

holding 1 percent of securities are: None. Corporation or trustee or in an paragraphs for whom such conditions show the affix other than that of a bona issue of this publication paid subscribers during th

new training m
ste-ups is being
ethod includes
ofessional qual
quare, register m
structions. The
inting or dupli

eu tinha visto
ação teve ótimo
mais seguro, de
funcionava e a
se tornado misa
ante abocando

West, mit zwei
inwohnern im
88te Industriest
nds, hat eine bes
ehungskraft über
bewahrt: Rund e
Touristen komm
n die Spree und
ie anerkannt g

1866, São Paulo, SP, 1
rosso, 63, sala 1509
no preço do último
ntos e cinquenta cruz
a William Speers, 10
OGUE não se respon
Distribuição exclus
S.A., rua Teodoro Si
sicação desta obra foi
Letters, SP, os fotol

And modification
ot 3-dimensional
using its handy
ects, too — like pe
era modification
py of every desc
s in line or halfto

mpographic is loo
nowledge of both
terest and experier
sist in completing C
pe faces, such as I
velop and implemer
-int-out. The unique
mpographic's equip
fth newly-complected

truccate e su ma
agers: ogni autunn
liseum di New York
and Custom Car Sh
carovana dalla Ca
York per questa m
Macchine fantastica
zionano: composte
chine esistenti, più

iminations, Hamova
lists and photograph
tualité d'un bilan, Pa
inture anglaise, Paris
agrams and drawings
ngrés de Bruxelles, I
deo invitational, Syra
mmage à Picasso —
osses Jahrzehnt, Luc
w multiple art, Lond
erikanischer Fotores
plante Malerei, Müns
o generations of col

, a intimidat
) . Foi aí que
e o predes
r um instan
Alain Resna

le trouble controu
ne: That's me.
y (VO): And anoth
hrodisian. When yo
fall very hard.
ne: I think I alreac
ocr. (VO): Diane is
one of the seven g
Faherná Everu un

r Ausgabe von *Imagin*
ion Papers unter Ver
se Nummer ist Austr
id eine Meerlandschaft
(untere Hälfte der Sei
esetzlosen Ned Kelly,
, 301 ist dem Sport is
s einer Broschüre über
sorte von Associated I
all derjenigen in Abl

Robert Freeman, cre
George Dippel, art di
Marget Larsen, desig
Jerry Mander, writer
"The Royal Natural F
Freeman, Mander &
Friends of the Earth,

ndo essa fileir
do por Chagall
m-lhe dado un
porque gosta
das coisas que
voca imediata
arte, hoje qua

cion musulmana;
ida en 1516, por
con notables edi
plaza Mayor, reno
y conventos que
Bispo de Zamora
el Marqués de Al
tidad, en el que se
omplementan este
las puertas de cla

zir a dimens
na por consi
entre o hom
camisa, desv
fotograma de

ainsi que les
ple: Kandy Kolore
Streamline Baby
est californien e
riode d'avant-gue
de la « teen-agers'
inventeurs/constr
célèbres de ces
ge Barris et Ed
deux à Los Anael

ir purpose is not to drive an industry
just that wildlife is vital to the stable
system—and no industry has a right
to wild animal furs are no longer fas
.she will be and it will be up to your
the trend and move on it. Most of s
rs which come from animals raised E
and certain fuses for example. Altho
of the signatories object even to the
er example of humans placing the
-living species—a position which is b
sible and morally unsound.
e humans have evolved through th
ness from the same chemical and org

mec
ufpel
ila
nel
cetreisul

nº 2
1983

CADERNO DE LETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE ARTE, LETRAS E COMUNICAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
NÚCLEO DE EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO
CENTRO DE TREINAMENTO DO SUL

CADERNO DE LETRAS

ESTHER FIGUEIREDO FERRAZ
MINISTRA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

JOSÉ EMÍLIO GONÇALVES ARAUJO
REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

ÉLIDE MINIONI
PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

CARMEN LÚCIA MATZENAUER HERNANDORENA
DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS E ARTES

NÓRIS EUNICE WIENER PUREZA DUARTE
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE ARTE, LETRAS E COMUNICAÇÃO

MARIA LAURA MACIEL ALVES
COORDENADORA DO NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LÍGIA MARIA FONSECA BLANK
COORDENADORA DO NÚCLEO DE EXTENSÃO E DIVULGAÇÃO

ARI LUIS DE LAMARE
DIRETOR DO CENTRO DE TREINAMENTO DO SUL

COLABORARAM NESSE NÚMERO:

- * EDITH BARRETO - Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Estudos de Arte, Letras e Comunicação, do ILA, UFPel.
- * NOEMIA ECHENIQUE DE REGO MAGALHÃES - Professora Assistente de Língua Inglesa do Departamento de Estudos de Arte, Letras e Comunicação, do ILA, UFPel.
- * WANIA BRANCO DE ARAUJO BRAUNER - Professora Assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Estudos de Arte, Letras e Comunicação, do ILA, UFPel.
- * AGLAE GASTAL GIOVIO IRIGOYEN - Professora Assistente de Língua Francesa do Depto. de Letras da UCPel.
- * MARIA LAURA MACIEL ALVES - Professora Assistente de Língua Francesa do Departamento de Estudos de Arte, Letras e Comunicação, do ILA, UFPel.

Ilustração visual de Língua Francesa, do Departamento de
Artes Visuais do ILA/UFPel
Impressão: Gráfica Pinda
IMPRESSÃO DO TEXTO: Gráfica

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	05
. SOBRE O USO DA CONJUNÇÃO ADVERSATIVA (Edith Barreto)	06
. SETE SONETOS DE AMOR - WILLIAM SHAKESPEARE (Noemia Echenique de Rego Magalhães)	19
. TRABALHANDO A COMPOSIÇÃO EM LINGUAGEM PREDOMINANTEMENTE DENOTATIVA: A ESTRUTURA DECLARATIVA (Wania Branco de Araújo Brauner)	37
. A CIVILIZAÇÃO FRANCESA ATRAVÉS DA POESIA (Aglae Gestal Giovio Irigoyen)	60
. LE SUBJONCTIF - pièce de théâtre (Maria Laura Maciel Alves)	69

CAPA: Programação visual de Lenir de Miranda, do Departamento de
Artes Visuais do ILA/UFPEL

Impressão: Gráfica Pinto

IMPRESSÃO DO TEXTO: Cetreisul

APRESENTAÇÃO

O Caderno de Letras volta com a variedade de temas que caracterizou seu primeiro número. Esperamos com isso abranger os mais variados interesses, não só - embora especialmente - de professores e alunos de letras, como de todos aqueles que manifestam gosto por estudos lingüísticos e literature.

Trezemos, assim, à apreciação do leitor, e cujas críticas e colaborações estaremos sempre receptivos, trabalhos de lingüística, ensino de língua e criação literária.

O EDITOR

EDITE BARRETO

SOBRE O USO DA CONJUNÇÃO ADVERSATIVA

EDITH BARRETO

INTRODUÇÃO. Como ponto de partida para a análise das relações estabelecidas pela conjunção adversativa, considerou-se cada frase estudada como um ato de fala. Assim, atuaram na interpretação de cada caso pressuposições não só semânticas, mas pragmáticas, o que significa que se fez apelo ao contexto extralinguístico. Conceitos exclusivamente sintáticos e semânticos teriam sido insuficientes para a explicação dos fatos. Sabe-se que muitos fenômenos linguísticos não podem ser descritos de maneira satisfatória e sistemática se não forem incorporados, no mínimo, ao contexto pragmático imediato das frases. Seria ocioso citar o nome dos estudiosos do assunto que têm este ponto de vista. Afinal, como diz Ducrot, "Para as línguas naturais, ao contrário da linguagem lógica, não se pode imaginar nenhum nível de descrição semântica em que se procedesse como se essas línguas não fossem destinadas a ser faladas".¹

A proposta de análise que constitui o núcleo deste trabalho está embasada nas idéias de Lakoff², Van Dijk³ e Ducrot⁴, não se tendo limitado, evidentemente, a adotar sem crítica os seus pontos de vista.

1 - TRÊS ANÁLISES CONTEMPORÂNEAS

1.1 - LAKOFF. Lakoff propõe o estabelecimento de diferença entre dois usos da conjunção adversativa: o que expresse oposição semântica o o que expresse negação de expectativa.

1 - DUCROT, Oswald. Dire et ne pas dire. Paris, Hermann, 1972. p. 130. (citação traduzida)

2 - LAKOFF, Robin. If's, and's, and but's about conjunction. In: FILLMORE, C. & LANGENDOEN, T. Studies in linguistic semantics. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971. p. 115-150.

3 - VAN DIJK, T. Text and context. London, Longman /s.d./

4 - DUCROT, op. cit. p. 133 (citação traduzida)

Numa frase como

(1) John is tall but Bill is short

em que existe oposição entre dois itens lexicais, cujos traços se estendem aos respectivos sujeitos tornando-os diretamente opostos, a adversativa expresse oposição semântica, caso em que nenhuma conclusão sobre o segundo membro do conjunto é derivável do primeiro.

Já em

(2) John is tall but he's no good at basketball

há uma pressuposição, contida na asserção inicial, que foi negada - exemplo do uso da adversativa na negação de expectativa.

É esse o tratamento atribuído também à frase

(3) John hates ice cream, but so do I

cujas pressuposição seria "Esperar-se-ia (por qualquer razão) que qualquer coisa que João detestasse, fosse apreciada por mim".⁵

Observe a autora que, se, em casos como os apresentados, a distinção entre os usos é nítida, em outros, ambas as interpretações podem ser apropriadas. Por exemplo, na frase

(4) John is rich but dumb

se se considerar que os itens rich/dumb coparticipam de uma característica semântica - "coisa boa", em relação à qual um é marcado positivamente e o outro negativamente, a relação adversativa é explicada como oposição semântica. Se, contudo, houver a pressuposição de que quem é rico é, geralmente, inteligente, o caso será tratado como negação de expectativa.

Há usos da adversativa que a autora considera estranhos, por não se submeterem às generalizações apresentadas acima.

Um deles aparece na frase

(5) Bill murdered Alice, but he was caught

que, evidentemente, não expresse oposição semântica, nem poderia ser incluída entre os casos de negação de expectativa, já que, pelo menos num mundo ideal, justamente se espera que um assassino seja preso. Para dar conta do fato, Lakoff alterna o uso de but com o de and, e simplesmente observe que o emprego da conjunção editiva tornaria a frase mais adequada a um contexto especialmente objetivo, enquanto o uso da adversativa faz supor a manifestação do estado emotivo do falante.

Outro caso adversativo problemático considerado é o que se apresenta no conjunto

(6) John wanted to be a doctor, but he failed chemistry.

(7) John thought he would be a doctor, but he failed chemistry.

(8) John would be a doctor today, but he failed chemistry.

Comparando essas frases com

(9) John is a doctor today, but he failed chemistry

Lakoff fez observar que (9) é um caso normal de negação de expectativa, mas que o mesmo não ocorre com (6) - (8). Sobre a presença da adversativa em (8), tece a seguinte consideração: "Possivelmente seria classificada como um tipo especial de oposição semântica com elipse: John would be a doctor today, but he failed chemistry = If John hadn't failed chemistry, he would be a doctor today".⁶ Mas, observe em seguida, as frases (6) e (7), semanticamente similares a (8), não possibilitam tal paráfrase. Conclui, então, que o argumento para derivar as orações adversativas de orações condicionais, ou vice-versa, parece não ser válido. E não propõe outra solução.

A autora considera interessante o fato de em (6) - (8) a conjunção diferir do uso mais freqüente da adversativa, no sentido de que não pode ser substituída pela concessiva. E observa que

6 - LAKOFF, op. cit. p. 137 (citação traduzida)

a adversativa de oposição semântica tende a ser estranha com a concessiva. Já em (9), a substituição é possível.

Finalmente, é considerado o uso estranho da adversativa em frases como

(10) George likes Peking Duck, but all linguists are fond of Chinese food.

A pressuposição de que George é um linguista e Pato-a-Pequim uma comida chinesa evidencia a estranheza do emprego da adversativa. Lakoff tenta explicá-lo assumindo, baseada em estudos de Ross, que cada sentença declarativa é dominada por uma sentença mais alta, do tipo "eu (falante) declaro a você (ouvinte) que S".⁷ Observando que isso, entretanto, não é suficiente para dar conta do problema, propõe uma paráfrase de (10), em que há elementos sem representação superficial na sentença:

(11) I say to you that George likes Peking Duck, but I really don't have to say this, because all linguists are fond of Chinese food.

Depois de apresentar o diagrama da estrutura profunda de (11), onde não aparece o marcador da adversativa, a autora observa que essa relação é produto da conjunção aditiva que liga duas ocorrências do verbo performativo say, mais as pressuposições que envolvem tais verbos. Conclui, então, por considerar a adversativa de (11) como negação de expectativa, observando que a interpretação como oposição semântica também seria possível. O motivo que a leva a preferir a primeira alternativa de análise é a possibilidade que vê aí de se substituir a adversativa pela concessiva, o que geralmente não ocorre em casos de oposição semântica. A propósito, observa que, quando a adversativa marcadora de oposição semântica é substituída pela concessiva, se a frase continuar com sentido, assumirá interpretação de negação de expectativa. Por

7 - LAKOFF, op. cit. p. 140 (citação traduzida)

outro lado, a adversativa de oposição semântica, mas talvez não a de negação de expectativa, é substituível por *while* (enquanto), o que pode sugerir que, quando este último conetivo é usado, o primeiro conjunto não é pressuposto pelo segundo.

1.2 - VAN DIJK. Segundo esse autor, relações inesperadas ou contrastivas entre os fatos são expressas por conetivos adversativos e concessivos. Alguns exemplos são:

(12) John is very handy, but he made a miserable job of painting his house.

(13) Although we slept late, we were still able to catch the boat.

Faz observar que a exceção aos cursos normais dos acontecimentos envolvidos nesses exemplos consiste no fato de que o antecedente expressa uma condição suficiente para a negação da proposição expressa pelo conseqüente, a qual se interpreta então como uma conseqüência não-satisfeita.

Esses conetivos também indicam estados ou acontecimentos que são inesperados ou indesejáveis, como o autor faz notar, citando os exemplos:

(14) I went fishing, but I didn't catch anything.

(15) Although Peter is very clever, he is not very kind.

A relação entre as orações, em tais frases, é interpretada como meramente contrastiva - em (14) porque "fiscar peixes" não é uma necessidade numa situação de pesca, mas apenas uma possibilidade; em (15) porque uma propriedade positiva de alguém é contrastada com uma propriedade negativa.

Outro uso desses conetivos expressa uma condição não-satisfeita, como se observa nas frases

(16) Peter wants to buy a car, but he does not have any money.

(17) I wanted to learn Turkish, but it was too difficult.

O autor observa que a adversativa não pode ser substituída pela concessiva em frases como (14) e (16), motivo por que parece diferente da adversativa que estabelece consequência não-satisfeita, a qual é, como se viu, semanticamente equivalente à concessiva.

Faz ainda observar que alguns advérbios contrastivos podem combinar-se com a adversativa marcadora de consequência não-esperada, como em

(18) We slept late, but nevertheless we caught the boat.

Tais advérbios lhe parecem menos aceitáveis em frases em que se contrastam propriedades:

(19) The glass was very thick, but nevertheless it is fragile.

1.3 - DUCROT. A descrição da adversativa, em enunciados como "p mas q" (onde p e q são proposições) comporta, segundo Ducrot, três elementos: 1) p; 2) q; 3) p e q são difíceis de conciliar, ou mesmo incompatíveis. Mas, observa o autor, encontram-se contra-exemplos, como

(20) Il faisait beau, mais j'étais fatigué.

(21) Elle est venue, mais sa mère était avec elle.

aos quais não se aplicaria a noção de incompatibilidade.

Propõe, então, Ducrot descrever a relação adversativa de (20) e (21) da seguinte maneira: o locutor, após ter pronunciado "p", prevê que o destinatário tire daí uma conclusão "r", que, neste caso, poderia ser "tu deves ter ficado contente".⁸ A

8 - DUCROT, op. cit. p. 129 (citação traduzida)

segunda proposição - "q", precedida de mas, tende, então, a impedir este possível conclusão, assinalando um novo fato, que a contradiz. "O movimento total seria: p; tu imagines concluir deí r; não deves fazê-lo, pois q."⁹

O autor vê a necessidade de fazer intervir esse "r" no componente lingüístico, pois, em relação às línguas naturais, não se pode imaginar nenhum nível de descrição semântica em que seja abstraído o fato de que essas línguas se destinam a serem usadas nos atos de fala.

2 - A ANÁLISE AQUI PROPOSTA

A análise que se seguir se propõe foi inspirada nas de Lakoff, Van Dijk e Ducrot, sintetizadas na seção anterior.

Começa-se por estabelecer três tipos de relações expressas pela conjunção adversativa, além dos casos considerados estranhos. Trata-se de oposição, consequência não-satisfeita e condição não-satisfeita.

2.1 - OPOSIÇÃO. Dois tipos de oposição são considerados aqui: a oposição semântica e a pragmática.

A oposição semântica referiu-se Lakoff, e seu próprio exemplo, agora traduzido, é utilizado para ilustrá-la:

(22) João é alto, mas Bill é baixo.

Nenhum comentário se acrescentaria a este tipo de relação, pelo menos por enquanto, que já não tivesse sido feito pela autora referida.

Observou-se, porém, a existência de um tipo de oposição do qual a semântica não poderia dar conta. É o que se propõe chamar oposição pragmática, que pode ser exemplificada pela frase

9 - DUCROT, op. cit. p. 129 (ditação traduzida)

(23) Fernandes é PDS, mas Silveira é PT.

Os itens PDS e PT só podem ser considerados opostos com base em conhecimentos extralinguísticos.

Esse tipo de oposição apresenta as mesmas características do anterior, devendo-se realçar a que diz respeito ao fato de que nenhuma conclusão sobre o segundo elemento da frase é derivada do primeiro elemento.

2.2 - CONSEQUÊNCIA NÃO-SATISFEITA. Este tipo de relação, ao qual se refere Van Dijk, e também Lakoff, embora não com esse nome, será ilustrado por três exemplos, dos quais os dois primeiros, aqui traduzidos, foram retirados dos autores referidos:

(24) João é alto, mas não é bom no basquete. (Lakoff)

(25) João é muito habilidoso, mas fez um trabalho miserável na pintura da casa. (Van Dijk)

(26) Choveu muito, mas não esfriou.

Observe-se, nos três exemplos, que a asserção inicial implica uma pressuposição clara, num determinado mundo - humano, social, geográfico - com base na qual pode-se afirmar que a oração adversativa não constitui a consequência que se esperava do primeiro fato.

2.3 - CONDIÇÃO NÃO-SATISFEITA. O tipo de relação adversativa que expresse condição não-satisfeita fica perfeitamente esclarecido relacionando-se a própria denominação, que lhe foi atribuída por Van Dijk, ao exemplo, também desse autor, aqui traduzido:

(27) João quer comprar um carro, mas não tem dinheiro.

A condição para comprar - ter dinheiro - não foi satisfeita, segundo o que expresse a frase (27).

É interessante observar-se que, sem dúvida, pertencem a este tipo as relações que Lakoff, em (6), (7) e (8), e seguir traduzidas, considerou problemáticas e tentou, sem sucesso, expli -

cer como derivadas de condicionais.

(28) João queria ser médico, mas foi reprovado em química.

(29) João pensou ser médico, mas foi reprovado em química.

(30) João hoje seria médico, mas foi reprovado em química.

Tais frases não têm, pois, interpretação diferente da que ela propôs para (9), aqui (31):

(31) João hoje é médico, mas foi reprovado em química.

Discorde-se, pois, de Lakoff, ao se considerar esse uso dentro das características normais da adversativa.

Antes de se passar ao tópico seguinte, não se deve deixar de observar que a relação chamada por Lakoff negação de expectativa engloba os casos aqui denominados, com base em Van Dijk, consequência não-satisfeita e condição não-satisfeita. Chegou-se a essa conclusão a partir da análise de (2) e (9), que ela interpretou como negação de expectativa e que, traduzidos em (24) e (31), respectivamente, foram aqui considerados consequência não-satisfeita e condição não-satisfeita, respectivamente.

À primeira vista, poderia parecer mais interessante o englobamento dos casos, por questões de simplificação e generalidade. Entretanto, o desdobramento foi útil na medida em que possibilitou considerar comuns usos da adversativa que Lakoff tinha considerado estranhos.

2.4 - CASOS ESTRANHOS. Os casos estranhos são considerados aqui em dois grupos iniciais.

O primeiro é ilustrado pelas frases (4), (5) e (10), de Lakoff, traduzidas em (32), (33) e (34), respectivamente:

(32) João detesta sorvete, mas eu também.

(33) Bill assassinou Alice, mas foi preso.

(34) George gosta de pato-a-Pequim, mas todos os linguistas são loucos por comida chinesa.

Abrindo-se um parêntese, deve ser lembrado que (4) foi tratada por Lakoff como caso normal de adversativa.

Aqui, essas três frases estão agrupadas pelo fato de relacionarem, através de conjunção adversativa, fatos que justamente estão em perfeita compatibilidade um com o outro, facilmente conciliáveis, em nada se opondo, nenhum implicando negação de expectativa - donde se conclui, portanto, que não se deveriam ligar por esse tipo de conetivo.

As explicações de Lakoff para justificar o uso de mas em (32), de um lado, e (33) - (34), de outro, consideram-se não-satisfatórias.

Antes, porém, de se lhes propor nova interpretação, observe-se o segundo conjunto de casos estranhos, no qual os dois primeiros são traduções de (20) e (21), de Ducrot:

(35) O tempo estava bom, mas eu estava cansado.

(36) Ela veio, mas a mãe estava com ela.

(37) Ester é inteligente, mas Lúcia tem mais tempo.

Diferentes das frases do primeiro grupo, estas não relacionam fatos em perfeita compatibilidade um com o outro, mas fatos aparentemente sem qualquer relação entre si. Assim, se no primeiro grupo havia razão para não se usar conjunção adversativa, neste não há razão para usá-la.

A interpretação atribuída a um e a outro, será, contudo, a mesma. É inspirada especialmente nas observações de Ducrot.

Considere-se, como esse autor, que, uma vez enunciado o primeiro fato, o locutor, prevendo uma possível conclusão que daí tiraria o ouvinte, numa determinada situação de fala, conclusão na realidade em desacordo com o que ele, falante, pensa, tenta impedi-la, assinalando um novo fato, que a contradiz. Por exemplo, para o primeiro fato de (32) e (34), a conclusão poderia ser

"você estranha isso"; para o de (33), poderia ser "também estou correndo risco"; para (35) e (36), o próprio Ducrot a apresenta - "tu deves ter ficado contente"; para (37), enfim, poderia ser "vai vencer Lúcia no concurso". O movimento total a que se refere Ducrot, para interpretação de casos como esses, ilustra-se nas paráfrases:

- (38) João detesta sorvete, mas não estranho isso, porque eu também.
- (39) Bill assassinou Alice, mas você não corre risco, pois ele foi preso.
- (40) George gosta de pato-a-Pequim, mas não estranho isso, porque todos os linguistas são loucos por comida chinesa.
- (41) O tempo estava bom, mas nem me alegrei, pois estava cansado.
- (42) Ela veio, mas nem me alegrei, pois a mãe estava com ela.
- (43) Ester é inteligente, mas não vai vencer Lúcia, porque Lúcia tem mais tempo.

Essas paráfrases mostram como causal, ou explicativo, o fato que, no momento da fala, apareceu como adversativo. Rodrigues Lapa¹⁰, numa pequena observação, diz que Caldas Aulete falava de um mas com matizes causais. Vê-se, pois, como sua análise se aproxima da de Ducrot.

Esse processo de análise, justificado por Ducrot, como se observou na seção anterior, evidencia - e isto está sendo observado agora - que, nos casos estranhos de emprego da adversativa, ocorre um fenômeno metonímico, em que se emprega a causa (todos os linguistas são loucos por comida chinesa) pelo efeito (não estranho isso), a causa tornando-se, assim, o fato adversativo.

10 - RODRIGUES LAPA, M. Estilística da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro, Livreria Acadêmica, 1965.p.207.

O estudo desses casos chamados estranhos, exigindo mais do que os outros o apelo às pressuposições, às situações de fala, às hipóteses do falante sobre possíveis conclusões do ouvinte, possibilitou chegar-se a uma conclusão relevante para o estabelecimento da especificidade da conjunção adversativa - esta, na verdade, expressa, sempre, uma negação de expectativa. Retira-se, pois, a crítica que se fez a Lakoff sobre o englobamento de consequência não-satisfeita e condição não-satisfeita, embora não se retire a interpretação nova que se atribuiu aos casos (28) - (30). Quanto aos casos de oposição, semântica ou pragmática, note-se que, em princípio, dispensariam perfeitamente o relacionamento através de mas - a oposição não é marcada por este conetivo, mas pelos próprios itens opostos entre si. Se, contudo, a conjunção aparece é porque, na situação de fala em que ocorre, existe uma pressuposição que deve ser negada - fato decisivo para considerá-la dentro do possível único uso da adversativa.

O desdobramento de casos que se fez durante essa análise não foi, porém, inútil - ao contrário, a partir do estudo de pequenos grupos é que se pôde chegar à generalização.

CONCLUSÃO. A análise que se propôs possibilitou perceber que a conjunção adversativa expressa sempre negação de expectativa.

Os usos chamados estranhos ofereceram certa resistência, a princípio, a essa generalização, e exigiram recursos especiais para aceitá-la - elipses, processos metonímicos - o que permite identificá-los como espécies de casos de linguagem figurada.

Esta conclusão, em seus dois aspectos, parece suficientemente significativa para justificar o trabalho que se empreendeu.

SETE SONETOS DE AMOR

W. SHAKESPEARE

Tradução de

NOEMIA ECHENIQUE MAGALHÃES

APRESENTAÇÃO

A tradução literária é um percurso cheio de armadilhas, principalmente quando se trata de traduzir poesia. Há quem afirme que "poesia não se traduz" - posição que, além de radical, implica privar milhares de apreciadores da arte de Érato do acesso a obras de poetas consagrados, escritas nos mais diversos idiomas.

Não se pode negar, no entanto, os problemas que se impõem à transposição de um discurso poético de uma língua para outra, onde entram em jogo dois elementos básicos: arte e técnica. Fundindo definições de três grandes autores modernos, a poesia seria "a arte de excitar a alma com uma visão do mundo através das melhores palavras em sua melhor ordem". Analisando esses três elementos da obra poética, vemos que todos são perfeitamente traduzíveis, embora em graus diferentes: a visão do mundo, com seus significados perfeitamente acessíveis por meio de significantes adequados em qualquer idioma; o prazer estético, desde que a forma final apresente um bom nível de qualidade e, por fim, as melhores palavras na melhor ordem, numa comunhão perfeita entre forma e conteúdo. Quanto a esse último aspecto, sabe-se que o tradutor experimentado não pode se limitar a substituir os significantes que compõem o texto original pelos seus equivalentes léxicos na língua-meta, devendo buscar palavras que reproduzam, na tradução, não só os efeitos de linguagem como também as imagens e a musicalidade do original. O tradutor é, portanto, um artesão, cujo trabalho traz, contudo, a desvantagem de ter como ponto de partida não a linguagem em movimento (matéria-prima do autor), e sim a linguagem fixa da obra, linguagem congelada, embora perfeitamente viva.

A tradução (dos sonetos) ora reproduzida conseguiu, in dubitavelmente, preencher todos esses requisitos, firmando-se como um trabalho de maior qualidade - onde, juntas, arte e técnica funcionam brilhantemente para transpor os belíssimos versos origi

nais para o nosso português, possibilitando não só uma perfeita compreensão por parte do leitor, como também seu mais puro deleite com a beleza do trabalho obtido.

A grandeza do bardo não parece ter intimidado o tradutor, como muito comumente ocorre. A rima foi abandonada em troca da possibilidade de reproduzir mais fielmente, em versos espontâneos e ágeis, a idéia original. Do verso heróico foram mantidos a métrica e o ritmo, de maneira a obter uma linha melódica semelhante - característica essencial para uma verdadeira correspondência entre as duas versões. Assim, ainda que graficamente os versos da tradução pareçam menores, têm realmente o mesmo número de sílabas. Observar, por exemplo, o verso "This thou perceiv'st, which makes thy love more strong..." (soneto LXXIII) traduzido como "Isso que vês faz com que me ames mais..." ou o verso "Or from their proud lap pluck them where they grew..." (soneto XCVIII) transformado em "Ou colher ramos multicoloridos" ou ainda o verso "Love's not Time's fool, though rosy lips and cheeks..." (soneto CXVI) em que o leitor lerá simplesmente "O Tempo contra ele nada pode". A musicalidade de certos versos foi às vezes enriquecida pela adaptação à matéria-prima fônica da língua portuguesa, como nesses versos, tirados do soneto XCVIII: "Contudo nem os ninhos, nem os cheiros/Das flores de matiz tão variado...", enquanto as imagens, irretocáveis, confirmam o caráter de 'co-autor' de um exímio artífice de tradução, o que se comprova na seguinte amostra: "Em nin vês o crepúsculo de um dia/Que ao pôr-do-sol se perde no Ocidente/Que aos poucos errebata a negra noite/Sósia da morte, a pôr tudo em repouso."

Desta forma, embora conscientes de que o texto original jamais se esgota em toda sua plenitude - não fazendo mais a tradução do que, na maioria dos casos, ressaltar aspectos diferentes do mesmo - o trabalho final, quando bem tecido, como é o caso dos sonetos que ora apreciamos, adquire autonomia própria, conquistando o status de obra de arte independentemente do seu objetivo básico, que seria o de permitir que leitores não versa-

dos no idioma do texto original (compreensão interlingual) ou mesmo no código da poesia (compreensão inter-lingual, num primeiro nível, e intra-lingual, num segundo, já que o tradutor do presente trabalho nele introduziu um fator descomplicador que não lhe afeta, em absoluto, a beleza), possam apreciar o fruto do talento de grandes expoentes da literatura universal.

III

Marcia Peixoto Martins

My glass shall not
 be long as yours
 but when in time
 that look I do
 not see that beauty
 in thy the really
 vision in thy breast
 not see I then, be
 of therefore, love,
 as I, not for myself
 hearing thy heart,
 as I can't cure her babe
 from not on thy heart
 that give't me things, not to give back again.

Becharel em Letras com especialização em Tradução pela PUC/RJ, tradutora profissional desde 1974, professora das cadeiras de "Introdução às Técnicas de Tradução" e "Técnicas de Tradução Avançada" da Faculdade da Cidade, Rio de Janeiro, e supervisora do estágio final de tradução do curso de Letras dessa mesma instituição.

XXII

My glass shall not persuade me I am old,
So long as youth and thou are of one date;
But when in thee time's furrows I behold,
Then look I death my days should expiate.
For all that beauty that doth cover thee
Is but the seemly raiment of my heart,
Which in thy breast doth live, as thine in me:
How can I then, be elder than thou art?
O! therefore, love, be of thyself so wary
As I, not for myself, but for thee will;
Bearing thy heart, which I will keep so chary
As tender nurse her babe from fering ill.
Presume not on thy heart when mine is slain;
Thou gav'st me thine, not to give back again.

Polis nec me dexte pare o devolvere.

Não me convence o espelho que sou velho,
Enquanto tu tiveres mocidade;
Mas se um dia vir rugas em teu rosto,
Então da morte estará perto o prazo.
Pois toda essa beleza que te envolve
Reveste ela também meu coração,
Que está em teu peito, como o teu no meu:
Posso, então, ser mais velho do que tu?
Por isso, amor, sê de ti tão zelosa
Como eu serei, não por mim mas por ti,
Teu coração, hei de guardá-lo assim
Como ama carinhosa um tenro infante.
Não penses que o terás quando eu morrer;
Pois não mo deste para o devolver.

XXVII

Weery with toil, I haste me to my bed,
 The dear repose for limbs with travel tired;
 But there begins a journey in my head
 To work my mind, when body's work's expir'd:
 For then my thoughts - from far where I abide -
 Intend a zealous pilgrimage to thee,
 And keep my drooping eyelids open wide,
 Looking on darkness which the blind do see:
 Save that my soul's imaginary sight
 Presents thy shadow to my sightless view,
 Which, like a jewel hung in ghastly night,
 Makes black night beautiful and her old face new.
 Lo! thus, by day my limbs, by night my mind,
 For thee, and for myself no quiet find.

Exeusto de jornada, corro ao leito,
Caro repouso aos membros fatigados;
Mas começa outra viagem, fantasiosa,
Em que trabalhe a mente e não o corpo:
Pois pensamentos - que me vêm de longe -
Vão para ti, devotos peregrinos,
E as pálpebras cansadas não se fecham,
Olhando a escuridão que vêm os cegos:
Só que a visão que me domine a alma,
E a olhos sem vista traz a tua imagem,
É quel jóia que presa em noite horrenda,
Fez bela a noite e nova a sua face.
Ai, que de dia o corpo, à noite a mente
Por tua e minha cause não têm paz.

XXIX

When in disgrace with fortune and men's eyes
I all alone beweepe my outcast state,
And trouble deaf heaven with my bootless cries,
And look upon myself, and curse my fate,
Wishing me like to one more rich in hope,
Festur'd like him, like him with friends possess'd,
Desiring this man's art, and that man's scope,
With what I most enjoy contented least;
Yet in these thoughts myself almost despising,
Haply I think on thee, - and then my state,
Like to the lark at break of day arising
From sullen earth, sings hymns at heaven's gate;
For thy sweet love remember'd such wealth brings
That then I scorn to change my state with kings.

Se rejeitado da sorte e dos homens
Sozinho eu choro minha cruel desgraça,
E inutilmente clamo aos surdos céus,
E me desprezo, e me amaldiçoó,
Querendo ser como alguém mais feliz,
Ter os seus dotes e os seus amigos,
De um almejando a arte, de outro o tino,
Do que mais me compraz desiludido;
Quando a tais sentimentos já sucumbo,
Aceso penso em ti, e então minh'alma,
Quel cotovia, de manhã, se alçando
Do frio chão, canta hinos no alto céu;
Pois teu amor por mim me fez tão rico
Que então já nem por reis me trocaria.

LXXIII

That time of year thou mayst in me behold
When yellow leaves, or none, or few, do hang
Upon those boughs which shake against the cold,
Bare ruin'd choirs, where late the sweet birds sang.
In me thou see'st the twilight of such day
As after sunset fadeth in the west;
Which by and by black night doth take away,
Death's second self, that seals up all in rest.
In me thou see'st the glowing of such fire,
That on the ashes of his youth doth lie,
As the death-bed whereon it must expire
Consum'd with that which it was nourish'd by.

This thou perceiv'st, which makes thy love more strong,
To love that well which thou must leave ere long.

Em mim tu vês a época do ano
Em que só poucas folhas ainda pendem
Dos galhos sacudidos pelo frio,
Coros desnudos, já sem rouxinóis.
Em mim vês o crepúsculo de um dia
Que ao pôr-do-sol se perde no ocidente;
Que aos poucos arrebate a negra noite,
Sósia da morte, e pôr tudo em repouso.
Em mim vês o luzir como de um fogo
Que jaz nas cinzas de sua juventude,
Leito de morte em que deve expirar
Consumido por tudo que o nutriu.

Isso que vês faz com que me ames mais,
Que ames melhor o que já vais perder.

XCVIII

From you have I been absent in the spring,
When proud-pied April, dress'd in all his trim,
Hath put a spirit of youth in every thing,
That heavy Saturn laugh'd and leap'd with him.
Yet nor the lays of birds, nor the sweet smell
Of different flowers in odour and in hue,
Could make me any summer's story tell,
Or from their proud lap pluck them where they grew:
Nor did I wonder at the lily's white,
Nor praise the deep vermilion in the rose;
They were but sweet, but figures of delight,
Drawn after you, you pattern of all those.
 Yet seem'd it winter still, and, you away,
 As with your shadow I with these did play.

Passei longe de ti e primavera,
Quando o garrido e esteiado Abril finda,
Põe em tudo um tal ar de juventude
Que até Cronos com ele brinca e ri.
Contudo, nem os ninhos, nem os cheiros
Das flores de matiz tão variado,
Me fizeram center a estação,
Ou colher ramos multicoloridos:
Nem me maravilhei co'o branco lírio,
Nem exeltei a rubre cor da rosa;
Coisas cuje delícia só espelha
A tue imagem, que é o seu modelo.
Contigo longe, era ainda inverno,
E o prezer de tudo isso mere sombra.

CXVI

Let me not to the marriage of true minds
Admit impediments. Love is not love
Which alters when it alteration finds,
Or bends with the remover to remove:
O, no! it is an ever-fixed mark,
That looks on tempests and is never shaken;
It is the star to every wandering bark,
Whose worth's unknown, although his height be taken,
Love's not time's fool, though rosy lips and cheeks
Within his bending sickle's compass come;
Love alters not with his brief hours and weeks,
But bears it out even to the edge of doom.
 If this be error, and upon me prov'd,
 I never writ, nor no man ever lov'd.

Não accito que se ache impedimento
À união de duas almas. Não é amor
O que se altera coas alterações,
Ou não resiste à separeção.
Oh, não! o amor é um marco inabalável
Que enfrenta tempestades sem tremor;
É a estrela guia dos barcos errantes,
De qual se estima a altura e não o preço.
O Tempo contra ele nada pode,
Ainda que ceife a flor da juventude:
Sua brevidade não altere o amor,
Que permanece até o extremo fim.
Se isso for erro, e assim me provarem,
Nunca escrevi, nem nunca alguém amou.

CXXXVIII

When my love swears that she is made of truth,
I do believe her, though I know she lies,
That she might think me some untutor'd youth,
Unlearned in the world's false subtleties.
Thus vainly thinking that she thinks me young,
Although she knows my days are past the best,
Simply I credit her false-speaking tongue:
On both sides thus is simple truth suppress'd.
But wherefore says she not she is unjust?
And wherefore say not I that I am old?
O! love's best habit is in seeming trust,
And age in love loves not to have years told:
Therefore I lie with her, and she with me,
And in our faults by lies we flatter'd be.

Se minha amada jura ser sincera,
Eu creio nela, sabendo que mente,
Pré que me julgue um jovem inocente
Que desconhece a humana falsidade.
Quando fala da minha mocidade,
Que ela sabe que hé muito já se foi,
Ingenuamente aceito suas palavras.
Ambos assim fugimos da verdade.
Mas por que não diz ela que me engana?
E eu por que não digo que sou velho?
Ah! como ó bom no amor fingir confiança,
E não contar os anos se são muitos:
Então minto com ela, e ela comigo,
E com mentiras nós nos lisonjeamos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um capítulo da pesquisa realizada em 1978, sob o título "O Ensino de Gramática e de Composição no 1º grau: um Projeto de Trabalho", idealizado por uma equipe de quatro professores de língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade de Brasília, sob a orientação do Instituto de Letras e Artes.

A dificuldade de expressão verbal dos alunos, em todas as séries de ensino, primário, não se dá pela falta de domínio das estruturas linguísticas, mas também - e principalmente - pela ausência de motivação no desenvolvimento do pensamento, motivo pelo qual se estabelece a seguinte hipótese: a produção linguística dos alunos do 1º grau do ensino primário não se dá pela falta de domínio das estruturas linguísticas, mas sim pela falta de motivação no desenvolvimento do pensamento.

TRABALHANDO A COMPOSIÇÃO EM LINGUAGEM

PREDOMINANTEMENTE DENOTATIVA: A ESTRUTURA DECLARATIVA

A composição predominantemente denotativa, que tem como base os textos declarativos, não se encontra nos interesses e expectativas dos alunos e suas famílias. No entanto, via de regra, bastante distantes das necessidades linguísticas que o aluno sente, são propostas, neste sistema, leituras de textos em linguagem predominantemente denotativa - sobre assuntos de História, Geografia, Ciências, ou outras disciplinas - e também de textos jornalísticos e de propaganda, como tentativa de fazer o aluno sentir a língua como suporte de todos os conhecimentos veiculados pela escola.

O ponto de partida para o desenvolvimento desse projeto de trabalho foram as funções da linguagem e os tipos de frase e suas relações.

As atividades de leitura e composição pertencem ao tipo de frase de função referencial e de função **WANIA BRANCO DE ARAUJO BRAUNER** que evidenciam a função referencial da linguagem - a frase declarativa - que mostra a linguagem em sua função referencial. Os tipos de frase característicos de função referencial são, em ordem crescente, no trabalho com a composição criativa,

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um capítulo da segunda parte da obra "O Estudo de Gramática e de Composição no 1º grau: uma Proposta de Trabalho", idealizada por uma equipe de quatro professores de Língua Portuguesa do Departamento de Estudos de Arte, Letras e Comunicação do Instituto de Letras e Artes.

A dificuldade de expressão verbal dos alunos, em todos os níveis de ensino, provinda, não só da falta de domínio das estruturas lingüísticas, mas também - e principalmente - da ausência de logicidade na estruturação do pensamento, motivou o aparecimento de pesquisa destinada a produzir sugestões de atividades aplicáveis em sala de aula de 2ª à 4ª série do 1º grau, etapa em que são estruturados os alicerces sobre os quais se desenvolverão as potencialidades lingüísticas dos alunos.

Tendo em vista o fato de que as atividades de leitura e composição normalmente têm como base textos cujos temas não vão ao encontro dos interesses e expectativas das crianças e cuja forma se apresenta, via de regra, bastante distanciada das modalidades lingüísticas que o aluno utiliza, são propostas, nesta etapa, leituras de textos em linguagem predominantemente denotativa - sobre assuntos de História, Geografia, Ciências, ou outras disciplinas - e também de textos jornalísticos e de propaganda, numa tentativa de fazer a criança sentir a língua como suporte de todos os conhecimentos veiculados pela escola.

O ponto de partida para o desenvolvimento dessa parte do trabalho foram as funções da linguagem e os tipos de frase e elas relacionados.

As atividades de leitura e composição partem de três tipos de frase: as frases interrogativa e imperativa - que evidenciam a função apelativa da linguagem - e a frase declarativa - que mostra a linguagem na sua função representativa. Os tipos de frase característicos da função emotiva aparecem, em etapa posterior, no trabalho com a composição criativa.

TRABALHANDO A ESTRUTURA DECLARATIVA

Objetivos:

- conscientizar a criança da importância da estrutura declarativa na expressão de mensagens de natureza intelectual;
- mostrar a presença dessa estrutura nas descrições e narrações trabalhadas com o aluno;
- levar o aprendiz a produzir pequenos textos em que faça uso desse tipo de frase.

Orientações para o professor

É importante, nesta etapa do trabalho, que o professor observe que:

- partindo do eixo FALANTE ----> OUVINTE ----> ASSUNTO, a frase declarativa está centrada basicamente no assunto, na 3ª pessoa (ele, ela, o nome dele, o nome dela), sendo uma frase de comunicação de idéias, através da qual o falante declara, conta, explica coisas, fatos, situações;

- a estrutura declarativa caracteriza-se pela entoação descendente, com abaixamento da voz no seu final, situação que se reflete na escrita através do ponto final, que lhe é característico;

- a frase declarativa, porque mais racional, mais equilibrada é, conseqüentemente, menos afetiva, possui uma estrutura desenvolvida, sendo aquele tipo de frase comumente analisável sob o ponto de vista morfosintático (enquanto uma frase interrogativa, por exemplo, pode até ser monossilábica "Quê?", a declarativa normalmente apresenta o padrão frasal básico, ou seja, SUJEITO + PREDICADO);

- essa estrutura é própria dos textos informativos, dos

textos científicos, dos textos referenciais, enfim, já que nela há o predomínio da razão sobre a vontade e a sensibilidade.

Sugestões

Tendo já trabalhado, nas etapas anteriores, com as frases interrogativa e imperativa, o aluno não terá dificuldade em verificar a ocorrência maciça da estrutura declarativa nos textos por ele estudados nas diferentes disciplinas. Se os livros didáticos modernos adotam muitas vezes a técnica do diálogo com o aluno, fazendo-lhe perguntas, propondo-lhe tarefas através de imperativos, é inegável que as frases declarativas constituem a base dos textos por eles veiculados.

Exemplos de textos eminentemente declarativos, retirados de livros didáticos:

"Erosão é o deslocamento do solo e de seus elementos nutritivos, provocado principalmente pela água da chuva e pelo vento.

A quantidade de solo arrastado pela erosão vai depender do tipo de solo, da inclinação do terreno, do tipo de cultura e da intensidade das chuvas e dos ventos.

No Sul do Brasil, a chuva é o principal agente erosivo, enquanto que, nos estados do Nordeste, o maior agente causador da erosão é o vento." (1)

"Chama-se fração todo par ordenado de números naturais, com o segundo diferente de 0, onde o primeiro número indica quantas partes foram tomadas do inteiro e o segundo, em quantas partes iguais o inteiro foi dividido." (2)

Exemplos de textos basicamente declarativos, mas que apresentam outras estruturas:

"As caravelas de Pedro Álvares Cabral viajavam movidas pelos ventos.

Os aviadores precisam saber a direção do vento para poder controlar seus vôos.

O vento pode fazer mudar o tempo. De acordo com a direção do vento, podemos esperar frio, chuva ou calor. O vento pode trazer nuvens e também pode desmanché-las; portanto, é muito útil conhecer a direção em que sopra o vento.

Você gostaria de fazer um instrumento para saber a direção do vento?

Arranje um canudinho de refresco, um lápis, um prego de uns 3 centímetros, um pedaço de cartolina, dois pedaços de fita adesiva e um alfinete.

Prenda a cartolina no canudinho com a fita adesiva. Coloque o prego enfiado na outra extremidade do canudinho e prenda-o com fita adesiva. Espete um alfinete no meio do canudinho e espete no lápis. Se você fixar o lápis em algum lugar e colocar o instrumento que você montou em um lugar livre, verá que a direção do vento será facilmente verificada." (3)

"Você sabia que os habitantes de uma cidade pagam taxas de água, luz, esgoto? Também as indústrias e o comércio entregam ao governo uma quantia em troca de serviços públicos recebidos.

A arrecadação de impostos e taxas do município é aplicada na manutenção dos serviços públicos: construção de escolas, creches, estradas e outros serviços indispensáveis a uma cidade.

Você agora vai pesquisar as melhorias que estão sendo feitas pela Prefeitura Municipal com o dinheiro arrecadado através dos impostos." (4)

Através do trabalho com a estrutura declarativa, a criança poderá ser levada a distinguir uma descrição - espécie de fotografia das coisas - de uma narração - o relato de fatos, de acontecimentos. Poderá verificar também que há assuntos que se prestam mais a serem descritos, enquanto que há outros mais próprios para uma narração.

Embora se saiba ser a narração a forma mais elementar de composição, mais ligada às experiências infantis, é importante que a criança trabalhe com textos descritivos para poder sentir melhor o mundo que a rodeia.

Os livros didáticos estão repletos de descrições, como comprova os trechos abaixo:

"A região do litoral do Rio Grande do Sul é uma faixa de terra situada entre as lagoas dos Patos, Mirim e o Oceano Atlântico. Estende-se desde a foz do Mampituba até o arroio Chuí. O litoral é baixo, arenoso, úmido, apresenta câmoros de areia e é semeadado de lagoas.

Para o interior há prados próprios para a criação..."(5)

"A pele dos peixes é quase sempre coberta de escamas. Essas escamas vão aumentando à medida que o peixe cresce. Entre elas existe uma substância viscosa. Os peixes se locomovem por meio de nadadeiras..." (6)

Observar é o primeiro passo para descrever, é uma forma de descobrir informação.

Desde o primeiro momento, a criança deve estar consciente de que faz suas observações através dos cinco sentidos, de que ele não só entra em contato com o mundo que a rodeia através da visão, mas também por meio da audição, olfato, tato, paladar.

Exercícios bastante interessantes podem ser propostos no sentido de enriquecer a experiência sensorial dos alunos. O pro -

Professor tem importante papel nesse trabalho, já que deve fazer a criança ver as coisas, ouvi-las, senti-las através do contato, prová-las, se forem comestíveis.

O aluno deve ser levado a ver que um pássaro pode ser descrito quanto ao seu tamanho, cor, partes do corpo, mas que também pode ser observado quanto ao seu canto, ao bater de suas asas (audição), à maciez de sua plumagem, ao seu peso (tato), ao seu cheiro característico (olfato), etc.

Uma flor como a rosa pode ser descrita quanto à forma, cor, partes de que se compõe (visão), cheiro bastante agradável (olfato), suavidade das pétalas, espinhos do caule (tato), e até quanto ao paladar, já que há possibilidade de comer pétalas de rosa, de fazer chá com elas.

Quando o professor apresentar textos descritivos, poderá pedir que o aluno procure neles impressões visuais, auditivas, gustativas, olfativas, táteis.

É claro que, nesta etapa do trabalho referente à composição em linguagem predominantemente denotativa, deve-se exigir do aluno, na medida do possível, objetividade e precisão. A criança deve ser levada a observar o todo para depois passar às partes; deve ser alertada para o fato de que há diferença entre o que realmente se observa e o que se supõe ser de uma forma ou de outra, já que há coisas que são observáveis por todos e outras que constituem opinião de uma pessoa ou de um grupo.

Uma criança, ao descrever um colega, por exemplo, pode dizer que ele é alto, magro, simpático, educado. O professor deve, no entanto, alertá-lo para o fato de que há características que todos podem observar (alto, magro), enquanto há outras (simpático, educado) que constituem opinião sua, com a qual outro observador pode não concordar. Assim, desde cedo, o aprendiz estará sendo preparado para desenvolver mais tarde, com mais profundidade, o binômio fato-opinião.

Qualquer trabalho consciente de observação e descrição de-

ve ter, pelo menos de início, um roteiro com perguntas. Isso ajuda a desenvolver a percepção infantil.

Se a criança vai descrever pessoas ou animais, podem ser propostas perguntas, como: "o que é?", "qual é a sua forma, a sua aparência, o seu tamanho?", "quais são as partes principais de seu corpo?", "o que se vai notando nele(a) após observar melhor?", "o que se sente ao tocar nele(a)?", "apresenta algum cheiro característico?", "de que se alimenta?", "como se comunica?", "como se locomove?", "onde vive?", etc.

Quando a descrição é direcionada para objetos, locais frequentados pelas crianças, mais algumas perguntas - além daquelas referentes a forma, tamanho, cores, partes principais, detalhes - podem surgir, como: "para que serve?", "de que material ou materiais é feito?", etc.

O trabalho de descrição de fenômenos da natureza - como chuva, calor, vento, geada, etc. - oferece oportunidade para perguntas como: "quando ocorre?", "onde ocorre?", "quanto tempo dura?", "como surge?", "que sensação traz?", etc.

O professor não pode esquecer que esse trabalho, além de desenvolver a percepção sensorial, faz com que a criança pesquise, em fontes adequadas, dados que farão com que ela possa responder às perguntas. O professor saberá escolher o momento certo para provocar descrições sobre esse ou aquele assunto; o que não se pode negar é que aluno que realiza semelhante atividade é aluno mais apto a enfrentar os desafios escolares.

Os alunos podem ser levados a comparar suas descrições. Devem saber que comparar coisas é procurar não só semelhanças entre elas, mas também diferenças.

O trabalho de comparação deve começar com pessoas, coisas, objetos que tenham relação entre si.

As crianças podem comparar pessoas do mesmo sexo, de sexos diferentes, da mesma idade, de faixas etárias diferentes; objetos de formas semelhantes, de formas diferentes, com a mesma

utilidade, com utilidades diferentes; locais semelhantes, locais diferentes, etc. Numa etapa posterior, o aluno será capaz de estabelecer semelhanças e diferenças entre seres aparentemente muito distintos, como baleias e cães, flores e verduras, cinema e estádio de futebol, carne e água, etc.

Os textos trabalhados em aula oferecem excelentes oportunidades para desenvolver na criança o hábito de comparar.

Abaixo aparecem dois textos sobre o mesmo assunto - Cataratas do Iguaçu. É claro que há muitas semelhanças entre eles, mas também diferenças.

CATARATAS DO IGUAÇU

São formadas pelo rio Iguaçu, afluente do rio Paraná, no trecho em que o rio serve de fronteira entre o Brasil e a Argentina. Nessas condições, as cataratas estão repartidas entre esses dois países. Sua largura total é de uns 3 km e, na verdade, constituem diversas quedas separadas por ilhas; dentre as quedas, destaca-se o Salto de Santa Maria, com 80 m de altura. Vinte e um saltos principais constituem as cataratas, uma das mais notáveis maravilhas naturais da América do Sul. (7)

AS CATARATAS DO IGUAÇU

Entre as copas cerradas das grandes árvores do Parque Nacional do Iguaçu, divide-se o surpreendente espetáculo de um caudaloso rio, e se despencar de 80 m de altura em duzentas e cinquenta cachoeiras, uma ao lado da outra, numa extensão de uns três quilômetros.

O ruído dos saltos chega a ser percebido até 25 quilômetros além. E algo de inesperado nos surpreende: milhares de cigarras estão cantando em coro, dentro da floresta, produzindo um silvo impressionante que parece ultrapassar o rugido das águas.

O cenário é desses que o indivíduo não mais esquece em toda a sua vida: o rico colorido da mata; o sugestivo coral das cigarras; a água leitosa caindo vertiginosamente de centenas de bocas de pedra; troncos gigantescos que vêm errastados pelo rio, vez por outra, rolando no precipício; as névoas que se levanta das quedas maiores; as gotículas de água levadas pelo vento a distâncias consideráveis, alterando a temperatura como se fosse ar refrigerado; os pássaros voando em bandos selvagens; o arco-íris decorando o horizonte com sua gama de cores; os contrastes de luz e sombra e o sol em declínio dando toques de vermelho na gaze das espumas.

Só mesmo um pintor poderia gravar, com suas cores, pincéis e sensibilidade, o mais soberbo espetáculo que a natureza já ofereceu aos olhos do homem ... (8)

Apesar de o assunto ser o mesmo, de serem mencionados, em ambos os textos, aspectos como altura, extensão, aspecto exterior das cataratas, há grandes diferenças entre as duas descrições: enquanto a primeira explora aspectos mais técnicos, como rios que dão origem às quedas d'água, largura, quedas principais, números de saltos, a segunda é uma descrição mais cheia de subjetividade, cheia das impressões da pessoa que descreve que, ao mesmo tempo em que observa aspectos como altura, extensão, evoca todos os elementos que fazem parte do ambiente, numa exploração de sensações visuais (rio se despencando, colorido da mata, água leitosa, troncos gigantescos, névoas, pássaros voando, arco-íris, etc.), auditivas (ruído de saltos, canto das cigarras, barulho dos pássaros voando), táteis (névoas, alteração da temperatura).

O aluno, a partir de um trabalho como esse, irá percebendo que, dependendo do objetivo que o falante quer alcançar, sua linguagem será diferente. Irá, assim, percebendo que os textos têm "marcas" que dependem da interação FALANTE → OUVINTE → ASSUNTO.

A narração, tão familiar à criança, oferece um vasto campo de trabalho.

Em primeiro lugar, é interessante que o aluno observe que, sempre que há narração, há o relato de algo que aconteceu, que alguém fez; que a narração tem uma estrutura, tem início, desenvolvimento e fim. Há sempre nela um "antes" e um "depois", há uma linha de fatos dispostos em seqüência, na ordem em que acontecerem.

Exemplo:

Um pouco sobre a história do avião

O homem sempre quis voar como os pássaros, sempre desejou alçar-se às alturas.

A lenda de Ícaro, que fez para si asas de cera, às quais colocou penas de pássaros, para fugir do labirinto em que estava aprisionado, mostra que já na Grécia antiga o homem pensava em vencer as alturas.

No século XVI, o sábio e artista italiano Leonardo da Vinci chegou a planejar uma máquina voadora. Suas experiências não deram resultado positivo porque os recursos mecânicos da época eram limitados.

O sucesso nesse campo só começou a surgir realmente a partir do século XX. Foi Alberto Santos Dumont o primeiro homem a voar diante de testemunhas oficiais e de grande multidão. Isso se deu em Paris, em 1906, tendo o biplano 14-Bis se elevado a um metro de solo e voado 100 metros. Esteve definitivamente comprovada a possibilidade de voo de um aparelho mais pesado que o ar.

Nos anos seguintes, intensificou-se o desenvolvimento da aviação (...). A partir de 1960, já ninguém se surpreende mais com as altas velocidades e as altitudes alcançadas pelos modernos aviões a jato..." (9)

Nessa amostra narrativa, pode-se comprovar a existência de um início, que fala dos desejos do homem de voer como os pásseros; de um desenvolvimento, que conta as experiências de Ícaro, Leonardo de Vinci e Santos Dumont e de um final, que mostra a naturalidade com que hoje encaramos o avião e jato. Pode aqui até ser organizada uma linha de tempo, tão usada pelos professores de História, a saber:

tempos antigos —→ 1906 —→ atualidade

Essa atividade tão importante de organização temporal dos fatos pode ser feita a partir de um texto dado ao aluno de forma não organizada, para que ele o ordene. Fazendo isso, a criança estará praticando a idéia: início - desenvolvimento - fim.

Numere de acordo com a ordem em que os fatos aconteceram, copiando o texto devidamente ordenado:

() Depois hastearam a bandeira de seu país e fizeram um pequeno passeio de reconhecimento.

() O módulo lunar, veículo que parecia uma aranha gigantesca, pousou suavemente na Lua, no dia 20 de julho de 1969.

() Os dois cosmonautas instalaram uma câmera de TV no satélite da Terra.

() Recolheram 25 quilos de pedras e voltaram ao módulo lunar a fim de iniciar a viagem de regresso.

() Neil Armstrong pisou primeiro no solo lunar; vinte minutos depois descia seu companheiro, Aldrin, que tinha ficado esperando dentro do módulo lunar.

() A viagem dos astronautas americanos da Apollo 11 foi acompanhada com grande curiosidade em todo o mundo, pois todos queriam ver o homem chegar à Lua.

A partir de uma atividade como essa, o aluno pode ser solicitado a compor um texto narrativo sobre um fato qualquer estudado em aula, o relato de uma experiência de Ciências, por exemplo, em que ele deverá contar tudo o que foi feito, em seqüência ordenada.

A idéia antes - depois sucede uma outra que, já com crianças de 3ª e 4ª série, pode ser explorada - o binômio causa-consequência.

Exemplos:

- A. Os inseticidas são lançados sobre as lavouras.
- B. Os inseticidas provocam a poluição do solo.
- C. Os astronautas tiraram fotografias e recolheram amostras do solo lunar.
- D. Os homens ficaram sabendo que a Lua não é lisa, mas esburacada, coberta de montanhas e vales profundos.

É claro que há uma relação entre os fatos A e B, C e D; um deles - anterior ao outro - é a causa, o agente provocador desse outro fato, que, acontecendo depois, vem a ser a consequência. Nos exemplos acima, o fato de os inseticidas serem lançados sobre as lavouras é a causa da poluição do solo, a consequência; as fotografias tiradas e as amostras do solo lunar recolhidas constituem a causa do conhecimento obtido de que a superfície da Lua não é lisa, mas extremamente esburacada (consequência).

Muitos exercícios podem ser sugeridos para explorar o binômio causa x consequência.

O professor poderá colocar lado a lado fatos, pedindo que o aluno identifique qual deles constitui a causa e qual constitui a consequência.

Exemplo:

Coloque nos retângulos CAUSA ou CONSEQUÊNCIA:

1. Muitos moradores do campo abandonam suas terras, indo para as cidades.

A população das cidades aumenta muito com a chegada dos moradores do campo.

2. Os colonos chegam às cidades em grande número.

Muitos problemas surgem nas grandes cidades, como a falta de moradias e de empregos.

A partir da identificação de causa e de consequência, o professor poderá pedir que o aluno transforme as duas sentenças em uma só. Com isso, estará fazendo com que a criança vá compondo períodos compostos, podendo até explorar as maneiras diferentes de estabelecer essa relação.

Exemplos:

Fato 1

Os colonos chegam às cidades em grande número.

Fato 2

Muitos problemas de emprego, moradia e alimentação surgem nas grandes cidades.

1ª maneira de estabelecer a relação causa x consequência

Muitos problemas de emprego, moradia e alimentação surgem nas grandes cidades, <u>porque</u> os colonos chegam a elas em grande número.	Conseqüência
	Causa

2ª maneira de estabelecer a mesma relação

Os colonos chegam às cidades em grande número por isso muitos problemas de emprego, moradia e alimentação surgem nessas cidades.	Causa
	Conseqüência

É interessante observar que essa composição de frases, que precisa de um trabalho de pensamento, é atividade extremamente válida, muito mais produtiva do que levar o aluno a compor frases soltas, sem um objetivo definido.

O professor também poderá propor uma outra atividade, como a exemplificada abaixo:

Complete com a causa ou com a conseqüência:

Causa

Conseqüência

Porque o menino colocou a sementinha no solo, _____

O menino regou todos os dias a plantinha _____

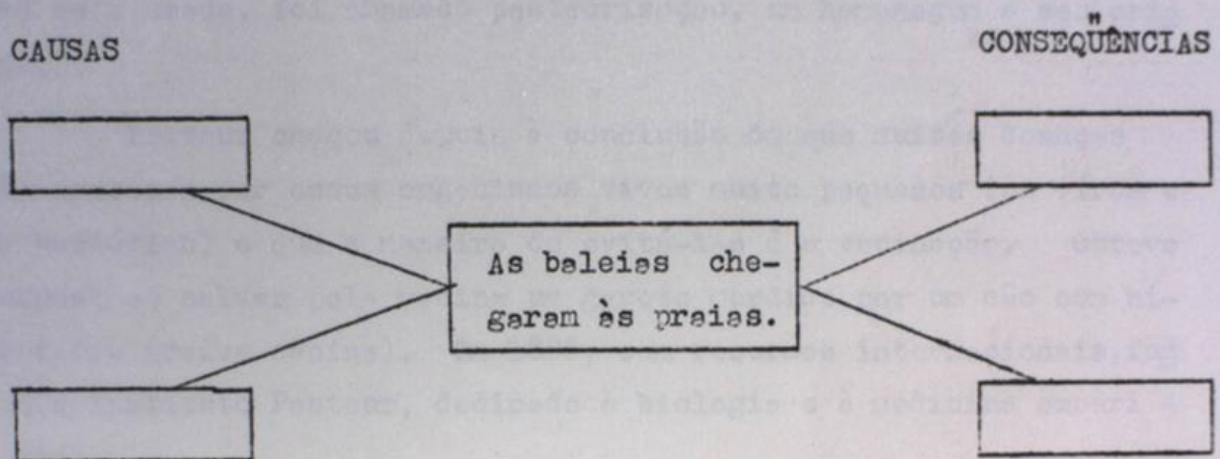
PASTEUR

_____ o ar ficou poluído.

_____ as crianças adoeceram.

Um outro tipo de atividade ainda com a relação causa - consequência é o seguinte: depois de um trabalho sobre determinado assunto - devidamente esclarecido e discutido em aula - enriquecido com pesquisas dos alunos - a professora escreve um fato relacionado com o tema estudado e pede que a criança aponte duas causas e duas consequências desse fato - montando, a seguir, um pequeno texto que contenha as causas e consequências apontadas.

Sobre o assunto BALEIAS, por exemplo, pesquisado e comentado, o professor poderá propor o seguinte:



Com relação ao texto narrativo, é bom que o professor vá mostrando aos alunos que a narração, além de ter uma estrutura definida (início - desenvolvimento - fim) apresente dois elementos básicos: personagem (pessoa com quem acontecem os fatos) e fato (aquilo que acontece com a personagem, ou com as personagens). Além desses elementos, há também um outro, o ambiente (lugar e tempo em que acontecem os fatos).

Perguntas podem auxiliar a criança a tomar consciência desses elementos tão importantes para o seu desempenho narrativo.

Exemplo:

PASTEUR

Louis Pasteur foi um cientista francês muito importante para o mundo.

Doutorou-se em Ciências na capital da França - Paris - e, a pedido de industriais, começou a investigar por que o vinho às vezes se estragava ainda durante o processo de fabricação. Descobriu que isso era provocado por microrganismos estranhos ao processo, que esses minúsculos organismos vivos existem por toda parte, causando o apodrecimento dos alimentos. Criou, então, um método para acabar com esses microrganismos, fazendo o seguinte: aqueceu e resfriou rapidamente alimentos, verificando que o aquecimento havia matado a maioria das bactérias, enquanto o resfriamento rápido havia impedido que as demais se multiplicassem. Esse método, até hoje usado, foi chamado pasteurização, em homenagem a seu criador.

Pasteur chegou depois à conclusão de que muitas doenças são causadas por esses organismos vivos muito pequenos (os vírus e as bactérias) e que a maneira de evitá-las é a vacinação. Obteve sucesso ao salvar pela vacina um garoto mordido por um cão com hidrofobia (raiva canina). Em 1888, com recursos internacionais, fundou o Instituto Pasteur, dedicado à biologia e à medicina experimental.

Pode-se ver, portanto, que a humanidade deve muito a esse cientista tão esclarecido. (10)

O texto acima pode servir de base para a identificação dos elementos já citados:

A. Personagem

Com quem se passam os fatos narrados?

Passam-se com Louis Pasteur.

B. Fatos

Que aconteceu a Louis Pasteur?

- Doutorou-se em Ciências;
- começou a investigar por que os alimentos estragavam;
- descobriu os microrganismos;

- criou um método para escrever com eles;
- descobriu as vacinas;
- salvou um menino;
- fundou o Instituto Pasteur.

C. Ambiente

Onde aconteceram os fatos?

Aconteceram na França.

Quando aconteceram esses fatos?

Aconteceu no século passado.

Sempre que trabalhar com narração, o professor pode fazer surgirem as perguntas, assim como pode pedir que o aluno monte as suas narrações a partir de perguntas.

Relato de experiências, excursões, filmes, programas de TV podem favorecer o aparecimento de textos narrativos em aula.

A criança vai, aos poucos, percebendo que a narração existe em função de um narrador, de alguém que conta os fatos; que, nos textos mais informativos, o narrador se coloca fora dos acontecimentos, apenas relatando o que aconteceu, mas que, nos textos mais subjetivos, o narrador pode ter participação nos fatos, estando inserido neles.

O aluno pode, então, produzir textos narrativos de duas maneiras: colocando-se fora dos fatos ou dentro deles. Isso fará com que vá adquirindo aquela flexibilidade lingüística que todo o professor deseja que seus alunos alcancem.

Uma visita feita pela turma pode determinar narrações com pontos de vista diferentes. Exemplo:

"Os alunos da 4ª série, turma 41, foram conhecer, no dia 16 de abril, a Prefeitura Municipal. O passeio foi planejado com bastante antecedência e, no dia marcado, logo depois da entrada

das aulas, os alunos, acompanhados pela professora de Estudos Sociais, se dirigiram ao ônibus que os levaria à Prefeitura ... "

"No dia 16 de abril, fui, com meus colegas e a professora de Estudos Sociais, visitar a Prefeitura Municipal. O passeio já estava programado há muitos dias e eu estava ansioso e feliz, porque iria conhecer de perto..."

A estrutura declarativa, com a qual estamos trabalhando nesta etapa, se faz presente de forma acentuada no jornal.

A observação detida desse meio de comunicação, o manuseio de um jornal pela criança, para conhecimento de sua estrutura, constituem algo muito importante. O aprendiz poderá observar que o jornal veicula notícias de fatos que já se passaram, que estão acontecendo ou que irão acontecer. Pedir ao aluno que procure nos jornais da cidade esses três tipos de notícias é oportuno, pois fará com que ele vá interiorizando a sistemática dos tempos verbais (pretérito - presente - futuro), ao mesmo tempo em que o fará voltar a examinar a frase jornalística que, como já foi visto em etapa anterior, se monte através de quatro perguntas:

quem?

o quê?

quando?

onde?

Essas perguntas, se observadas atentamente, constituem as perguntas que levam à montagem do texto narrativo.

Ao trabalhar com o jornal, o aluno pode montar algumas notícias, pesquisar sobre determinado assunto nos jornais da cidade, comparar notícias de jornais diferentes, comparar notícias diferentes do mesmo jornal, organizar com os colegas um jornal mural, apresentar com alguns colegas um jornal falado, etc.

Redigir avisos e cartas é também uma forma de trabalhar com a frase declarativa.

A criança precisa saber que um aviso deve ser escrito em

linguagem clara e concisa, dizendo tudo em poucas palavras.

Exemplo:

AVISO

O torneio de futebol entre as 3^{as} séries foi adiado, em virtude do mau tempo, para o próximo sábado, dia 15, às 14 h.

O ambiente escolar oferece sempre muitas oportunidades para a redação de avisos por parte dos alunos.

Com relação às cartas, a criança deve sentir, em primeiro lugar, que elas vão substituir o seu encontro com alguém. Isso vai fazer com que quem escreve trave uma conversa com a pessoa a quem dirige sua missiva. As cartas devem partir de uma necessidade real de comunicação, já que, com um objetivo definido, torna-se mais fácil redigir. O professor poderá apresentar à turma situações em que as crianças sejam levadas a escrever a alguém com quem não tenham intimidade e a alguém com quem se relacionem intimamente. Isso vai fazer com que usem diferentemente a linguagem, e pode-se dizer que atividades desse tipo é que "formam" os nossos alunos, já que os conscientizam de que há muitas formas de dizer, uma forma adequada a cada situação, de que ninguém se dirige a um amigo da mesma forma com que se dirige a uma autoridade. Isso é trabalho lingüístico produtivo.

Por fim, cabe lembrar que a propaganda, além de usar intensamente estruturas imperativas e interrogativas, também aparece com frases declarativas, em que não há um apelo direto ao ouvinte, mas indireto.

Exemplo:

ITAIPU
O FUTURO CHEGA COM TODA A FORÇA

EXISTEM MIL MANEIRAS DE PRE-
PARAR NESTON

SÓ O TV MITSUBISHI GARANTE
SUA COOPA DE 86

O professor poderá sugerir à criança que procure, em jornais e revistas, propagandas com frases declarativas, como já fez quando pediu, em etapas anteriores, que ela buscasse propagandas com outras estruturas.

Em um segundo momento, o aluno será levado a compor textos de propaganda de determinado produto, usando frases declarativas. Sabonetes, dentifrícios, brinquedos, livros podem ser levados para a aula, a fim de que a criança elabore propagandas para eles. Aqui o aluno já tem condições de compor propagandas sobre o mesmo produto usando três estruturas diferentes.

Exemplo:

SINTA O PERFUME DO SABONETE PALMOLIVE!
VOCÊ JÁ SENTIU O PERFUME DO SABONETE PALMOLIVE?
O QUE ENCANTA NO SABONETE PALMOLIVE É O SEU PERFUME.

São essas algumas das muitas sugestões que podem ser dadas ao professor, o qual, com sua criatividade e entusiasmo, poderá enriquecer sobremaneira esta parte do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Reforma da paisagem. In: LAGO, Samuel & ENS, Waldemar. Ciências: escola moderna. São Paulo, IBEP, s.d. v.1 , p. 186.
- (2) SOUZA, Joenita. Brincando com os números. São Paulo, Editora do Brasil, 1979, 3ª e 4ª séries. p. 28.
- (3) MARQUES, Célia Augusta T. A natureza é assim: 3º livro de Ciências. 7ª ed. São Paulo, Abril Cultural; Rio de Janeiro, FENAME, 1980. p. 28 - 9.
- (4) Taxas e impostos (adaptação). In: OLIVEIRA, Anna et alii. A cidade e sua história: integração social. Rio de Janeiro, Bloch, FENAME, 1979, 3ª série. p. 50.
- (5) Litoral (adaptação). In: CUNHA, Nelly & TREIN, Helga J. Páginas do Sul. 5ª ed. Porto Alegre, Globo, 1971, 3º ano. p.179.
- (6) Texto produzido para este capítulo.
- (7) CATARATAS DO IGUAÇU (adaptação). In: Enciclopédia Barsa. São Paulo, Encyclopaedia Britannica Editores, 1964. t.7. p. 415.
- (8) As cataratas do Iguaçu. In: AROEIRA, Maria Luiza C. Comunicação e Expressão. São Paulo, F.T.D. , 1978, 4ª série. p. 115.
- (9) AVIÃO (adaptação). In: Enciclopédia do Estudante. São Paulo, Abril Cultural, 1977. t.1. p. 155.
- (10) PASTEUR (adaptação). In: Enciclopédia do Estudante. São Paulo , Abril Cultural, 1977. t. 7. p. 1054.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- CARVALHO, J. Herculano de. Teoria da linguagem. Coimbra, Atlântida, 1973.
- FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, J. Pragmática lingüística e ensino do Português. Coimbra, Almedina, 1977.
- RATHS, Louis et alii. Ensinar e pensar. São Paulo, Herder, USP, 1973.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Diretrizes curriculares. Ensino de 1º grau - Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa. Porto Alegre, 1980.
- ROSA, Pradelino. A estrutura lingüística do diálogo. Porto Alegre, Edições da Faculdade de Filosofia, URS, 1970.
- SARGENTIM, Herménio G. Montagem e desmontagem de textos: Comunicação e Expressão. São Paulo, IBEP, s.d.

AGLAF CASAR, GIOVIO TRIGGIAN

Ilustrações de Ana Lucia Costa Oliveira,
professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo
da UFPA.

... faire comprendre au pays ce qu'il est...
... faire aimer ce pays, mais d'abord
... faire que l'on s'intéresse à ce pays...

André Malraux

S.S.L.C.

A CIVILIZAÇÃO FRANCESA ATRAVÉS DA POESIA

(Uma experiência em sala de aula de francês - língua estrangeira)

... existe, em uma forma de expressão pouco
... literatura infantil - a poesia - visando não só
... um interesse maior pelo conteúdo, mas também
... a habilidade de ouvir e compreender a língua
... francesa, com pronúncia, entonação e ritmo.

... agir a fim de que crianças de 53 séries, que
... experiência - na sua grande maioria com cinco
... e receptivas a uma série de
... informações que nos haviam proposto transmitir-lhes?

AGLAE GASTAL GIOVIO IRIGOYEN

Ilustrações de Ans Lucia ^{de} Costa Oliveira,
professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo de UFPel.

"... faire comprendre un pays ce n'est pas nécessairement faire aimer ce pays, mais c'est sûrement faire que l'on s'intéresse à ce pays ..."

André Reboullet

B.E.L.C.

Nossa intenção ao criar a coletânea de versos intitulada L'ARCHE D'AGLAÉ foi, independentemente dos objetivos lingüísticos, e de levar as crianças que aprendem o francês e conhecerem um pouco mais do que lhes vem sendo oferecido nos manuais escolares e respeito dos hábitos franceses e da realidade francesa, tentando assim aproximar dois sistemas culturais diferentes para compará-los e apreciá-los. Essa abordagem, ainda que superficial, os ajudará a conhecer e a se interessar mais pela realidade de seu próprio país.

Velemos-nos, assim, de uma forma de expressão pouco utilizada pela literatura infantil - a poesia - visando não só despertar no aluno um interesse maior pelo conteúdo, mas também desenvolver-lhe as habilidades necessárias ao bom desempenho da língua francesa, como pronúncia, entonação e ritmo.

Como agir a fim de que crianças de 5ª série, com as quais iniciamos nossa experiência - na sua grande maioria com onze anos de idade - se mostrassem atentas e receptivas a uma série de informações que nos havíamos proposto transmitir-lhes?

Resolvemos, então, para mais facilmente atingir esse objetivo, criar um pequeno grande mundo onde realidade e ficção vão de mãos dadas; onde os protagonistas - animais vertebrados e invertebrados - pensam, falam, amam e agem de maneira idêntica a nossa, com as mesmas preocupações, as mesmas limitações, os mesmos anseios.

Quem melhor do que a criança para aceitar, compreender e pactuar com esse mundo fantástico?

"L'imagination e du bon quand le courant de pensée est si fort qu'il traverse pays et stratosphère"

Durante meses, pousados nas asas da imaginação, empreen demos várias viagens à França. O único trabalho que nos tinha sido confiado era o de anotar as cenas que se desenrolavam com grande rapidez diante de nossos olhos, atordoando-nos, às vezes, um pouco, desacostumados que somos ao burburinho das grandes cidades. De quando em quando, distanciávamo-nos delas. Lembro-me até do dia em que pegamos carona de uma pipe que estava sendo empinada pelos arredores e que nos levou à Bélgica, Suíça e Áustria. Em Paris, como bons turistas, visitamos o Louvre; frequentamos os cafés e os restaurantes acolhedores do Quartier Latin, onde degustamos bons queijos e bons vinhos; pegamos o "métro"; fomos à Ópera e a teatros. Chegamos até a assistir a um casamento na campanha. Foi lindo, apesar de chuva. A igrejinha toda enfeitada com bandeirinhas coloridas ... os noivos radiantes ...

Não deixávamos escapar um só detalhe. Uma coisa somente nos preocupava: quem iria acreditar em nós? Como fazer crer que havíamos visto um esquilo vestindo luto, lá por Malmaison; uma galinha d'água resfriadíssima; um caracol "nouveau-riche" fumando charuto; um corvo, no Jeu de Paume, extasiado diante de uma tela de Monet; um pato viciado em corrida de cavalos?

Por isso, nosso livro é dedicado às crianças.

L'ARCHE D'AGLAÉ não é um método para ensinar civilização. Deve ser visto como uma tentativa de sensibilizar os alunos para alguns aspectos de civilização, através de alegria e do humor sadio.

Os temas escolhidos foram os mais simples, mas nem por isso menos significativos, como por exemplo, o amor dos franceses pelos animais, sobretudo pelo cão e pelo gato; o hábito cotidiano de frequentarem os cafés, os bares, e, diante de uma xícara de

"café-crème", ali permanecerem horas lendo, fazendo os temas escolares, tomando banho de sol; o casamento civil oficializado pelo "maire" - o juiz de paz deles; os esportes preferidos; o gosto pela arte em geral, desde a mais tenra idade; a época da vindima, momento de grande expectativa, tanto para os franceses quanto para os estrangeiros que adorem "vendanger", a fim de ganhar alguns francos a mais; o sonho de todo francês do interior de, um dia, abandonar sua cidadezinha para vencer em Paris; o prazer da mesa; a "joie de vivre"; o culto às tradições, etc.

Ao lado da canção, dos jogos e das revistas pedagógicas, L'ARCHE D'AGLAÉ se constitui em um recurso didático a mais, com o qual o professor poderá contar para aquela história tão necessário entre um e outro "dossier".

Houve de nossa parte um cuidado muito especial quanto ao conteúdo lingüístico. Procuramos empregar vocabulário e expressões comuns à linguagem coloquial - a que se ouve em casa, na rua, nos pátios das escolas, nos corredores das faculdades.

As poesias poderão ser exploradas de muitas maneiras, tudo dependendo da perspicácia e criatividade do mestre, a quem caberá a escolha e a adequação das mesmas à faixa etária de seus alunos.





Ça fait des années
Que Monsieur le Crapaud
Fréquente toujours
Le même bistrot

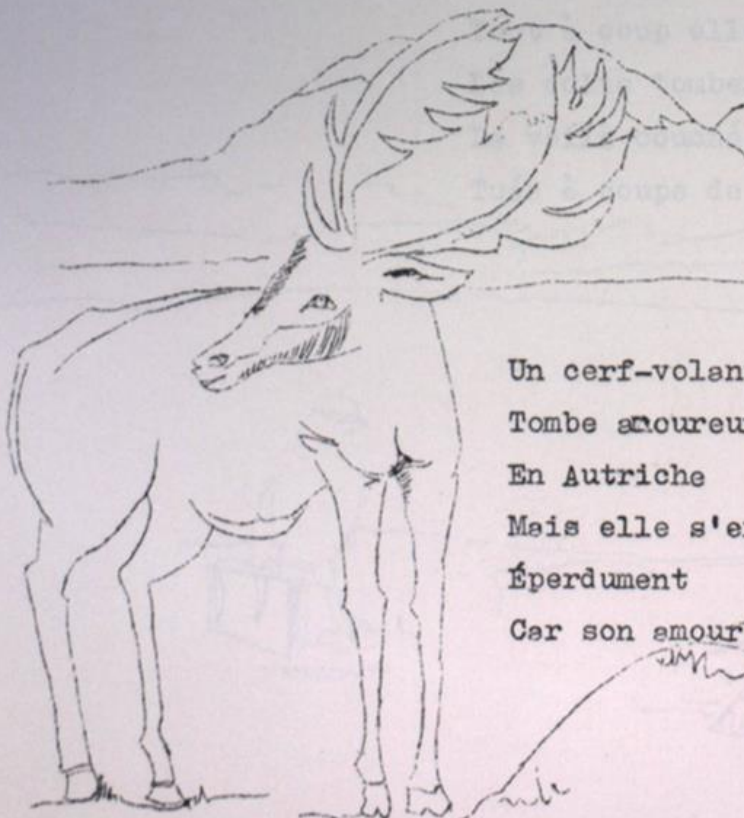
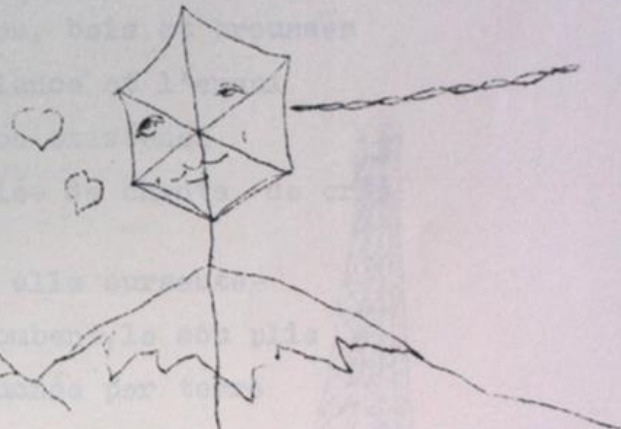
S'assied dans un coin
Lit tout le journal
Commande son vin
Et mange pas mal.





Sur une route de province
 Un cerf volant à Paris
 Volait, tout droit et libre
 Versait la jeune biche
 De son regard plein la tête
 Chargé de rêves et de joie
 Plus était la bichonnette
 Pour ainsi vivre sa vie

Un cerf volant, bois d'homme
 Faisait le silence
 Bichonnette et cerf
 S'étaient perdus



Un cerf-volant
 Tombe amoureux d'une biche
 En Autriche
 Mais elle s'en fiche
 Éperdument
 Car son amour est inconstant.

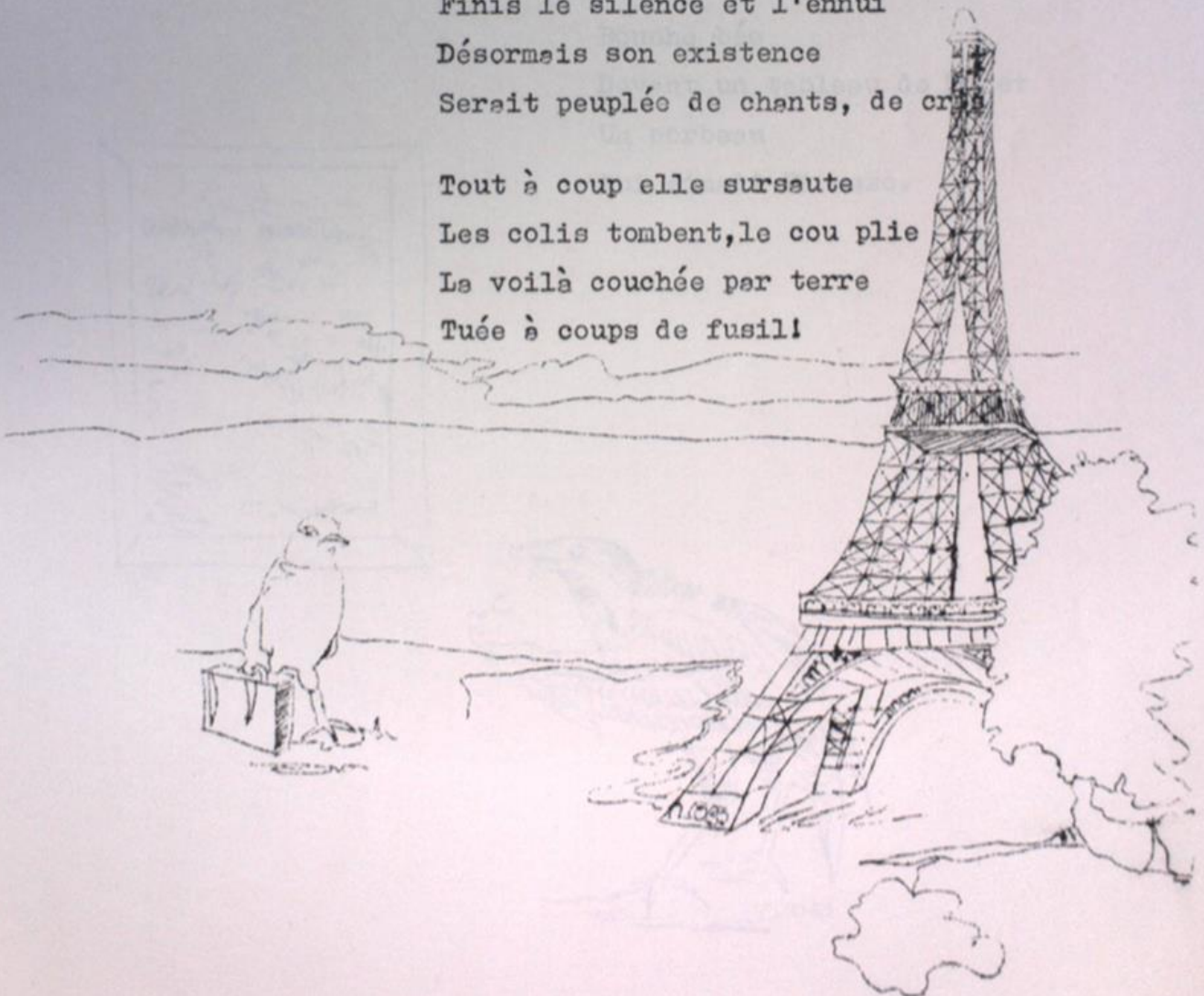


Sur une route de province
 Qui mène tout droit à Paris
 Jolie, toute frêle et mince
 Marchait la jeune perdrix

De gros projets plein la tête
 Chargée de livres et colis
 S'en allait la mignonnette
 Pour enfin vivre sa vie

Adieu plaines, bois et brousses
 Finis le silence et l'ennui
 Désormais son existence
 Serait peuplée de chants, de cris

Tout à coup elle sursaute
 Les colis tombent, le cou plie
 La voilà couchée par terre
 Tuée à coups de fusil!





CORBEAU

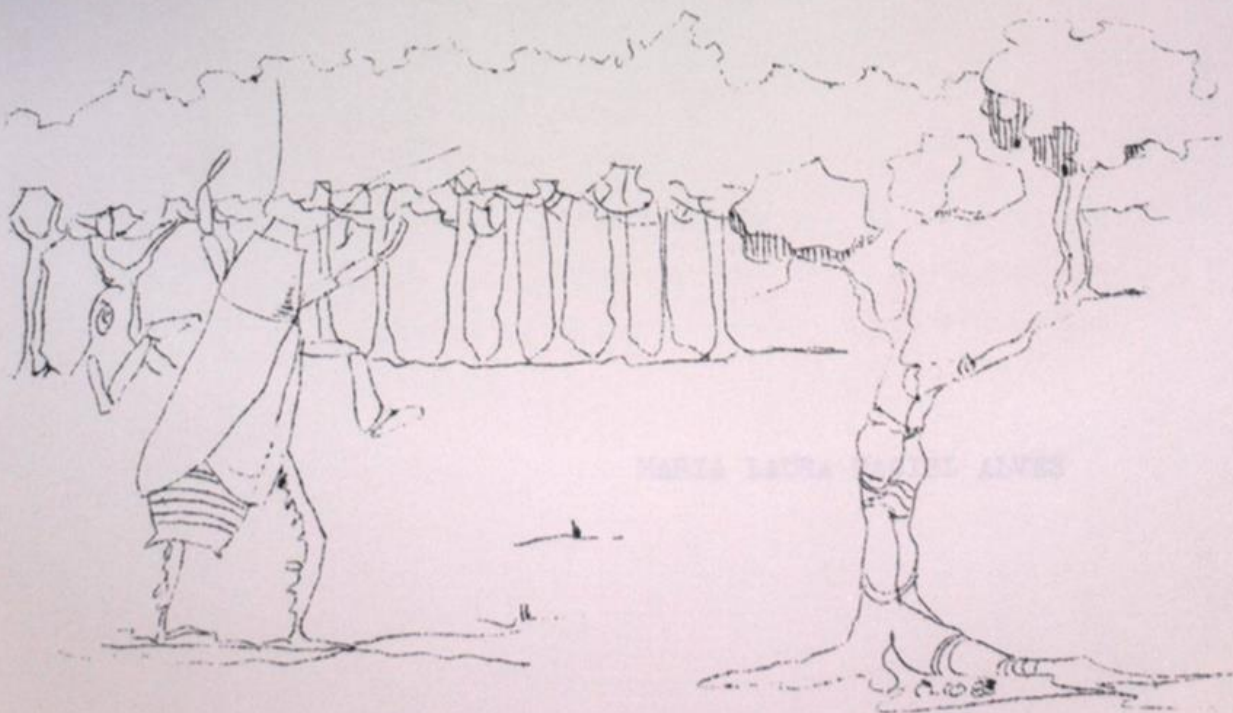
Bouche bée
 Devient un tableau de Monet
 Un corbeau
 Qui aime Picasso.



CRO 83



Monsieur le Cafard
 S'en va tous les soirs
 Faire un petit tour
 Au bois de boulogne
 Il met son habit
 Un complet gris
 Et se parfume
 D'eau de cologne



LE SUBJONCTIF
pièce de théâtre

Cette pièce a été jouée à Rio de Janeiro en
juillet 1981, lors du 9^e Congrès Mondial de
la Société Internationale des Professeurs
de Français.

MARIA LAURA MACIEL ALVES

Le prof - Mademoiselle, vous venez pour...
L'élève - Pour apprendre le subjonctif, Monsieur. On m'a dit que vous étiez un spécialiste.
Le prof - On fait ce qu'on peut, Mademoiselle. Pourquoi vous venez-vous apprendre le subjonctif?
L'élève - Je dois passer mon baccalauréat, Monsieur.
Le prof - Ah! Très bien, Mademoiselle. Je vous en aide. C'est ça, écoutez-vous. Vous avez écrit tout ce qu'il faut? Un article, un livre, des livres?
L'élève - Je n'ai rien écrit de tout. On m'a dit que vous avez

Personnages

Le prof - ...vous n'auriez écrit ni de style ni de cœur.
Le prof
L'élève
L'élève - ...qu'il n'est pas indifférent.
Le prof - ...vous êtes une élève très intelligente. Vous n'avez guère de difficultés à votre examen. Continuez. Répétez cette phrase: le subjonctif est un mode qui traduit des états d'âme.
L'élève - Le subjonctif est un mode qui traduit des états d'âme.
Le prof - Mais vous avez une faculté remarquable! Bravo, Mademoiselle! Partez! Allez-vous-en!
L'élève - Pourquoi?
Le prof - Je vous dis de partir, vous n'entendez?
L'élève - Si je viens d'arriver, Monsieur.
Le prof - Il faut que vous partiez.
L'élève - Pourquoi faut-il que je parte?
Le prof - Cette pièce a été jouée à Rio de Janeiro en juillet 1981, lors du V^e Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français.
L'élève - En bien, je ne partirai pas, Monsieur.
Le prof - Excellent, Mademoiselle, vous avez résisté à la tentation de partir. Extraordinaire. Ce n'est pas la sagesse qui vous manque. Maintenant je ne doute plus que vous appreniez.

- Le prof - Mademoiselle, vous venez pour...
- L'élève - Pour apprendre le subjonctif, Monsieur. On m'a dit que vous êtes un spécialiste.
- Le prof - On fait ce qu'on peut, Mademoiselle. Pourquoi donc voulez-vous apprendre le subjonctif?
- L'élève - Je dois passer mon doctorat, Monsieur.
- Le prof - Ah! Prenez place, Mademoiselle. Ne soyez pas timide. C'est ça, essayez-vous. Vous avez apporté tout ce qu'il faut? Un cahier, un stylo, des livres?
- L'élève - Je n'ai rien apporté du tout. On m'a dit que vous avez une méthode sensationnelle.
- Le prof - En effet, vous n'aurez besoin ni de stylo ni de cahier. Mais commençons. Qu'entendez-vous par subjonctif?
- L'élève - Je sais qu'il n'est pas indicatif.
- Le prof - Merveilleux! Superbe! Vous êtes une élève très intelligente. Vous n'aurez guère de difficultés à votre examen. Continuons. Répétez cette phrase: le subjonctif est un mode qui traduit des états d'âme.
- L'élève - Le subjonctif est un mode qui traduit des états d'âme.
- Le prof - Mais vous avez une facilité remarquable! Bravo, Mademoiselle! Partez! Allez-vous-en!
- L'élève - Pardon?
- Le prof - Je vous dis de partir, vous m'entendez?
- L'élève - Si je viens d'arriver, Monsieur.
- Le prof - Il faut que vous partiez.
- L'élève - Pourquoi faut-il que je parte?
- Le prof - Je veux que vous partiez.
- L'élève - Vous voulez que je parte?
- Le prof - Je commence à douter de votre intelligence. J'ordonne que vous partiez.
- L'élève - Eh bien, je ne partirai pas, Monsieur.
- Le prof - Excellent, Mademoiselle, vous avez résisté à la tentation de partir. Extraordinaire. Ce n'est pas la ténacité qui vous manque. Maintenant je ne doute plus que vous appreniez.

- L'élève - Vous ne doutez pas que j'apprenne. Il se peut que j'apprenne. Il est même fort possible que j'apprenne.
- Le prof - Je crains que vous n'appreniez trop. Je cherche quelque chose qui puisse être une difficulté pour vous. Attendez voir. Vous savez que la Bastille fut détruite?
- L'élève - Ça c'est du nouveau pour moi. Je n'ai pas lu le journal ce matin. Excusez-moi, Monsieur. La Bastille fut détruite?
- Le prof - La Bastille fut détruite non qu'elle fût encore bien redoutable, mais elle était le symbole du despotisme.
- L'élève - Le symbole du despotisme.
- Le prof - Ne répétez que ce que je vous dis de répéter.
- L'élève - Bien, monsieur.
- Le prof - Pour grands que soient les rois, ils sont ce que nous sommes
Ils peuvent se tromper comme les autres hommes.
- L'élève - Si vous permettez une petite observation, Monsieur ... J'ai été à Saint-Denis la semaine dernière. Vous avez remarqué comme les rois étaient petits?
- Le prof - Silence, Mademoiselle. Je vous demande de ne pas m'interrompre. Si je parle et que vous m'interrompiez, j'en serais nerveux, vous comprenez, nerveux. Et quand je suis nerveux, il faut s'attendre au pire.
- L'élève - Si vous voulez, je peux revenir demain, Monsieur. Vous avez l'air fatigué. Il serait bon que vous ^{vous} reposiez.
- Le prof - Je ne suis pas fatigué. Quand je commence un cours, il faut que j'aille jusqu'au bout. J'ai envie que vous chantiez.
- L'élève - Je ne sais pas chanter, Monsieur.
- Le prof - Mais si, chantez avec moi:
"Quand on veut le désir exprimer
La convenance, le sentiment,
L'acceptation, le refus,
La volonté, la nécessité - bis
C'est le subjonctif qu'il faut employer - bis

Vive le subjonctif
Le mode de l'émotion
Séchons, séchons
Quand l'employer
Finie notre leçon!

rideau

