipo de texto (sem grifo no original).*

Em outra pesquisa, confirma-se essa primeira evidência. Dessa vez, consolida-se a resistência ao texto poético por parte de sujeitos, também professores, no momento da opção entre fábula e poesia (CAVALCANTI; ZANOTTO, 1994, 151): eles preferem claramente a fábula, deixando uma lacuna na área da poesia, o que leva as pesquisadoras a redesenharem a pesquisa. Por isso, concordo com Zanotto que os futuros professores precisam ter a competência metafórica desenvolvida para que possam desenvolvê-la junto aos seus futuros aprendizes, evitando assim a resistência ao poético.

A leitura como decodificação, a concepção majoritária encontrada na escola, parece embasar dois motivos mais aparentes para a escassez de leitores de poesia entre professores e aprendizes de Letras. O primeiro envolve a natureza da poesia que apresenta, por excelência, uma linguagem plural que exige do leitor um maior poder de decisão diante das possibilidades de leitura, das polissemias e das ambigüidades; ou seja, o caráter extremo da pluralidade poética encontra considerável resistência por parte de professores que têm visões unívocas e decodificadoras dos sentidos. O segundo envolve o ensino de leitura de poesia na escola e na universidade, pois não é comum dar ao aprendiz a chance de co-construir sentidos, nem a opção de decidir os possíveis significados

do poema. Para o professor, que também foi ensinado a não decidir, é preferível que todos façam a mesma leitura que, freqüentemente, é aquela que o livro didático oferece como resposta (ZANOTTO, 1990, 118). Na escola, *anula-se a ambigüidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes* (LAJOLO, op. cit., 16).

Uma reclamação que se faz constante por parte de adolescentes, mesmo quando lêem poesia em língua materna na escola, é a falta de certeza sobre as respostas válidas – as suas respostas normalmente não correspondem às do professor.⁵ Também aprendizes universitários de inglês instrumental, com os quais tive contato, não se sentem à vontade quando se trata de ler poesia; em depoimentos informais eles alegam que não sabem fazer isso nem em português e que apenas precisam aprender a ler textos técnicos. Mas até mesmo os graduandos de Letras fazem esse tipo de reclamação. Pode-se entender que o público de adolescentes em escolas secundárias e os alunos de inglês instrumental (normalmente graduandos de áreas técnicas) considere dispensável a leitura de poesia. No entanto, que ocorra esta mesma indisposição, e até mesmo constrangimento, em relação ao poético, por parte de professores de LE em formação inicial (Graduação em Letras), é um fato no mínimo intrigante.

É indubitável que existe um embaraço em relação à poesia como gênero textual por parte de professores e aprendizes de LE nos cursos de Letras. Não são poucos os depoimentos de colegas que declaram não se sentirem à vontade para propor um poema como texto a ser discutido em aula. Mesmo entre os professores de literatura, a poesia é, em geral, evitada quando possível pelo seu caráter desconcertante.

Ora, considerando que os alunos do curso de Letras serão futuros professores de língua e/ou literatura, então essa resistência se torna preocupante, e deveria se tornar objeto de estudo por parte dos pesquisadores na LA. É exatamente esta a justificativa desta pesquisa. Foi esta ‘pedra’ no meu caminho como professora de inglês como literatura estrangeira⁶ (LitLE, doravante), que também incomodava meu caminho como professora de inglês como LE, que motivou esta pesquisa.

Em resumo, o contexto de ensino no qual estava inserida levou-me a optar por uma investigação sobre como os professores de LE em formação inicial (alunos de um curso de Letras) lêem textos poéticos e como eles reagem ao caráter eminentemente criativo e arriscado que se revela mais fortemente

⁵ Numa última perspectiva, lembra Lajolo, “o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece ser um mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós (...) Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada (op. cit.: 16).

⁶ Adoto a denominação usada por Zyngier (1994) a partir de Birell (1989).

neste tipo de escrita. Acredito que a leitura de um texto poético seja um momento privilegiado para observar como a percepção dos graus de risco e de invenção da leitura se concretiza, sobretudo, na construção dos enunciados metafóricos, por parte dos aprendizes.

1.1 O problema de pesquisa

Tentando combater a resistência à leitura de poesia, procurei princípios norteadores para a minha prática pedagógica que apontaram para a utilização de procedimentos didáticos que concebem o professor como facilitador de tarefas de leitura (cf. VIEIRA, 1996 e 1999). Essa opção, já muito reiterada no ensino de LE, ainda não encontra eco no âmbito do ensino de literatura e, portanto, tornou-se um item desafiador na prática didática. Os resultados desses procedimentos se mostraram efetivos em sala de aula de LE, por isso optou-se por investigar uma intervenção crítica no contexto de LitLE que implementasse a leitura como um processo não centrado no professor. Assim, tomando como ponto de partida o problema acima identificado, esta pesquisa originou-se da necessidade de investigar como ocorria a interação entre leitores durante a leitura de textos poéticos quando havia a intermediação de um(a) professor(a) durante tarefas especialmente desenhadas.

Poucos são os trabalhos que, além de fazer uma ponte entre língua e literatura, discutem o papel do ensino de literatura na formação do professor de LE. Na verdade, existem mais indicações de como usar textos literários na sala de língua estrangeira do que como usar textos literários na própria sala de aula de LitLE sob uma perspectiva mais centrada na interação. Essa realidade pode ser confirmada por pesquisas tais como as de Zyngier (1994), numa perspectiva dos estudos de literatura no Brasil e as de Brumfit & Carter (1986), numa perspectiva dos estudos de língua no exterior. As pesquisas atuais não tratam do problema específico abordado nesta pesquisa, apesar de serem excelentes contribuições para diminuir o abismo existente entre ensino de língua e literatura. Pesquisas como a de Brumfit e Zyngier, apesar de introduzirem questões relevantes acerca do ensino de literatura dentro do âmbito da sala de LE, não focalizam a interação na sala de aula de LE, nem na sala de LitLE.

Pesquisas na área da Nova Retórica e da Estilística (CARTER e SHORT, 1989) se aproximam da proposta desta pesquisa, uma vez que se preocupam com o processo de construção de significado de textos poéticos por parte de leitores reais. Porém, não contemplam o aprendiz/leitor/professor em formação inicial, mas sim leitores já especialistas (no caso, os pesquisadores). Mais perto do escopo desta pesquisa estão os Estudos Empíricos de Literatura (STEEN, 1994), que privilegiam leitores/aprendizes reais de LE lendo textos literários e focalizam a leitura de metáforas. O trabalho de Steen, no entanto, não se concentra na leitura de textos poéticos, mas opta sobretudo pela prosa. No

contexto brasileiro, a pesquisa de Zanotto (1992, 1995b, 1997a, 1997b, 1998), que se ocupa com leitores reais e enfatiza a leitura de metáforas em textos poéticos em língua materna, traz importantes subsídios para esta pesquisa. No cenário internacional, a pesquisa de Lakoff e colaboradores se coaduna com a proposta desta pesquisa, ao trazer mudanças paradigmáticas para o estudo da metáfora, apesar de não se ocupar com leitores reais nem com leitura em LE. Esta pesquisa está, portanto, ancorada em 1) uma teoria interativa da leitura (CAVALCANTI, 1989); 2) nos estudos empíricos de literatura (STEEN, op. cit. e ZANOTTO, op. cit.); e 3) nos estudos sobre metáforas conceituais (LAKOFF e colaboradores, 1980, 1989, 1993). Dessa forma, esta pesquisa pretende estabelecer ligações entre as pesquisas feitas com leitores reais processando textos em geral e os trabalhos desenvolvidos nessa linha investigando pessoas lendo textos literários, focalizando a leitura de metáforas. Além disso, 4) esta pesquisa não investiga leitores reais isoladamente, pois não traria à tona questões envolvidas diretamente com o ensino de literatura. Portanto, esta pesquisa aborda a leitura como um problema da relação entre a linguagem e outros funcionamentos cognitivos de uma perspectiva da interação (GUMPERZ, 1982), que de acordo com Kleiman (1998,65) é um dos aspectos que ainda deixam a desejar nas pesquisas em leitura em LA na década de 90. Em resumo, esta pesquisa pretende realizar uma análise interacional da leitura de literatura em sala de aula de LitLE, seguindo a proposta de Bloome e colaboradores (1993) de pesquisar o “evento social de leitura” como um todo.

Portanto, levando em conta a não existência de pesquisas que aliem investigações tanto acerca da leitura feita por **leitores reais**, quanto acerca dos leitores reais **lendo poesia**, como acerca dos **leitores/professores** reais **em formação inicial** lendo poesia em **sala de aula de literatura em LE**, foi elaborado e investigado um projeto de intervenção crítica em sala de aula baseando-se em algumas concepções atuais sobre os tópicos apresentados acima.

1.2 O contexto de pesquisa

Propor uma intervenção crítica em uma sala de aula de LitLE, e não em uma de LE, poderia implicar maiores impedimentos para a concretização da pesquisa. Os professores de LitLE, em geral, são bastante fechados à pesquisa colaborativa, talvez devido à falta de conhecimento acerca das pesquisas atuais em LA que cada vez mais indicam a sala de aula como campo essencial para entender o contexto de ensino-aprendizagem (Cf. CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991). As chances de encontrar um(a) professor(a) ministrando aulas de LitLE que imediatamente aceitasse a proposta do trabalho de pesquisa pareciam pequenas. Porém, felizmente, essa dificuldade inicial não se comprovou. A primeira professora procurada aceitou, no primeiro contato, a minha entrada como pesquisadora em sua sala.

Após o acerto inicial, foi negociada a intervenção e decidida a inclusão de alguns procedimentos para a leitura de poesia (o que não implicava a total modificação do seu programa de ensino, já que a negociação da pesquisa se deu quando o ano letivo a ser observado já havia começado). O objetivo principal dessas intervenções era construir uma interação leitor/texto/professora de forma a: 1) redistribuir os papéis atribuindo ao leitor mais autonomia, à professora menos poder e ao texto mais chances de pluralidade; e 2) proporcionar uma situação rotineira que servisse de base para a análise interacional do evento de leitura que incluísse leitores/texto/professora.

Assim, as tarefas se constituíram em atividades rotineiras. Durante o ano da pesquisa, de acordo com as principais características da pesquisa-ação resumidas por Cavalcanti (1996,180) e baseadas em Cohen e Manion (1980), houve *avaliação contínua, que levou a incorporação imediata de resultados parciais, e houve também flexibilidade, que levou a constante revisão de práticas de ensino/aprendizagem e dos objetivos e desenho de programas educacionais.*

Durante as aulas, participei como professora assistente, atuando como instigadora da fala dos leitores, e monitorando as tarefas. A minha participação efetiva enquanto professora assistente em sala de aula, sobretudo durante as tarefas de leitura, tornou-se um novo elemento e, conseqüentemente, também entrou na análise da interação que ampliou o foco para incluir leitores/texto/professora e professora assistente (pesquisadora). As sessões de observação e de coleta de dados foram feitas em uma Instituição que oferece, dentro do Curso de Letras, duas disciplinas de LitLE. Dessas, apenas uma disciplina, oferecida no último ano, foi observada.

1.3 As perguntas e os objetivos de pesquisa

Como foi dito anteriormente, o ponto de partida para esta pesquisa foi a constatação do silêncio e do constrangimento dos alunos e professores de Letras diante do poético. Decidiu-se, então, investigar uma intervenção crítica que apresentasse uma metodologia de ensino de literatura que proporcionasse a observação de interação face-a-face entre leitores em momentos de leitura de textos poéticos na sala de aula.

As perguntas de pesquisa surgiram do acompanhamento das aulas durante as quais foi possível fazer análises exploratórias da primeira intervenção que tinha uma estrutura de tarefa acadêmica chamada de leitura de poesia e discussão em pequeno grupo. As primeiras análises pareciam indicar que se tornava fundamental investigar em detalhes a interação entre os leitores para tentar descrever essa intervenção como um evento social de leitura (BLOOME & EGAN-ROBERTSON, 1993). Um estudo, com este escopo, pode trazer implicações para a pesquisa em leitura na LA, assim como para as pesquisas sobre ensino e leitura de Literatura, e talvez também possa iluminar o debate

acerca dos estudos sobre a Metáfora. O objetivo da investigação encaminhou-a para uma pesquisa de natureza etnográfica, por isso fez-se necessário lançar mão, além de teorias sobre a leitura (Cavalcanti, 1989; Cap. II) e sobre a metáfora (LAKOFF, op. cit.; STEEN, op. cit.), do embasamento teórico da pesquisa sobre Etnografia Escolar (ERICKSON, 1996), para proceder à análise dos dados.

No contexto brasileiro, ainda são poucas as pesquisas que estudam a dificuldade de entender sentidos metafóricamente em língua materna (Cf. LOBATO, 1997) ou em LE (cf. NARDI, 1993). Investigar-se-á como leitores, que supostamente têm problemas de leitura quando defrontados com textos poéticos, procedem para realizar tarefas de leitura com esse tipo de texto. Em outras palavras, esta pesquisa estuda as práticas específicas do uso da linguagem em um contexto específico, inserindo-se assim no âmbito atual da pesquisa em LA que tente relacionar questões específicas a uma noção mais ampla de construção social. Além disso, a pesquisa estabelece uma ponte entre leitura de metáforas e a formação de professores, esperando que os pesquisadores na área de metáfora e aqueles na área de formação de professores vislumbrem as correspondências possíveis entre esses dois domínios, a fim que os alunos e futuros professores possam experimentar novas metáforas na sala de aula.

2 A LEITURA NA ESCOLA

Dentre as pesquisas realizadas no Brasil sobre o ensino de literatura, vale retomar aqui a pesquisa de Bordoni e Aguiar (1993,22) que aponta para a surpreendente constatação de que na 1ª série do 1º grau, o gênero preferido dos alunos é o poema [assim como na 5ª série]. Esta constatação ecoa o que dizia Drummond de Andrade (1974, 16):

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?(...) não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância (...)?

A metáfora usada por Drummond corrobora a metáfora da escrita como veneno, usada por Ribeiro a respeito do mito egípcio sobre a invenção da escrita. O contexto de intervenção de pesquisa desta pesquisa pretendeu colocar a possibilidade da leitura de poesia como remédio que possibilitasse aos professores em formação inicial a diversidade de interpretações que pode ser tanto maior quanto menor for a influência/presença do autor que pode pretender desautorizar alguns leitores⁷. A visão de leitura da qual compartilho, na qual há sentido, apesar

⁷ cf. Harold Bloom, Folha de São Paulo, 29/10/1995: pode-se traçar um paralelo entre a angústia/limitação do autor, descrita por Bloom, com a autoridade excessiva do professor que desautoriza leituras pouco ortodoxas, porém adequadas, na sala de aula.

de ser fonte de problema (REDDY, 1979/1993; SPERBER E WILSON, 1984; CAVALCANTI, 1989), pois os sentidos são indeterminados, e conseqüentemente as divergências de leituras são esperadas, pressupõe que, se há convergência de leitura, ela deva ser construída com gasto de energia e esforço por parte daqueles que desejam interagir. Uma vez que o ensino de leitura e, mais especificamente, de literatura nas escolas é profundamente influenciado por teorias sobre leitura, é fundamental traçar um breve histórico das concepções de leitura encontradas nas escolas hoje, enfatizando o contexto brasileiro. Apresento abaixo posições sobre a leitura na escola encontradas em autores que focalizam a leitura de diferentes pontos de partida, uns a partir da Lingüística (ORLANDI, 1983), outros a partir da Lingüística Aplicada (CAVALCANTI, 1992) e alguns a partir da Literatura (PERINI, 1987; LAJOLO, 1993; ZILBERMANN, 1993).

Para Cavalcanti (op. cit., 224), a leitura, no 1º e 2º graus, tem se pautado por uma visão tradicional, na qual o texto é *focalizado como um objeto determinado e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto, não havendo, assim, um espaço para a subjetividade do leitor*. Além disso, como complementa Lajolo (op. cit, 21), é impossível esquecer que *somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada, a qual precisa ser o contexto de qualquer avaliação do que se tem feito ou dito até agora*. É dentro dessa tradição que se localiza o problema da leitura e, em especial, da leitura de literatura na escola.

Perini (op. cit.,109-110) lembra que o aprendiz típico já viveu várias tentativas e fracassos de leitura. E aponta essa história como causa para conclusões do tipo: *não gosto de ler, leitura não é para mim, eu não preciso ler. Ninguém tem coragem de dizer que não sabe ler*. Conseqüentemente, o professor que, por seu papel social, é obrigado a cumprir sua tarefa sem admitir falhas estruturais de formação, refugia-se nos manuais e nos livros didáticos à procura de guias autorizados que complementem sua formação.

Nem sempre o professor se reconhece na descrição feita acima. É mais comum encontrar colegas que tentam camuflar, mais para si do que para os outros, sua frágil formação atrás da roupagem do poder. Dentro da sala de aula, são suas as primeiras e as últimas palavras. É preocupante o poder do professor em determinar as “boas e legítimas leituras”. Esse poder baseia-se na relação necessariamente assimétrica na qual o saber do professor é dominante ao saber do aprendiz. No entanto, é necessário lembrar que, na maioria das vezes, o próprio professor representa, não a sua própria voz, mas aquela do crítico ou a do livro didático. Como muito bem explica Cavalcanti (op. cit., 223):

Enquanto se aceitava que a leitura era unívoca e que o critério para avaliar a univocidade era o texto na perspectiva do autor do livro didático ou, eventualmente, na do professor, tinha-se um chão firme para o ensino, embora fosse este o reflexo de uma visão distorcida de leitura.

Orlandi (op.cit.,70) não esquece do outro lado da questão – a imprevisibilidade, pois para ela, há *algumas leituras previstas, mas há muitas possíveis. Ou seja: as leituras têm suas histórias no plural*. Esses aspectos são enfrentados cotidianamente pelos professores. Diante deles, muitas vezes se angustiam, procurando respostas para questões tão antigas como ‘Onde está o sentido?’, ‘Quem é o autor?’, ‘Qual o papel do leitor?’, etc. Esses questionamentos são fundamentais e as respostas que cada professor dá a eles se constitui na sua crença sobre o ato de ler e de ensinar a ler.

Zilbermann, investigando acerca da crise interna do sistema de ensino, aborda a perspectiva didática da leitura. Para a autora, o maior problema dos livros didáticos é que eles excluem a possibilidade de interpretação e, conseqüentemente, exilam o leitor, posto que a interpretação é imobilizada quer em respostas fechadas que implicam em geral em escolhas simples, quer em fichas de leitura, que não levam em consideração a experiência pessoal com o texto. A autora tenta unir as dimensões cognitiva, social e pedagógica da leitura, apontando para uma possível solução para a crise que se abate sobre as escolas brasileiras.

Fica evidente que a leitura ocupa um lugar de destaque no contexto de aprendizagem e, por conseguinte, a leitura de literatura não poderia deixar de ser influenciada pela crise atual da leitura na escola. Lajolo (op. cit., 119) afirma também que a leitura de literatura está ligada aos esquemas prévios dos leitores: *a substituição (...) de certos códigos de leitura por outros, os mais desejáveis em termos de rendimento e eficiência escolar, tal como ela é concebida (...) pode se constituir uma violência (...) se na sua prática a escola desconsiderar as experiências prévias e imagens de leitura e de literatura que sua clientela alimenta*. É preciso, pois, investigar que tipos de problemas ocorrem no momento mesmo em que se lê literatura durante interação face-a-face levando em consideração as pessoas e seu relacionamento com a leitura.

Uma visão de leitura que produz um ensino que não autonomiza o leitor e não permite o risco é incompatível com a poesia, pois este gênero textual traz para a sala de aula um alto grau de indeterminação. Além disso, o texto poético, lugar-tenente das metáforas não-convencionais, constrange professores e silencia alunos se encarado na perspectiva da visão decodificadora de leitura, mas ao mesmo tempo pode instaurar a autonomia e explicitar o processo de intersubjetividade subjacente a qualquer leitura, se visto de uma perspectiva interativa.

Permitir a co-construção de leitura de poesia em sala, em pequenos grupos, sem o controle excessivo do professor, pode ser um recurso rico em desdobramentos para a pesquisa e para o ensino de leitura de literatura. Por isso, esta pesquisa observará como aprendizes de Letras lêem um texto poético, em pequenos grupos, como eles reagem ao caráter eminentemente criativo e arriscado que se revela mais aparente neste tipo de escrita. Esta pesquisa

observará ainda como a especialista/professora assistente intervém durante a leitura. O texto poético parece ser um local privilegiado para verificar o grau de autonomia de leitura destes aprendizes. A autonomia pode ser observada, sobretudo, na co-construção dos enunciados metafóricos.

3 A LEITURA COMO EVENTO SOCIAL

Conceber a leitura como um processo interativo-bidirecional, e também intersubjetivo e co-construído, no qual os sentidos são indeterminados, implica ampliar o universo de pesquisa em leitura para incluir o contexto sociocultural no qual esta leitura ocorre. É imprescindível levar a investigação para a própria interação entre as pessoas lendo. Por isso, apresento nesta seção a contribuição que Bloome e colaboradores (1983, 1989, 1991, 1993) trazem para os estudos sobre leitura ao incorporar e focalizar, no contexto da sala de aula, a interação entre pessoas durante o ato de ler. Para Bloome e Bailey (1989, 201) *não é mais possível discutir questões lingüísticas sem investigação etnográfica, sem situar o uso da linguagem, sem ver o evento como primário.*

Ao mudar o foco da análise, que não mais se restringe à interação entre o leitor e o texto, Bloome amplia as possibilidades de pesquisa nessa área. Analisar a leitura, a partir do modo como as pessoas interagem entre si no momento mesmo em que estão lendo, é investigar a leitura assumindo sua natureza social. Em outras palavras, conceber a visão de leitura como interativa preocupando-se em investigar tanto os componentes lingüísticos quanto a concretude do leitor leva necessariamente a uma pesquisa aplicada (na LA) ou empírica (como preferem chamar nos estudos literários). Nesse sentido, é fundamental detalhar a proposta de pesquisa de Bloome.

Em diversos trabalhos, Bloome explora o conceito de leitura como evento social. O conceito de evento, resumido em Bloome e Bailey (op. cit., 185-187), é entendido como

A interação face-a-face de pessoas em uma seqüência discursiva que tenha um começo, meio e fim reconhecidos. Os eventos são, assim, construídos pelas ações e reações das pessoas em relação umas as outras. (...) Eventos também se referem a interação das pessoas com o meio ambiente social (...) Em todo evento, as pessoas estão negociando suas identidades e relações sociais.

Bloome acredita que os diversos eventos de leitura, na sala de aula, em casa ou no ambiente de trabalho, são social e culturalmente constituídos e sugere estudos micro-etnográficos para entender o fenômeno. Para Bloome, o leitor interage não só com o texto, mas também com o autor, com outros textos e com as pessoas em volta no momento da leitura, por isso todos esses elementos

devem ser levados em conta na pesquisa sobre leitura. É necessário focalizar a relação entre as pessoas envolvidas no ato de ler, pois assim, como em outros atos sociais, a leitura é vista como *uma atividade pela qual as pessoas se orientam em direção às outras, adquirem status ou posição social adquirem acesso a compensações ou privilégios, e se engajam em vários tipos de interação social* (1983,165).

Bloome sugere que os eventos de leitura se constituem de várias pessoas interagindo tanto umas com as outras quanto com o texto. Ao encarar a leitura como evento social, abre-se o campo para o pesquisador observar a relação entre a forma como os eventos são construídos e os aspectos cognitivos aprendidos pelos atores através da atuação no evento. Bloome resume em duas as premissas básicas que embasam o conceito de leitura como evento social: 1) os processos cognitivos em jogo no evento de leitura se conectam tanto ao contexto social como à estrutura do evento; e 2) as habilidades cognitivas aprendidas durante a atuação no evento dependem da natureza do mesmo. Bloome e Bailey (1989, 183) afirmam que:

por conceber o evento como primário, as pessoas e a linguagem são definidas como inerentemente sociais e orientadas para o outro; o sentido é localizado no evento mais do que na cabeça das pessoas. Além disso, ao enfatizar o evento a pesquisa é forçada a interrelacionar as bases teóricas e as realidades do evento em si (incluindo as realidades das interpretações).

Como é possível perceber, a posição de Bloome está plenamente de acordo com os postulados de pesquisa na área da Sociolinguística Interacional, que vê os eventos comunicativos como construídos pelos participantes engajados em situações face-a-face. Essa visão de Bloome sobre interação social é ampla e também abriga a noção de intertextualidade, que descreve um dos processos sociais e culturais envolvidos na forma como as pessoas agem e reagem em relação aos textos; Bakhtin, (1935/1981) e Bloome (1983). É na interação que se encontra a significação mesma do evento, é através dela que alguns sentidos são mais determinados e é aí que se adquire a consciência da indeterminação do sentido. A interação busca uma convergência de definições partilhadas sobre o evento. O contexto do evento tanto é pano de fundo (background) como cena (foreground), pois o sentido refere-se ao contexto e é construído na evolução deste. Os eventos de leitura também podem ser inseridos nessa noção de contexto, já que o sentido em um evento de leitura é construído através da negociação do contexto do evento.

Nessa mesma linha, algumas pesquisas recentes em LM no Brasil, como a de Zanotto (1997a) e Canolla (1997) vêm investigando a leitura, sobretudo de textos literários, como evento social. Esses trabalhos apontam para a filiação de Bloome tanto às pesquisas em Sociolinguística Interacional (GUMPERZ,

1982), como às pesquisas de perspectiva sociointeracional (BAKHTIN, 1981 e VYGOTSKY, 1991). A forte influência da Sociolinguística Interacional nos trabalhos de Bloome sobre letramento está ancorada, primeiro, na necessidade de pesquisas multidisciplinares e, em segundo lugar, na ênfase dada hoje ao particular, ao invés da ênfase na generalização. Bloome e Bailey (op. cit., 182) declaram que:

Mais que uma busca por universais, há hoje uma ênfase crescente no específico: o que acontece em um lugar específico, em um tempo específico, com um grupo específico de pessoas engajadas em uma atividade e em um evento específico.

O que torna o lugar, o tempo, o grupo, a atividade e o evento específico importante para a pesquisa é justamente o que isso significa para as pessoas envolvidas, para os outros e para os outros eventos. Bloome afirma estar interessado em estabelecer as bases para uma nova direção nas pesquisas em Linguística e Educação. Como já foi dito anteriormente, seu projeto de pesquisa envolve, além das noções de evento e especificidade, o conceito de intertextualidade (Cf. BLOOME E EGAN-ROBERTSON, op. cit., 308) que é definido como uma co-construção social, localizada na interação, durante a qual textos são justapostos em níveis múltiplos. Porém, para que exista intertextualidade, é necessário que os participantes da interação proponham esta justaposição e que ela seja reconhecida durante a interação e tenha significado social. Por exemplo (BLOOME, op.cit., 330), os leitores podem usar a intertextualidade para 1) auto-definir seus papéis; 2) estabelecer grupos; 3) identificar e validar eventos prévios como fonte de conhecimento; 4) construir, manter e contestar ideologia cultural das interações em sala.

4 A INTERVENÇÃO NO CENÁRIO DE PESQUISA

Pela dificuldade de encontrar um contexto de ensino que apresentasse uma proposta metodológica privilegiando o ensino de literatura centrado no leitor, optei por uma observação participativa com intervenção tanto na proposta do conteúdo do curso como na escolha metodológica. Constatei, após observação em outros contextos de ensino de LE, que a metodologia de leitura de literatura podia ser definitiva para mudar a situação generalizada de constrangimento e silêncio, sobretudo, diante de textos poéticos. Tomou-se por base autores como Lajolo (1993) e Braga e Busnardo (1993) para implementar a proposta de intervenção.

Lajolo vê, no jogo da leitura, leitor e escritor reunindo-se pelo *ato radicalmente solitário da leitura* (op. cit., 52). O que interessa aqui é como os aprendizes são ajudados a desempenhar seu papel nesse ato, muitas vezes, solitário. Ou seja, como o professor, considerado um leitor maduro pelos seus

aprendizes, os ajuda a tornarem-se maduros também. Utilizo aqui o conceito de Lajolo (op.cit.,53) para “leitor maduro”:

é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (...) O privilégio da leitura do mestre decorre do seguinte fato: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo.

No contexto de ensino de literatura em LM, Lajolo acredita que é necessário que o professor não seja ele mesmo um mau leitor, portanto ele precisa ter gosto pela prática da leitura. Dentro do contexto de leitura instrumental de LE, Braga e Busnardo (op. cit., 3) propõem, numa linha Vygotskiana, que haja *intervenção do professor de forma a acelerar e a avançar* o processo de aprendizagem de leitores adultos de LE através de procedimentos em sala de aula que *fomentem o conhecimento metacognitivo e metalingüístico*. A proposta de intervenção do professor, um leitor maduro, objetivando o avanço da leitura adaptou-se bem à sala de aula de literatura em LE durante a formação inicial (Curso de Letras) de professores. A formação inicial se constitui num espaço essencial no qual o futuro professor pode aprender a ser um bom leitor, já que muitos dos aprendizes desses cursos possuem problemas de leitura decorrentes do nível anterior de ensino.

No caso específico do contexto de intervenção (leitura de poesia e discussão em pequenos grupos), devido à falta de familiaridade com a tarefa, a atividade foi desenhada de forma a proporcionar ajuda do tipo andaime (“scaffolding” para VYGOTSKY, 1991), na qual os aprendizes atingem objetivos e resolvem tarefas sendo auxiliados. Nesse sentido, o próprio trabalho em grupo proporciona a ajuda dos pares, e, além disso, admite também a ajuda concomitante das professoras. O programa do curso foi sendo re-elaborado durante negociação e reflexão com a professora responsável, dentro da proposta de pesquisa-ação. A metodologia privilegiava a leitura de textos poéticos e discussão em grupo, porém, tanto ficção quanto drama, assim como aulas expositivas, seminários, e leitura extra-classe também foram utilizados. A discussão de textos poéticos foi realizada em pequeno e grande grupo. Como já foi dito anteriormente, a participação de Clara em sala se deu tanto como observadora silenciosa como colaboradora efetiva (professora assistente) na realização de tarefas que envolviam leitura e discussão em grupo, desenhadas especialmente para a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula de língua estrangeira tem recebido inúmeros pesquisadores interessados em observar as condições de ensino-aprendizagem. Por sua vez,

dentre os pesquisadores de literatura, é muito baixo o número daqueles que buscam, na sala de aula de literatura, respostas para questões que são comuns à área de leitura e de literatura, como, por exemplo, conhecidas dificuldades que os aprendizes de LE têm em relação à leitura de enunciados metafóricos.

Estabeleceu-se aqui uma tentativa de diálogo entre a Literatura e a Lingüística Aplicada acerca da leitura de enunciados metafóricos em textos literários em sala de aula. A co-construção deste diálogo não se trata de coisa óbvia ou de fácil aceitação. Aqueles que hoje estão empenhados nesse diálogo muitas vezes sentem-se no limbo. Nem estão no ‘centro’ da Literatura, nem no ‘centro’ da LA, mas na própria relação entre as duas áreas. Essa posição remete, algumas vezes, a flutuações de identidade: os pesquisadores da Literatura os vêem como lingüistas aplicados que tocam a Literatura tangencialmente, enquanto os lingüistas aplicados os vêem como estudiosos da Literatura que se desviam da Lingüística Aplicada. Estar no limbo tem também suas vantagens. Do limbo se ganha distanciamento do emaranhado das respectivas áreas, repleto de questões específicas, obtendo-se uma visão mais abrangente, pois a exposição à multiplicidade *leva a um distanciamento tremendamente salutar do pesquisador em relação ao seu próprio universo de referência* (SIGNORINI, 1998,108).

No Brasil, a pesquisa sobre o ensino de literatura em LM tem contribuído para um entendimento mais amplo sobre a questão da leitura em geral. Esta pesquisa pretendeu demonstrar como a pesquisa sobre o ensino de LitLE pode fazer o mesmo. Compreender como aprendizes de graduação lêem literatura em inglês está necessariamente ligado ao tipo de relação que tiveram com literatura em língua materna na escola. Por isso, o âmbito desta pesquisa envolveu um olhar sobre os resultados das principais obras acerca do ensino de literatura em LM no Brasil.

Esta pesquisa pretendeu ser a concretização de uma espécie de ponte necessária entre Literatura e Lingüística Aplicada. Outros autores já recorreram à analogia da ponte (cf. CELANI, 1998) para falar da própria natureza da pesquisa em LA. Esta pesquisa tentou se pautar pelo princípio de que os estudos da literatura precisam ser empíricos, por isso envolveu necessariamente fatos sobre as ações das pessoas durante a leitura, investigando leitores reais e situados. O contexto de pesquisa delimitou, forçosamente, seu escopo. Foi dentro de um contexto interventivo de ensino de inglês como literatura estrangeira que esta pesquisa realizou investigações acerca do ato de ler e de falar sobre textos poéticos. Partindo de análises preliminares dos dados obtidos neste contexto, focalizei um dos tipos de evento.

Buscando instrumentos para investigar a questão da leitura no contexto de sua ocorrência, optou-se por uma adaptação do protocolo verbal em grupo (Brown & Lytle, 1988), também chamado de discussão espontânea do texto em grupo (Zanotto, 1990). Nesta pesquisa, o procedimento é denominado de leitura

de poesia e discussão em pequenos grupos. O instrumento permitiu a constituição de tarefas de leitura nas quais os leitores, em pequenos grupos, liam um mesmo poema e discutiam sobre esse texto comum. Ou seja, verbalizam para os colegas como estavam fazendo sentido do texto, explicitando problemas, discutindo soluções, externalizando opiniões, etc., sem recorrer sempre à professora, que atuava como facilitadora da tarefa. Gravadas em áudio e/ou em vídeo, tarefas desse tipo possibilitaram, para fins de pesquisa, investigar os processos dos leitores, dentro de atividades de leitura que ocorreram naturalmente (Brown & Lytle, op. cit.). Além disso, esse recurso permitiu aliar a busca por um instrumento que viabilizasse um grau mínimo de introspecção por parte do leitor investigado, ao mesmo tempo, que não desvinculasse esse leitor do seu contexto de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AVERBUCK, L. (1993) "A poesia e a escola." *In* ZILBERMANN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 63-84.
- BAKHTIN M. M. (1981) **The dialogic imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin**, ed. Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- BLOOME, D. (1983) "Reading as process". *In* **Advances in Reading/Language Research**, nº2, p.165-195.
- _____. (1991) "Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: microanalysis as a theoretical enterprise". *In* **Proceedings of the II Interamerican Conference on Classroom Ethnography**, p.1-31.
- _____; (1989) BAILEY, F. "Studying language and literacy through events, particularity and intertextuality". *In* *s/r*, p. 181-210.
- _____; EGAN-ROBERTSON, A. (1993) "The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons". *In* **Reading Research Quarterly**, v.28 nº 4, p. 303-334.
- BORDONI, M. G.; AGUIAR, V. (1993) **Literatura: A Formação do Leitor. Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- BRAGA, D.; BUSNARDO, J. (1993) "Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text". *In* **Lenguas Modernas**, nº 20, p.129-149.
- CAVALCANTI, M. do C. (1989) "Investigating FL reading performance through pause protocols". *In* _____. **Interação leitor - texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas : Ed. da UNICAMP.

- _____. (1992) "Intersubjetividade e pluralidade na leitura de lacuna de fábula". In PASCHOAL, M.; CELANI, M. A. (org.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, p. 233-246.
- _____. (1996) "Collusion, resistance, and reflexivity: indigenous teacher education in Brasil". In **Linguistics and education**, nº 8, p.175-188.
- _____. (1998) "AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Linguística Aplicada". In SIGNORINI, I.; CAVALCANT, M. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado Aberto, p.197-212.
- _____; MOITA LOPES, L. P. (1991) "Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro". In **Trabalhos em Linguística aplicada**, Campinas, vol. 17.
- _____; ZANOTTO, M. (1994) "Introspection in Applied linguistics: Meta-Research on verbal protocols" In BARBARA, L. & SCOTT, M. (orgs.). **Reflections on Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 148-156.
- CHIAPPINI, L.; MARQUES, R. (1993) "Ao pé do texto na sala de aula". In R. ZILBERMANN (org.). **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 37-50.
- EGAN, K. (1988) "Metaphors in collision, objectives, assembly lines and stories". In **Curriculum Inquiry**, v. 18, nº 1, p.63-86.
- GOFFMAN, E. (1967) **Interactional Rituals. Essays on face-to-face behaviour**. New York: Pantheon.
- GUMPERZ, J. (1982) **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ISER, W. (1985) **L'Acte de la lecture**. Bruxelles: Mardaga.
- KLEIMAN, A. (1986) **Leitura, ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes.
- LAJOLO, M. (1995) "Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino". In ABREU, M. (org) **Leituras do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, p. 113-122.
- _____. (1993) **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática.
- LAKOFF, G. (1986) "A figure of thought". In **Metaphor and symbolic activity**, v. 1, nº 3, p. 215-225.
- _____. (1993) "The contemporary theory of metaphor". In ORTONY, A. (ed.) **Metaphor and thought**. New York: Cambridge University Press, p. 202-251.
- _____; JOHNSON, M. (1980) **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- _____; TURNER, M. (1989) **More than cool reason. A field guide to poetic metaphor**. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- LOBATO, C. H. (1997) "A apropriação do texto por alunos do ensino de Segundo Grau". In **Intercâmbio**, vol. VI, nº 1, p.46-59.
- LONG, M. (1986) "A feeling for language: the multiple values of teaching literature" In BRUFIT, C.; CARTER, R. **Literature and language teaching**. Oxford: OUP.
- MCNEIL, C. (1988) "Logging the interpretive act: dialogue in the literature lesson". In **College Teaching**, v.37, nº 3, p.86-90.
- NARDI, M. I. (1993) **As expressões metafóricas na compreensão de texto escrito em língua estrangeira**. São Paulo: LAEL, PUC-SP. (Dissertação de Mestrado).
- ORLANDI, E. (1983/1995) "Comunicação e Expressão: O ensino da leitura". In ABREU, M. **Leituras do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, p. 57-71.

- RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. (orgs.) (1998) **Sociolinguística Interacional**, Porto Alegre: AGE.
- RIBEIRO, R. J. (1993) "A escrita e o combate ao simulacro". Palestra proferida no 9º COLE, Campinas.
- SIGNORINI, I. (1995) « Letramento e (in) flexibilidade comunicativa », *In* KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do Letramento**, Campinas: Mercado de Letras, p. 161-200.
- _____. (1998) "Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística". *In* SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado Aberto, p.99-112.
- STEEN, G. (1994) **Understanding metaphors in literature**. London & New York : Longman.
- VIEIRA, J. R. (1996) "Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura". *In* **Estudos Linguísticos**, v. XXV, n.º I, p.110-120.
- _____. (1999) "Language and literature: some dialogic trodden ways", *In* **Ilha do Desterro**, v. 37, jul/dez., p. 73-91.
- _____; VERAS, M. V. C. (1994/1996) . "Tinha um poema na prova de inglês do vestibular da UNICAMP/93". *In* **Estudos Linguísticos**, v. XXIII, n.º II. São Paulo: Cnpq, p. 1446-1451. Ver também **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 27, jan/jun, pp. 13-16.
- ZANOTTO (de PASCHOAL), M. S. (1985) "O texto na construção do significado metafórico". *In* **Cadernos PUC-SP**, São Paulo : EDUC 22.
- _____. (1990) "Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora". *In* PONTES, E. (org.) **A Metáfora**, Campinas: Pontes.
- _____. (1992) "O processo de compreensão da metáfora na formação de professores de língua materna". *In* ZANOTTO (de PASCHOAL), M. & CELANI, M (orgs.) **Linguística Aplicada : da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo : EDUC.
- _____. (1995a) **Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura**. SP. (mimeo)
- _____. (1995b) Metáfora, "Cognição e ensino de leitura". *In* **D. E. L. T. A.**, v. 11, n.º2, p. 241-254.
- _____. (1997a) "A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas". Comunicação apresentada no IXI Congresso Internacional de professores de línguas vivas, Recife.
- _____. (1997b) "A indeterminação na leitura: o caso da metáfora", projeto integrado de pesquisa « A indeterminação na leitura: o caso da metáfora » do Cnpq.
- _____. (1998) "A construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura". *In* PAIVA, V. L. M. O . (org.). **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: UFMG p.13-38.
- ZILBERMANN, R. (1993) **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto.
- ZYNGIER, S. (1994) "Introduzindo literatura estrangeira: o papel do professor e a conscientização literária". *In* **Contexturas. Ensino crítico de Língua Inglesa**, n.º 2, p. 29-42.

