Odete Burgeile
Maria do Socorro Pessoa

Sociolinguística na Amazônia

Edufro

Campus José Ribeiro Filho
BR 364, Km 9,5 - Porto Velho – RO
CEP: 78900-000
www.edufro.unir.br
edufro.unir@gmail.com

**ODETE BURGEILE
MARIA DO SOCORRO PESSOA**

SOCIOLINGUÍSTICA NA AMAZÔNIA

1º Edição
EDUFRO
Porto Velho – RO, 2013

Ficha catalográfica – Biblioteca Central da UNIR

B9613 Burgeile, Odete

Sociolinguística na Amazônia / Odete Burgeile, Maria do Socorro Pessoa. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.
109 p.

ISBN 978-85-7764-054-6

1. Preconceito linguístico 2. Interculturalidade 3. Identidade I. Pessoa, Maria do Socorro II. Título

CDU: 801

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB 11/947

Preparo de originais: Autor(es)
Revisão Gramatical: Autor(es)
Revisão de Normas Técnicas: Autor(es)

Capa: Ícaro Santana
Composição: EDUFRO
Editor: Jairo André Schlindwein

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Maria Berenice Alho da Costa Tourinho
Reitora

Osmar Siena
Pró-Reitor de Planejamento

Maria Cristina Victorino de França
Vice-Reitora

Jorge Luiz Coimbra de Oliveira
Pró-Reitora de Graduação

Adilson Siqueira de Andrade
Chefe de Gabinete

Ari Miguel Teixeira Ott
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Ivanda Soares da Silva
Pró-Reitor de Administração

Rubens Vaz Cavalcante
Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis

Conselho Editorial da EDUFRO:

Jairo André Schlindwein (Prof. UNIR), José Lucas Pedreira Bueno (Prof. UNIR), Emanuel Fernando Maia de Souza (Prof. UNIR), Rubiani de Cássia Pagotto (Profa. UNIR), Osmar Siena (Prof. UNIR), Júlio César Barreto Rocha (Prof. UNIR), Marli Lucia Tonatto Zibetti (Profa. UNIR), Sirlaine Galhardo Gomes Costa (Bibliotecária. UNIR), Cléberson de Freitas Fernandes (EMBRAPA), Dante Ribeiro da Fonseca (ACLER).

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei nº 10.994, 14 de dezembro de 2004.

Campus José Ribeiro Filho
BR 364, Km 9,5 - Porto Velho – RO
CEP: 78900-000
www.edufro.unir.br
edufro.unir@gmail.com

Sociolinguística na Amazônia

As idéias lingüísticas definitivamente entram no debate e a gramática normativa foi questionada. Foi nesse cenário, marcado por intensas discussões teóricas e metodológicas do ensino, que a Sociolingüística trouxe para o centro dos debates a heterogeneidade e a diversidade lingüística.

Acreditamos que, a partir da democratização do ensino da Língua Portuguesa, embasados nas Teorias Sociolingüísticas, demos o primeiro passo rumo à construção de um mundo onde a interculturalidade passa a ser respeitada pelo respeito e valorização da diversidade e heterogeneidade lingüística que nos enriquece perante o mundo. Nesse sentido, os textos contidos neste livro trazem reflexões diversas e diversificadas dos mestrandos em Letras durante a disciplina de Sociolinguística. A obra é tão heterogênea quanto o tema que a produziu e, prioritariamente, reflete a preocupação de seus autores com o Ensino, com a Educação, com o diversificado e heterogêneo Ser Humano.

Odete Burgeile (odetebur@gmail.com) é graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá, Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná, Doutorado em Filologia Inglesa (Doutoramento Europeu) pela Universidade de Vigo. É professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da UNIR, do Mestrado em Letras e História e Estudos Culturais e é coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais -GELLSO, credenciado pelo CNPq.

Maria do Socorro Pessoa (sopessoa@gmail.com) é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, Mestrado e Doutorado em Linguística pela UNICAMP, Pós-Doutorado em Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Professores de Língua Portuguesa para atuarem em ambientes pluri-lingüísticos-dialetais- Universidade de Aveiro, Portugal. É professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários -UNIR/Vilhena, do Mestrado em Letras e em Educação, líder do Grupo de Pesquisa Língua Cultura e Sociedade Amazônica/Amazônida - GEPS - Grupo de Estudos e Pesquisas Sociolingüísticas, credenciado pelo CNPq.

Índice

	Página
APRESENTAÇÃO	07
<i>Os autores</i>	
CONTRAPONTO: A VOZ DO SAMBISTA É UM CORO SOCIAL	09
<i>Ana Rosa Frazão Paiva</i>	
COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DE JESUS IDENTIDADE, UM OLHAR SOCIOLINGÜÍSTICO	25
<i>Mauro Sérgio Demício</i>	
A MODALIZAÇÃO DO DISCURSO EM “ÓRFÃOS DO ELDORADO” DE MILTON HATOUM	37
<i>Sergio Francisco Loss Franzin</i>	
PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA FRENTE ÀS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS EM SALA DE AULA – ESPECIFICIDADES DA AMAZÔNIA	46
<i>Avany Aparecida Garcia</i>	
AS HISTORIETAS EM UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	61
<i>Rosemira Mendes de Sousa</i>	
O ENSINO DE PRONÚNCIA DE ESPANHOL A ESTUDANTES BRASILEIRO	69
<i>Juraci Magalhães Rodrigues</i>	
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA – DA IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR EM AMBIENTES PLURI-LINGÜÍSTICO-DIALETAIS	77
<i>Márcia Letícia Gomes</i>	
ENSINO DE ESPANHOL E ESTEREÓTIPO BOLIVIANO: REFLEXÕES SOBRE IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	84
<i>Djenane Alves dos Santos Valdez</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA AGENDA REGIONAL, LOCAL E INSTITUCIONAL EM UMA PERSPECTIVA MULTI/INTERCULTURAL	94
<i>Odete Burgeile e Pancho Richard Pinheiro Lázaro</i>	

APRESENTAÇÃO

No Brasil, como um recurso de integração do interculturalismo linguístico que temos, transformações no ensino de Língua Portuguesa começaram a se fazer sentir necessárias, a partir da década de 1960. Questões sobre a heterogeneidade lingüística foram postas em debate, quando aos filhos do analfabetismo foi concedido o direito à Educação. Nessa década, o país enfrentava um momento de crise política, social e educacional. Mechi (2006) argumenta que o golpe militar de 1964, que instalou a Ditadura no país, produziu a chamada “democratização do ensino”; a rede física foi expandida e um grande contingente de pessoas, da classe trabalhadora, pôde frequentar a escola. Como consequência, a escola, que desde sempre esteve preparada para receber alunos da classe média, cuja variedade padrão da Língua Portuguesa haviam adquirido através da interação com seu grupo social letrado, ao qual também pertenciam seus professores, mergulhou num período de crise do ensino, fortemente ocasionado por causa da discrepância entre a variedade falada pelos professores, filhos da tradição gramatical, que compreendiam a escrita como um retrato irretocável da fala, e as variedades produzidas pelo alunado emergente. A abertura política possibilitou rediscutir o ensino de língua. As ideias lingüísticas definitivamente entram no debate e a gramática normativa foi questionada. Foi nesse cenário, marcado por intensas discussões teóricas e metodológicas do ensino, que a Sociolinguística trouxe para o centro dos debates a heterogeneidade e a diversidade linguística. Acreditamos que, a partir da democratização do ensino da Língua Portuguesa, embasados nas Teorias Sociolinguísticas, demos o primeiro passo rumo à construção de um mundo onde a interculturalidade passa a ser respeitada pelo respeito e valorização da diversidade e heterogeneidade linguística que nos enriquece perante o mundo. Nesse sentido, os textos contidos neste livro trazem reflexões diversas e diversificadas dos mestrandos em Letras na disciplina de Sociolinguística. A obra é tão heterogênea quanto o tema que a produziu e, prioritariamente, reflete a preocupação de seus autores com o Ensino, com a Educação, com o diversificado e heterogêneo Ser Humano. Abrindo os trabalhos desta obra, Paiva apresenta uma abordagem sociolinguística acerca da relação entre a organização do discurso individual e o contexto social na construção das letras de samba. Demício discute a hipótese de que a comunidade remanescente de quilombolas de Jesus teria sua identidade comprometida já que a população não reconhece o “caráter remanescente de quilombola” atribuído a ela. Franzin analisa e demonstra as modalizações discursivas na novela *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum, tendo como linha de condução a análise do discurso. Garcia aborda a problemática relacionada ao tratamento da variação linguística em sala de aula, frente a uma pedagogia tradicional que ainda concebe a norma-padrão como referencial único e legítimo de ensino de língua, em detrimento da diversidade linguística, tomada, nesse caso, como parâmetro de estigmatização social. Sousa trata das histórias em quadrinhos, aqui identificadas pela palavra em língua espanhola *historietas*, para

buscar nelas recursos culturais e lingüísticos para o ensino de língua estrangeira. Rodrigues discute e apresenta as possíveis causas e soluções para os problemas de pronúncia dos fonemas correspondentes às letras R, G, J, S e Z dos estudantes de espanhol. Gomes analisa a temática do professor pesquisador em ambientes pluri-lingüístico-dialetais e Valdez apresenta uma reflexão das implicações do estereótipo boliviano no contexto de ensino de espanhol em Porto Velho. Para finalizar os trabalhos, Burgeile e Lázaro analisam a agenda pública educacional brasileira em uma perspectiva multi/intercultural, regional, local e institucional como prioridade de ações e intenções governamentais. Agradecemos a UNIR pelo apoio financeiro e aos autores dos artigos pelo valioso trabalho que temos o prazer de entregar a nossos leitores.

Porto Velho, junho de 2010.

As organizadoras.

CONTRAPONTO: A VOZ DO SAMBISTA É UM CORO SOCIAL

Ana Rosa Frazão Paiva¹

“Eu sou o samba
a voz do morro sou eu mesmo sim senhor...
sou eu que levo a alegria
para milhões de corações brasileiros.”
Zé Kéti²

Resumo

O presente artigo apresenta uma abordagem sociolinguística acerca da relação entre a organização do discurso individual e o contexto social na construção de letras de samba. Para tanto, utiliza como aporte composições de alguns sambistas consagrados nacionalmente na intenção de desvelar o modo como traduzem sua realidade através da linguagem. Assim sendo, o sambista deixa de representar um indivíduo particular e passa a significar uma esfera coletiva na medida em que os temas correntes no samba são representações de um grupamento social que utiliza a língua para se retratar culturalmente.

Palavras-chave: Letra. Samba. Sociolinguística.

1. Introdução

O elo que enlaça língua e sociedade encontra nos variados teóricos do campo da sociolinguística uma tentativa de atrelar língua, cultura e sociedade no sentido de revelar como os diversos grupamentos sociais tecem a linguagem em torno da sua realidade. Fato é que a linguagem está para servir à comunicação dos seus falantes-ouvintes. Contudo, seria reduzir demasiadamente o papel desta considerar que ela se propõe apenas a transmitir as idéias de seus usuários. Dino Preti (1987, p. 1), sobre essa condição, pontua que:

Entre sociedade e língua, de fato, não há uma relação de mera causalidade. Desde que nascemos, um mundo de signos lingüísticos nos cerca, e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais, a partir do momento em que, pela imitação e associação, começamos a formular nossas mensagens. E toda nossa vida em sociedade supõe um problema de intercâmbio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio mais comum de que dispomos para tal.

---

¹ Graduada em Letras e especialista em Metodologia do Ensino Superior.

² José Flores de Jesus - cantor e compositor do samba brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro em 6 de outubro de 1921 e faleceu na mesma cidade em 14 de novembro de 1999.

Assim sendo, a linguagem humana possui uso bastante amplo, e, por vezes, defini-lo não se mostra tarefa das mais fáceis. Porém, claro está que estamos diante de um constructo formulado a partir da experiência social, e, desse modo, ainda que façamos um discurso de caráter individual estaremos sempre ligados a um grupo maior que nos dita padrões linguísticos, culturais e sociais pré-estabelecidos.

A produção dos diversos elementos artísticos também passa por esse magnífico prisma social, e dentro dessa ótica uma obra de arte nunca será um recorte individual: o artista, mesmo que inconscientemente, se referenciará ao grupo em que está submerso. A música brasileira, como expoente da criação artística, não raras vezes, nos apresenta um processo constante da bricolagem entre o ser individual e o mecanismo coletivo que nos envolve. O samba como representação importante no conceito de formação cultural brasileira também carregará traços que emergem de um grupamento. O maestro brasileiro Rogério Duprat se presta a discutir concepções de criação musical mostrando que há intenções claramente coletivas. Para ele, a individualidade é uma herança do passado que futuramente estará extinta. No seu artigo intitulado “Em torno do ‘pronunciamento’”, publicado em 1963 na Revista *Invenção*, Duprat critica a forma canônica e individualista de compor e preconiza que “a arte é coletiva por excelência” (DUPRAT apud GAÚNA, 2001, p.10):

O tradicional concerto público deixou de constituir o único veículo de comunicação. A antiga cadeia de informação condicionou essência individualista à prática musical, cristalizada em seus três tradicionais estágios: compositor-executante-público (representando este último verdadeiro fan-club da personalidade, centralizado na individualidade do compositor ou executante). Colateralmente, desenvolveu-se com o romantismo o conceito de gênio (compositor ou executante) em torno do qual se formaram verdadeiros séqüitos de epígonos e admiradores. (Ibdem, p.10)

No que tange à construção musical do samba, percebe-se que o sambista, de fato, não é um compositor solitário uma vez que sua voz traduz os desejos, anseios, sofrimentos e alegrias da sua atmosfera social. E, ao compor sua obra, produz uma espécie de contraponto, que na linguagem musical representa a música para ser executada por vários instrumentos e vozes harmonicamente complementares, uma sobreposição sonora que gera um efeito denominado polifonia. Numa acepção figurativa, contraponto sugere temas complementares ou contrastantes, um entrelaçamento de ideias (HOUAISS, 2001, p. 822). Talvez esteja afeiçoado nestes aspectos o processo de composição do samba cujo alicerce se fixa no caráter coletivo e não no ato individual.

Cabe, então, verificar o que, na concepção da sociolinguística, implica uma construção artística popular desta natureza. Dino Preti revela o conceito de variação extralinguística que se manifesta na construção da fala e que podem ser de três espécies: geográfica, sociológica e contextual. (PRETI, 1987, p. 17) Assim sendo, de acordo com o discurso produzido por um indivíduo podemos detectar de onde ele fala, a qual grupo pertence e as relações contextuais da produção discursiva, ou seja, seu nível de fala.

William Bright vai além de concepções que estabelecem como objeto da sociolinguística apenas língua e sociedade e dicotomiza ambas em esferas mais profundas, afirmando ser do escopo da sociolinguística o estudo das estruturas linguísticas e estruturas sociais. Indica, para tanto, fatores, “definidos socialmente com os quais a diversidade linguística se encontra correlacionada”, para estabelecer as dimensões das diversas linhas presentes no campo da sociolinguística, sendo: dimensão do emissor, do receptor e do contexto (BRIGHT, 1966, pp. 11-15). Nesse sentido, temos uma estrutura lexical e discursiva

submetida à identidade do falante, ao nível do ouvinte e ao contexto em que ambos dialogam. Esses três princípios norteiam, pois, a estrutura da construção da linguagem utilizada. Quando fala sobre o contexto, item mais complexo, Tânia Maria Alkmim (*apud* MUSSALIM e BENTES, 2003, p.36) revela natural dificuldade em dissociar a tríade:

Situação ou contexto social: é um fato muito conhecido que qualquer pessoa muda sua fala, de acordo com o(s) seus(s) interlocutor(es) – se este é mais velho ou hierarquicamente superior, por exemplo, - segundo o lugar em que se encontra – em um bar, em uma conferência – e até mesmo segundo o tema da conversa – foca, assunto científico. Ou seja, todo falante varia sua fala segundo a *situação* em que se encontra.

O sociolinguista Dell Hymes é categórico quando afirma “Language, after all, is all around us, and its description is among the oldest of man’s scientific enterprises”³ (GUMPERZ e HYMES, 1972, p. 35). Para ele, as normas de interação entre falantes implica a análise da estrutura social e os relacionamentos sociais que se formam na tríplice falante-ouvinte-contexto. (Ibdem, 1972, p. 63).

Dentre as variadas e assoantes perspectivas que a sociolinguística apresenta a análise das vozes coletivas presentes nas composições de samba perpassa pelos temas que revelam o pertencimento do sambista a uma classe social muito bem definida. Por ora, no samba parece não haver meio termo, ou o autor pertence aquele universo ou não é sambista de verdade. Melhor dizendo, ou o compositor inspira a atmosfera da malandragem do samba, ou nunca vai fazer um samba autêntico (SANDRONI, 2008, p.137). José Adriano Fenerick (2005, p. 233) reforça tal aspecto afirmando que:

[...] o sambista, não pode viver nas areias da praia de Copacabana, pois ele tem um modo de vida completamente diferente do burguês, uma vida, inclusive que ele não quer abandonar. Educado na roda de samba e diplomado na escola de samba, o sambista rejeita o modo de vida burguês [...].

Então, para compreender e adentrar no universo do sambista é preciso se fantasiar e se transvestir através de suas letras e buscar nesse aparente íntimo discurso a voz plural da coleção a qual pertence.

2. Do batuque à letra: tudo é coletivo

A origem do samba, tanto o ritmo quanto o termo designativo, é imprecisa. Considera-se que a composição musical surge a partir de uma dança originária da diáspora africana denominada umbigada, *semba*, em idioma angolano (MATTOS, 2007, p.195). Porém há outras, e não poucas, versões sobre a gênese do samba. Não raro, encontramos termos como: *maxixe*, *lundu*, *batucada*, *jongo*, *modinha* e *choro* como originários, irmãos ou sinônimos para a controversa origem do samba. Há ainda variantes que explicam o vocábulo a partir da expressão *zambra* ou *zamba*, oriundos da língua árabe quando os mouros invadiram a Península Ibérica. E, por enquanto, continuam a surgir outras possibilidades, tais como, originário da somatória das palavras *sam*, que em quimbundo significa “dar”, e *ba*, que no mesmo idioma significa “receber” (VALENTE, 2004, p.12). Fato que a etimologia é mais

---

³ Língua, enfim, é tudo que nos cerca, e sua descrição está entre os mais antigos empreendimentos científicos do homem. Tradução nossa.

incerta que o nascimento do próprio ritmo, uma vez que este último é precisamente originário de danças pertencentes à cultura africana. Denominado, inicialmente, pelo termo generalizante de batuque, que compreendia os variados festejos regados a danças, ritmos e cantos acompanhados por instrumentos negros, o gênero musical foi batizado de samba somente no século XX. (VIANNA, 2004, p. 21). O samba se apresenta como uma mistura resultante de estruturas musicais européias e africanas, funde culturas, e como resultado apresenta um compasso binário e sincopado tão marcantes que formam, sobremaneira, uma cadência, no mínimo, criativa. Muniz Sodré (1998, p. 11) explica porque a música e a dança encontram-se tão fundidos no samba:

A síncopa, por sua característica de desestabilizar a métrica musical, cria uma sensação de vazio rítmico que leva o ouvinte compulsivamente a preenchê-lo, seja através do corpo (batendo o pé, por exemplo) e/ou através da dança.

E como se não bastasse a rica matriz, o samba espalha-se pelo território brasileiro não apenas sob uma única modalidade, mas sob numerosas ramificações: samba-choro, samba-canção, samba-enredo, samba de breque, samba de terreiro, samba de exaltação, sambalongo, samba de gafieira, bossa-nova, samba-jazz, samba de partido-alto, samba de quadra, samba-rock, pagode dentre outros que se possa pensar e/ou inventar (DINIZ, 2006, p. 16). A emulsão, música e dança oriunda das tradições africanas é assim definida por Nei Lopes (2005, p.32):

Na tradição banta e negro-africana em geral, a canção desempenha papel relevante porque o material sonoro com que ela opera tem consequências importantes, tanto no plano cósmico quanto no da atividade cotidiana. O canto, associado ou não à dança, coordena e sustenta os esforços do remador, do caçador, do pastor, de todo aquele que trabalha, enfim. E isso da mesma forma serve para demonstrar a fé do iniciado, o sentimento de amor e de orgulho pessoal.

No Brasil, o samba assume caráter popular e urbano na primeira década do século XX. De origem rural, o batuque advindo dos engenhos de açúcar baianos, encorpa-se ao adentrar na capital brasileira do Rio de Janeiro (SANDRONI, 2008, p. 90). Ali, a mistura seria inevitável, então a *polca*, o *maxixe*, o *lundu*, o *xote* temperam a música que abrazeira-se tão fortemente e passa a carregar o status de música identitária do país. E, sem parar por aí, o samba reinventou-se inúmeras e infinitas vezes, incorporou-se a outros ritmos e não se diminuiu, ao contrário, elevou-se. Sabe-se, portanto, que ao samba que conhecemos hoje se somaram inúmeras modificações desde sua origem. O ritmo inicial possuía cadência mais lenta e servia muito bem para embalar encontros em torno das mesas que ocorriam no quintal das casas das famosas “tias” do samba, tal fato, mais que comum na então capital carioca, originou o pagode de mesa ou rodas de samba como hoje se vê. Porém, quando se procurou um batuque que pudesse dar ritmo ao passo de um bloco na rua, precisou-se de algo mais rápido, que possuísse uma cadência mais frenética, surge, então, o que se chamou de “samba do Estácio” por ter surgido no famoso bairro carioca e, então, novos elementos e instrumentos aparecerem para dar sustância ao ritmo. Os sambistas vão ser influenciados ainda pelo jazz norte-americano da década de 1920, e muitos vão preconizar a perda das suas origens assim como faz Carlos Lyra⁴ na canção *Influência do Jazz*:

---

⁴ Carlos Eduardo Lyra Barbosa - cantor, compositor e violonista da bossa nova brasileira. Nasceu no Rio de Janeiro em 11 de maio de 1939.

Pobre samba meu
Foi se misturando se modernizando, e se perdeu
E o rebolado cadê?, não tem mais
Cadê o tal gingado que mexe com a gente
Coitado do meu samba mudou de repente
Influência do jazz

Quase que morreu
E acaba morrendo, está quase morrendo, não percebeu
Que o samba balança de um lado pro outro
O jazz é diferente, pra frente pra trás
E o samba meio morto ficou meio torto
Influência do jazz

No afro-cubano, vai complicando
Vai pelo cano, vai
Vai entortando, vai sem descanso
Vai, sai, cai... no balanço!

Pobre samba meu
Volta lá pro morro e pede socorro onde nasceu
Pra não ser um samba com notas demais
Não ser um samba torto pra frente pra trás
Vai ter que se virar pra poder se livrar
Da influência do jazz
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/carlos-lyra/181776/> em 22 de maio de 2010)

O marco originário do samba, apesar de fincado em momentos coloniais do Brasil, somente em 1917 foi gravado, e para não dizer ficar conhecido, o primeiro samba de batismo brasileiro, *Pelo telefone*, cuja autoria foi registrada pelos sambistas Ernesto dos Santos, o Donga, e Mauro de Almeida⁵. Todavia, a situação do registro gerou polêmica, há versões, e porque não dizer fortes indícios, de que *Pelo telefone* tenha sido composto por um grupo de sambistas que se reunia no quintal da casa de tia Ciata, lugar em que todos os marginalizados do samba se sentiam à vontade, tal fator marca então a evidência de que o samba se mantém como obra coletiva:

A casa de tia Ciata, babalaô-mirim respeitada, simboliza toda a estratégia de resistência musical à cortina de marginalização erguida contra o negro em seguida à abolição. A habitação – segundo depoimentos de seus velhos freqüentadores – tinha seis cômodos, um corredor e um terreiro (quintal). Na sala de visitas, realizava-se bailes (polcas, lundus etc); na parte dos fundos, samba de partido-alto ou samba-raiado; no terreiro, batucada (SODRÉ, 1998, p.15)

É inegável, pois, que o samba possua caráter popular e se mostre capaz de manifestar um olhar precioso sobre a realidade uma vez que o prisma interpretativo transpõe uma ótica das camadas sociais menos abastadas (TINHORÃO, 2006, p. 168). Por ser também uma criação coletiva, o ritmo se mostra valioso quando denuncia o conceito que todo um grupamento social faz sobre um dado recorte.

Contraditoriamente, o samba, mesmo individual, é uma obra conjunta e disso, então, podemos verificar, através de uma abordagem sociolingüística, a postura social que consecute na construção da letra do samba. Assim é possível fazer um perfil do contexto social em que o

---

⁵ Ernesto Joaquim Maria dos Santos, conhecido como Donga - músico, compositor e violonista brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro em 5 de abril de 1890 e faleceu na mesma cidade em 25 de agosto de 1974. Mauro de Almeida - teatrólogo, jornalista e compositor brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro em 22 de janeiro de 1882 e faleceu na mesma cidade em 19 de julho de 1956.

samba está fixado. Claro está que estamos falando de espaços marginais em que a voz, aparentemente uníssona, representa verdadeiramente um eco inconfundível, basta “ouvir” Tom Jobim e Vinícius de Moraes⁶ num momento de construção de um sujeito lírico sambista para perceber os vários falantes e para então verificar que ele vem do morro:

O morro não tem vez
E o que ele fez já foi demais
Mas olhem bem vocês
Quando derem vez ao morro
Toda a cidade vai cantar

Samba pede passagem
O morro que só estar

Abram alas pro morro
Tamborim vai falar
É 1, é 2, é 3, é 100
São 1000 a batucar
O morro não tem vez
Quando derem vez ao morro
O mundo inteiro vai cantar
Samba pede passagem
O morro quer se mostrar
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/tom-jobim/49053/> em 22 de maio de 2010)

Ataulfo Alves e João do Vale⁷ também constroem sambas bastante polifônicos, e não só é observável tal fenômeno como também fica claro que a voz pertence a uma classe social desfavorecida. Assim sendo, cantam as dificuldades que circundam a comunidade do *eu-sambista*. É possível verificar a ocorrência nas composições *Melodia do morro* e *A Voz do Povo*, de Ataulfo e João do Vale, respectivamente:

Melodia do morro

Uma canção de amor
E harmonia
O morro desce cantando
E o canto da sua melodia
O povo acaba entoando

Lá no morro a tristeza
Não tem vez nem tem hora
É o samba que manda
Com certeza
Toda tristeza embora.

(Extraído de <http://letras.terra.com.br/ataulfo-alves/1261250/> em 22 de maio de 2010)

A Voz do Povo

Meu samba é a voz do povo
Se alguém gostou
Eu posso cantar de novo

---

⁶ Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim, conhecido como Tom Jobim - compositor, maestro, pianista, cantor, arranjador e violonista brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro em 25 de janeiro de 1927 e faleceu em Nova Iorque em 8 de dezembro de 1994. Vinícius de Moraes - diplomata, dramaturgo, jornalista, poeta e compositor brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro em 19 de outubro de 1913 e faleceu no Rio de Janeiro em 9 de julho de 1980.

⁷ Ataulfo Alves de Souza - compositor e cantor de samba brasileiro. Nasceu em Miraflores em 2 de maio de 1909 e faleceu na mesma cidade em 20 de abril de 1969. João Batista do Vale - músico, cantor e compositor brasileiro. Nasceu em Pedreiras, no Maranhão, em 11 de outubro de 1934 e faleceu em São Luís em 6 de dezembro de 1996.

Eu fui pedir aumento ao patrão
Fui piorar minha situação
O meu nome foi pra lista
Na mesma hora
Dos que iam ser mandados embora

Eu sou a flor que o vento jogou no chão
Mas ficou um galho
Pra outra flor brotar
A minha flor o vento pode levar
Mas o meu perfume fica boiando no ar
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/joao-do-vale/546112/> em 22 de maio de 2010)

Uma questão que precisa igualmente ser pensada diz respeito ao contexto social e a relação de posse entre o sambista e sua composição. Há, pois, uma fragmentação quando se verifica, nessa dicotomia, a necessidade de luta pela sobrevivência. Então, vender autoria de sambas consagrou-se como uma prática bastante comum entre os autores da modalidade. Esta peculiaridade gerou episódios memoráveis para história do samba. Certa vez, o mestre Cartola⁸ narrou o episódio da venda de uma letra composta por ele e Nelson Cavaquinho⁹. Na versão, Nelson havia proposto que compusessem um samba a quatro mãos, “fiz a primeira parte de um samba, você coloca a segunda parte para mim?” e o mestre topou. Reza a lenda que Cartola encontrou com um ‘camarada’ de Nelson que quis mostrar um samba. Ao ouvir a letra, sem titubear, Cartola exclamou “mas essa segunda parte é minha” e a réplica foi mais pronta que a afirmação, “mas agora é minha. Eu comprei de Nelson Cavaquinho” (FENERICK, 2005, p.198).

O compositor Cristiano Ricardo revela, no samba *Aquele samba é meu*, a complicada situação que leva um bom compositor a vender sua música:

Aquele samba que o povo cantou na avenida
Aquele samba é meu
É meu o samba é meu
Quem fez aquele samba fui eu

É meu o samba é meu
Quem fez aquele samba fui eu
É que eu não tinha uma camisa pra vestir
Meu aluguel e outras contas pra pagar

Cinco crianças dia e noite a pedir
Quero pão quero leite quero livro pra estudar
E a minha preta que andava naquela de horror
Fogão apagado panela vazia

A amargurada assim falou
Acorda nego descola um troco
A gente precisa sai desse sufoco
Vende o seu samba nego
Que o negocio é grana
Ninguém pode viver só de esperança

Vendi meu samba

---

⁸ Angenor de Oliveira, mais conhecido como Cartola - cantor, compositor e violonista brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro em 11 de outubro de 1908 e faleceu na mesma cidade em 30 de novembro de 1980.

⁹ Nelson Antônio da Silva - sambista carioca, compositor e cavaquinista na juventude, na maturidade optou pelo violão, desenvolvendo um estilo inimitável de tocá-lo, utilizando apenas dois dedos da mão direita. Nasceu no Rio de Janeiro, 29 de outubro de 1911 e falece na mesma cidade em 17 de fevereiro de 1986.

Vendi meu samba
Para paga o senhorinho
E compra o leite das crianças
(Extraído de <http://vagalume.uol.com.br/sururu-na-roda/aquele-samba-e-meu.html> em 22 de maio de 2010)

Embora a letra denuncie a condição social em que os sambistas estavam inseridos, a relação de posse não fica restrita a um único dono, incoerentemente, ambos “autores” se sentem proprietários da letra, um por ser o compositor, o outro, por ter pago alguma quantia por ela, e, portanto, se considera dono. Desse modo, o caráter coletivo ganha força uma vez que a voz do sambista é tão representativa de um grupo social que serve facilmente a todos. Se o mesmo samba serve para um e para o outro, claro está, que o compositor não fecha o tema da letra em torno de si, mas a envolve num universo plural. Na obra “Nem do morro nem da cidade” José Adriano Fenerick (2005, p. 183) expõe a vatangem da prática:

A antiga prática da compra e venda de sambas, na era do rádio, passa a ser quase sempre uma *instituição regulamentada*. Sambistas do *morro* ou do *asfalto*, não importava seu status social, essa insólita instituição atingia a todos. No entanto, para o sambista pobre e desconhecido, além de servir para acariciar sua vaidade pessoal de ver um samba de sua lavra gravado e lançado em disco por um *grande cantor* e tocado no rádio, a venda de autoria de samba também proporcionava alguns trocados para os constantes momentos de *apuros*.

3. Os temas: mulher, boemia, malandragem e melancolia

Na atmosfera da criação do samba desenvolvem-se temáticas bastante recorrentes, tais como: mulheres, bebida, morro, favela, choro, malandragem, amor, história, lugares, brigas, anseios, vontades e o próprio samba dentre várias outras. Esses assuntos não são recorrentes por falta de criatividade, mas a escolha nos remete ao contexto da construção do sambista. Os temas, pois, não são arbitrariamente escolhidos, e, como a própria sociolinguística visualiza, eles fazem parte do discurso lexical que extrai do contexto social do samba aquilo que se quer recortar e traduzir da realidade vivida.

Dentre os mais comuns, cabe ressaltar a frequente presença da figura feminina nas letras. As mulheres são quase sempre mulatas, bem afeiçãoadas, que encantam, na mais das vezes, destroem o coração do sambista. Porém, ao cantá-las o sambista sempre vai se revelar como um indivíduo galanteador, sujeito insistente na conquista, porém submisso. São muitos sambas que expõem essas características do ‘eu-sambista’, Noel Rosa¹⁰ eleva a mulata quando faz sua única exigência no funesto momento de seu enterro. Ele quer apenas uma fita gravada com o nome da mulher, desse modo, fica explícita no verso a grandiosa importância que ela assume no contexto:

Quando eu morrer, não quero choro nem vela
Quero uma fita amarela gravada com o nome dela
Se existe alma, se há outra encarnação
Eu queria que a mulata sapateasse no meu caixão

Não quero flores nem coroa com espinho

---

¹⁰ Noel de Medeiros Rosa - sambista, cantor, compositor, bandolinista, violonista brasileiro e um dos maiores e mais importantes artistas da música no Brasil. Nasceu no Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1910 e faleceu na mesma cidade em 4 de maio de 1937.

Só quero choro de flauta, violão e cavaquinho
Estou contente, consolado por saber
Que as morenas tão formosas a terra um dia vai comer.

Não tenho herdeiros, não possuo um só vintém
Eu vivi devendo a todos mas não paguei a ninguém
Meus inimigos que hoje falam mal de mim
Vão dizer que nunca viram uma pessoa tão boa assim.

(Extraído de <http://letras.terra.com.br/noel-rosa-musicas/78664/> em 22 de maio de 2010)

Ainda no trecho, o sambista expõe sua condição social ao cantar: “não tenho herdeiros, não possuo um só vintém”. Outra denúncia de sua condição está presente nos versos “Não quero flores nem coroa com espinho, Só quero choro de flauta, violão e cavaquinho.” Evidente que o sambista pertence a uma classe menos favorecida, e ao fazer um trocadilho com o termo ‘choro’, revela que o único clamor aceitável em seu enterro seria o chorinho ritmo pertencente também a um patente popular da música brasileira.

Ataulfo Alves¹¹, igualmente, usa o samba como mensageiro de seu pedido, mas agora se dirige à mulher em busca do perdão da mulata e reforça a valorização da musa do sambista:

Leva meu samba
Meu mensageiro
Este recado
para meu amor primeiro

Vai dizer que ela é
A razão dos meus "ais"
Não, não posso mais!

Eu que pensava
Que podia lhe esquecer
Mas qual o que
Aumentou meu sofrer
Falou mais alto
No meu peito uma saudade
Mas para o caso não há força de vontade
Aquele samba
Foi pra ver se comovia
O seu coração
Onde dizia:
Vim buscar o meu perdão!

(Extraído de <http://letras.terra.com.br/ataulfo-alves/221909/> em 22 de maio de 2010)

O perfil do sambista é sempre do malandro, boêmio, suburbano e mulato. Carismático, é o tipo que arranca largos sorrisos e é sempre bem vindo. Galanteador, ele faz samba para sua musa numa envolvente conquista, obviamente, não a nomina, pois a mulata, para quem de fato canta, pode ser qualquer uma, e, na mais das vezes, podem ser várias e, quebra assim mais uma vez o individual em valoração ao grupo. O samba *Malandro é malandro e mané é Mané* de Bezerra da Silva¹² representa bem essa faceta quando nos versos “Que não se amarra/Em uma só mulher” garante o perfil infiel do “eu-malandro”. A letra desse samba se

---

¹¹ Ataulfo Alves de Souza - compositor e cantor de samba brasileiro, um dos sete filhos de um violeiro, acordeonista e repentista da Zona da Mata chamado "Capitão" Severino. Nasceu em Miraí no dia 2 de maio de 1909 e faleceu no Rio de Janeiro em 20 de abril de 1969.

¹² José Bezerra da Silva - um cantor, compositor e violonista, percussionista e interprete brasileiro dos gêneros musical Coco e Partido Alto, sub-gêneros do Samba. Nasceu em Recife em 23 de fevereiro de 1927 e faleceu no Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 2005.

constrói em torno do confronto de personalidades com o intuito de definir o que seria o malandro:

E malandro é malandro
Mané é mané
Podes crer que é
Malandro é malandro
E mané é mané
Diz aí!
Podes crer que é...

Malandro é o cara
Que sabe das coisas
Malandro é aquele
Que sabe o que quer
Malandro é o cara
Que tá com dinheiro
E não se compara
Com um Zé Mané
Malandro de fato
É um cara maneiro
Que não se amarra
Em uma só mulher...
[...]
Já o Mané ele tem sua meta
Não pode ver nada
Que ele cagueta
Mané é um homem
Que moral não tem
Vai pro samba, paquera
E não ganha ninguém
Está sempre duro
É um cara azarado
E também puxa o saco
Prá sobreviver
Mané é um homem
Desconsiderado
E da vida ele tem
Muito que aprender...
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/bezerra-da-silva/44558/> em 22 de maio de 2010)

Para Giovanna Dealtry a definição precisa da malandragem e, por consequência, do malandro está bem longe de ser alcançada. E, a razão é até bastante compreensível uma vez que para definí-los é necessário conhecer o seu contrário. Assim sendo, há um constante jogo de opostos que Bezerra explora em sua letra e Dealtry (2009, p. 45-46) passa a perceber que não se trata de um conceito estanque e sim de um universo conceitual coletivo que passa pelo filtro social da linguagem:

[...] sempre me pareceu que algo faltava a esse gênero de abordagem sobre os malandros. E talvez, agora penso, o incômodo se dê justamente porque, invariavelmente, vemo-nos tentando conceituar o “ser malandro”. Tentando encarcerar em definições precisas, características paradigmáticas, o que é, afinal, esse personagem tão comum às ruas e à cultura do Rio e tão facilmente escapável a uma conceituação sem brechas. Perdemos, na ânsia metodológica, a capacidade plástica da palavra. No momento em que nos cristalizamos em torno de conceitos, perdemos a capacidade metafórica e rompemos com a linguagem que se quer, pela própria natureza, criadora constante de significados. [...] É preciso construir uma linguagem que parta de conceitos gerais - já que é necessário que determinado grupo compartilhe de determinadas analogias - e que, ao mesmo tempo, não fixe esses conceitos, transformando-os em “verdades” em si.

A malandragem, portanto, se fixará como tema muito explorado pelo contexto composicional do samba. Essa qualidade chega a ser defendida como marca da identidade do

perfil do sambista, porém ela divide opiniões. Num momento importante da história musical brasileira esse debate chega a preocupar àqueles que pensam em moldar o samba para ser a música representativa do país no exterior. Wilson Batista¹³ caracteriza um malandro bem vadio em “*Lenço no Pescoço*”:

Meu chapéu do lado
Tamanco arrastando
Lenço no pescoço,
Navalha no bolso.
Eu passo gingando,
Provoco e desafio,
Eu tenho orgulho
Em ser tão vadio.

Sei que eles falam
Desse meu proceder
Eu vejo quem trabalha
Andar no misere.
Eu sou vadio
Porque tive inclinação
Eu me lembro, era criança
Tirava samba-canção
(comigo não, eu quero ver quem tem razão).
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/wilson-batista/386925/> em 22 de maio de 2010)

Os desafios entre os compositores são também uma constante no meio do samba. Quando a letra de algum contivesse um desagrado a outro, este em resposta comporia outro samba como enfrentamento. A letra de Wilson obteve resposta de Ary Barroso¹⁴ que deixou muito transparecer a valorização da estética do cinema norte-americano em *Mulatinho bamba*. Noel Rosa¹⁵ contradiz Wilson quando compõe *Rapaz Folgado* e delineia um sambista com perfil mais profissional utilizando o eufêmico termo “folgado” para atenuar a estética do malandro. Ambos demonstram intuição clara de moralizar o perfil do compositor sambista nas letras:

Mulatinho bamba
Ô que mulatinho bamba
Como desacata
Quando samba
Na “roda” é uma revelação
Quando ele bate o pé
Bate o meu coração
E sabe decidir o passo
Sambando com elegância
Dentro do compasso
Ô que mulatinho bamba
Como desacata quando samba
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Não anda armado de navalha
Nem lenço no pescoço
Nem chapéu de palha
Mulato fino e alinhado
Tem gestos e atitudes
De um deputado

---

¹³ Wilson Batista de Oliveira - compositor brasileiro. Nasceu em Campos no dia 3 de julho de 1913 e faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 7 de julho de 1968.

¹⁴ Ary de Resende Barroso - compositor brasileiro de música popular. Nasceu em Ubá em 7 de novembro de 1903 e faleceu no Rio de Janeiro em 9 de fevereiro de 1964.

¹⁵ Idem 9

Por causa deste mulatinho
Eu fico na janela
O dia inteirinho
Quando ele passa na calçada
Parece o "Clark Gable"
Em "Acorrentado"
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/ary-barroso/685500/> em 22 de maio de 2010)

Rapaz Folgado

Deixa de arrastar o teu tamanco
Pois tamanco nunca foi sandália
E tira do pescoço o lenço branco
Compra sapato e gravata
Joga fora esta navalha que te atrapalha

Com chapéu do lado deste rata
Da polícia quero que escapes
Fazendo um samba-canção
Já te dei papel e lápis
Arranja um amor e um violão

Malandro é palavra derrotista
Que só serve pra tirar
Todo o valor do sambista
Proponho ao povo civilizado
Não te chamar de malandro
E sim de rapaz folgado
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/noel-rosa-musicas/397357/> em 22 de maio de 2010)

O compositor paulista Adauto Santos¹⁶ contraria essa discussão e escreve o bem direto *Perfil de um Sambista* no qual retrata a recorrência dos temas num delineamento histórico. Ele transparece o indivíduo que constantemente caí, mas se levanta e enfrenta as adversidades da vida com a experiência de alguém que está inserido nesse contexto há tanto tempo que possui a destreza saber lidar com ele. Assim, o sambista de Adauto não é malandro, nem boêmio, nem mulhereengo, nem cachaceiro, ele é a soma da escola da vida que o fez professor, é um dos últimos “bambas”:

Eu sou...
Um dos poucos que restam com fama de bamba
Sou a marca de um tempo, o retrato e um samba
Que ilustra tantos dias, noites e madrugadas.

Chorei,
Já caí, levantei, conheci a descida
Aprendi bem depressa as lições dessa vida
Me formei professor nessa minha jornada

Eu vi...
Os janeiros passando no meu dia a dia
Fevereiroiros trazendo muita fantasia
Muito samba rolando, muito carnaval

Eu fiz..
Com que minha alegria alegria alegrasse a tristeza
Fiz a vida tornar-se uma linda princesa
Transformei o meu mundo no mais alto astral

---

¹⁶ Adauto Antônio dos Santos - cantor, compositor, violonista e violeiro brasileiro. Nasceu em Bernardino de Campos no Estado de São Paulo em 22 de abril de 1940 e morre na capital paulista em 22 de fevereiro de 1999.

As marcas dos meus dissabores o tempo apagou
As duras penas voaram para sempre, o vento levou
Falsos amigos, falsos amores, falsa canção feita sem rima
Tudo é passado, tudo acabado, é a volta por cima
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/noite-ilustrada/1388188/em-22-de-maio-de-2010>)

A constante dificuldade enfrentada por sua classe social ocupa o sambista, porém o lirismo também nos apresenta como boa temática. As melancolias, as tristezas, os ais do coração foram tão amplamente cantados pelos compositores que passaram a configurar um gênero musical específico conhecido como samba-canção. Surgido pela década de 30 do século XX e influenciado pelo bolero mexicano, o samba-canção caiu no gosto dos amantes do rádio por apresentar tom melodioso e lento e letras demasiadamente românticas (TINHORÃO, 1997, p. 52). O primeiro sucesso do estilo foi *Fina Flor* letra composta por Henrique Vogeler, Luís Peixoto e Marques Porto, mas que ficou consagrada nas vozes de Vicente Celestino e Aracy Cortes. Basta ler a letra para saber a razão que fez este gênero agradar o público majoritariamente feminino que ouvia as rádios:

Ai, loiô
Eu nasci pra sofrer
Fui olhar pra você, meus olhinhos fechou
E quando os olhos abri, quis gritar, quis fugir
Mas você, eu não sei porque
Você me chamou

Ai, loiô
Tenha pena de mim
Meu Senhor do Bonfim pode até se zangá
Se ele um dia souber
Que você é que é, o loiô de laiá
Chorei toda noite, pensei
Nos beijos de amor que te dei
loiô, meu benzinho do meu coração
Me leva pra casa, me deixa mais não
Ai, loiô
Tenha pena de mim
Meu Senhor do Bonfim pode até se zangá
Se ele um dia souber
Que você é que é, o loiô de laiá
(Extraído de <http://letras.terra.com.br/henrique-vogeler/686547/> em 22 de maio de 2010)

Cartola foi exímio compositor de sambas cuja temática apresentava tom lírico-amoroso. O próprio sambista chegou a afirmar que até se dispunha a escrever letras de samba enredo, mas que apreciava mesmo um samba que contivesse uma boa “dor-de-cotovelo” *Quem me vê sorrindo* é boa representante:

Quem me vê sorrindo pensa que estou alegre
O meu sorriso é por consolação
Porque sei conter para ninguém ver
O pranto do meu coração

O que eu sofri por esse amor, talvez
Não compreendeste e se eu disser não crês
Depois de derramado, ainda soluçando
Tornei-me alegre, estou cantando

Quem me vê sorrindo...

Compreendi o erro de toda humanidade
Uns choram por prazer e outros com saudade

Jurei e a minha jura jamais eu quebrarei
Todo pranto esconderei

Quem me vê sorrindo...

(Extraído de <http://letras.terra.com.br/cartola/237936/> em 22 de maio de 2010)

Cartola é conhecido como um dos mais sofisticados letristas do samba. Por ter um tom poético elevado, o sambista tinha a fama de traduzir, em pulsantes versos, as aflições do coração. “O mundo é um moinho” é um das provas mais contundentes do poder que o compositor possuía de transformar dificuldade em canção. A música é intensamente lírica e possui história complexa. Passeia pelo senso comum a versão que Cartola fez a letra quando descobriu que a filha tinha virado meretriz, informação não confirmada pelo sambista. Desnecessário saber a verdadeira versão quando se tem diante dos olhos uma letra com lirismo tão apurado:

Ainda é cedo, amor
Mal começaste a conhecer a vida
Já anuncias a hora de partida
Sem saber mesmo o rumo que irás tomar

Preste atenção, querida
Embora eu saiba que estás resolvida
Em cada esquina cai um pouco a tua vida
Em pouco tempo não serás mais o que és

Ouça-me bem, amor
Preste atenção, o mundo é um moinho
Vai triturar teus sonhos, tão mesquinho.
Vai reduzir as ilusões a pó

Preste atenção, querida
De cada amor tu herdarás só o cinismo
Quando notares estás à beira do abismo
Abismo que cavaste com os teus pés

(Extraído de <http://letras.terra.com.br/cartola/44901/> em 22 de maio de 2010)

Ao longo de sua história o samba buscou se definir, se desenhar e se construir como identificador cultural. Interessante notar que, na tentativa de se delinear uma música que representasse o Brasil enquanto país, um gênero musical, inicialmente, marginalizado como o samba passe a significar toda uma nacionalidade. Os temas presentes na composição de samba agregam uma carga cultural recortada de uma realidade coletiva que nos representou e continua a nos representar com tamanha força que, dificilmente, nos conseguimos nos ver constituintes de Brasil sem o molejo, a malemolência de um bom samba, tornou-se lugar-comum nos ver assim ritmicamente representados e, por talvez gostarmos não pensamos tão facilmente em outra representação musical nossa senão pelo samba.

4. Considerações finais

As letras das composições de samba são inegavelmente um recorte da realidade em que o sambista está inserido. Não há como conceber a produção artística deste estilo sem considerar os ditames sociais que a envolvem. As letras aqui comentadas são um diminuto recorte que espelha a maneira que um povo utiliza a linguagem a seu favor. O eu-lírico sambista faz peculiar uso da sua voz no sentido de fazê-la ecoar para que o mundo ouça sua vontade, sua revolta, seu lirismo, sua história. Para a sociolinguística a relação língua e sociedade “é a base da constituição do ser humano” (ALKIMIM *apud* MUSSALIM e BENTES,

2003, p. 21). Desse modo, o estudo do samba compreende o conhecer social e a estrutura discursiva em que se insere a construção da identidade dessa comunidade. O sambista é ser coletivo por natureza, ele é a voz de seu povo, de sua gente, de seu morro. É perceptível, pois, que há no universo do samba uma fratura da concepção do indivíduo e uma sobrelevação daquilo que configura um grupamento. O contraponto musical não é uma contradição, mas sim uma somatória de tonalidades que encorpa a música de tal sorte que apenas a enriquece. Então, porque não ser a voz do sambista um contraponto de vozes coletivas?

REFERÊNCIAS

BASTOS, Rafaela. *Cartola – Histórias e samba*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/ancelmo/rafaela/posts/2009/11/09/cartola-historias-samba-239437.asp>. Acesso em: 16 maio 2010.

BRIGHT, William. *Introduction: The Dimensions of Sociolinguistics*. In: *Sociolinguistics*. Nova York: Mouton, 1966.

DINIZ, André. *Almanaque do samba*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FENERICK, José Adriano. *Nem do morro nem da cidade: as transformações do samba e a indústria cultural*. São Paulo: Annablume – Fapesp, 2005.

GAÚNA, Regiane. *Rogério Duprat: sonoridades múltiplas*. São Paulo: Unesp, 2001.

GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (Orgs.). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales; FRANCO, Francisco Manoel Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOPES, Nei. *Partido-alto: samba de bamba*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística 1: Domínios e Fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PRETI, Dino. *Sociolingüística, os níveis de fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1997.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, UFRJ, 2008.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. *Cultura Popular: Temas e questões*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. *Música popular: um tema em debate*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Ed. 34, 1997

TERRA.COM. *Letras de música*. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/>. Acesso em: 22 maio 2010.

UOL.COM. *Letras de música*. Disponível e: <http://vagalume.uol.com.br/sururu-na-roda>. Acesso em: 22 maio 2010.

VALENTE, Assis. *Brasil Pandeiro*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

VIANNA, Luiz Fernando. *Geografia carioca do samba*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DE JESUS: IDENTIDADE, UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO

Mauro Sérgio Demício¹⁷

Resumo

Há no município de São Miguel do Guaporé, estado de Rondônia, a Comunidade Remanescente de Quilombolas de Jesus sobre a qual fora levantada a hipótese de que teria sua identidade comprometida já que a população não reconhece o “caráter remanescente de quilombola” atribuído à Comunidade. O presente ensaio tem por objetivo discutir esta hipótese através de elementos linguístico-discursivos coletados em entrevistas realizadas com setores da população do município sob a luz de alguns conceitos linguísticos encontrados em autores como Benveniste e Bakhtin. Os resultados apresentados demonstram que de fato poucos utilizam o vocábulo “quilombola” quando são solicitados a nominar a Comunidade, porém ao contrário do que alega a hipótese aqui discutida, a grande maioria dos entrevistados reconhecem o “caráter remanescente de quilombola” conquistado pela Comunidade sendo que este reconhecimento está relacionado à expressão “Seu Jesus” (nome do patriarca da Comunidade). Vimos pela análise dos elementos linguístico-discursivos que a ausência do vocábulo “quilombola” quando da nominação da Comunidade não é indicador de preconceito, mas que a opção por nominar a Comunidade, quase sempre, pela expressão “Seu Jesus” é um fato comum na localidade, já que outras comunidades do local também recebem o nome do líder dessas comunidades e que se trata de uma questão ideológica de pressupor uma liderança (sempre exercida por uma figura masculina) para essas comunidades. A utilização, para este ensaio, de apenas uma parte dos dados coletados permite a possibilidade de ampliar o debate em trabalhos futuros.

Palavras-chave: Língua. Sociedade. Identidade. Quilombola. São Miguel do Guaporé.

1. Introdução

O fato de não ser identificada como remanescentes de quilombola pela população do município onde está localizada, compromete a identidade da Comunidade Remanescente de Quilombola de Jesus como tal? Esta “não identificação” seria perceptível em elementos linguístico-discursivos presentes na fala da população? Ou ainda, é possível partindo desses

---

¹⁷ Graduado em Letras e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português.

elementos, determinar que a Comunidade em questão tenha sua identidade comprometida? Seria isso uma questão de identidade ou de identificação?

Apesar da aparente simplicidade das perguntas e das consequentes respostas, quando as relacionamos a elementos teóricos postulados pelos estudos linguísticos (especialmente aos da sociolinguística), essa aparente “simplicidade” revela-se falsa, levando-nos a concluir que um estudo um pouco mais amplo desse tema certamente poderia trazer a tona fatores bem complexos e determinantes dessa possível “não” identificação.

Contudo, explicitar esses fatores não é o objetivo desse trabalho. O que apresentamos aqui é um ensaio que, partindo de conceitos que relacionem língua e sociedade, pretende discutir a hipótese de que, por ainda não figurar como remanescente de quilombola entre setores da população do município onde está localizada (o município de São Miguel do Guaporé, estado de Rondônia), a Comunidade Remanescente de Quilombolas de Jesus tem sua identidade comprometida, o que, interferindo fortemente em seu relacionamento com os demais membros da população incorre, quase sempre, em múltiplos prejuízos para a Comunidade.

Procuraremos discutir a hipótese acima a partir da análise de alguns elementos linguísticos/discursivos colhidos em entrevistas realizadas com setores da população (poder legislativo, poder executivo e vizinhanças) onde a Comunidade está localizada, relacionando-os a conceitos apresentados por estudos linguísticos, especialmente pela sociolinguística.

Partiremos de elementos conceituais encontrados em autores como Benveniste e Bakhtin dentre outros que explicita a inter-relação língua e sociedade buscando sustentar teoricamente a discussão aqui apresentada, assim como demonstrar que essa inter-relação decorre de uma interdependência capaz de alterar os comportamentos de membros de uma determinada sociedade pela presença/ausência de certos elementos linguístico-discursivos (e de toda a carga semântica e pragmática que os acompanha).

Se considerarmos que “é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE apud ALKIMIM, 2005, p. 26) e que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos (...)” (BAKHTIN, 2006, p. 42), então não há como deixar de considerar que, o simples fato da Comunidade de Jesus ainda não figurar linguisticamente entre a população do município onde está localizada como uma “comunidade de remanescentes de quilombolas” altere sobre maneira a forma como é vista, identificada e, principalmente como é respeitada.

Cabe, contudo, questionarmos primeiramente se esta hipótese realmente é válida, ou seja, se de fato a população de São Miguel do Guaporé não reconhece o “caráter remanescentes de quilombola” atribuído à Comunidade e, por outro lado, se isso de fato compromete a identidade da Comunidade (o que procuraremos fazer através de análises de elementos linguístico-discursivos). Porém, cremos não ser este o espaço adequado para se fazer juízos de valor a respeito do que possa sugerir a hipótese apresentada, mas apenas de demonstrar por esse exemplo (embora outros autores já o tenha melhor demonstrado) de que simples elementos linguístico-discursivos alteram fortemente o inter-relacionamento entre os membro de uma determinada comunidade.

Neste caso, os elementos linguísticos/discursivos foram colhidos em entrevistas realizadas no município de São Miguel do Guaporé, estado de Rondônia (município onde a Comunidade está localizada), sobre as quais cabe aqui algumas considerações que se seguem.

2. As entrevistas para a coleta dos dados

As entrevistas foram realizadas durante a segunda quinzena do mês de maio de 2010, utilizando-se de questionário conforme orientações apresentadas em Laville e Dionne (1999, p.186-190) (embora parte da entrevista tivesse que ser realizada dispensando essa formalidade) e teve como propósito a coleta de elementos linguístico-discursivos com os quais pudéssemos averiguar como alguns setores da população de São Miguel do Guaporé, estado de Rondônia, identificam a Comunidade Remanescentes de Quilombolas de Jesus e sua relação como o vocábulo “quilombola”.

Foram entrevistados dois grupos assim divididos:

Grupo A: membros dos poderes legislativo e executivo local;

Grupo B: membros de famílias que residem ao longo da estrada que dá acesso à Comunidade Remanescente de Quilombolas de Jesus, distribuídos em distâncias variadas da comunidade, bem como, em relativa distância uns dos outros.

Entretanto, cabe ressaltar que a escolha desses dois grupos não se dera de forma aleatória nem tão pouco de forma desinteressada.

O critério para a escolha do primeiro grupo (grupo A) decorre do fato de, por ocupar postos que supostamente levariam a manter constantes contatos com toda a população, uma vez que entre este grupo estão detentores de mandatos legislativo e pessoas responsáveis por oferta de serviços públicos essenciais tais como saúde e educação, inferiu-se que seria altamente provável que os mesmos teriam conhecimento do “caráter remanescente de quilombolas” conquistado pela “Comunidade de Jesus”.

O segundo grupo (grupo B) fora escolhido por considerar que, residindo na estrada que dá acesso à Comunidade, também haveria uma alta probabilidade do reconhecimento do “caráter remanescentes de quilombolas” conquistado pela “Comunidade de Jesus”, bem como se inferiu que este reconhecimento poderia ter despertado nesses moradores atitudes diversas como de proteção, de apoio, de ajuda, ou ainda de preconceito, de discriminação, de perseguição etc.

Contudo, muito embora a escolha desse segundo grupo não se dera de forma aleatória, a escolha das pessoas que foram entrevistadas, sim. Procuramos, aleatoriamente, entrevistar moradores cujo único critério de escolha fora o de residir ao longo da estrada que dá acesso à Comunidade Remanescente de Quilombolas de Jesus, bem como o de que suas residências estivessem a distâncias variadas em relação à Comunidade e aos demais moradores entrevistados.

Uma ressalva em relação à entrevista desse segundo grupo trata-se do que fora comentado anteriormente, o fato de parte de a entrevista ser realizada sem a utilização do instrumento formal, o questionário.

O motivo para isso é a “desconfiança” de alguns moradores (especialmente os que habitam o Projeto Primavera) em relação a “pessoas estranhas”, ou seja, que eles percebiam que não são moradores da região.

Por ser uma região onde as propriedades rurais são, predominantemente, grandes propriedades, os moradores são, quase sempre, peões que vivem sozinhos e que, normalmente não são muito afeitos a dar informações sobre a região, especialmente para alguém desconhecido e com uma prancheta e um gravador na mão.

Outro fator, conforme apresentaremos adiante, é que o “Projeto Primavera” fora e continua sendo palco de conflito agrário, assim, qualquer pessoa que seja estranha aos moradores é quase sempre vista com certa desconfiança e, dessa forma, a melhor estratégia para entrevistar-los é fazer com que se pareça o mais próximo possível de um “bate-papo” informal, sendo este o expediente que tivemos que lançar mão em algumas entrevistas.

Os resultados dessas entrevistas serão utilizados adiante quando, em capítulo próprio, buscaremos relacionar os dados colhidos às concepções teóricas apresentadas, sempre norteadas pela discussão aqui proposta.

Cabe ainda mais uma observação quanto aos dados coletados. Para este ensaio, por questões de espaço, vamos utilizar somente uma parte dos dados (mais especificamente os relacionados ao reconhecimento do vocábulo “quilombola” e à existência da Comunidade Remanescentes de Quilombola de Jesus), outras informações coletadas pretendemos serem tratadas em trabalhos futuros.

Muito embora os dados coletados nas entrevistas possam subsidiar vários debates sob vários aspectos linguísticos à luz de variados parâmetros teóricos, por agora elegemos apenas dois deste parâmetros os quais passamos a apresentar.

3. A língua como instrumento de análise da sociedade

[...] a língua dá forma à sociedade ao exibir o **semantismo social**, que consiste, principalmente, de **designações**, de **fatos de vocabulário**. Particularmente o **vocabulário** se apresenta como uma fonte importante para os estudiosos da sociedade e da cultura, pois retém informações sobre as formas e as fases da organização social, sobre os regimes políticos etc. (**grifos nossos**) (ALKIMIM, 2005, p.27).

[...] tudo o que é ideológico é um *signo*. *Sem signo não existe ideologia* (BAKHTIN, 2006, p.31).

Procuraremos pautar nossa discussão acerca de alguns fatos linguístico-discursivos nesse pequeno ensaio sobre esses dois aspectos: a língua como principal instrumento de análise da sociedade, (com um enfoque especial sobre o *vocabulo*) e o de que tudo na língua é sempre dotado de uma ideologia.

O primeiro aspecto é bastante abundante em Benveniste. Para ele é possível, entre outras, considerar a língua como meio de análise da sociedade embora em seu trabalho ele tenha considerado que “língua e sociedade não são isomórficas, que sua estrutura não coincide que suas variações são independentes” (BENVENISTE, 2006, p. 94).

Entretanto essa diversidade entre língua e sociedade não impede a consideração ora proposta e para tanto Benveniste (idem, p. 97) as toma sincronicamente e em relação semiológica, qual seja, “a relação do interpretante com o interpretado” e assim ele formula duas proposições conjuntas: “a língua é o interpretante da sociedade; a língua contém a sociedade”.

Na verdade estas duas proposições são interdependentes já que a primeira é dada pela segunda visto que, se uma dada língua contém em si a sociedade que a utiliza, então é plenamente possível aceitar essa língua como “interpretante” dessa sociedade.

Com vistas a esclarecer estas proposições, já que fica a indagação do “que é que atribui à língua esta posição de interpretante?”, Benveniste (2006, p. 99) nos apresenta:

É que a língua é – como é sabido – o instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros da sociedade. Se a língua é um instrumento de comunicação ou o instrumento de comunicação, é porque ela está investida de

propriedades semânticas e porque ela funciona como uma máquina de produzir sentido, em virtude de sua própria estrutura.

E continua afirmando que

Nada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua. Por conseqüência, a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceituar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência que se chama sociedade.

Para ele duas propriedades da língua tornam possíveis as proposições apresentadas acima: a “de sua natureza de ser formada de unidades significantes” e a “de seu emprego de poder arranjar estes signos de maneira significativa”.

Porém há uma consideração que o autor nos faz com a qual há certa relação com o que trataremos a seguir. Trata-se do fato de que se por um lado “a língua engloba a sociedade e a contém em seu aparelho conceitual” há, contudo “um poder distintivo” que confere certo “semantismo social” sendo o **vocabulo** o elemento linguístico encarregado dessa função, sendo ele “o aspecto que é melhor explorado da relação da língua com a sociedade”.

É neste sentido que procuraremos adiante explorar os vocábulos “**quilombo/quilombola**” ou a expressão “**comunidade quilombola**” em seus sentidos para alguns setores da população do município de São Miguel do Guaporé bem como suas possíveis ligações com a Comunidade Remanescente de Quilombola de Jesus.

Por fim, Benveniste acrescenta uma nova configuração à língua e que está relacionado com o segundo aspecto que nos referimos no início deste capítulo e sobre o qual também dissemos pautar nossa discussão, qual seja, o de que não há discurso isento de ideologia, pois o discurso não se faz por si só, mas ao ser produzido por um sujeito o inclui e o revela.

Neste sentido é que ele assim afirma

Aqui aparece uma nova configuração da língua [...] é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto praticante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação.

Cada classe social se apropria dos termos gerais, atribui a eles referências específicas e os adapta assim à sua própria esfera de interesse e freqüentemente os constitui com base em derivação nova. Por sua vez, estes termos, carregados de valores novos, entram na língua comum na qual introduzem as diferenciações lexicais (BENVENISTE, 2006, p. 101-02).

Isso também é levado em consideração quando adiante procuraremos apresentar os sentidos que adquiriram alguns vocábulos e expressões que coletamos nas entrevistas e que, portanto, não podem ser analisadas despidas deste aspecto.

Assim é que buscamos em outro autor, Bakhtin, elementos conceituais capazes de embasar esta discussão e, de início apresentamos algumas afirmações que se relacionam com a análise que faremos posteriormente. Trata-se das seguintes:

Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.

É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.

[...] a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2006, p. 33-4)

Estas afirmações reúnem elementos sobre os quais cabem alguns comentários.

Vejamos se “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”, então temos que admitir que o contrário também seja verdadeiro, *tudo o que é semiótico possui um valor ideológico* (e a segunda citação acima confirma isso) de forma que não se pode propor qualquer análise linguística, por mais simples que seja sem considerar este fato.

Ainda conforme Bakhtin, o signo (no caso deste ensaio o signo linguístico) é a materialização da consciência individual (e coletiva) então, considerando isso e o que vimos acima, o signo é a externalização de um consciente individual sempre “impregnado” por uma ideologia, que se torna uma rede, num movimento cíclico, através da interação social (consciente coletivo).

Sob este prisma, ao trabalharmos adiante com signos linguístico-discursivos que coletamos nas entrevistas, não podemos deixar de considerar que estaremos trabalhando com conteúdos “impregnados” por uma ideologia.

Por último, assim como Benveniste, Bakhtin também faz referência à importância da “palavra” (Benveniste usa o termo “vocábulo”) para a inter-relação linguística dos membros de uma sociedade.

Para Bakhtin (2006, p. 37-9) “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” é também “[...] material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”, contudo, mesmo sendo ela “material semiótico” da consciência individual do falante, Bakhtin não poderia deixar de considerar seu caráter social e é assim que continua afirmando “É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como **signo social** para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência” (grifo nosso). Por fim, o autor termina dizendo que “[...] todas essas propriedades fazem dela [da palavra] o objeto fundamental do estudo das ideologias”.

Portanto, mesmo que o estudo aprofundado da ideologia dominante nos signos linguísticos coletados em nossa entrevista não seja o objetivo principal da análise que sumariamente realizamos, ao trabalharmos com vocábulos e expressões como **quilombo**, **quilombola**, **comunidade quilombola** e suas possíveis relações com a Comunidade Remanescente de Quilombola de Jesus buscando, por meio deles, discutir a hipótese apresentada no início do capítulo anterior, há de considerar que as mesmas estarão sempre carregadas de forte caráter ideológico.

Esclarecido sob quais enfoques teóricos pautaremos nossa análise, passemos à apresentação dos elementos coletados nas entrevistas e às análises propriamente dita, iniciando com uma pequena apresentação da formação e constituição da Comunidade Remanescente de Quilombolas de Jesus.

4. A comunidade sob a óptica de alguns setores da população de São Miguel do Guaporé: a análise dos dados

A Comunidade Remanescente de Quilombolas de Jesus situa-se às margens do rio São Miguel, afluente do rio Guaporé, município de São Miguel do Guaporé no Vale do Guaporé, estado de Rondônia e é formada por negros cujos antepassados estão ligados aos

negros vindos de Vila Bela da Santíssima Trindade e seus descendentes que se espalharam pelas margens do rio Guaporé e seus afluentes.

A Comunidade formou-se durante as décadas de 40 e 50, inicialmente pela família da senhora Dona Luísa Assunção esposa do atual patriarca da Comunidade, o senhor Jesus Gomes de Oliveira.

O senhor Jesus teria chegado ao local por volta do ano de 1959 vindo de um vilarejo chamado Limoeiro que se situava também às margens do rio São Miguel, próximo à Comunidade de Porto Murtinho e que fora desocupado por estar localizado no território onde, em 1982, fora criada a Reserva Biológica do Guaporé, a REBIO GUAPORÉ.

A Comunidade viveu várias dificuldades desde a formação, inicialmente durante a década de 60, com o declínio dos preços do principal produto que formava a base econômica da Comunidade, o látex da Seringueira (*Hevea brasiliensis*), o que provocou uma forte evasão permanecendo na localidade apenas a família do senhor Jesus, que passara a diversificar a fonte de renda da família com a extração de outros produtos da floresta, tais como a Castanha-do-pará, produto da castanheira-do-pará (*Bertholletia excelsa*), a Poaia (*Hybanthus ipecacuanha*), o Cacau nativo (*Theobroma cacao*), bem como o cultivo de arroz (*Oryza sativa*), feijão (*Phaseolus vulgaris*), milho (*Zea mays*), batata doce (*Ipomea batatas*), abóbora (*Cucurbita pepo* L) e a mandioca (*Manihot esculenta*), esta última especialmente para a produção de farinha.

Posteriormente os problemas foram de ordem de delimitação geográfica e de convívio com fazendeiros da região, uma vez que próximo à Comunidade fora implantado o Projeto de Colonização Agropastoril Primavera que além de promover a concentração de terras, avançou sobre áreas anteriormente exploradas pelas pessoas da comunidade quilombola.

Muito embora esse clima de tensão entre os quilombolas e os proprietários de terra não tenha sido algo muito constante, devido principalmente à pessoa conciliadora que é o senhor Jesus, entretanto, nos últimos tempos esse clima ganhou um novo tempero graças à ação do INCRA que culminou na Portaria nº 015/2009 daquele órgão que regularizou os mais de cinco mil hectares de terra pertencentes à Comunidade de Remanescente de Quilombolas de Jesus, conforme nos lembra o professor Marco Antônio D. Teixeira (2008, p. 21-2):

Na comunidade de Jesus a posse da terra é uma questão que afeta interesse de uma elite fundiária local e nacional, uma vez que alguns dos maiores proprietários fundiários locais vivem em outros estados da União e especulam com as terras da região do São Miguel. Neste contexto tornou-se fácil e, implicitamente, sem conseqüências, a apropriação das terras que antes eram da família quilombola. Hoje, a decisão de reconhecimento da territorialidade e da titulação das terras tem levantado o véu dos descontentamentos de alguns proprietários locais que reivindicam a posse da maior parte das terras inseridas no relatório etno-histórico e socioambiental apresentado ao INCRA por um grupo interinstitucional formado por servidores daquele órgão e professores da Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

A luta pela conquista definitiva das terras onde habitam há muitos anos e a persistência, apesar de todas as adversidades pelas quais a Comunidade passou especialmente este último embate com os grandes proprietários de terras, faz memorar a luta de seus antepassados pela conquista da liberdade e reviver a garra de um povo guerreiro que, desde o século XIX adentram o Vale do Guaporé na busca por condições melhores de sobrevivência.

Por outro lado, a atitude pacificadora do patriarca da Comunidade, senhor Jesus Gomes de Oliveira nos remete ao conceito de “quilombo” apresentado em Mutombo *apud* Amaral (2008, p.19) conforme seguinte.

6. Quilombo. Em las lenguas bantu de la zona (área) L (=zona lingüística lubá), tenemos unos términos que tienen relación con la palabra “quilombo”. En las lenguas cilubà (L31), kilubà (L33), ciin-kanyòk (L32), etc -, hay:

1) cilombò / kilombò: antropónimo: guia, conductor;

2) kalombò: antropónimo: guia, conductor;

3) tulombò: ritmo musical con xilófonos y para estimular a los guerreores, a los combatantes;

4) kulombola: orientar; guiar, dirigir a um grupo o a uma persona.

Assim é que “Seu Jesus” (como é chamado o patriarca da Comunidade), tem “conduzido”, “guiado”, “dirigido” sua família, seu grupo por mais de meio século resistindo às adversidades para chegar às conquistas atuais da Comunidade.

No que refere ao relacionamento com a população de São Miguel do Guaporé, as entrevistas e a análise dos elementos linguístico-discursivos coletados nos revelam alguns dados que oportunamente gostaríamos de discutir, contudo, por questões de objetivo e espaço, apresentaremos a seguir algumas observações que chegamos da análise de apenas duas das perguntas realizadas.

Uma primeira constatação fora o de que, na contramão do que alega a hipótese apresentada no início deste ensaio, a palavra “quilombola” figura linguisticamente entre 66,67% dos entrevistados, ou seja, apenas 33,33% revelaram desconhecimento do termo levando-nos, já de antemão, a consideramos que há uma presença satisfatória da palavra entre as pessoas dos setores da população entrevistados, já que dois terços a conhecem.

Outro fato que desautoriza a hipótese que estamos discutindo é que todos os entrevistados que alegaram conhecimento da palavra quilombola (66,67% do total), quando questionados se sabiam da existência de uma comunidade remanescentes de quilombolas no município, responderam afirmativamente.

Temos ainda o seguinte, quando relacionamos as respostas dadas afirmativamente sobre a existência de uma comunidade remanescentes de quilombolas no município, com as respostas à pergunta sobre como é chamada essa comunidade aparece, quase sempre, a expressão “Comunidade do Seu Jesus” como resposta, conforme vemos na tabela 1.

Dessa forma, vemos na Tabela 1 que para a maioria (62,50%)¹⁸ dos entrevistados que alegou conhecer a palavra “quilombola”, a mesma possui um referente comum, qual seja a “Comunidade de Remanescente de Quilombolas de Jesus”.

Quanto à questão de identificação, é certo que a palavra “quilombola” ainda figure no nome da Comunidade para um pequeno grupo (apenas 12,50%)¹⁹, para a imensa maioria dos que apresentaram um nome para a Comunidade, o referente que a representa é a expressão “Seu Jesus” (o nome do patriarca da Comunidade).

Não vemos entretanto, neste fato, um prejuízo para a identidade da Comunidade uma vez que, embora a grande maioria não tenha dito a palavra “quilombola” quando perguntados pelo nome da Comunidade, este entrevistados responderam “sim” à pergunta anterior (O (a)

---

¹⁸ Aqui desconsideramos aqueles que responderam “não”. Assim, para esse cálculo, todos os que responderam “sim” passaram a representar a totalidade (100%).

¹⁹ Idem nota anterior.

senhor (a) sabe da existência de uma Comunidade de Remanescentes de Quilombolas nesse município?) e entendemos este fato como indicador de que têm consciência de que a “Comunidade do Seu Jesus” ou “Comunidade Seu Jesus” o ainda “Seu Jesus” e a comunidade remanescente de quilombola que alegam saber da existência são, na verdade, a mesma comunidade.

Tabela 1. Comparação de respostas às perguntas sobre o conhecimento da existência de uma Comunidade de Remanescentes de Quilombolas e o conhecimento do nome dado a essa Comunidade.

O (a) senhor (a) sabe da existência de uma Comunidade de Remanescentes de Quilombolas nesse município?	O (a) senhor (a) poderia me dizer o nome?	%
“Não”	“Não sei”	33,33
“Sim”	“Não sei”	25,00
“Sim”	“Comunidade do Seu Jesus”	8,33
“Sim”	“Comunidade Seu Jesus”	8,33
“Sim”	“Seu Jesus”	16,68
“Sim”	“Comunidade Quilombola”	8,33

Assim, poderíamos concordar que há algum problema quanto à identificação nominal da Comunidade como de remanescentes de quilombola, mas nunca de que não há um reconhecimento por parte da população do “caráter quilombola” adquirido pela Comunidade.

Portanto, se considerarmos o reconhecimento de certas características de uma determinada comunidade por um grupo maior de pessoas que não pertença a esta comunidade como fator de identidade, então podemos deduzir que, o fato de haver entre a maioria das pessoas entrevistadas em São Miguel do Guaporé um referencial semântico que relacione a “Comunidade do Seu Jesus” ao vocábulo “quilombola”, isto advoga fortemente em favor da identidade de “povo remanescente de quilombola” atribuído aos habitantes daquela Comunidade.

Então, no caso de São Miguel do Guaporé, temos um fato linguístico-discursivo (a palavra “quilombola” ou a expressão “comunidade quilombola”) em relação direta a um fato histórico-social (A Comunidade de Remanescente de Quilombolas de Jesus).

A exemplo de Labov (1963) que demonstrou ser apenas uma questão de preconceito a teoria que relacionava os problemas de aprendizagem das crianças negras americanas a um suposto “déficit cultural” (teoria do déficit), alguns poderiam alegar que a pouca incidência do vocábulo “quilombola” na identificação do nome da Comunidade poder advir também de um possível preconceito em relação aos moradores da Comunidade.

Entretanto, não ficou evidente este fato nas entrevistas realizadas, apenas um entrevistado relatou uma ocorrência que poderíamos ligar a um ato de preconceito. Trata-se do que transcrevemos a seguir.²⁰

²⁰ Esse comentário fora feito por um entrevistado depois de encerrada a entrevista.

As pessoa conhece eles... é... na eleição quando eles na eleição viero vota eles no dia da eleição andaru tudu junto no dia da eleição é... as pessoa ficava olhando pra eles no dia da eleição até a polícia veio falá com eles é... porque eles tava andandu tudo junto na rua mais todumundo sabe que eles é da Comunidade do Seu Jesus.

Contudo, a despeito do que narramos acima, não houve nenhuma outra narração semelhante, então consideramos como um fato isolado e de difícil ligação à hipótese apresentada logo acima.

Há ainda, na tabela 1 um dado que merece nossa atenção. Como podemos notar, em São Miguel do Guaporé o vocábulo “quilombola” significa, quase sempre, “Seu Jesus”.

Uma primeira consideração sobre esse fato tem haver com o que encontramos em Bakhtin (2006, p. 34) “(...) a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, **compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos**” (grifo nosso).

Dessa forma, no caso das pessoas entrevistadas, a compreensão do signo “quilombola” faz-se pela “aproximação de um signo já conhecido”, naquele caso, da expressão “Seu Jesus”. Então a consciência do “caráter remanescentes de quilombola” atribuído à Comunidade firma-se como realidade material nos signos “Seu Jesus” e isso é também um fator de identidade, pois pertencer à Comunidade do “Seu Jesus” para a população de São Miguel do Guaporé é ser “quilombola”.

Outra consideração relacionada à expressão “Seu Jesus” tem haver também com o que apresentamos anteriormente em Bakhtin (2006, p. 33) “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” e, naquela ocasião, argumentamos que o contrário também é verdadeiro, então, que conclusões poderíamos tirar do fato de que em praticamente todas as respostas à pergunta a respeito do nome da Comunidade aparecer a expressão “Seu Jesus”?

Vemos que o topônimo exerce sob a população do município de São Miguel do Guaporé a função de informar uma liderança.

A exemplo de praticamente todas as comunidade tradicionais, há uma dedução generalizada por parte de quem não pertence à comunidade de que lá sempre haverá um líder. Embora possa haver exceção, o que se deduz é que essa liderança seja exercida por uma figura masculina, no caso dos indígenas, o cacique, no caso das comunidades ribeirinhas, um morador (normalmente o mais antigo).

Com relação à Comunidade Remanescente de Quilombola de Jesus, essa informação está presente no próprio nome.²¹

A resposta de um dos entrevistados demonstra ainda o caráter hereditário que já se espera da liderança da Comunidade. Quando perguntamos (solicitando informações sobre o nome da Comunidade): *O (a) senhor (a) poderia me dizer o nome?* A resposta fora “Comunidade Seu Jesus. É as pessoa fala vamu nu Seu Jesus otro diz no Luizinho que é o filho dele”.

Dessa forma, o topônimo “Seu Jesus” além de remeter a um referente correspondente à “quilombola” como ficou demonstrado anteriormente, marca uma posição ideológica (comunidade de caráter social monárquico) cuja liderança (a exemplo da grande maioria de

---

²¹ Em São Miguel do Guaporé há ainda duas comunidades ribeirinhas que também são identificadas pelo nome de seus líderes. A Comunidade do Massu e a Comunidade do Corsin.

seus antepassados) é exercida por uma figura masculina que a transmitirá a um descendente também do sexo masculino (como já se esperam alguns).

Certamente muitos outros fatos poderiam ser levantados dos elementos linguístico-discursivos coletados nas entrevistas, contudo como já antecipamos anteriormente, optamos pelas análises que aqui apresentamos por entendermos serem suficientes ao objetivo que propomos para este ensaio. Então, após as considerações que fizemos até aqui, podemos chegar a algumas conclusões preliminares que apresentaremos a seguir.

5. Conclusão

Primeiramente ficou demonstrado que é falso afirmar que o fato da palavra “quilombola” não figurar no nome da Comunidade Remanescente de Quilombolas de Jesus para algumas pessoas do município onde está situada seja fator de comprometimento da identidade da Comunidade.

De fato são poucas as pessoas que se referem à Comunidade com o termo “quilombola”, porém conforme procuramos apresentar, este é um vocábulo que figura entre a grande maioria dos entrevistados e, em São Miguel do Guaporé, ele está associado à Comunidade que, quase sempre, é nominada com a expressão “Seu Jesus”.

Com isso, acabamos por concordar que do ponto de vista de identificação nominal algumas pessoas do município não explicitam o termo “quilombola” quando se referem ao nome da Comunidade, entretanto, isto não pode ser visto como uma questão que possa comprometer a identidade da Comunidade já que, como também vimos acima, entre a maioria dos entrevistados há uma ligação semântica entre as expressões “comunidade remanescentes de quilombola” e “Seu Jesus” (referindo-se à Comunidade Remanescentes de Quilombolas de Jesus).

Não fora possível, no entanto, relacionar esta ausência do termo “quilombola” quando da denominação da Comunidade pelo entrevistados à uma atitude preconceituosa, a conclusão que chegamos é a de que há uma preferência em nominar a Comunidade com uma expressão que, entre outras coisas, marque uma posição de liderança (no caso a expressão “Seu Jesus”).

A interpretação que fizemos é que esta opção dos entrevistados tem relação com uma questão ideológica, a de que figura no imaginário dos entrevistados a idéia de que nestas comunidades deva haver sempre uma posição de liderança e que a mesma deva ser exercida por uma figura masculina.

Alguns fatos apresentados acima vêm de encontro a esta interpretação. Trata-se do fato de outras comunidades localizadas no mesmo município serem nominadas pelo nome de seus respectivos líderes (A Comunidade do Massu e a Comunidade do Corsin) e o fato de um dos entrevistados alegar que algumas pessoas já ligam o nome do filho do patriarca da Comunidade Remanescentes de Quilombola de Jesus (o senhor Luiz conhecido como “Luizinho”) ao nome da Comunidade.

Por fim, ficou ainda a evidência de que há, em relação aos temas aqui tratados, a possibilidade de ampliação e aprofundamento da discussão que iniciamos.

Referências

ALKIMIM, T. M. *Sociolinguística*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística*. 5. ed., v. 1. São Paulo: Cortez, 2005.

AMARAL, G. G. *Comunidade remanescente de Quilombo de Jesus/Bacia do Guaporé-RO: Territorialidade e Relações Socioambientais*, 2008, 99 p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia).

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

LABOV, W. The logic of nonstandard English. In: *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia University of Pennsylvania Press, 1963.

LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TEIXEIRA, Marco Antônio D. Quilombo de Jesus. Vale do rio São Miguel/Rondônia. Aspectos da ocupação. *Saber científico*, Porto Velho, 1 (1): 1-26, jan./jun., 2008.

A MODALIZAÇÃO DO DISCURSO EM “ÓRFÃOS DO ELDORADO”, DE MILTON HATOUM

Sergio Francisco Loss Franzin²²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar e demonstrar as modalizações discursivas na novela *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum, tendo como linha de condução a análise do discurso. Esta consiste num campo que se complementa com outras ciências, como a teoria da enunciação, a pragmática do discurso literário e a sociolinguística. Pelo intercâmbio de seus instrumentais, a abordagem torna-se mais plena, e isso foi comprovado na análise de *Órfãos do Eldorado*. Observou-se que a definição do ser pelo não ser consiste no aspecto mais relevante da novela, pela densidade que dá à obra.

Palavras-chave: modalização, discurso, análise.

1. Introdução

O discurso, essa matéria-prima instigante das relações humanas, é dotado de características reveladoras, embora o esquivo, omissivo e indeterminado sejam patentes também. Na obra literária, seus matizes rebrilham à luz de vários enfoques, um deles a modalização. Modalizar significa revelar-se no discurso, intencionalmente ou não. Significa apresentar elementos distintivos que situam os sujeitos na interioridade ou exterioridade de si mesmos, e na medida endógena ou exógena de suas representações; significa ainda se inter-relacionar com princípios, sujeitos, processos, sistemas, em que cabe com grande medida a ideologia. As personagens se revelam no discurso, em maior ou menor intensidade de expressão. No campo literário, a identificação dos traços de modalização permite que se compreendam os vieses pelos quais seguem os princípios de composição da obra, com seus traços particulares e globalizantes. Afinal, os “modos de dizer” às vezes expressam muito mais do que o próprio dito na sua base elementar de representação dos fatos.

Nos romances e novelas, onde há uma polifonia constituinte de crenças, ideologias (e princípios filosóficos, não raro), a modalização surge como uma forma de afirmação ou desafirmação dos sujeitos, de construção ou desconstrução de princípios. Como dar conta disso, a não ser se apegando a algumas bases teóricas que desvelam ao leitor o máximo de insinuação e representação? A teoria da enunciação oferece seu instrumental para que se

---

²² Graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia; professor da rede pública federal de educação profissional, científica e tecnológica.

separe, classifique, situe e exemplifique a partir do texto em análise. Se assim for feito considerando-se apenas um exercício de identificação por partes, centrando-se nos elementos mínimos de modalização como forma de verificar muito mais a representação do que a constituição mais abrangente do discurso, que deságua inevitavelmente num interdiscurso, o trabalho pende muito mais para a semiótica; todavia, quando a enunciação é utilizada para buscar, na situação dos elementos da narrativa (no espaço, tempo, enredo, cultura, história), a emergência dos sentidos nos discursos, a pendência se dá para o lado da análise do discurso. É ela o viés da discussão que por aqui vem se seguindo e se irá seguir até o final do trabalho. É ela que amalgama, ainda, dentre mais, a pragmática, por força da contextualização, que complementa, com os elementos da exterioridade, a interioridade da obra que se objetiva avaliar.

Orlandi (2001, p. 91) confirma que “[...] há uma proximidade e um trânsito constante entre esses campos do conhecimento” (enunciação, pragmática, argumentação e discurso). Cada campo desse, em separado, padece de alguma falta que torna a análise menos precisa. Todavia, são singulares e possuem suas diferenças de abordagem. De acordo com Orlandi (2001), enquanto na enunciação o sujeito é a própria origem de si, na análise do discurso ele é linguístico-histórico. Ou seja, pelo instrumental da análise do discurso e sua interface com os outros campos, sem perder de vista que ela é o viés de condução, a visão sobre o discurso é ampliada, aproveitando-se as estratégias de identificação de tudo o que significa dentro de uma obra e fora dela, para onde ela é (possível de ser) levada.

Orlandi (1987, p. 111) já dizia, um pouco antes, “[...] que a análise do discurso não prescinde de uma teoria de enunciação, ao contrário, procura constituir-la, ainda que diversamente [...]”, como uma teoria “não-subjetiva”, ou seja, não focada apenas em interpretações “possíveis”, mas principalmente numa localização demarcatória dos elementos do discurso. Isso significa que a análise do discurso manipula a teoria da enunciação para que se adéque às suas necessidades de trabalhar a constituição mínima do discurso no seu máximo de possibilidades. Por essa via de intercomunicação de arsenal metodológico (ou campos de abordagem), pode-se avançar, inclusive por Orlandi (1987, p. 112), que aponta a existência de um contrato da análise do discurso com a sociolinguística, “[...] uma vez que os pontos comuns na consideração do objeto de que tratam são evidentes [...]”, com uma cobrindo a outra no tratamento da análise da linguagem contextualmente focada.

Mainueneau (1993) atesta que as apreensões da análise do discurso, há muito tempo, eram feitas sem considerar os atos de enunciação na dimensão formadora do discurso apresentada na contemporaneidade. Na pragmática que a análise do discurso abarca, segundo Mainueneau (1993, p. 29), “[...] a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala (batizar, permitir, mas também prometer, afirmar, interrogar, etc.) é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado.” Depois acrescenta (p. 30): “Logo, um sujeito ao enunciar presume uma espécie de ‘ritual social da linguagem’, implícito, partilhado pelos interlocutores”, de modo que, em matéria de discurso, todos os matizes são importantes, como aqueles que demarcam e desnudam espaço, pessoas, cultura, história e, dentre outros, a própria linguagem.

Este capítulo tem como objetivo geral analisar e demonstrar a modalização dos discursos na novela *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum (2008), escritor amazonense que trabalha de forma marcante os elementos da enunciação, especialmente no que se refere a espaço (e sua relação com as pessoas do discurso). Nesse contexto, deverão ser demarcados

os matizes de discurso, mas antes apresentando-se aquele breve apanhado teórico a respeito dos vieses de análise.

2. Princípios da modalização do discurso

A modalização consiste naquilo que o discurso insinua, demarca ou faz supor, como por exemplo na expressão da pessoa revelada no seu enunciado. Segundo Fiorin (2008, p. 114), trabalhando com os princípios da semiótica, existem dois tipos de enunciados elementares: “o de estado e o de fazer”. Realizam-se no ser e em sua ação, com as mais diversas funções de um e outro: manipulação, afronta ao sistema ou, dentre mais, a impotência, o sonho, a utopia. As relações consideradas não se limitam aos contatos entre sujeito e objeto, mas se expandem para aquelas que se dão entre sujeito e sujeito, entre sujeito e mundo. No exame dos procedimentos de manipulação, afirma Fiorin (2008, p. 116) que

[...] estudam-se a provocação, o desafio, a tentação, a sedução, a intimidação, etc. Por outro lado, começa-se a aprofundar o estudo dos mecanismos da sanção, seja ela cognitiva ou pragmática. Os percursos da manipulação e da sanção constituem a dimensão cognitiva da narrativa e enquadram sua dimensão pragmática.

Ser e fazer, as duas bases fundamentais expostas nos enunciados, juntas ou não, implicam em tomadas de posição que revelam muito das condições de produção do discurso e da situação dos seus sujeitos. No universo literário (ou não), esse ser e fazer se desdobram em diversas categorias de revelação, que indicam verdades, mentiras, falsidades, possibilidades, necessidades e outros desvelamentos.

Pottier, citado por Fiorin (2008, p. 119), atesta que “[...] a linguística tem, hoje, uma abordagem enunciativa da modalização [que] confere-lhe o papel de exprimir a posição do enunciator em relação àquilo que diz.” Ou seja, num campo (AD) ou outros (linguística, pragmática), a enunciação assume um papel fundamental: de instância que permite a localização dos elementos que alimentam a análise textual, com sua natureza mais específica dentro da globalidade das considerações. Assim, um sujeito, por mais assujeitado que esteja, emerge do discurso num modo de existência que pode ser potencial, virtual, atualizado e realizado. Fontanille e Zilberberg, citados por Fiorin (2008, p. 120), apresentam o quadro representativo dessas categorias modais num amplo espectro de realização (Tabela 2).

Tabela 2 - Quadro das modalidades

	Potencializantes	Virtualizantes	Atualizantes	Realizantes
Endógenas	Assumir	Querer	Saber	Ser
Exógenas	Aderir	Dever	Poder	Fazer
	Crenças	Motivações	Aptidões	Efetuações

Fonte: Fiorin (2008, p. 120)

A ação de assumir/aderir é potencializante porque, na medida em que existe a assunção/adesão, favorecida pelas crenças, o sujeito se virtualiza motivado para o querer/dever e percebe que possui aptidões geridas pelo saber/poder. Daí, está na imanência de um ser que se define enquanto subjetividade e na iminência de uma ação cujos fins e

meios são os mais diversos, mas sempre reveladores de uma identidade: verdadeira, mentirosa, falsa ou em segredo (dentro do seu contexto — de universo paratópico, inclusive).

As modalidades do quadro são desdobradas em diversas combinatórias, cada qual revelando uma das facetas do ser e, ao mesmo tempo, do enunciado. As demarcações que levam a essas combinatórias, e elas mesmas, assim constituídas, mostram o quanto de ideologia, carga semântica, subjetividade, senso comum e defesa de posição existe no discurso. Eis as combinatórias de Fiorin (2008, p. 121), rerepresentadas:

1) Modalizações simples

- a. Factivas: fazer fazer
- b. Veridictórias: ser ser

2) Sobremodalizações

- a. Volitivas: querer fazer/querer ser
- b. Deônticas: dever fazer/poder fazer
- c. Aléticas: dever ser/poder ser
- d. Epistêmicas: saber fazer/crer fazer/saber ser/crer ser

No campo das modalidades veridictórias, há uns desdobramentos interessantes que podem ser aplicados principalmente na análise do discurso literário, que trabalha muito com a insinuação. A combinação assim se faz, segundo Fiorin (2008): ser + parecer = verdade; não ser + não parecer = falsidade; não ser + parecer = mentira; não parecer + ser = segredo. Essa concepção de mentira, falsidade, verdade, segredo, é claro, deve ser considerada dentro do universo da paratopia, explicado por Maingueneau (2006) como a instância virtual em que o texto fictício é criado e/ou colocado — um novo mundo, onde a verdade e a mentira possuem papéis muito mais interiorizados do que exteriorizados. Assim, pode-se trabalhar verdade e mentira sem, obrigatoriamente, um atrelamento com a realidade (onde verdade e mentira são também extremamente modalizados, já que não se definem em si mesmos, mas na posição em que o discurso se situa — envolvendo o sujeito e suas predicções).

Fiorin (2008, p. 122-3) amplia as combinatórias expressando-as por classes gramaticais, sob a alegação de que “[...] todas as palavras lexicais podem manifestar modalidades”. Foram extraídos apenas dois exemplos de cada caso, por serem demais diversos:

- a) Substantivos: certeza/incerteza (crer ser/não crer ser);
- b) Adjetivos: possível/impossível (poder ser/não poder ser);
- c) Verbos: recusar (crer não ser); duvidar (não crer ser);
- d) Advérbios: necessariamente (dever ser); possivelmente (poder ser).

Fiorin (2008) lembra ainda a modalização provocada pelos sinais de pontuação (interrogação, exclamação), mas adianta que as frases com esses sinais são nada mais do que manifestações de modalidades básicas, em frases como “Ele veio”, “Ele não veio”, “Venha aqui!”, “Ele veio?” e outras. O autor lembra ainda que, nesse estudo, devem ser consideradas (como no estudo das paixões), além das grandezas categoriais das modalizações, as

grandezas da intensidade da expressão e da articulação dos elementos aspectuais do discurso (pessoa, tempo e espaço).

3. O discurso modalizante na novela de Hatoum

Na obra *Órfãos do Eldorado*, de Hatoum (2008), a modalização é bastante expressiva, visto que as personagens principais, especialmente o narrador, possuem uma ideologia pujante, que dá intensidade e traçado à obra. Por exemplo, a ideologização do espaço como elemento que salva e condena ao mesmo tempo, que atrai e expulsa, revela uma tomada de posição de um sujeito espacializado que quer personificar a sua terra.

Essa novela, quarta obra em prosa de Hatoum, foi categorizada para a série mitos. Possui uma elevada dose de lendas contadas, em especial aquela que diz respeito ao Eldorado — espaço paradisíaco amazônico onde haveria riquezas (minerais, especialmente) incalculáveis. Todavia, o que há de mais temático na obra são os transe existenciais de um personagem-narrador cujo principal drama é a definição do seu ser pelo não ser. Em outras palavras, ele pretende se afirmar pela negação de alguns princípios culturais, com berço na família, na sociedade (envolvendo política, religião, inter-relação entre sujeitos de diferentes culturas), na história, no espaço. A narrativa usa uma relação amorosa de estilo romântico (pela dificuldade ou impossibilidade de consumação desta relação) para desfiar uma série de conceitos a respeito das vivências, num passado que se marca pela corrupção política, opressão de dominadores sobre grupos marginalizados e desvelamento de enganos.

Arminto Cordovil, filho de Amando Cordovil, apaixona-se por Dinaura, uma índia órfã de natureza complexa, antes amante, depois insinuada pela narrativa como madrastra ou meia-irmã de Arminto. O drama amoroso começa pela dificuldade de aproximação (Dinaura vive aparentemente num orfanato, mas na verdade habita uma casa nos fundos daquele espaço), intensifica-se pela natureza complexa da amada e chega ao paroxismo com a fuga e desaparecimento da índia. Mas é o drama existencial que mais caracteriza a obra, pois Arminto não quer herdar o que o pai foi: um comerciante corrupto no ramo da exportação do látex da seringueira, apegado ao dinheiro e trabalho. Quer ser um esbanjador de fortuna como forma de construção de uma identidade a partir da negação e da própria liberdade de poder negar. A modalização discursiva segue por este paradigma de oposição entre o ser *versus* não ser na maioria das vezes.

Em vista da modalização frequente em tudo quanto se diz, o trabalho poderia assumir proporções desnecessárias; bastou, então, selecionar aqueles casos em que há maior intensidade de representação, especialmente no que se refere a cultura, política, comportamento e desafirmação/reafirmação do ser. Eis algumas categorias:

a) Crer ser

A personagem (Arminto) considera, sob lamento, um erro haver tido uma relação sexual com Florita, índia recolhida de seu *habitat* à força, ainda nova, para exercer a função de empregada da família Cordovil: “Eu ainda era jovem, acreditava que o castigo por ter abusado de Florita era merecido; por isso, devia suportar o peso dessa culpa” (p. 16). A culpa consiste em elemento angustiante, porque traduz um não querer pós-acontecimento. Isso martiriza o sujeito e revela duas facetas: 1) a ideologia de que castigo e culpa possuem reciprocidade; 2)

a concepção de “abuso” para uma entrega sexual que não foi forçada por nenhum dos dois, mas ocasional, deflagrada pelo instinto.

Essa concepção “pecaminosa” é intensificada na fala do pai, que pode ser o produto de uma ideologia ou de um ciúme (nesse caso, confirmando um egoísmo): “O que fizeste com Florita é obra de um animal” (p. 17). Não se tratou de um estupro, alerte-se, mas de uma relação julgada como proibida entre um jovem e uma empregada — talvez ainda pela posição social e econômica que a sociedade capitalista considera como irreconciliável (ao menos, a obra, em outras passagens, sustenta essa possibilidade de inferência). Isso é bem evidente quando Arminto é colocado pelo pai numa pensão de baixa categoria, em função do mesmo ato dito como libidinoso. É o que se revela em relação à concepção de Estiliano, advogado da família: “Lembrou que eu não podia mofar numa pensão de pés-rapados. Ele sabia que era uma decisão de Amando, uma punição contra o filho lascivo. Por que eu não estudava para entrar na faculdade de direito? Meu pai seria outro” (p. 18). Eis aí outra relação irreconciliável: entre “pés-rapados” (pessoas sem uma posição social prestigiosa) e advogados (o inverso). O ser atrela-se ao poder ou, pelo menos, ao parecer ser — coisa que Arminto denegou até às últimas.

Seu lamento é transbordado quando o pai de Arminto passa a culpá-lo também pela morte da mãe (à época do parto), não lhe deixando perspectivas de superação ou compensação pela suposta culpa, exceto se superasse o orgulho e cedesse aos anseios do pai em transformá-lo numa continuidade dos princípios da família. Para tanto, houve tentativa, porque Arminto passou dois anos estudando na Biblioteca Municipal e lendo à noite, no seu quarto de pensão.

A irredutibilidade da personagem (marco característico de um ser que se define pelo conflito), contudo, gerou uma mudança para o crer não ser, especialmente quando Arminto viu em Dinaura (a outra índia) as únicas razões para os seus investimentos. A sanção perde força e começa a dar lugar a uma afronta cada vez mais intensiva, até que morre o pai, e Arminto, herdeiro único, gasta toda a riqueza no pagamento de dívidas da empresa e principalmente em sua vida desregrada.

b) Parecer ser

O princípio modalizante da mentira, segundo Fiorin (2008), consiste na combinatória não ser + parecer ser. É o caso do gerente de Amando, pai de Arminto, que age pela imitação:

Esse gerente imitava tudo do meu pai, até o jeito de andar. Não bebia porque o patrão era abstinente, e comprova roupa na Mandarin, a loja preferida de Amando. [...] E o que no meu pai era verdadeiro, no gerente era quase cômico. [...] o gerente atrás que nem um cachorro (p. 20).

Há uma crítica intensiva aí contra o comportamento mecânico, típico dos jogos de conveniência, em que o parecer ser é utilizado como meio de inserção ou permanência entre grupos de elite. A fina zombaria revela uma posição de pessoa demarcada, novamente revelando o ser pelo não ser (uma busca parcial da autenticidade).

As aparências às vezes enganam, porém. Isso é comprovado pelo próprio Arminto, quando afirma: “Com a roupa que ganhava dos passageiros [dos barcos de turismo], não era difícil conquistar mulheres dos cabarés famosos” (p. 22). A mentira, portanto, pode ser vista sob duas perspectivas: como um problema de comportamento do outro e como uma

oportunidade de prazer existencial ou de aproveitamento de oportunidades para si. Assim, nada tem um lugar estático, tudo somente significa de tal ou qual forma dentro de um contexto, como reza a pragmática do discurso literário, a propósito.

c) Não querer ser

A formulação da personagem guia-se por essa modalidade representativa. Mas se estende a outras. Quando se diz “[...] ela não vai ser tua mulher. Nunca vai ser amada quem não é de ninguém” (p. 37), demonstra-se que o não querer ser é tão taxativo quanto o seu inverso. Isso é altamente revelador na obra, por marcar o narrador-personagem principal. É o pai de Arminto quem revela, em mais uma das tantas vezes: “Não quero um filho inútil, triste, sem brilho. Filho assim não seria capaz de continuar nosso nome nem de prosperar a empresa” (p. 54). A força dos termos nome e empresa é sobrepujante. Valem mais do que os traços de afetividade. O discurso, então, instaura-se como uma forma de denegação do outro em função da natureza de si. As pessoas são idealizadas; Arminto foi idealizado, mas “acidentalmente” houve o oposto.

Arminto afirma, contrapondo-se: “Não me interessava o sonho de Amando nem a linhagem dos Cordovil” (p. 57). Esse zoomorfismo marcante, agora pelo termo “linhagem”, revela o conflito de princípios que perdura pela obra toda. Assim, o não querer ser acaba traduzindo-se para o não poder ser: “Como podes ser filho de Amando Cordovil?” (p. 59), questiona a madre do orfanato, em vista do comportamento tido como lascivo de Arminto. O discurso leva à consideração de que Amando, o pai, possui comportamento digno de aprovação à vista pública das organizações sociais e das pessoas em particular. Há, pois, outro contraste de perspectiva, que a obra trabalha: a visão primitiva que se baseia nas aparências e não no reconhecimento dos matizes de comportamento (e de discurso). Nisso, algumas personagens são elementares; outras, extremamente complexas e relevantes.

d) Querer fazer

Essa é uma sobremodalização do tipo volitiva, segundo Fiorin (2008), que aqui pode ser desdobrada como querer ter (o poder, por exemplo). Ela pode ser vista na afirmação de Amando a respeito da política: “O que importa é ganhar” (p. 24), indiferentemente à adesão a este ou aquele partido político. Ou seja, demonstra-se que não existia identidade política dos partidos e de seus candidatos inclusive na Manaus enfocada na obra. A tela amazônica macula-se de mais um matiz de contravenção comportamental.

Há outros tantos exemplos do querer fazer na obra que perseguem todo o trajeto do protagonista, um dos quais o estabelecimento da missão existencial de buscar Dinaura para si até o fim de seus dias. Mas esse querer fazer embate com o não querer ser, que consiste na negação da herança do nome Cordovil enquanto entidade que aliena o povo pela mentira, corrompendo bons e maus, em atitudes que transparecem miraculosas para alguns e terrivelmente meticulosa para outros: Amando fazia doações em troca de votos recebidos para os seus candidatos políticos.

O querer fazer, portanto, está ancorado no querer ser, em oposição ferrenha com um querer não ser. Isso não exclui outras relações, como o querer ter (a busca incessante da amada pelo amante), apenas enfatiza as condições que levam à conformação do ser, acusada

pela modalização de seus discursos. É o que mostra esta fala da protagonista em face da proposta de conduzir a empresa herdada do pai: “Não tenho experiência nem vontade [...]” (p. 30). Eis uma outra razão do querer não ser (para além do comportamento corrupto do pai): “Passava no escritório, via a papelada sobre a escrivaninha, e me enervava com problemas de todo tipo: peças de máquina, demissão ou admissão de empregados, carga extraviada, taxas alfandegárias, impostos” (p. 30). Ou seja, o ser que busca uma vida livre de compromissos rotineiros contrasta bruscamente com o ser proposto à burocracia sistemática dos negócios capitalistas. É uma oposição que pode ser comparada entre a floresta e a cidade, tantas vezes disposta em outras formas de exposição, com outros matizes. Em uma, a liberdade; em outra, a submissão. Todavia, isso não traduz uma relação entre bem e mal, entre perfeição e imperfeição, mas sim indica que há dois espaços cujas tensões são bem diferentes entre si. Também não significa separação, porque, apesar do rio entre a cidade e a floresta, seus elementos se conjugam e se aproximam (não só se distanciam), até mesmo pela reprodução parcial de uma parte em outra, quando os índios vão morar na cidade e ali compõem a classe subalterna, vivendo nos liames da pobreza.

A pobreza tem uma conotação negativa na obra, como aqui, na fala de Arminto: “Próximo da floresta, via os casebres tristes da Aldeia [...]” (p. 32). O querer ser pode ser retomado aqui, e não sai do campo virtualizante, porque o ser se define por força das circunstâncias. Assim, o que se tem é muito possivelmente o ser sem querer ser.

e) Ser ser

O “ser ser” apontado por Fiorin (2008), ou o “ser o que se é”, também é trabalhado em vários enfoques, e não faltaria na avaliação do espaço. Manaus, considerada uma perversão urbana (por ser o que não deveria ser, em certos aspectos, como no que se refere à mendicância e corrupção), é um ambiente também de rara beleza, como se atesta neste trecho: “A água preta, quase azulada. E a superfície lisa e quieta como um espelho deitado na noite. Não havia beleza igual” (p. 102). No trecho, é a última frase que mais modaliza o discurso, pela sua intensidade, dada pelo princípio da sobreposição.

A obra trabalha com outros aspectos de modalização positiva, como o valor da poesia e dos sentimentos e atitudes de solidariedade, que podem ser conferidos especialmente na relação entre Arminto e Florita (a Dinaura reserva-se a relação do amor carnal e espiritual intensivo, sem grandes razões).

f) Outras combinatórias

As combinatórias entre o ser, querer, fazer, dever e poder são as mais expressivas no processo de modalização; as outras consistem muito mais em formalizações processuais dos discursos. As questões principais que se põem na obra são: O que sou? O que quero e o que posso ser? O que posso e o que devo fazer? As respostas criam discursos cuja principal modalização consiste na crítica a um estado de comportamentos e em resultantes que pintam uma tela político-sociológica onde é frequente a opressão, o desengano, a mentira e a busca de uma identidade para uma vida mais justa, digna e compensadora.

Considerações finais

A modalização do discurso se opera de duas formas: pela representação necessária e de primeira instância dos acontecimentos todos do enredo ou sequência discursiva; e pela intencionalidade de demonstrar concepções a respeito dos temas vários que permeiam as nuances da obra. Nessa segunda instância de modalização, operam-se os marcadores ideológicos, políticos, filosóficos, culturais, de tradição, de influência de gênero e estilo, de adesão a fases de criação artística (correntes literárias).

No caso de *Órfãos do Eldorado*, Milton Hatoum trabalhou de forma bastante expressiva essa segunda instância, especialmente no que se refere aos marcadores políticos, ideológicos e culturais. Para intensificar a modalização, valeu-se inclusive do zoomorfismo, tão experimentado na fase naturalista da literatura, mas que não perdeu campo. É pelo contraste que constrói as identidades. O protagonista, em eterna luta contra o ser que não quer admitir para si, assume uma posição de combate e luta até mesmo contra o próprio pai. O autor trabalha com um discurso de constituição de sujeitos, cuja modalização os qualifica na manutenção e quebra de regras. A felicidade, a propósito, não está no ter, mas no ser — concepção de praxe na vida cotidiana enquanto discurso fundador de contrastes.

O entrelaçamento instrumental das áreas da enunciação, da pragmática e da sociolinguística com a AD permitiu uma análise focada na contextualização e nos elementos de base do discurso ao mesmo tempo, visto que cada área permite uma inferência bem específica que coaduna com as inferências apresentadas nas outras áreas. Essa é a tendência moderna da análise do discurso.

REFERÊNCIAS

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

HATOUM, Milton. *Órfãos do Eldorado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1993.

_____. *Pragmática do discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2001.

PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA FRENTE ÀS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA – ESPECIFICIDADES DA AMAZÔNIA

Avany Aparecida Garcia²³

Resumo

Este artigo aborda a problemática relacionada ao tratamento da variação linguística em sala de aula, frente a uma pedagogia tradicional que, ainda, concebe a norma-padrão como referencial único e legítimo de ensino de língua, em detrimento da diversidade linguística, tomada, nesse caso, como parâmetro de estigmatização social. Visa, assim, disseminar tendências atuais de uma educação linguística que prima pela garantia aos cidadãos dos instrumentos necessários à sua atuação social, por meio do uso competente da linguagem nas diversas situações sociocomunicativas, inclusive nas que exigem grau de formalidade. Para tanto, discorre-se sobre teorias que postulam a correlação entre os fenômenos linguísticos e sócio-culturais, pontuando-se fatores que acentuam a diversidade linguístico-cultural na região amazônica, particularmente no Estado de Rondônia, e as implicações dessas peculiaridades no ensino de língua materna. Enfatiza-se, então, a importância de a escola e professores reconhecerem nas variações linguísticas a matéria-prima para o trabalho sistemático com a língua materna, a partir da identificação e descrição das ocorrências, tornando explícitas as consequências sociais de cada escolha, dentre as diversas opções oferecidas pela língua.

Palavras-chave: Variação linguística. Contexto amazônico. Ensino de língua materna.

1. Introdução

São frequentes, ainda, indagações de professores de língua materna sobre como primar por um trabalho eficaz em sala de aula a partir da diversidade linguístico-cultural e atender, ao mesmo tempo, às exigências da sociedade em geral, até mesmo, da comunidade escolar, quanto ao ensino sistemático da língua (entendido, nesse caso, como o ensino da norma-padrão).

Há ciência de que as postulações da Linguística Moderna não eximem a escola de ensinar a variedade de prestígio. Ao contrário, enfatizam que a aquisição dessa competência pelos integrantes da sociedade é, também, artifício para intervenção significativa na realidade

---

²³ Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes – UCAM e em Linguagem e Educação pela UNIR; Graduada em Letras/Português pela UNIR; Tutora Presencial do Curso de Letras pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UNIR, Polo de Ariquemes. Mestranda em Letras pela UNIR/Bolsista CAPES. E-mail: avanygarcia@gmail.com.

vigente. Dessa forma, o respeito às variações linguísticas como um todo, bem como a explicitação das decorrências sociais desse fenômeno, constituem, de acordo com as constatações da Sociolinguística, um dos grandes desafios delegado à escola, em especial, aos docentes de língua materna. Essa orientação consta, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (PCN, 1998, p. 82).

Sendo assim, que caminhos percorrer a fim de que se efetive um ensino de língua pautado pelo respeito às diversidades linguístico-culturais dos falantes – principalmente, em contextos pluridialetais típicos como se configura a região amazônica – garantindo o conhecimento e explicitação das consequências sociais do uso de cada variação, inclusive da variedade de prestígio, uma vez que seu ensino é concebido, de um modo geral, como função inalienável da escola?

O presente artigo discorre sobre algumas tendências vigentes da Sociolinguística, no intuito de esclarecer a problemática, ora posta, tendo em vista a disseminação de dados relevantes à eficácia do ensino sistemático da língua materna, contribuindo, dessa forma, para o empreendimento de práticas docentes que favoreçam uma educação linguística, entendida, aqui, como garantia aos cidadãos dos instrumentos necessários à sua atuação social nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Nessa perspectiva, são retomadas teorias clássicas, desde Labov (1976), Meillet (1965), Bright (1966), chegando-se a postulações mais recentes como as de Calvet (2002), Camacho (2001), Gnerre (2009), Faraco (2007), Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2004), Ilari & Basso (2009), Ferrarezi Jr. (2007), Pessoa (2009), Gabler (2009), Burgeile (2009), Teles (2009), Amaral (2009), Rocha (2009), entre outros.

Além desse aporte teórico, serão ressaltadas, ainda, orientações relacionadas ao tratamento da variação linguística, que constam em documentos e programas oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II, orientado para formação continuada de professores dos anos/séries finais do ensino fundamental, modalidade semipresencial, fundamentado nos PCN, cuja finalidade expressa “é elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural” (GUIA GERAL, 2008, p. 14).

Com base nesse aparato de teorias e documentos, discorre-se, a princípio, sobre a relação intrínseca entre língua, sociedade e cultura e a correlação entre os fenômenos linguísticos e socioculturais, bem como sobre as implicações sociais dessas ocorrências na estigmatização dos falantes. A partir dessas considerações, são pontuados aspectos do multiculturalismo e fatores que acentuam a diversidade linguístico-cultural na região amazônica, em particular no Estado de Rondônia. Em seguida, procede-se a uma análise dos índices de aproveitamento quanto ao ensino de língua materna e a correlação desses dados com o perfil dos professores e com a postura didática adotada por estes em contextos pluridialetais típicos, como se verifica em Rondônia.

2. Diversidade linguística: implicações socioculturais

2.1. Concepção social de língua

A Sociolinguística, desde o seu surgimento, vem explicitando as relações intrínsecas entre língua, sociedade e cultura, bem como as implicações desse fenômeno nas variações da linguagem.

Calvet afirma que “o tema da *língua como fato social*” (2002, p.17, grifo do autor) surgiu em paralelo com a Linguística Moderna, através dos posicionamentos do linguista francês Antoine Meillet (1866 - 1936), que, apesar de ser “quase sempre apresentado como discípulo de Ferdinand de Saussure (1857 - 1913)”, insistia na “afirmação do caráter social da língua”, ao contrário do discurso saussuriano que primava pela concepção de língua como estrutura abstrata, focando a sua forma. Por essa razão, Meillet é apresentado nas postulações de Calvet como precursor da Sociolinguística. Em uma das passagens citadas por Calvet, consta: “Por ser a língua um fato social resulta que a lingüística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação lingüística é a mudança social” (MEILLET, 1965, p.17 *apud* CALVET, 2002, p. 16).

De acordo com Calvet (Ibidem), essa posição é próxima da que se encontrou, mais tarde, em Labov, segundo o qual, se a língua é um fato social, a linguística, então, só pode ser uma ciência social, o que significa dizer que a sociolinguística é a linguística (1976, p. 37 *apud* CALVET, Ibidem, p. 12). Labov, conforme informa Calvet, depois de ter apresentado exemplos fonológicos da influência negra sobre o falar de Nova York, fez menção, em uma nota, à contribuição de seu predecessor, onde afirma: “Esses exemplos dão peso ao que Meillet afirmava, que é preciso buscar a explicação da irregularidade das variações lingüísticas nas flutuações da composição social da comunidade lingüística” (1976, p. 425 *apud* CALVET, Ibidem, p. 12).

Consta, ainda, nessa obra de Calvet, as contribuições de William Bright, que, ao organizar e publicar os trabalhos apresentados na UCLA²⁴, esclareceu, no texto introdutório, que “uma das maiores tarefas da sociolingüística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas” (1966, p. 11 *apud* CALVET, Ibidem, p. 29).

Nesse sentido, Camacho (2001, p. 55) afirma que “a diversidade é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas lingüísticos” cabendo à Sociolinguística enfocá-la como objeto de estudo. Respalhando esse entendimento, cita Labov, o qual garante que:

A existência de *variação* e de estruturas *heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está de fato provada. É da existência de qualquer outro tipo de comunidade que se pode duvidar... a heterogeneidade não é apenas comum, é também o resultado natural de fatores lingüísticos básicos. Alegamos que é a ausência de alternância de registro e de sistemas multi-estratificados de comunicação que seria disfuncional. (1972, p. 203 *apud* CAMACHO, 2001, p. 55, grifo do autor)

---

²⁴ University of California, Los Angeles: Conferência sobre a Sociolinguística (11 a 13 de maio de 1964) – ocasião em que se reuniram vinte e cinco pesquisadores, entre os quais, William Labov.

Sendo assim, Camacho (Ibidem, p. 55) reitera que “A linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível separá-la de suas funções sócio-interacionais.”

Como se nota, a luta pela concepção social da língua vem de longos percursos e, felizmente, também nos dias atuais, a Sociolinguística continua sua jornada na busca de oferecer o aporte necessário à efetivação de práticas que primam pela valorização da diversidade linguística, e, conseqüentemente, da identidade cultural, expressa em cada ato de comunicação.

Ferrarezi Jr. (2007, p. 15 - 16), discorrendo sobre a concepção de língua que adota: “um sistema de representação do mundo e de seus eventos”, realça que esse conceito, permite, entre outras vantagens, que ele

[...] faça uma relação entre a língua e as peculiaridades pessoais e culturais dos falantes, pois cada forma de ver e representar o(s) mundo(s) é construída a partir do pensamento e da formação cultural de cada falante inserido na comunidade a que ele pertence. [...] A língua, assim vista, só existe e só se realiza como estrutura em função de pessoas inseridas em culturas, pessoas que utilizam essa língua em suas representações cotidianas.

Nesse sentido, cabe ressaltar, aqui, a concepção de cultura e de língua que vem sendo trabalhada, através do programa de formação continuada, instituído pelo Ministério da Educação – MEC, Gestar II/Língua Portuguesa:

A cultura, entendida como o conjunto de formas de fazer, pensar e sentir de uma pessoa ou de uma sociedade é uma construção histórica e varia no espaço e no tempo. **A língua** é, ao mesmo tempo, a melhor expressão da cultura e um forte elemento de sua transformação. A língua tem o mesmo caráter dinâmico da cultura. (TP 1, 2008, p. 18, grifo nosso)

Essa perspectiva da língua como correlata às identidades culturais é o que será abordado no próximo tópico.

2.2. Variação sociolinguística e a identidade cultural

É pertinente às reflexões que se propõem neste texto, salientar a conhecida asseveração de Maurizio Gnerre, de que “Uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (2009, p. 6 - 7, grifo do autor). Esse entendimento impõe, conforme sugere Bagno, a necessidade de se descrever e explicitar “os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística”, fato que implica “na prática da discriminação, da exclusão social”, sendo “uma das tarefas incontornáveis da *educação lingüística*”, combater esse preconceito (2002, p. 70, grifo do autor).

Mesmo convicto da importância de se combater a discriminação e a exclusão social pela linguagem, Bagno (2002, p. 71 - 75) alerta, no entanto, sobre as noções de “erro” em língua, do ponto de vista científico e do ponto de vista social. Tal esclarecimento se faz necessário neste artigo, uma vez que se pretende difundir uma concepção de língua condizente com a dinâmica social contemporânea, a fim de favorecer um olhar mais realista, principalmente nas aulas de língua materna, sobre o fenômeno da variação linguística.

2.2.1 “Erro” em língua: ponto de vista científico

Iniciaremos essa reflexão, considerando o posicionamento disponibilizado no programa de formação continuada do MEC, Gestar II/Língua Portuguesa, já mencionado anteriormente, sobre o valor das diversidades: “Os dialetos são equivalentes do ponto de vista lingüístico: nenhum é melhor do que outro. Cada um cumpre perfeitamente suas funções comunicativas, no âmbito em que é usado. Considerar um superior a outro é um preconceito sem fundamento” (TP 1, 2008, p. 27).

Nota-se que o sistema educacional do Brasil caminha, mesmo que a passos lentos, rumo ao reconhecimento de sua realidade multilíngue, como se verifica pelas orientações e diretrizes oficiais em vigência, apesar de ainda haver pouco conhecimento e implementação das propostas. Resta-se a expectativa de que práticas sejam efetivadas, que uma política linguística para o país seja debatida (FARACO, 2007, p. 49), que medidas sejam tomadas no sentido de atender às constatações científicas a respeito da complexidade da linguagem.

De acordo com Bagno (2002, p. 71 - 72),

Já está mais do que comprovado que, do ponto de vista exclusivamente científico, *não existe erro em língua*, o que existe é variação e mudança, e a variação e mudança não são “acidentes de percurso”: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas. Além disso, as línguas não *variam/mudam* nem para “melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem “deterioram”: elas simplesmente (e até obviamente, diríamos) *variam e mudam...* (grifos do autor)

Quanto à língua portuguesa do Brasil, Bagno reitera que “*não vai nem bem nem mal*, ela simplesmente *vai*, isto é segue seu impulso natural na direção da variação e mudança [...]” (Ibidem, p. 72, grifo do autor).

A explicação de Bagno é que nenhuma ciência pode considerar a existência de erros em seu objeto de estudo:

É impossível imaginar um zoológico, por exemplo, observando dois espécimes de aves de uma mesma família para concluir que um deles está “errado” por apresentar algum tipo de diferença em relação aos outros indivíduos da família. Em vez disso, ele vai considerar as diferenças como *objetos* que merecem análise e que suscitem hipóteses e teorias para explicá-los (Ibidem, p. 73, grifos do autor).

Em se tratando da língua, o que se postula, cientificamente, é a explicação do fenômeno de variação que, conforme enfatiza Bortoni-Ricardo, decorre de vários fatores como: grupos etários: (intergeracionais), gênero (repertórios feminino e masculino), *status* socioeconômico (distribuição dos bens materiais e culturais), grau de escolarização (tempo e qualidade), mercado de trabalho (atividades profissionais), rede social (interação nos diversos domínios sociais – família, amigos, escola/grupos de referência). Bortoni-Ricardo destaca, ainda, que “Todos esses fatores representam os *atributos* de um falante [...] que *aquilo que a gente é influencia aquilo que a gente faz*” (2004, p. 47 - 49, grifo da autora).

Quanto às variações regionais, essa autora discorre sobre o mito da superioridade de uma variedade ou falar sobre as demais, situação que é vigente na cultura brasileira, e afirma que

Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um **instrumento identitário**, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33, grifo nosso).

Corroborando com essa perspectiva de descrição e explicação das variedades, Socorro Pessoa ressalta que “A língua reflete a cultura de um povo, e, por isso, um povo se individualiza, **se identifica em função de uma língua**” (2009, p. 71, grifo nosso).

Daí decorre que, do ponto de vista científico, a noção de “erro” em língua não pode ter cabimento, uma vez que são, justamente, as correlações da diversidade da/na língua que constituem, de acordo com Camacho (2001, p. 55), objeto de estudo da Sociolinguística. Doutro modo, as pessoas é que seriam consideradas “erradas”, já que expressam, através da linguagem, sua **identidade cultural**, ou seja, se o que falam é “errado”, sua cultura, também, é “errada” e, por conseguinte, a própria pessoa. Tal entendimento é postulado por Bagno (2002) e consiste no que vem sendo chamado por vários teóricos da linguagem de preconceito linguístico, conforme se verá a seguir.

2.2.2 Erro em língua: ponto de vista social

Por ser Bagno um dos teóricos atuais da Sociolinguística que enfatiza a problemática do preconceito linguístico, é pertinente tê-lo como referência, também neste tópico, uma vez que, do ponto de vista social, a noção de erro em língua é marcada, essencialmente, pela discriminação social.

Conforme foi mencionado anteriormente, Bagno alerta sobre a diferença entre os dois pontos de vista: científico e social. De acordo com esse autor,

[...] é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista *sociológico*, o “erro” existe e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade linguística [...] (2002, p. 73, grifos do autor).

Enfatizando esse fato e lembrando a afirmativa de Gnerre, já mencionada neste texto, Bagno reitera que, muitas vezes, o mesmo suposto erro que é considerado como “licença poética” em escritos de autores de renome ou na fala de um membro de classe privilegiada, é taxado “como um ‘vício de linguagem’ ou um ‘atentado contra a língua’ quando se materializa na fala ou escrita de uma pessoa estigmatizada socialmente [...]” (2002, p. 73 - 74, grifos do autor).

Em seguida, frisa, ainda, que o rótulo do erro pela não observância das regras gramaticais (nesse caso, da gramática normativa) é, automaticamente, aplicado a todas as demais características e comportamentos sociais do falante “numa cadeia de causas e consequências que, por ser meramente ideológica é, necessariamente, falsa: alguém *fala* errado porque *pensa* errado, porque *age* errado, porque *é* errado... [...] quem fala certo pensa certo, age certo, é certo... [...]” (Idem, Ibidem, p. 74, grifos do autor).

Também, nessa perspectiva de entendimento que vem sendo arrolada, Gabler (2009, p. 44 - 45), em seu artigo: *Práticas de Linguagem: Contexto Social, Diferenças e Preconceitos*, dispõe o seguinte parecer:

Uma vez garantida a idéia de que a diversidade cultural – inquestionável e inevitável – é geradora das classes sociais e que os contextos sociais estão, necessariamente, enquadrados em uma delas, cabe aos estudiosos da linguagem [...] focarem suas atenções para as condições de vida, os hábitos, as crenças, as relações dos falantes com os demais membros da comunidade, observarem, afinal, o falante e seus entornos em um contexto social específico.

A partir dessas considerações, já é possível ter uma noção do grande desafio em que consiste a tarefa da escola, principalmente em se tratando do ensino de língua. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2002), Ilari & Basso (2009) e vários outros estudiosos das ciências da linguagem, a escola é concebida como lugar, por excelência, ideal para se descrever, explicitar, confrontar e combater a discriminação e exclusão social em função da diversidade linguístico-cultural, considerando que se trata de fenômeno inerente a qualquer língua natural viva. Da mesma forma, o contrário, também, é postulado, no caso de os agentes da educação sistemática, entre os quais, os professores, não se dispuserem a rever suas práticas. A esse respeito, Burgeile, Silva e Melo (2009, p. 179 - 189), no artigo: *As implicações da crença do professor para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*, fazem a seguinte consideração, pertinente, também, aos desafios quanto ao ensino de língua materna:

A auto-reflexão da prática docente deve ser contínua [...] o empenho do professor é fundamental para que ocorram mudanças efetivas em suas ações pedagógicas, visando encontrar alternativas mais eficientes e produtivas em sala de aula e contribuir para a otimização da qualidade de ensino.

Nesse sentido, Camacho (2001, p. 67) sugere uma reflexão sobre a questão que, segundo ele, mais afeta aos pesquisadores e professores, que é “A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização”. Alerta, então, que é necessário verificar em que grau o ensino de língua materna contribui para o agravamento ou simples manutenção das práticas de exclusão, sendo que, para esse autor, o aspecto mais relevante que responde a esse questionamento, ainda hoje, é “o da relação que se estabelece entre a cultura imposta como referencial exclusivo e as experiências vivenciadas, especialmente pelo jovem provindo de camadas marginalizadas.”

Camacho enfatiza que, de um ângulo estritamente linguístico, o conflito se delineia “no âmbito da polarização entre a língua de fato ensinada na escola, como referencial exclusivo, que podemos denominar *variedade padrão*, e o dialeto social que o aprendiz domina de acordo com sua origem sociocultural” (Ibidem, p. 67, grifo do autor).

Nessa perspectiva de abordagem, entende-se que a responsabilidade do sistema educacional se acentua ainda mais, quando se trata de ambientes tipicamente multiculturais e pluriadialetais, como se verifica no Brasil, em geral, e, em particular, na região amazônica, da qual faz parte o Estado de Rondônia, cujas peculiaridades serão pontuadas a seguir.

2.3. Multiculturalismo e diversidade linguístico-cultural: especificidades da Amazônia

Multiculturalismo é um termo que tem permeado os estudos relacionados à Amazônia, dado o caráter de miscigenação, típico das comunidades que integram essa região. Pelas considerações abordadas até aqui, nota-se a pertinência desse tema, por se estar buscando salientar a correlação entre língua, sociedade e cultura, em vista de esclarecer o fenômeno da variação linguística e as consequências sociais associadas a esse fato.

Antes de tratar da relação entre o multiculturalismo e a diversidade linguístico-cultural, focando as particularidades da Amazônia, e, em especial, do Estado de Rondônia, será apresentada uma definição desse termo, proposta por dois estudiosos dessa região, Miguel Nenevé e Flávia Pansini, segundo os quais, Multiculturalismo, a partir de uma leitura atual

[...] é um sistema de crenças e comportamentos que reconhece e respeita a presença de todos os grupos diversos em uma organização ou sociedade, reconhece e valoriza as suas diferenças sócio-culturais e estimula e capacita sua contribuição continuada com um contexto cultural inclusivo dando poder a todas as pessoas nesta organização ou sociedade (2009, p. 12).

De acordo com esses autores, o multiculturalismo, conforme concebido acima, “nos capacita a olhar para o outro, especialmente o outro que a sociedade nos ensinou a olhar com desconfiança e suspeita, não como um potencial inimigo, mas um parceiro em nosso trabalho, nossa comunidade” (Ibidem, p. 12).

Nota-se, então, que o multiculturalismo está ligado às perspectivas atuais de tratamento da variação linguística, que visam combater a discriminação social pela linguagem. Socorro Pessoa, já citada neste artigo, assevera que

[...] em ambientes pluridialectais a interação pode tornar-se conflituosa, pois, as diferenças culturais terminam por atribuir à linguagem uma classificação que no âmago de sua essência, apenas oculta a não aceitação de um outro modo de agir e de pensar. [...] Quando não aceitamos o Outro colocamo-nos em um nível de superioridade, de “ser melhor que”, de desprezo por tudo aquilo que na verdade não conhecemos. Consideramos o preconceito a maior ofensa que se possa atribuir ao Outro, e, de modo muito particular, é ainda mais ofensivo e vergonhoso o preconceito linguístico (2009, p. 71, grifos da autora).

Diante dessas considerações, mesmo partindo do entendimento de que a variação e mudança, inclusive a linguístico-cultural, sejam inerentes às pessoas e às línguas naturais como um todo, é pertinente discorrer sobre os fatores que acentuam tal fenômeno, tomando como foco um estado que se destaca no Brasil, dado o seu atributo de cosmopolita.

Nesse sentido, Iara Maria Teles, Coordenadora do Projeto *Contribuição à Elaboração do Atlas Linguístico de Rondônia – ALiRO*, no Centro de Pesquisas Linguísticas da Amazônia – CEPLA/UNIR, Campus de Guajará-Mirim, faz a seguinte descrição do Estado de Rondônia:

Por que se acredita que Rondônia [...] é um estado cosmopolita? Pela história peculiar da formação de sua população (cerca de 1.534.594 habitantes distribuídos em 237.576,167Km²), que, em seu início, deveu-se a pioneiros vindos das mais diversas regiões do Brasil, sobretudo do Nordeste, e aos estrangeiros atraídos por diversas razões: pela construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – EFMM, pela extração da borracha, pelo garimpo, e, finalmente, pela agropecuária (2009, p.101, grifo da autora).

Referindo-se, também às peculiaridades de Rondônia, Tezzari (2009, p. 66), em seu artigo: *O Waka on: Línguas e Identidades em relação na Formação de Professores Indígenas*, faz as seguintes considerações:

Temos, frequentemente, na mesma sala de aula, em função dos modos como ocorreu a ocupação do estado, representações do baianês, do gauchês, do mineirês, do pernambucês etc, isso sem contar com as variações que ocorrem nesse processo de constituição do que, no futuro, será o falar dos rondonienses, ou dos rondonianos: o rondoniês (ou rondonienses?), em função da convivência, da co-ocorrência desses dialetos plurais, múltiplos e polissêmicos, como o são, de fato, todos os falares.

Sobre a convivência e co-ocorrência pluridialectal no Estado de Rondônia, Nair F. Gurgel do Amaral, referindo-se ao ALiRO em seu artigo: ***Da Pluralidade à Singularidade – Estilo no Portovelhês***, ressalta que:

[...] Toda dificuldade está centrada na grande misturada de falares no Estado. [...] temos representantes e influências atuais de todos os estados do Brasil. Um fator comum a todas as regiões é que os falares tipicamente regionais tendem a desaparecer, devido à influência dos meios de comunicação de massa e ao forte

componente migratório na região. Tal fenômeno foi detectado nos primeiros contatos com as comunidades ribeirinhas, ainda em 2000, quando esperávamos encontrar por lá uma abundante variedade vocabular e sotaques diferenciados, assim como costumes típicos da região. [...] Percebemos logo que as crianças ribeirinhas se expressam como as crianças da cidade, as diferenças são mínimas (2009, p. 89 - 90).

Devido a essa tendência comum de fusão dos falares típicos, dadas às influências dos meios de comunicação de massa e à frequência da migração, é que a Universidade Federal de Rondônia – UNIR vem primando pelo apoio e incentivo a estudos e pesquisas no sentido de prover o aprimoramento científico necessário para a efetivação de práticas que visem à preservação e valorização das especificidades linguístico-culturais do “Portal da Amazônia”²⁵.

Nesse sentido, Júlio César Barreto Rocha, em seu artigo: *O Futuro do Curso de Letras da UNIR*, expõe a contextualização da Proposta do Mestrado em Letras, na qual, consta a seguinte reflexão, referindo-se à profunda desigualdade social do Brasil:

Se nas grandes urbanizações esta realidade é constrangedora, nos espaços amazônicos não apenas ela é real e contundente, com o crescimento sem par das principais cidades, especialmente na capital e por todo o interior de Rondônia, como também atinge o zênite da depreciação, do abandono e da falta de políticas públicas e mesmo absenteísmo do Estado brasileiro: a forte imigração desordenada que sofremos no “Portal da Amazônia” traz menos desenvolvimento que construção caótica e daí deriva, ao palco e ao púlpito, uma enganosa sensação de estarmos diante de uma fronteira do crescimento econômico. [...] Na realidade, as comunidades locais, notadamente as populações ribeirinhas, mateiros da Amazônia, tribos indígenas e ocupações quilombolas, pouco a pouco estão-se tornando novos indigentes [...] (2009, p. 216 - 217, grifo do autor).

A partir do reconhecimento das peculiaridades de Rondônia, impõem-se posturas e atitudes, também, específicas, tanto através da promoção de políticas públicas relacionadas, quanto pela atuação daqueles que estão diretamente na escola, um dos ambientes que melhor favorece o encontro das diversidades, conforme já mencionado neste texto.

Quanto ao perfil desse profissional que atua na escola e às necessidades em pauta, atualmente, sobre o ensino de língua materna, bem como sobre as implicações do posicionamento do professor frente ao fenômeno da variação linguístico-cultural, serão relacionadas, a seguir, algumas abordagens mais direcionadas, enfatizando-se, ainda, aspectos da realidade de Rondônia.

3. Ensino de língua materna e variações linguístico-culturais

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 22),

[...] As deficiências do sistema escolar, que provocam repetências e evasões, são diretamente proporcionais ao índice de desenvolvimento humano das regiões. Nas regiões brasileiras onde esse índice é mais baixo, como as regiões Nordeste e Norte, são igualmente mais baixos os resultados do SAEB, tanto em língua portuguesa quanto em matemática.

Nota-se que a região Norte – alvo das reflexões neste Artigo – está inclusa no rol das regiões brasileiras de baixo índice de desenvolvimento humano e, proporcionalmente, de baixo índice rendimento escolar. Mais uma vez, pode-se presumir a coexistência das variações sócio-linguístico-culturais, conforme postulou Calvet (2002).

---

²⁵ Zona de transição geográfica, populacional, agrícola, industrial etc (ROCHA, 2009, p. 218).

Antes de focar, mais diretamente o ensino de língua em Rondônia, a partir das variações linguístico-culturais típicas dessa região, será feita uma rápida abordagem sobre o perfil do professor de língua materna de um modo geral, ressaltando tanto o perfil ideal, quanto o real, conforme concebem Ilari & Basso (2009). Em decorrência dessa reflexão, serão apresentadas, também, algumas considerações sobre o papel da escola e do professor em relação ao ensino de língua materna. Vejamos.

3.1. Perfil do professor de língua materna

É pertinente discorrer sobre o perfil ideal e o perfil real do professor de língua materna, a fim de que se perceba que, em geral, as falhas pedagógicas que se verificam, perante o desafio de um ensino eficaz da língua, são comuns e decorrentes, também, do sistema educacional como um todo.

De acordo com Ilari & Basso (Ibidem, p. 229):

Numa situação ideal, o jovem professor traz da universidade conhecimentos que são diretamente relevantes para o ensino que ele vai ministrar na escola elementar e média; ele tem liberdade e autonomia para escolher sua própria prática pedagógica, conhece a fundo as necessidades dos alunos e sabe como supri-las.

No entanto, conforme afirmam esses autores:

[...] a realidade fica muito longe de tudo isso, pelo menos no caso geral: o jovem professor traz da universidade uma quantidade de conhecimentos desconexos cuja relevância pedagógica é no mínimo obscura; tem poucas chances de optar por práticas educativas diferentes daquelas que já se aplicam na escola onde conseguiu emprego e, além de **não conhecer a história linguística dos alunos**, não tem certeza do que é melhor para eles (ILARI & BASSO, 2009, p. 229, grifo nosso).

Sendo admitida tal realidade, o que poderá ser feito, então, a fim de não se perpetuarem práticas que não têm atendido às aspirações de uma educação linguística, conforme postulado na introdução deste artigo? É o que será considerado a seguir.

3.2. Função da escola: ações do professor de língua materna

Sobre a função da escola, Bortoni-Ricardo afirma:

Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para a democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (2005, p. 15 apud GABLER, 2009, p. 46).

Que é direito do aluno aprender a variedade prestigiada, bem como dever da escola ensiná-la, sem desmerecer as demais, é quase ponto pacífico, pelo menos nas abordagens teóricas, em geral, sobre o ensino de língua materna, como se verifica nas considerações deste artigo. Contudo, ainda se percebe pouca investida na efetivação de práticas condizentes com esse ideal, fato que pode ser presumido pelos índices de aprendizagem verificados nacionalmente.

Nota-se que o sistema de ensino, a escola e os professores, comumente, concebem o ensino da variedade prestigiada como ensino da norma-padrão (BAGNO, 2002). Há

entendimento de que a variedade prestigiada, também conhecida como norma “cultura”, consiste nos usos reais verificados na fala e escrita das camadas privilegiadas da sociedade, conforme afirma Faraco (2007):

Se as variedades cultas, em suas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso vivo (normal) da língua, a norma-padrão [...] é um construto idealizado (não é um ‘dialeto’ ou um conjunto de ‘dialetos’, como o é a norma-culta, mas uma codificação taxonômica de formas assumidas como um modelo lingüístico ideal) (2007, p. 34, grifos do autor).

Havendo esclarecimento disso, dá-se a impressão de que a tarefa da escola se torna, até, mais amena, uma vez que, se tratando de variedade prestigiada de fato, estaria se promovendo o conhecimento de **uma das formas da língua** que tem uso real nos meios mais prestigiados da sociedade, nos quais se exige o emprego formal da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, ao invés de se insistir em regras e “exceções” que não são mais percebidas, nem nos setores mais alegados como referência para norma-padrão, como a linguagem literária e a imprensa, por exemplo. A esse respeito Bagno faz a seguinte observação:

[...] escritores modernos e contemporâneos cada vez menos servirão de modelos e exemplos do “uso correto” das regras da NP [norma padrão] tradicional: as obras literárias da atualidade se caracterizam pelo esforço de incorporação (e de eventual estilização) das regras lingüísticas “populares” [...]. [...] a imprensa mais conceituada, que tenta ocupar o lugar deixado vago pela literatura como depositária da NP tradicional, só consegue fazer isso como discurso, pois na prática a imprensa escrita se revela muito permeável a todas as formas lingüísticas que caracterizam o português brasileiro culto contemporâneo²⁶ (2002, p. 34 - 35, grifos do autor).

A partir desse entendimento, resta saber, então, como deverá proceder o professor de língua materna a fim de empreender na sala de aula o ensino da variedade prestigiada, já que esta também constitui dever da escola.

Ilari & Basso (2009, p. 230) entendem “que as várias formas de competências com que a criança chega à escola são a matéria-prima com que o professor deverá trabalhar.”

Nesse sentido observam:

Idealmente, essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética (ILARI & BASSO, 2009, p. 230 - 231).

Para efetivar esse ideal, de acordo com Ilari & Basso, será preciso que a criança aprenda a usar de maneira compartilhada objetos lingüísticos de tipo textual que se expressam em formatos, gêneros e variedades lingüísticas determinadas (Ibidem, p. 231).

Como se vê, as variedades lingüísticas permeiam a função da escola e o material de trabalho do professor, quando o que se está em pauta é a competência comunicativa dos alunos.

E quando se trata de ambientes, nos quais, essas variações são mais acentuadas, como é o caso de Rondônia? Vejamos.

---

²⁶ Ver exemplos em Bagno (2002, p. 35 - 36).

3.3. Variações linguístico-culturais em Rondônia e o ensino de língua materna

Tezzari (2009, p. 66), discorrendo sobre a postura dos educadores frente às peculiaridades de Rondônia, observa:

O fato de estarmos numa região de maior diversidade étnica faz de nós, ou deveria fazer de nós, os educadores de Rondônia, profissionais mais preocupados com a diversidade e com os entraves que impedem o respeito a ela – a diversidade – os caminhos, as ações que tornariam possíveis uma relação mais justa, mais digna entre as diversas culturas. Em Rondônia, as professoras e os professores da área da linguagem, quase que naturalmente, desenvolvem uma sensibilidade maior para lidar com as questões da variação linguística, em função dos diversos falares que se presentificam nas nossas salas de aula.

Nota-se, pelo já exposto ao longo deste trabalho, que em ambientes marcados pela variação linguístico-cultural, como se verifica em Rondônia, é possível, a despeito das mazelas do preconceito e da discriminação, aproveitar essa característica do “multi” e do “pluri” para o desenvolvimento de um sentimento de alteridade, ou seja, da capacidade de amar o próximo pelo que ele é na sua diversidade.

Nesse sentido, a figura do professor, especialmente o de língua materna, tem lugar de destaque, pois, ao lidar, diariamente, com o diverso, tem a oportunidade, como enfatizou Tezzari, de desenvolver em si, a sensibilidade, o que poderá influenciar o comportamento dos alunos no sentido de respeitar o outro, de valorizar as identidades culturais.

4. Considerações finais

Este artigo abordou a problemática relacionada ao tratamento da variação linguística em sala de aula, postulando que as dificuldades e insucessos oriundos dessa situação se devem às concepções de língua, de cultura e de “erro” que ainda jazem no sistema educacional.

Discorreu-se, inicialmente, sobre o percurso teórico da concepção social da língua, a partir de considerações que enfatizaram a correlação entre língua, sociedade e cultura, focando a inerência da variação e mudança à natureza, mesma, de todas as línguas, o que permitiu conceber, como sem lógica, atitudes de preconceito e estigmatização pelas diversas manifestações linguísticas, uma vez que, intrínsecas a essas formas, manifestam-se, também, as identidades culturais dos indivíduos. Nesse sentido, frisou-se, ainda, que o preconceito linguístico é decorrente do conflito instaurado na escola quanto à suposta superioridade da variedade de prestígio, entendida, na maioria das vezes, como norma-padrão, em detrimento das inúmeras variedades possibilitadas pelo dinamismo da língua.

No decorrer dessas considerações, foram pontuados alguns fatores que acentuam a diversidade linguístico-cultural na região amazônica, destacando-se peculiaridades do Estado de Rondônia, pelas quais se fazem necessárias atitudes mais conscientes e sensíveis no que concerne ao tratamento da variedade linguística nas aulas de língua materna, se tratando de ambiente, tipicamente, pluriadialeto.

Além das especificidades de Rondônia, salientou-se de um modo geral, a responsabilidade da escola e dos professores diante da aspiração por uma educação linguística que garanta aos alunos, tanto a variedade prestigiada da língua, quanto a preservação de suas identidades culturais, expressas por diversas formas de linguagem, a fim

de que, assim, seja favorecida uma melhor qualidade de vida, pautada pelo respeito e valorização dos indivíduos, bem como de suas histórias de vida.

A partir dessa compreensão, enfatizou-se o entendimento de que as variedades linguísticas, ao invés de serem vistas como um obstáculo ao sistema de ensino, podem constituir, conforme postulado por Irari & Basso (2009), a matéria-prima do trabalho do professor de língua materna, até mesmo para favorecer o conhecimento da variedade de prestígio, uma vez que os alunos, sentindo suas culturas e vivências valorizadas, poderão ter menos aversão pela escola e, possivelmente, mais disposição para ampliar sua competência linguística.

Vale ressaltar, no entanto, a importância do empenho dos professores em difundir essa compreensão, tanto individualmente, através do posicionamento e da prática pedagógica, quanto pelo engajamento em se promover uma política linguística, que, de acordo com Faraco (2007, p. 49), resulte na mudança de concepções equivocadas, bem como “num parâmetro adequado para as atividades de ensino do português nos mais variados níveis de escolaridade.”

Entendemos que, no desenvolvimento desse propósito, os professores são os que, mais diretamente, estão inseridos nos laboratórios de diversidade linguística, que são as escolas como um todo e, em especial, as aulas de língua materna.

Referências

AMARAL, Nair F. Gurgel do. Da Pluralidade à Singularidade – Estilo no *Portovelhês*. In: FERRAREZI, Celso; *et al.* *Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas*. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 81 - 98.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p.13 - 82.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 81-83.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Guia Geral*. Brasília: MEC/SEB, 2008, p. 14.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 1 – TP 1: linguagem e cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2008, p. 18.

BURGEILE, Odete; SILVA, Daiane Severo da; MELO, Michele Nascimento. As implicações da crença do professor para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: BURGEILE, Odete; ROCHA, Júlio César Barreto (Orgs.). *Estudos em Linguística Aplicada: multiculturalismo e ensino-aprendizagem de línguas*. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 179 - 189.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRIGHT, William (Org.). *Sociolinguistics, proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*, La Haye-Paris, Mouton, 1966, p. 11.

CALVET, L. A luta por uma concepção social. In: *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, p. 11 - 34.

CALVET, L. As variáveis linguísticas e as variáveis sociais. In: *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, p. 89-122.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

FARACO, Carlos Alberto; *et al.* Por uma Pedagogia da Variação Linguística. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21-50.

FERRAREZI Jr., Celso. *Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2007.

GABLER, Iracema. Práticas de Linguagem: Contexto Social, Diferenças e Preconceitos. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do (Org.). *Multiculturalismo na Amazônia – o singular e o plural em reflexões e ações*. Curitiba: CRV, 2009, p. 43-54.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972, p. 203.

LABOV, William. *Sociolinguistique*, Paris, Éd. Minuit, 1976, p. 37 e 425.

MEILLET, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris Champion, 1965, p. 17.

NENEVÉ, Miguel & PANSINI, Flávia. Multiculturalismo e Ensino de Literatura. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do (Org.). *Multiculturalismo na Amazônia – o singular e o plural em reflexões e ações*. Curitiba: CRV, 2009, p. 11-19.

PESSOA, Maria do Socorro. Sociolinguística, Formação de Professores e Educação Linguística. In: FERRAREZI, Celso; *et al.* *Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas*. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 51-78.

ROCHA, Júlio César Barreto. O Futuro do Curso de Letras da UNIR. In: FERRAREZI, Celso; *et al.* *Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas*. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 215-236.

TELES, Iara Maria. A pesquisa na área de fonética e fonologia no CEPLA sobre os “falares” de Rondônia. In: FERRAREZI, Celso; *et al.* *Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas*. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009, p. 99-122.

TEZZARI, Neusa dos Santos. O Waka on: Línguas e Identidades em relação na Formação de Professores Indígenas. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do (Org.). *Multiculturalismo na Amazônia – o singular e o plural em reflexões e ações*. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 66-75.

AS HISTORIETAS EM UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Rosemira Mendes de Sousa²⁷

Resumo

O texto trata das histórias em quadrinhos, identificadas pela palavra em língua espanhola *historietas*, para buscar nelas recursos culturais e lingüísticos para o ensino de língua estrangeira. Objetiva-se, pois, demonstrar ao professor da área a riqueza das historietas como ferramenta de trabalho na sala de aula, tendo como ponto de apoio justamente a sociolinguística, visto que esta estuda aspectos históricos, étnico-culturais, a organização política, social e outros elementos em contato com a língua. Como todos esses aspectos aparecem nas *historietas*, seus textos e imagens se constituem fontes ricas para uma abordagem sociolinguística do ensino da língua espanhola. São brevemente analisados: a evolução nos meios de comunicação e a sua influência na forma de apreensão das informações por parte dos alunos, os conflitos enfrentados para a adoção das historietas em sala de aula e o importante papel das historietas na educação, demonstrando-se, ao final, as vantagens de utilizar-las como recurso e apoio no ensino de língua estrangeira.

1. Introdução

Como destacado por Silva-Corvalán (2001, p. 02), a sociolinguística é uma disciplina que abarca uma gama muito ampla de interesses relacionados com o estudo de uma ou mais línguas em seu entorno social. É o estudo de certos fenômenos linguísticos que têm relação com fatores de tipo social, que incluem: 1) os diferentes sistemas de organização política, econômica, social e geográfica de uma sociedade; 2) fatores individuais que têm repercussão sobre a organização social em geral, como a idade, a raça, o sexo e o nível de instrução; 3) aspectos históricos e étnico-culturais; 4) a situação imediata que rodeia a interação. Em uma palavra, o estudo do que se chama de o *contexto externo* em que ocorrem os acontecimentos linguísticos.

Pois bem, este artigo trata das histórias em quadrinhos, aqui identificadas pela palavra em língua espanhola *historietas*, para buscar nelas recursos culturais e lingüísticos para o ensino de língua estrangeira. Objetiva-se, pois, demonstrar ao professor da área a riqueza das historietas como ferramenta de trabalho na sala de aula, tendo como ponto de apoio

---

²⁷ Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia e especialista em Língua Espanhola pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO).

justamente a sociolinguística, visto que esta estuda aspectos históricos, étnico-culturais, a organização política, social e outros elementos em contato com a língua. Como todos esses aspectos aparecem nas *historietas*, seus textos e imagens se constituem fontes ricas para uma abordagem sociolinguística do ensino da língua espanhola.

Serão brevemente analisados: a evolução nos meios de comunicação e a sua influência na forma de apreensão das informações por parte dos alunos, os conflitos enfrentados para a adoção das historietas em sala de aula, o importante papel das historietas na educação e as vantagens de utilizar-las como recurso e apoio no ensino de língua estrangeira.

2. As historietas nas aulas de espanhol

Para compreender a importância deste recurso didático, é necessário primeiramente se conscientizar de que o processo educacional passa por uma fase de mudanças, especialmente no que diz respeito à metodologia e aos recursos didáticos empregados na sala de aula. É um processo lento, embora tenha se acentuado nas duas últimas décadas, cujo início tem como marco a expansão da televisão e do cinema no Brasil.

A grande mudança provocada por esses dois veículos foi a ampliação da conjugação *áudio* mais *vídeo*, transformando a forma de se comunicar e, principalmente, de ver o mundo. O conhecimento, que há milênios era transmitido pela via oral e, pelo menos desde a criação dos métodos de imprensa por Johannes Gutenberg, também pela escrita e as imagens estáticas impressas no papel, rapidamente passou a ser disseminado por meio de imagens em movimento, acompanhadas de sons – sejam textos ou músicas. A televisão se popularizou de tal maneira que passou a ser o centro da vida doméstica, com lugar de destaque na sala, onde a família se reunia para se divertir e se informar.

Mas, a linguagem da própria televisão foi se alterando aos poucos, principalmente para ganhar mais velocidade, no que ficou conhecido com a *era do videoclipe*. Essa mudança sofreu ainda mais impacto com a disseminação dos computadores pessoais e, a partir de meados da década de 1990, da rede mundial de computadores, conhecida popularmente apenas como *internet*.

Todas essas transformações, conforme visto, alteraram o modo como as pessoas recebem a informação. A mudança principal não diz respeito ao conteúdo em si, mas ao formato. O conhecimento nos dias de hoje é absorvido, principalmente, pela conjugação de imagem e texto, especialmente da imagem em movimento, embora a popularização da internet tenha marcado o retorno da conjugação de imagem estática e texto, devido às dificuldades de transmissão de vídeos em boa qualidade, que somente aos poucos vão sendo superadas.

O impacto nas salas de aula era inevitável. Acostumados a receber conhecimento pelo formato da TV e do computador, os alunos passaram a ter dificuldade de concentração diante da transmissão simples de informações via oral, mediante explicações do professor, apoiado principalmente no quadro negro. Para reverter essa situação, o professor passou então a ter necessidade de buscar outras formas para transmitir seu conteúdo, de maneira a adaptá-lo à linguagem a que estavam acostumados os estudantes.

Essa é a realidade atual do ensino.

No que diz respeito ao ensino de língua, especialmente de língua estrangeira, os métodos foram evoluindo e acompanharam, de certa maneira, as necessidades da sociedade

e as alterações nas linguagens e formatos de disseminação do conhecimento. Atualmente, por exemplo, trabalha-se muito no chamado *Enfoque Comunicativo*.

Nesse sentido, a visão mais atual do ensino de uma língua estrangeira destaca que a língua é algo mais do que palavras e frases, mostrando-se um dos elementos principais da cultura de um povo. Logo, seu ensino não pode ser estanque, não pode ser feito sem considerar os outros elementos que a cercam, desta maneira este estudo busca apresentar linguagens e formatos atualizados com a realidade de tais estudantes.

Por fim, resta dizer que a busca desse conhecimento a ser utilizado em sala de aula pelos professores de Espanhol deverá se adequar aos novos meios e formatos na transmissão do conhecimento, conforme ressaltado anteriormente. Para isso, destaca-se aqui um meio que cada vez mais suplanta preconceitos e se mostra atualizado com os novos tempos: as histórias em quadrinhos, também conhecidas como *historietas* ou *tebeos* pelos falantes de língua espanhola, objetivando levar aos alunos de Espanhol a história, as variedades linguísticas e a cultura que cercam o novo idioma, por meio de uma linguagem adequada aos novos tempos.

Vários motivos justificam a utilização das *historietas* como objeto de estudo: 1) como dito, as pessoas estão acostumadas a uma linguagem que vai além do oral ou do textual; 2) as *historietas* representam no mundo inteiro um meio de comunicação de massa; 3) existe um alto nível de informações nas *historietas*, com grande variedade de temas, o que as tornam bastante “democráticas” em relação ao gosto dos leitores e a faixa etária e nível escolar; 4) as *historietas* servem como veículo para disseminar valores e culturas dos mais variados lugares; 5) as *historietas* já vêm sendo utilizadas na literatura, em campanhas educativas etc.; 6) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996)²⁸ e os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁹ já reconhecem a necessidade do emprego das *historietas* no ensino, ainda que indiretamente; 7) as *historietas* auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura dos alunos; 8) as *historietas* enriquecem o vocabulário e a fixação de palavras, auxiliadas pelas imagens e pelo contexto das histórias; 8) as *historietas* estimulam a criatividade e a imaginação do aluno, sendo um material de baixo custo e ampla acessibilidade, especialmente por meio da internet.

Deve ser reforçado o caráter sociolinguístico desta proposta, visto que, conforme Silva-Corvalán (2001, p. 02), a perspectiva sociolinguística se opõe às posições teóricas que mantêm que o objeto de estudo da linguística é a língua isolada de seu contexto social. A partir do momento em que o professor passa a trabalhar as *historietas* nas aulas de língua espanhola, ele rompe esse isolamento, posto que as *historietas* estão umbilicalmente ligadas ao contexto social, dele não se distanciando em um momento sequer. Aliás, é difícil imaginar referida forma de expressão artística e política fora do seio da sociedade, apartada da

---

²⁸ Exemplo de referência indireta pode ser encontrado no art. 35, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que fala que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

²⁹ Os “Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa”, por exemplo, fazem referência direta às histórias em quadrinhos, como na ênfase de sua adequabilidade para o trabalho com a linguagem escrita. In: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. pp. 67 e 77. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > Acessado em 12.dez.2009.

realidade cotidiana, das discussões políticas e de outros elementos que formam o contexto social.

Algumas outras justificativas se ligam ainda mais fortemente ao ensino de língua e cultura espanhola: 1) a linguagem das *historietas*, embora seus personagens quase sempre sejam caricatos e de características exageradas, reflete o cotidiano de um país, trazendo expressões idiomáticas, variações lingüísticas, a cultura específica, os costumes etc.; 2) os vários gêneros encontrados nas *historietas* proporcionam um estudo mais dinâmico, capaz de captar de forma mais produtiva a atenção dos alunos; 3) o uso da *historietas* como uma linguagem mais próxima da realidade do aluno potencializa o interesse e a capacidade de aprendizagem; 4) palavras e imagens juntas ensinam de forma mais eficiente, ou seja, ampliam a compreensão de conceitos que isoladamente seriam mais difíceis de atingir; 5) a língua espanhola possui importantes autores de *historietas*.

3. As historietas na visão de especialistas

Em 1971, em conferência de professores de Inglês em Kassel, Alemanha Ocidental, representando o Escritório de Educação do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar do governo dos Estados Unidos da América, Elkis & Bruggemann (1971, p. 05) já defendiam o uso das histórias em quadrinhos como recurso para o ensino de Inglês como língua estrangeira, em fundamentos que podem ser integralmente transpostos para o ensino do Espanhol, também como língua estrangeira:

Os professores de línguas, assim como outros professores, estão procurando constantemente métodos e técnicas novos para melhorar sua eficácia de ensino. Frequentemente, os materiais que poderiam lhes ajudar em sua tarefa acenam logo à frente, sem que os professores estejam deles cientes. Tais materiais potenciais existem em quadrinhos de jornais e revistas do gênero. Não somente o uso eficiente destas formas de mídias de massa emprestaria uma dinâmica agradável à sala de aula, mas igualmente sua introdução ofereceria aos estudantes um olhar interior da vida e do pensamento americanos, as preocupações americanas, suas idiossincrasias e algumas outras de suas características, tudo de forma concentrada.

Falando especificamente da Língua Espanhola, Gordillo (2002), que trabalhou como *Asesora Técnica de La Consejería de Educación de España* em São Paulo, também faz defesa do uso dos quadrinhos como recurso didático. Respondendo à pergunta “Por que os quadrinhos?”, diz:

Em primeiro lugar, porque os quadrinhos de humor constituem um importante recurso para o entretenimento de meninos e jovens, sem de maneira alguma excluir aos adultos. Sua magia, sua fantasia e seu humor têm tal capacidade de penetração na imaginação que as histórias que contam e os personagens que os habitam fazem parte da vida de seus leitores, com os quais se criam até relações afetivas: os meninos colecionam as histórias de seus heróis preferidos, compram adesivos para seus cadernos e mochilas ou levam camisetas e pulseiras com suas figuras. É questão só de aproveitar suas potencialidades motivadoras e a facilidade com que podemos converter em jogo qualquer atividade didática que eles protagonizem. De fato, na Espanha, muitos protagonistas dos quadrinhos já se converteram em condutores didáticos de atividades educativas destinadas ao público infantil e juvenil, como meio de seduzir a seus destinatários.

Gordillo (2002) destaca o *Marco Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, cujo texto diz que “o conhecimento dos valores e as crenças compartilhadas por grupos sociais de outros países e regiões, os tabus, a história comum assumida, etc., resulta essencial para a comunicação intercultural”. Nesse sentido, diz a

autora, os quadrinhos são cruciais para completar a educação e a formação. Os quadrinhos estão carregados de ideologia e de formas de ver o mundo, não são meros produtores de humor, senão que através deles se transmite a Cultura com maiúsculas e a cultura com minúsculas de um povo: refletem as mudanças históricas, sociais, econômicas, os modos de vida e a maneira de entender o mundo de seus habitantes, seus costumes, seus hábitos, seus modos lingüísticos..., através de textos e especialmente de imagens que atraem a imaginação e podem incrementar a motivação em aprendizes de espanhol de todas as idades, mas sobretudo em jovens e adolescentes. No momento globalizador em que nos encontramos, a homogeneização afeta também a estes heróis de papel.

E complementa:

Em todo mundo se conhecem Superman, Pocahontas ou os *mangás* japoneses, mas na Espanha não se conhece ao “Zé Carioca”, “a Turma da Mônica” ou “o Capitão Brasil”, como no Brasil não se conhece aos travessos Zipi e Zape, à louca vizinhança de 13, Rue do Percebe ou a Súper López. Por isso é importante colocar à luz estes simpáticos personagens, como outro elemento caracterizador da cultura espanhola.

(...)

Também constituem material autêntico, de alta qualidade artística, “produzidos para fins comunicativos sem nenhuma intenção de ensinar a língua”, isto é, não criados artificialmente para fins didáticos, um material que utiliza primordialmente a variante coloquial e reflete sempre um estado de língua atual e próximo, adequado ao público juvenil, o que favorece um uso autêntico da língua por parte dos aprendizes de E/L.E. A conjugação de texto e imagem é importante para despertar interesse e motivação, para ativar a imaginação e os mecanismos criativos na hora de expressar-se e dá muito jogo ao docente para criar atividades de todo tipo, que potencializem qualquer das competências comunicativas.

Todos os autores acima expressam uma profunda convicção não apenas na adequação do uso dos quadrinhos no ensino de língua e cultura estrangeiras, mas também na necessidade. Gordillo (2002) vai além do uso dos quadrinhos como simples recurso para o professor ensinar a Língua Espanhola: a autora defende o uso de personagens específicos que caracterizem a cultura espanhola, desconhecidos do público brasileiro. A lição pode e deve ser transportada para este estudo, para demonstrar a importância da utilização de personagens específicos como recurso para caracterizar a cultura de um dado país.

A utilização de *historietas* na sala de aula já foi relatada como uma experiência de sucesso inclusive no âmbito universitário, como relata Carrasco (2007). Segundo referido autor, a aplicação da história em quadrinhos em classe reportou-lhe resultados muito positivos, pois os estudantes reconheciam ao final do curso que tinham aprendido sobre a história e a cultura hispânicas, ao mesmo tempo EM que melhoravam seu espanhol. E – destaca o autor – de uma forma atraente e divertida.

Assim, resta clara a importância da utilização das *historietas* no ensino da Língua Espanhola.

Desse trabalho de exploração linguística e cultural das *historietas*, que vivem um verdadeiro *boom*, como destaca Siles (2007), tomará forma um aprendizado mais completo e dinâmico. Como nos lembra Durão (2003), para o entendimento dos quadrinhos, o leitor precisa servir-se de seus conhecimentos prévios sobre as características centrais dos principais personagens, da linguagem empregada e da temática desenvolvidos nas *historietas*.

Em síntese, ao trabalhar as *historietas* em sala de aula, o professor terá inúmeras atividades, além disso, utilizará um material riquíssimo, em relação ao qual até pouco tempo reinava o preconceito, preconceito esse que aos poucos vai desaparecendo. Sobre o tema, Bagno (2008, p.165) trata do preconceito linguístico, mas suas lições podem ser aqui

adaptadas para defender o uso das *historietas* no ensino da Língua Espanhola. Assim disse o autor, ensinando como sabotar o preconceito:

[...] diante das cobranças dos pais, diretores ou donos de escola, mostrar que as ciências todas evoluem, e que a ciência da linguagem também evolui. Que as mentalidades mudam, que as posturas do próprio Ministério da Educação hoje são outras. Não se pode negar que os *Parâmetros curriculares nacionais* representam um grande avanço para a renovação do ensino de língua portuguesa. Vamos tentar adquirir, copiar, ter sempre à mão esses *Parâmetros* para nos defender das pessoas que nos cobram um ensino à moda antiga: “Olha aqui, ó, o Ministério da Educação tá dizendo que a gente deve ensinar de uma maneira diferente, nova, atualizada. Ou você quer que seu filho continue aprendendo coisas que não servem mais pra nada?”

Finalizando, pode-se dizer que grandes autores do ensino de línguas recomendam o uso de novas linguagens e meios na sala de aula, devendo ser evitado qualquer tipo de preconceito, como ressalta Bagno (2008, p. 165).

4. Trabalhando as historietas

É importante ressaltar que o professor, antes de utilizar as tiras como recurso de ensino nas aulas, deve ter um relativo conhecimento da linguagem, da origem e evolução, bem como dos principais autores das histórias em quadrinhos. Tais elementos darão ao professor melhores condições na hora de eleger e explorar a temática desejada. É preciso também adequar as tiras ao nível do aluno, além de escolher temas que lhes causarão interesse.

Embora este breve artigo tenha como objetivo tão somente chamar a atenção para a importância de se utilizar as *historietas* como recurso didático nas aulas de língua espanhola, cabe falar rapidamente de algumas formas de utilização prática desse recurso, formas que serão analisadas com mais profundidade em outra oportunidade.

As *historietas* possibilitam uma ampla gama de recursos. Seus textos curtos podem ser utilizados, por exemplo, para o ensino dos tempos verbais, de substantivos e adjetivos e de vocabulário em geral. A escrita também pode ser explorada, omitindo-se partes de textos de uma *historieta* para que o aluno preencha o que está faltando, estimulando não apenas sua capacidade de escrita em língua espanhola, mas também a sua criatividade. Elementos culturais também podem ser trabalhados, como variantes linguísticas, a vestimenta e a formação social de determinado povo. Na Bolívia, por exemplo, país com extensa fronteira com o Estado de Rondônia, há um interessante personagem de *historietas*, o Kollaman, de traços mestiços, que utiliza um colorido poncho indígena, conjugando-o com um boné de beisebol e falsos tênis Nike. Ele representa a figura do anti-herói, carregando uma forte aura nacionalista. É, pois, um rico material de estudo e trabalho nas salas de espanhol, pois conjuga elementos muito peculiares da cultura boliviana atual, em que o sentimento nacionalista se manifesta inclusive através da valorização do vestuário autóctone (poncho), mas sem conseguir abandonar as influências externas (como o tênis e o boné).

Em resumo, as possibilidades de trabalho das *historietas* nas aulas de língua espanhola são imensas, passando pela parte gramatical, pelo léxico e chegando ao aspecto cultural dos povos hispanofalantes.

5. Conclusão

Conforme vimos, as mudanças e evoluções nos meios de comunicação fizeram com que as pessoas, incluindo aí os estudantes de língua espanhola, alterassem a maneira como adquirem conhecimento, principalmente em relação ao formato, cujo destaque passou a ser o audiovisual. Assim, os professores precisam encontrar novas maneiras de transmitir o conteúdo aos seus alunos de maneira a que a curiosidade e o interesse deles não sejam deixados em segundo plano.

As *historietas* podem cumprir muito bem parte desse esforço de aprimorar as aulas de língua espanhola, por representarem uma linguagem não tão nova, mas ainda absolutamente atualizada, com grande penetração em todas as faixas etárias e sociais. Além disso, se encaixam perfeitamente em uma abordagem sociolinguística do ensino de espanhol, visto que, segundo SILVA-CORVALÁN (2001, p. 02), a sociolinguística se concentra em uma variedade de formas em que se usa e observa a língua como objeto complexo no qual se enlaçam tanto as regras do sistema linguístico como as regras e fatores sociais que atuam em conjunto como um ato de comunicação social.

Referências

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *O linguístico e o cultural nos contos populares paraibanos*. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/mariaaragao.htm>. Acesso em: 20 maio 2010.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BARBIERI, Daniele. *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós, 1993.

CARRASCO, Jorge Catalá. *El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Disponível em: <http://www.uv.es/foroele/foro3/Catala_2007.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. ¡Los tebeos en pantalla! El empleo del “tebeo” en el proceso de enseñanza / aprendizaje de Español como lengua extranjera. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos 2003. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0597.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

EISNER, Will. *Quadrinhos e Arte Sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELKINS, Robert J.; BRUGGEMANN, Christian. *Comic Strips in the Teaching of English as a Foreign Language*. Paper presented to a conference on the teaching of English, Kassel, West Germany, February 5-6, 1971. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3a/f7/33.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

GORDILLO, Carmen Rojas. Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de Internet. *X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes*. São Paulo (Brasil), 14.set.2002. Disponível em: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/rojastebeos.html#11>> Acesso em: 13 maio 2010.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005.

RODRIGUEZ, Daví Jaén. *História em quadrinhos na aula de língua estrangeira*: proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-24042009-160938/publico/DAVI_JAEN_RODRIGUEZ.pdf>. Acesso em: 12 maio 2010.

SILES, Jorge. El boom de la historieta boliviana. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historieta*, n.. 28, v. 7, diciembre 2007.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington (EUA): Georgetown University Press, 2001.

O ENSINO DE PRONÚNCIA DE ESPANHOL A ESTUDANTES BRASILEIROS

Juraci Magalhães Rodrigues³⁰

Resumo

Este é o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Porto Velho – RO. Discute e apresenta as possíveis causas e soluções para os problemas de pronúncia encontrados entre os estudantes. O objetivo básico do trabalho foi registrar a performance dos estudantes em pronunciar os fonemas correspondentes às letras R, G, J, S e Z. O material utilizado foi um questionário com perguntas sobre a habilidade Pessoal para pronunciar, uma lista de palavras e um pequeno texto, em que apareciam as mesmas letras. Todos os escritos estavam em espanhol. Os resultados foram analisados estatisticamente e discutidos, referindo-se às possíveis causas para as falhas encontradas na pronúncia dos alunos.

Palavras-chave: ensino de espanhol. Pronúncia. Nova linguagem. Desempenho.

1. Introdução

O ensino de espanhol no Brasil recentemente, através da Lei 11.161/05, tornou-se obrigatório para o ensino médio e facultativo para o ensino fundamental. A oferta passou a ser obrigatória e a matrícula (entenda-se frequência), facultativa. Portanto Não há ainda pesquisas que possam mostrar um panorama do ensino dessa língua no nosso país, como já existe da língua inglesa. Muitos brasileiros que se iniciam no estudo dessa língua, crentes no mito da facilidade da aprendizagem, descobrem-se equivocados já nos primeiros semestres ou anos de estudos. Esses estudantes se dão conta de que o excelente recurso da facilidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola converte-se num obstáculo tremendo, que é saber separar uma e outra língua. Alguns teóricos já indicam que a semelhança entre as duas inicialmente permite uma compreensão privilegiada, devido às similaridades fonológica e também ortográfica, mas que torna a internalização mais difícil quando em estágios mais avançados, resultando num quadro de oscilação entre as duas estruturas lingüísticas, distanciando-se da excelência do falante nativo. SANTOS GARGALLO (1993) apud FRIGO (2006, p. 29) diz que:

A semelhança entre as duas línguas pode ser benéfica nas primeiras etapas do aprendizado pelo apoio à carência lingüística do aprendiz na língua que está

---

³⁰ Graduado em Letras/Espanhol pela UFMG e especialista em Língua e Literatura Hispânica pela Universidade Federal de Rondônia.

aprendendo, mas que pode se transformar em um hábito difícil de eliminar e que, em decorrência disso, pode gerar fossilização.

A interferência entre as duas línguas se dá nos aspectos fonológicos, lexicais e semânticos e o estágio inicial de aprendizagem entre as duas línguas é convencionalmente chamado de interlíngua. Essa é uma fase em que o aprendiz introduz na língua estrangeira (LE) estruturas de sua língua materna (LM), por ainda desconhecer as regras da língua em estudo. O caso de interlíngua entre o português e espanhol é popularmente chamado de *portunhol*, uma mescla de elementos das duas línguas, com entrelaces de pronúncia, vocábulos, construções de sentenças e significações. Contudo é imprescindível que esta fase seja superada, estabelecendo-se distinções seguras entre um e outro sistema. Não obstante, pensando no estudo da língua espanhola por brasileiros, que fazer quando o aluno tende a não avançar, estagnando sua aprendizagem na interlíngua?

Cabe aqui dizer que a falha não deve ser tomada como infração. O erro deve ser visto como uma oportunidade de aprender, de comprovar uma possível hipótese para a língua estrangeira, elaborada pelo aprendiz até mesmo inconscientemente (mesmo que baseado no sistema de seu idioma nativo). Contudo, tanto professor como aluno devem ter em mente que o erro deve ser eventual e deve ser a circunstância para uma aprendizagem adequada. O erro não pode receber a complacência de forma que se sistematize. Pelo contrário: deve ser o elemento desencadeador de um passo a mais na aprendizagem. Corder (1991) apud Frigo (2006) elabora distinção entre “falta” e “erro”. Para ele a falta consiste em um evento casual, provocado por desatenção, cansaço, etc., já o erro se constitui um desvio sistemático da norma da LE.

Neste sentido, este artigo constitui-se num trabalho investigativo feito com alunos de espanhol, do segundo ano do curso regular, de uma escola estadual, no Município de Porto Velho – Rondônia. O trabalho consistiu de um questionário com cinco perguntas no qual se experimentava a habilidade do aluno em pronunciar algumas palavras e a leitura de um curto texto, ambos em espanhol. O entrevistador falava sempre em espanhol, a menos que a comunicação não fosse possível, momento em que passava ao português. Nosso enfoque estava na emissão dos fonemas /r/, /x/ e /s/, correspondentes às letras R, G, J e Z, em espanhol, e também ocorrentes em português (evidentemente, com suas peculiaridades). Tanto o questionário como o texto continham as letras mencionadas.

Esperávamos com isso demonstrar que ainda que esses fonemas sejam ocorrentes tanto em português como em espanhol, cometem-se muitos desvios de pronúncia. Assim sendo, o problema de que alunos brasileiros não alcancem uma pronúncia inteligível do espanhol não estaria somente nos sons diferentes, pois quando encontram sons ocorrentes em português e em espanhol, não desempenham bem a pronúncia. Que devemos pensar então? Que o fato de assemelharem-se não as torna mais fáceis. Por ser semelhante ao português, o estudo/ensino de espanhol não dispensa esforço, dedicação e circunstâncias adequadas. Aqui nos referimos àquelas circunstâncias sociais ou pessoais que possam interferir na aprendizagem (conforto físico adequado, estabilidade afetivo-emocional, econômica etc.). Cabe ainda salientar que é notável a necessidade de análise sobre o ensino e o estudo de espanhol no Brasil. Essa análise certamente deve estar baseada em princípios como a não generalização das línguas, a ruptura de crenças um tanto ingênuas tanto quanto à lendária facilidade de ensino/aprendizagem (para lusófonos) quanto a concepções de *status* com relação a outras línguas modernas (inglês, francês, alemão etc.).

A seguir vejamos o questionário utilizado.

2. Entrevistas

Hablaremos sobre pronunciación.

1 - ¿Has tenido alguna clase de pronunciación?

2 - ¿Crees que tienes dificultad de pronunciación?

3 - ¿Te parecen agradables o aburridas las actividades de pronunciación?

4 - Di tres palabras en español.

5 - Pronuncia las palabras que conozcas.

Zurdo	Gitano	Gente	Jaula
Asado	Zodíaco	Paisaje	Calor
Paseo	Azúcar	Viajero	Girar

O resultado mostrou um quadro inquietante do ponto de vista pedagógico, com baixo desempenho global, ainda que com alguns aspectos positivos. Por exemplo, no questionário, o nível de adequação da pronúncia do R esteve em torno de 60% e o do J em torno de 66%. Esse é um indicativo de êxito, embora possa ainda ser melhorado.

As respostas à questão 01 foram 100% afirmativas. Isto é, todos os entrevistados declararam já terem recebido instruções sobre como pronunciar em espanhol. Entretanto, nas questões 02 e 03 já encontramos respostas negativas. Apenas uma aluna, dentre todos os entrevistados, declarou não ter dificuldade para pronunciar em espanhol (a propósito, esta era descendente de hispano falantes). Quando interrogados se gostavam das aulas de pronúncia, tivemos doze respostas como “agradables” e três “aburridas” (chatas). Ou seja, coletivamente a estratégia está bem, alcança os oitenta por cento dos alunos. Contudo apontamos a necessidade de variar as estratégias e atividades de pronúncia (sem renunciar às já aplicadas) a fim de responder também às expectativas dos vinte por cento restantes que disseram não gostar dessas aulas. Na verdade fatores externos podem também afetar a aprendizagem, ou seja, é necessária uma análise mais aprofundada e criteriosa que verifique se motivos da insatisfação são didáticos (guardam relação direta com a sala de aula ou os recursos materiais empregados pelo professor) ou são de ordem pessoal, familiar, etc. A questão 04 buscou dar ao entrevistado a possibilidade de optar pelo vocábulo que quisesse. Essa foi uma pergunta de contrapeso, pois nesta quase todos se sobressaíram. Apenas 04 dos alunos (26%) incorreram em falhas. A questão 05, com alto grau de dificuldade, acarretou um número maior de falhas: nenhum dos entrevistados conseguiu pronunciar corretamente todas as palavras. O percentual maior ocorreu nas palavras cujo enfoque era a letra S. Nas palavras ASADO e PASEO a adequação do S como o fonema [s] foi de 60% e 86% respectivamente. Isso demonstra uma boa assimilação da norma fonológica. Nas palavras PAISAJE, VIAJERO e JAULA o enfoque estava sobre o J. Com a palavra PAISAJE houve um admirável nível de acerto: somente 33%. VIAJERO e JAULA tiveram resultado de 60% de acerto. Igualmente com a palavras CALOR, cujo enfoque era o R em final de sílaba ou antes de pausa. Muitos entrevistados pronunciavam-na /x/, como se lessem em português. Para as palavras ZURDO, ZODÍACO e AZÚCAR o resultado foi bem diverso. Em todas o enfoque estava na letra Z. O grau de adequação da pronúncia foi de 53% para ZODÍACO; 46% para ZURDO; e 26% para AZÚCAR. Por fim, com um percentual bem abaixo dos cinquenta por cento, apareceram as palavras

GITANO e GENTE, cujo enfoque recaía sobre a letra G. Na palavra GITANO a pronúncia adequada foi de 26% e para GENTE, de 33%. Nota-se que há uma não assimilação da pronúncia espanhola para a mencionada letra. Em muitos casos inclusive houve a pronúncia de GENTE como /ðẽtẽ/, característica do italiano. Neste ponto faz-se necessário uma parada (de professor e alunos), uma ênfase a fim de evitar fossilização. Esta consiste em sedimentar formas incorretas no idioma estrangeiro em estudo, numa fase em que a interlíngua (a mescla) já deveria estar superada. Frigo (2006) afirma que

[...] a interferência lingüística entre a LM e a LE costuma ser a causa mais freqüente da fossilização, assim como a interferência com outras línguas estrangeiras em que o aprendiz apresenta alto nível de competência comunicativa e também as próprias estratégias do aprendiz, as quais geram hipergeneralizações do funcionamento da língua-alvo. (p. 35)

As atividades de pronúncia para sejam efetivas, eficazes, devem ser freqüentes e regulares. Entretanto não devem ser exaustivas. Com respeito à pronúncia do G, para este grupo entrevistado, nota-se a necessidade de aplicar/propor mais atividades (preferencialmente rotineiras), uma vez que sobre essa letra o resultado foi o de menor assimilação da pronúncia.

Antes de entrarmos na análise da leitura do texto em espanhol, que era a parte mais complexa e mais dinâmica (tanto para entrevistado como entrevistador); é preciso dizer que neste momento entraram em cena muitos fatores adversos, como a questão da curiosidade por compreender o texto, a preocupação com a velocidade na leitura, que em alguns casos pareceu ser - para os alunos - marca de qualidade textual, além da imensa quantidade de fonemas, apesar da pequenez do texto.

A seguir se vê o texto usado na entrevista e o resultado da leitura.

La publicidad

En América Latina 3.500 emisoras de radio saturan el aire de nuestro continente. Pero de éstas apenas 200 pueden llamarse culturales: emisoras que buscan educar nuestra cabeza y no controlarla, que quieren despertarnos la conciencia y no vendernos un nuevo champú. De cada tres minutos que trasmite la radio, en América Latina, un minuto se dedica a anuncios.

En una importante emisora de Venezuela, un investigador contó a lo largo de un día 477 interrupciones en los programas para meter publicidad, más de 20 cortes por hora. Y esta lluvia de publicidad llega también a través de la prensa.

Cada mañana y cada tarde, salen a la venta en las calles de nuestro país unos 20 millones de ejemplares de periódicos y la mitad de las páginas de estos diarios se dedica a la publicidad, a empujarnos a comprar cosas que no necesitamos.

También nos empujan a través de la televisión. De cada cuatro minutos de imágenes que vemos en la pequeña pantalla, uno es de anuncios comerciales. Lo que no es anuncio son películas de pistoleros y novelas rosas.

Quieren vendernos lo que no necesitamos, hacernos ver el mundo a su antojo.

(Espanol Sin Fronteras: Curso de Lengua Española. São Paulo: Scipione, 1996. Volumen 3. p. 83)

3. Pronúncia na leitura do texto *la publicidad*

São encontradas no texto 19 ocorrências do R antes de pausa ou em final de sílaba; 02 do G antes de E ou I; 04 do J; 08 do S entre vogais; e 02 do Z também entre vogais. Uma das ocorrências com maior desequilíbrio na pronúncia, talvez por ser a de maior quantidade, foi a do R, neste caso pronunciado com o fonema [x]. Dentre os quinze aprendizes entrevistados, todos oscilaram na pronúncia adequada/inadequada em pelo menos quatro vezes. Alguns

deles inclusive em até dezessete falhas. Entre todos houve 158 emissões adequadas de R, ou seja, 55,43% pronunciaram dita letra adequadamente, expressando o fonema [r], diante da visão da letra R entre vogais. Nesse caso constata-se um resultado positivo. Outros aprendizes, 44,57%, incorreram em falhas, expressando o fonema /x/ para o R entre vogais. Um resultado ideal seria de 285 emissões do fonema /r/, uma vez que as palavras identificadas no texto apresentavam condições para isso. Contudo, quase metade do grupo não conseguiu expressar com adequação o fonema da letra em questão. Entretanto esse fato pode ser facilmente ajustado, se pensamos que se trata simplesmente de articular um fonema existente na língua nativa desses aprendizes, neste caso o português, inclusive por ser um fonema muito comum em dita língua. Vê-se, porém, que aprendizagem instruída (não adquirida espontaneamente) requer treino, atenção, dedicação. E ainda: como argumentam tantos teóricos, as dificuldades de aprendizagem, além do caráter individual, também têm o aspecto coletivo, social, a ser considerado. Talvez não seja o caso destes alunos.

Contudo, essa verificação dependerá de outras pesquisas.

Voltemos ao nosso estudo.

Também com relação à leitura do G, o resultado esteve abaixo dos cinquenta por cento. Somente 30% das ocorrências de seu fonema correspondente foram adequadas, conforme com a fonologia espanhola. Parece haver uma não assimilação da pronúncia hispânica para essa letra. Ou seja, aparentemente (ainda que considerada a tensão que poderiam estar sentindo) esses estudantes ainda não internalizaram certas regras fonológicas, mesmo que não saibamos o alcance da resposta afirmativa quando indagados sobre terem recebido orientações sobre pronúncia. Fica então uma interrogação a ser pesquisada: em que consistiu um distanciamento tão enfático da pronúncia espanhola para o G entre esses alunos? Com a pronúncia do J tivemos um resultado de 49% de pronúncia adequada, ou seja, ocorrência do fonema [x]. É provável que a internalização da pronúncia do J ocorra com mais facilidade, uma vez que essa letra não abre exceção, ou seja, sua pronúncia, do ponto de vista fonológico, sempre implica o fonema /x/. Por outro lado, o G somente envolve o fonema /x/ se ocorrer antes das vogais E e I. Antes das outras vogais ou de uma consoante, terá, em termos fonológicos, a mesma pronúncia que tem em português. Essa variação, quem sabe, interfira na aprendizagem.

No caso da letra S encontramos um resultado satisfatório, embora possa melhorar. Das 120 vezes em que esta apareceu (08 letras vezes 15 entrevistados), 86 foram bem pronunciadas. Ou seja, em 71,66% dos casos encontramos o fonema [s]. Essa é a marca de uma boa assimilação.

Por fim, mas não menos importante, temos o Z. Mesmo não sendo esta uma letra muito presente na escrita espanhola, se a comparamos com o S, por exemplo, ainda assim é importante que se tenha em mente que a menor presença pode resultar num problema para o estudante que, pelo pouco contato, termine por transferir a pronúncia portuguesa no momento em que tenha de pronunciá-la. Na leitura do texto, 45% dos estudantes emitiram o fonema [z], para a letra Z. Por outro lado, 55% emitiram o fonema [s]³¹. Mais uma vez verificou-se um caso de êxito, ainda que ligeiramente. Porém, como se trata de uma letra pouco comum no idioma

---

³¹ Como já está estendida a pronúncia do Z com o fonema /s/, encontrado em parte da Espanha e toda América Hispânica, além de ser a forma mais comum ensinada no Brasil, não se esperava encontrar o fonema /θ/, característico da fala em Andaluzia e centro da Espanha.

español, faz-se necessária mais atenção por parte de professor e aluno, pois não se terá o recurso da repetição visual, tão importante para a consolidação mental, para a internalização ou associação visual-auditiva. Quem sabe, sejam necessários exercícios enfáticos para o caso!

4. Discussão

É evidente que o automatismo da língua pode influir na aquisição de um novo código lingüístico. Muitas vezes essa influência é positiva, quando elementos entre língua materna e língua estrangeira se equivalem. Dessa forma ocorre uma transferência altamente benéfica para a aprendizagem. É natural que inicialmente o indivíduo transfira elementos, estruturas de seu idioma nativo ao idioma em que se inicia, pelo fato de que, de modo geral, não se programa a fala, pois esta é quase automática, quando se trata de um idioma nativo ou freqüentemente falado. Por exemplo, um falante brasileiro que queira referir-se em espanhol a uma CASA, automática e involuntariamente pensará na expressão dessa construção em sua língua materna e seu cérebro se empenhará em proporcionar-lhe a pronúncia dessa palavra, pois já a contém “arquivada” em sua memória. De tal maneira é possível que se equivoque, dizendo talvez /caza/. Entretanto este argumento não pode ser final e conclusivo, já que não resolve o problema da má pronúncia, em espanhol, de estudantes brasileiros. Sendo assim, então, o que faz com que estudantes não consigam reproduzir, em espanhol, sons rotineiramente usados em sua língua nativa?

Cabe ao professor que introduz um aluno no estudo de espanhol desde o início desfazer mitos e esclarecer pontos que socialmente são obscuros. No Brasil, é comum a ingenuidade entre os iniciantes nos estudos da língua espanhola da facilidade para aprendizes brasileiros, falantes de português. Além disso, certa ingenuidade paira no ar quando se deparam com as diferenças. São comuns comentários: “mas na minha língua não é assim”; “isso não está correto, pois a professora [de português] ensinou diferente”. Desconhecem que aprender uma nova língua consiste antes de tudo em entrar em um novo sistema de sons, de significados, de concepções que podem diferir em muito daquele sistema que já tenhamos; consiste em aprender a rearticular sons (sejam estes novos ou não para o aprendiz), preparar ouvido, boca e cérebro para novas circunstâncias, isto é, adentrar a novas estruturas sonoras, novos movimentos e articulações do aparelho fonador e inclusive, novas associações fonológicas, sintáticas ou lexicais. Ademais, um aprendiz deve estar consciente de que um idioma estrangeiro pode apresentar regras diferentes ou até mesmo opostas às de seu idioma materno, e isso não representa de modo algum qualquer aspecto de incoerência ou ausência de lógica. Estas são concepções primárias. Gil (2007) afirma que para iniciar a aprendizagem de uma língua cabe reeducar o ouvido (no melhor sentido do termo); que é preciso o professor

Indicar ao aluno, em primeiro lugar a que deve prestar atenção exatamente, depois, em dar a ele suficientes oportunidades de escutar algumas vezes o estímulo proposto; e, finalmente, depois de comprovar qual tenha sido sua interpretação pessoal, em proporcionar-lhe as respostas corretas, de modo que ele mesmo possa comprovar que erros cometeu, onde acertou ou que pontos ainda são para ele obscuros. (tradução nossa)³²

---

³² GIL, J. (2007) *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros (Manuales de formación de profesores de español 2/L). pp, 164-165. Disponível em:

Em seu livro *Fonética para Aprender Español: Pronunciación*, Poch (1997) concebe a aprendizagem de um novo idioma como la “*capacidad de establecer nuevas estructuraciones de los sonidos*” (p. 87). Logicamente isso depende muito mais do estudante que do professor. Isso porque a atenção, o esforço por entender e perceber o novo sistema é uma iniciativa pessoal. O professor, neste caso, provê informações, estratégias, atividades, orientações e pistas que guiem o aprendiz. A nova língua e o principiante entram então em uma relação de conhecimento e “intimidade”, porque o modo como se aprende é algo bastante individual, com peculiaridades, subjetividade, etc. Não faz sentido, por exemplo, dizer que alguém não consiga articular sons de qualquer língua, que hábitos articulatórios impeçam qualquer um de falar com perfeição outro idioma (sobre este assunto ver Dolors Poch, 1999), pois não ocorre atrofia nos órgãos fonadores (como podem alguns argumentar), mas sim certa automatização de combinações fônicas na língua falada cotidianamente, o que leva a uma emissão de uma combinação fonêmica em escala instantânea. Todavia, isso não impede qualquer indivíduo de articular sua capacidade lingüística (aparelho fonador e suas associações) para formar e internalizar novos sons ou novas combinações e estruturas para sons já conhecidos e habituados, para finalmente, falar outra língua com qualidade.

Estas indicações são aplicáveis aos nossos alunos entrevistados, pois apresentaram aspectos como oscilação nos próprios acertos e falhas, certa regularidade global de falhas e de acertos e também certo grau de consciência acerca de seus problemas de aprendizagem. Por tanto, é preciso que o professor apresente a seus alunos regras fonológicas, corrija quando necessário; que procure, com ênfase, fazer que tenham percepção visual de modos e pontos de articulação, de maneira que realmente sintam onde estão equivocando-se e, tomando consciência de seus desvios e praticando, de fato aprendam. No momento em que professor e alunos conheçam os problemas de aprendizagem em sala de aula, cabe a aquele buscar estratégias que se adequem ao caso, às características de seus alunos. Como o professor não pode preparar uma aula pensando em um só aluno, é aconselhável aplicar atividades que respondam às expectativas semelhantes entre o alunado. Gradual e sequenciadamente se verão os resultados, desde que o esforço, o empenho e a atenção de todos (de educador e de alunos) sejam dosados, contínuos e orientados a um mesmo objetivo.

Não obstante, é preciso refletir sobre esse parentesco tão nítido entre as línguas portuguesa e a espanhola. Estudantes, professores e pesquisadores conceituam essa proximidade como uma vantagem e um obstáculo. Isso significa que tanto ajuda como atrapalha a semelhança. Inúmeros autores sugerem que a semelhança entre português e espanhol constitui um aspecto dificultante. Essa dificuldade, para o brasileiro estudante de espanhol, resulta quicá em uma mescla de línguas. Em nossa experiência em sala de aula também testemunhamos em muitas ocasiões que o mito da facilidade da língua espanhola

Contribui para que o aluno desenvolva uma fala “aportuguesada” – a interlíngua, que tende a tornar-se permanente.

A semelhança com o português deve primeiramente servir de base, mas a generalização é perigosa. Não se pode esquecer que se trata de línguas diferentes, apesar de terem nascido de uma mesma raiz. Além disso, aprender uma língua estrangeira não é um

processo simples. Este depende do contexto (condições físicas e materiais, boas condições sociais e econômicas), da motivação (relação amistosa e aceitação da cultura da língua, disposição pessoal, etc.) e das estratégias que cada indivíduo adota como ferramenta de sua aprendizagem.

Referências

Español Sin Fronteras: Curso de Lengua Española. São Paulo: Scipione, 1996. Volumen 3.

FRIGO, Cristinna Kelly. *Os semelhantes se atraem?* Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros. Dissertação. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/7564/1/Dissertacao_Kelly.p> Acesso em: 20 de maio de 2010.

GIL, J. *Fonética para profesores de español*: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007. (Manuales de formación de profesores de español 2/L). pp, 164-165. Disponível em: <http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE.html> Acesso em 01 de jun. de 2009.

POCH, Dolors. *Fonética para aprender español*: pronunciación. Madrid: Edinumen, 1997.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA – DA IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR EM AMBIENTES PLURI-LINGUÍSTICO-DIALETAIS

Márcia Letícia Gomes³³

Resumo

O ensino de língua portuguesa pressupõe o contato não apenas com a língua em si, mas também com a sociedade e com a cultura, motivo pelo qual o professor do referido componente curricular necessita manter-se atualizado de modo a contemplar os diferentes aspectos que integram o espaço-aula em que atua. Nesse sentido entende-se que o professor que adota o hábito de pesquisar conseguirá, com isso, reunir o conhecimento necessário para o trabalho com a diversidade, tal consideração se amplia quando se pensa em ambientes pluri-linguístico-dialetais os quais, por sua constituição humana, apresentam variedade linguística ainda maior, requerendo do professor um posicionamento de investigador em face dos fatos linguísticos cotidianos. Face a tais considerações, o presente artigo se propõe a analisar a temática do professor pesquisador em ambientes pluri-linguístico-dialetais, o que é feito mediante pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Ambientes pluri-linguístico-dialetais. Ensino de língua materna. Pesquisa.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa tem sido constantemente alvo de debates e discussão de ideias e propostas, dentre elas o desligamento entre as expressões ensino de língua e ensino de gramática.

Não é rara a confusão entre as duas expressões supracitadas, motivo de preocupação, especialmente em regiões onde há forte incidência de variação linguística, caso de Rondônia, que pode ser caracterizada como um ambiente pluri-linguístico-dialetal em face de sua colonização, formação da população, contato com indígena e fluxo migratório.

Do ponto de vista linguístico-cultural, portanto, trata-se de uma região rica, no entanto, nem sempre tal característica é vista positivamente, uma vez que o ensino prescritivo de língua portuguesa, em um contexto como o ora apresentado, poderá estigmatizar e desvalorizar determinado falar e, por conseguinte, sua cultura.

---

³³ Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. Especialista em Gramática Normativa da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, percebe-se a importância de que o professor de língua portuguesa em ambientes pluri-linguístico-dialetais seja um pesquisador, pois, dessa forma, tornar-se-á capaz de apreender os fenômenos linguísticos da região em que atua, trazendo tal realidade para suas aulas, para o contexto escolar.

Considerando o exposto, o presente estudo se propõe a analisar a figura do professor pesquisador no ensino de língua materna em ambientes pluri-linguístico-dialetais, o que é feito mediante pesquisa bibliográfica com fulcro nas obras de Bagno, Calvet, Pimenta & Ghedin, Possenti, Travaglia e demais autores que abordam sob a mesma perspectiva a temática em tela.

2. Ensino de língua materna

Os estudos de língua e de linguagem vêm passando por transformações desde a década de 1970, oportunizando um necessário debate e uma reflexão a respeito dos objetos de ensino em sala de aula, especialmente no que se refere à aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna (BRASIL, 2008, p. 19).

A própria expressão “língua materna” acima utilizada pressupõe que o sujeito da aprendizagem já conhece o objeto, isto é, já domina a língua, devendo, seu ensino, apenas aprimorar tal conhecimento prévio, o que, de fato, nem sempre ocorre.

Para Marcos Bagno (1999) o ensino de Língua Portuguesa é realizado de maneira inversa ao que deveria ser, pois, segundo o autor, tenta-se ensinar aos alunos todas as estruturas da língua, todas as regras, quando o foco não seria a teoria e sim a prática, isto é, ao aluno compete usar a língua adequadamente em situações reais e não dominá-la teoricamente em situações hipotéticas.

Na esteira desse pensamento, Travaglia (2000) afirma que o objetivo prioritário do ensino de língua materna consiste no desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, estejam eles na condição de falantes, ouvintes, escritores ou leitores, de modo que empreguem adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação que se lhes apresentarem.

Não é diferente o entendimento de Bagno, Gagné e Stubbs (2002, p. 17) ao abordar a mesma questão, veja-se:

[...] o ensino de língua na escola deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma educação linguística – conceito que difere em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta “norma culta” e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática.

Nesse pensar, proporcionar uma educação linguística mostra-se processo mais amplo e mais voltado para as necessidades reais dos falantes/ouvintes/escritores/leitores em língua portuguesa do que normas e regras gramaticais para que os alunos decorem.

No dizer de Possenti (1996) a escola não ensina língua materna, uma vez que os alunos já falam o idioma, ou seja, já dominam uma estrutura complexa. A escola não ensina a língua, mas trabalha sua modalidade escrita, ensina a modalidade padrão da língua.

De acordo com Faraco e Castro (2009) o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem desconsiderado o caráter multifacetado da língua, transmitindo regras e conceitos das gramáticas tradicionais como fundamento para o estudo, o que fez com que, por muito tempo e, ainda hoje, o ensino de língua seja confundido com ensino de gramática.

Para Parmigiani (2001) o ensino de língua tem se resumido a um professor que ensina as regras e a um grupo de alunos que as decora, como se a língua fosse estática e não estivesse em permanente constituição.

O professor de língua, nesse caso, traz para seu contexto em sala de aula, ideias prontas e não considera a realidade ali presente, não pesquisa dentre seus alunos, junto à comunidade, as influências daquele meio em sua disciplina e, menos ainda, as contribuições que poderia oferecer.

Mostra-se evidente, portanto, a necessidade de que o professor seja pesquisador, busque informações as quais embasarão suas aulas e as aproximarão dos alunos, especificamente as aulas de língua, que envolvem significativamente o universo da cultura e da sociedade.

3. O professor e as atividades de pesquisa

O professor de línguas não pode ser apenas um transmissor de regras consubstanciadas em gramáticas ou congêneres, pelo contrário, ao professor cabe sempre buscar elementos que dinamizem o espaço sala de aula.

Conforme ensina Libâneo (2004) o professor se transforma num pesquisador e constrói sua autonomia profissional quando se enriquece de conhecimentos e práticas que lhe permitem resolver os variados problemas que se lhe apresentam, inclusive os inesperados. Ao professor não basta a posse de métodos e técnicas, faz-se necessária a criatividade no sentido de construir estratégias e procedimentos, inventando respostas próprias para os desafios cotidianos.

Pimenta (2002) corrobora tal entendimento ao afirmar que ao professor é necessária a reflexão a partir da ação, não apenas na situação imediata, mas também como meio de formar uma elaboração teórica dos saberes.

Consoante ensina Cunha (1997) as atividades de pesquisa, quando aliadas ao ensino, permitem refletir sobre as próprias experiências, empregar os resultados em sua prática, tanto na condição de professor/pesquisador quanto na condição de aluno/pesquisado. Há, nesse sentido, uma dupla descoberta, cuja aplicabilidade dos resultados requer cumplicidade e disponibilidade para entender que o que se descobre no “outro” se aplica a “nós”.

Conforme Bagno, Gagné e Stubbs (2002, p. 32) é necessário “[...] que o espaço da sala de aula [...] se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos”.

O professor que pesquisa, portanto, torna-se capaz de identificar as fragilidades de seus alunos e, ainda, visualizar o que deve ser modificado e o que precisa ser reafirmado em seu trabalho. Note-se que quando o professor pesquisa e detecta a real situação ele se torna capaz de encontrar soluções práticas e adequadas às necessidades de sua turma.

[...] a comunidade científica desenvolve e valida inovações educacionais e os professores aplicam-nas de forma passiva. Nessa perspectiva, os pesquisadores são percebidos como entidades que fornecem soluções prontas, visto que os professores são considerados meros consumidores de “um produto acabado” (NUNES, 2008, p. 12).

Assim, um grupo de cientistas faz as pesquisas e os educadores simplesmente as aplicam o que, por si, já é preocupante, e ainda é agravado pelo fato de nem sempre a

aplicação de determinada teoria ser precedida por análises e estudos que validem o emprego da mesma.

Como é fácil perceber, a pesquisa é, mesmo, uma coisa muito séria. Não podemos tratá-la com indiferença, menosprezo ou pouco caso na escola. Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual... –, é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar (BAGNO, 2002, p. 21).

A pesquisa em educação, ante o exposto, é vista como importante e essencial à formação do aluno. No caso do ensino de línguas a atividade de pesquisa mostra-se oportuna, especialmente em ambientes pluri-linguístico-dialetais nos quais, pela diversidade, uma abordagem unívoca não apresentaria os resultados ideais.

4. Pesquisa sociolinguística e ensino em ambientes pluri-linguístico-dialetais

Como visto anteriormente, o ensino de língua não vem sendo feito em consonância com a diversidade, pelo contrário, tem contemplado uma única perspectiva, a dos manuais, gramáticas, livros didáticos.

O ensino da língua ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científicos – e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação (BAGNO, 2002, p. 65).

Ante o quadro ora delineado há que se pensar que tal proposta de ensino não procede em se considerando a diversidade da língua, especialmente quando se pensa no ambiente pluri-linguístico-dialetal existente na região amazônica, mais especificamente em Rondônia que, dado seu processo de colonização, atraiu e ainda atrai pessoas de diversas regiões do Brasil que contribuem não apenas com seu trabalho, mas também com sua cultura e seu falar.

De acordo com Amaral (2004) o Estado desconsiderou os antigos moradores de Rondônia – índios, seringueiros, posseiros – e estabeleceu um “vazio social” do qual partiram as políticas de colonização de Rondônia. Segundo Santos (1989) havia terras devolutas disponíveis, ação estatal no sentido de ocupá-las, migração induzida, institucionalização da propriedade privada dentre outros que formam o conjunto de motivos que atraíram um grande número de pessoas para Rondônia, salientando, mais uma vez, que estas vinham das mais diferentes regiões do país, o que conferiu diversidade linguística à região.

Conforme explica Calvet (2002) há um conjunto de variáveis linguísticas, que a análise permite descobrir e, por outro lado, há um conjunto de variáveis sociais, que a teoria sociológica permite isolar.

Ora, tal explanação evidencia que a variedade existente em um ambiente pluri-linguístico-dialetal não diz respeito apenas aos aspectos linguísticos, mas contempla questões sócio-culturais, as quais devem não apenas ser respeitadas no ambiente escolar como, também, podem servir de objeto de pesquisa para o professor de língua materna.

Um dos fundamentos da boa ciência é investigar as regras e leis que provocam os fenômenos naturais, que fazem as coisas acontecerem. Só que no ensino de gramática, em vez de investigarmos as regras e as leis, nós simplesmente as entregamos prontas e acabadas para os alunos, que são obrigados a decorá-las, sem terem percebido de modo mais palpável por que as coisas funcionam daquele jeito (BAGNO, 2002, p. 67).

O magistério de Bagno evidencia a importância de pesquisar, de buscar as razões em vez de entregar conceitos prontos aos alunos; transpondo tais considerações para ambientes em que há variação linguística, há que se pensar na necessidade de discutir essa variação com os alunos a fim de que estes entendam e respeitem a diferença evitando, assim, o preconceito linguístico. Ora:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra os preconceitos, a mostrar que eles não têm fundamento e que são apenas o resultado da ignorância e da intolerância. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito comum na sociedade brasileira: o *preconceito linguístico*. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, sem falar, é claro, nos métodos tradicionais de ensinar a língua. O preconceito linguístico fica bastante claro em certos tipos de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui (BAGNO, 1999, p. 25).

Nesse pensar, o preconceito linguístico, ao invés de ser combatido, como tem acontecido com os demais preconceitos, tem sido reforçado nos meios de comunicação, no meio social e, o mais preocupante, nas aulas de língua portuguesa.

É necessário que o professor de língua portuguesa esteja preparado para tratar da variação linguística em suas aulas, com uma postura que afaste os preconceitos e não os reforce, considerando que ao preconceito linguístico está vinculado o preconceito social, econômico e cultural.

Como visto, o professor pesquisador se instrumenta com os saberes necessários para sua prática diária, contemplando os problemas de uma perspectiva menos prescritiva e mais aberta a considerações e, ainda, incentivando em seus alunos a prática da pesquisa, que só será incentivada no meio escolar caso haja professores que o façam.

5. Conclusão

As considerações traçadas no presente estudo permitiram observar que o ensino de língua materna é feito para um público que já domina sua estrutura, ou seja, ao professor cabe buscar os meios necessários para que os alunos aperfeiçoem habilidades de que já dispõem.

O professor de língua não pode desconsiderar o ambiente em que desenvolve seu trabalho, as influências linguísticas que seus alunos têm e, por conseguinte, seu modo específico de falar, característico de sua região, de sua formação, decorrente de aspectos familiares e outros.

O ensino de língua portuguesa no estado de Rondônia, como visto, não pode se fazer sem considerar que se trata de um ambiente pluri-linguístico-dialetal, resultado de seu processo particular de colonização e do intenso fluxo migratório aí originado.

Ao professor, nesse caso, compete estar preparado para trabalhar com a variação linguística, cultural, social, na busca de aliar seu trabalho ao combate ao preconceito linguístico, incentivando o respeito à diversidade.

Nesse caso, uma alternativa para dinamização do trabalho, contemplando as características específicas do ambiente em que se desenvolve, seria a prática da pesquisa.

O professor pesquisador, nesse contexto, seria aquele que não emprega apenas respostas prontas para os desafios do cotidiano e, sim, busca, por meio da pesquisa, se munir do instrumental necessário para construir, com criatividade, suas próprias estratégias e

desafios para ensinar o padrão da língua em uma comunidade plural tanto linguística quanto culturalmente.

6. Referências

AMARAL, Januário. *Mata virgem: terra prostituída*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Pesquisa na escola – o que é, como se faz*. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Preconceito linguístico? Tô fora*. In: PINSKY, Jaime (org.). *12 faces do preconceito*. São Paulo: Contexto, 1999.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística – uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 23. n. 1-2. São Paulo Jan./Dec.1997.

GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael e BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto e CASTRO, Gilberto de. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf> Acesso em 26 de maio de 2010 às 11h05min.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. 5.ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e pesquisa*. Vol. 34. n. 1. São Paulo. Jan/Apr. 2008.

PARMIGIANI, Tânia Rocha (et. al.). *Análise do discurso: uma leitura e três enfoques*. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. O processo de colonização agrícola no Brasil contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*. Vol. IV. n. 2. Brasília. Jul./Dez. 1989.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

ENSINO DE ESPANHOL E ESTEREÓTIPO BOLIVIANO: REFLEXÕES SOBRE IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Djenane Alves dos Santos Valdez³⁴

Resumo

Nesse artigo apresentamos uma reflexão das implicações do estereótipo boliviano no contexto de ensino de espanhol em Porto Velho, realizada por meio de análise de relatórios de estágio de observação e regência de língua espanhola e pesquisa bibliográfica. Os estereótipos existem e o estudo de um idioma os manifesta. Essas representações são exteriorizadas ou veladas pela maioria dos estudantes e podem estar sujeitas a uma série de imagens transmitidas de geração em geração. A maior parte dessas imagens é somente fruto de um conhecimento parcial ou superficial de um povo, elas interferem na aprendizagem por serem redutoras da realidade, produzindo situações de hostilidade e rejeição, primeiramente do aspecto social do povo e depois de sua língua. Diante desse fato, sugerimos o ensino integrado de língua e cultura, visando contribuir efetivamente para a desconstrução de estereótipos, pois tal proposta promove a educação intercultural, que desvende a verdadeira situação do ser humano e produz a empatia, o respeito e até a admiração, levando o aluno a querer estreitar os vínculos com esse grupo através da aprendizagem do seu idioma.

Palavras chave: língua espanhola, processo ensino-aprendizagem, estereótipo.

1. Introdução

A língua espanhola se caracteriza por uma ampla tradição de difusão de saber em diferentes áreas do conhecimento, bem como pelas práticas de tradução de vários países.

Assim, é evidente a importância do espanhol na Região Amazônica nos âmbitos científico, profissional e estudantil, uma vez que ela ocupa para nós uma posição de destaque em virtude das relações socioculturais mantidas com nossos vizinhos hispânicos.

O Estado de Rondônia, componente da Amazônia Ocidental, faz fronteira com a Bolívia, tornando o contato linguístico muito próximo, inclusive da capital Porto Velho, essa realidade torna a qualidade do processo ensino-aprendizagem de espanhol em nossa região, merecedora de toda a atenção dos profissionais de educação dessa área de estudo.

---

³⁴ Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Especialista em Filologia Espanhola e pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO). djenanevaldez@yahoo.es

Diante disso, o ensino de Espanhol nas escolas públicas de Porto Velho tem sido nos últimos anos objeto de estudo por parte dos estagiários da Universidade Federal de Rondônia que realizam, através dos estágios, pesquisas com vistas a conhecer e vivenciar a realidade educacional, buscando refletir sobre os desafios que se apresentam e contrastando os pressupostos teóricos com a realidade observada.

Através dessas pesquisas, foram realizadas entrevistas com os professores de espanhol a fim de procurar levantar as principais dificuldades apontadas por eles no campo do ensino do idioma, além disso, foram feitas observações de aulas a fim analisar a prática docente e discente.

Além do estágio de observação, que compreende uma das etapas do estágio, há ainda o estágio de regência, no qual os acadêmicos podem oferecer cursos de extensão de Língua Espanhola para a comunidade externa, visando desenvolver atividades de regência, projetos de extensão e de pesquisa-ação.

Com base nessas análises realizadas nas escolas e em curso de extensão, bem como em consulta bibliográfica sobre cultura e ensino de línguas, nos propomos a uma reflexão sobre o estereótipo boliviano e suas implicações no processo ensino e aprendizagem de espanhol.

2. A relação entre linguagem e cultura

Sobre a relação entre linguagem e cultura, buscaremos subsídios teóricos nas referências diretas e indiretas das abordagens de Edward Sapir (1921), Adam Schaff (1962), Geertz (1974), Massaud Moisés (1982) e John Lyons (1981).

Partindo dos conceitos de linguagem e cultura, Edward Sapir indica que “a linguagem é um guia para a realidade social é ela que poderosamente condiciona todos os nossos pensamentos a cerca dos problemas e processos sociais”, explica ainda que “o mundo real em grande parte se constrói inconscientemente sobre os hábitos linguísticos do grupo” e da mesma forma, “podemos considerar a linguagem como guia da simbolização da cultura” ou “um complexo de símbolos que reflete todo o quadro físico social em que se acha situado um grupo humano” (SAPIR apud MOISÉS, 1982, p. 18-19).

O semantista polonês Adam Schaff discorda dessa teoria, para ele a linguagem é modelada pela realidade, uma vez que “a linguagem e os signos da linguagem realizam suas funções – refletir a realidade- transmitir informações a cerca da realidade – não por qualquer similaridade pictórica, mas por meio de seu aspecto semântico que coincide com o que se chama ‘conteúdo do processo de pensamento’”, conclui que o importante é “a relação entre pensamento – linguagem e o processo de cognição humana” (SCHAFF apud MOISÉS, 1982, p. 20).

Para Massaud Moisés, “as duas teorias parecem completar-se, ainda que, respondendo ao apelo de Adam Schaff (1962), as focalizemos do ângulo da ‘dialética das relações entre pensamento-linguagem e o conhecimento da realidade’” (MOISÉS, 1982, p. 20).

Ao relacionar cultura e linguagem Geertz diferencia a capacidade inata do ser humano, a linguagem, da capacidade cultural, a língua: “Nossa capacidade de falar é inata certamente, nossa capacidade de falar inglês, porém é sem dúvida cultural” (1989, p. 36).

John Lyons (1981), também defende a visão de que a linguagem é tanto um fenômeno biológico quanto cultural, e trabalha com a definição de cultura segundo Hudson, descrita

como “conhecimento adquirido socialmente: isto é, como conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de determinada sociedade” (apud LYONS, 1981 p. 274), mas faz duas observações a respeito do uso da palavra conhecimento. Em primeiro lugar, explica, “deve ser entendida compreendendo tanto conhecimento prático quanto de proposições: tanto saber fazer algo quanto o saber que algo é ou não é assim” (LYONS, 1981, p. 274).

Em segundo lugar,

quanto ao conhecimento de proposições, o que conta é o fato de algo ser considerado verdadeiro, e não a sua veracidade ou falsidade reais. Encarada desse ponto de vista, a ciência em si é parte da cultura. E na discussão da relação entre linguagem e cultura não se deve dar prioridade ao conhecimento científico em detrimento do conhecimento comum. Fundamento essencial no estudo dos aspectos culturais de determinado povo para respeito de suas verdades (LYONS, 1981, p. 274).

Desta forma, John Lyons chega a um ponto essencial em nossa busca por definições, o respeito à visão de mundo de um povo, sua cultura, sua língua e ao estudo de sua língua:

A compreensão total dos vários tipos de significado que são codificados na gramática e no vocabulário de uma língua só é lograda com a compreensão total da cultura, ou culturas, na qual ela funciona... o estudo de línguas estrangeiras selecionadas em nossas escolas e universidades – todas consideradas com o status de línguas de cultura. Determinadas línguas estão associadas historicamente a determinadas culturas, e especialmente às suas literaturas; as línguas em si só podem ser completamente entendidas no contexto das culturas nas quais elas estão encaixadas inextricavelmente; assim linguagem e cultura são estudadas juntas (LYONS, 1981, p. 293).

E ainda contribui, enfática e acertadamente, por meio da seguinte declaração: “O aprendizado de uma língua pode e deve ser dirigido a determinadas finalidades. Uma delas é a de adquirir e de participar tão completamente quanto possível (de) uma cultura diferente daquela em que a pessoa foi criada” (LYONS, 1981, p. 293).

Como podemos perceber todas as concepções teóricas, aqui abordadas, apontam para uma abordagem da cultura, da linguagem e da língua, considerando-as fenômenos de significação e comunicação que se estabelecem somente em um contexto social.

3. Interculturalidade e ensino de línguas estrangeiras

Sobre a relação entre estereótipos, interculturalidade e ensino de línguas estrangeiras tomaremos como referências o conjunto de idéias de teóricos tais como Marcos Bagno (1999), José Morillas (2000), Marcos Emanuel Pereira (2002), Byram & Fleming (2001).

Outros autores, nos debates mais atuais, reconhecem a importância do componente cultural no âmbito da educação, abordando a interculturalidade como componente teórico-prático e entendida como reconhecimento das diferenças entre grupos que cria de mecanismos para superá-las e respeitá-las. (FLEURI, 2003; MORILLAS, 2000; SOUZA, 2005).

Roberto M. Fleuri (2003) explica ainda que a Educação Intercultural consiste em criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos e contextos sociais e culturais.

O termo interculturalidade, com José Morillas (2000) ganha especificidade no ensino de línguas, quando se refere ao *encontro* entre pessoas que provêm de ambientes socioculturais e sociolinguísticos distintos. Segundo ele, esse encontro intercultural pode ocorrer de diferentes modos: improvisado, casual ou formalizado. Um indivíduo se expõe à interculturalidade quando, por exemplo, estuda uma língua estrangeira.

El término interculturalidad hace referencia al encuentro entre personas que provienen de entornos socio-culturales y socio-lingüísticos distintos, en una palabra, personas que provienen de un entorno en el cual se ha operado un proceso de aculturación educativa y comunicativa mediante el cual se les han ido transmitiendo unos valores, creencias, conocimientos, y unas formas de pensar, hablar, sentir, y actuar propias de un entorno socio-cultural determinado. Ese encuentro intercultural puede ser de muchas clases: improvisado, casual, o formalizado. La interculturalidad adopta múltiples caras y facetas: uno se expone a la interculturalidad, por ejemplo, cuando viaja a un país diferente al suyo, o cuando invita a su casa a personas de un país o cultura extranjeros; asimismo, las posibilidades de interculturalidad surgen de formas muy diversas: conocer a un extranjero en un viaje, o, simplemente, estudiar una lengua segunda extranjera (MORILLAS, 2000, p. 1).

No entanto, Morillas esclarece que a proposta intercultural deve partir da premissa que o encontro intercultural nem sempre é fácil, mas ao contrário, em um maior ou menor grau, esse encontro com frequência se converte em um “desencontro” e por isso, explica: “o estudo de uma língua estrangeira é em si mesmo uma experiência de interculturalidade. A interculturalidade se experimenta também muitas vezes em forma de conflito de comportamento: percepção de estereótipos, diferenças de mentalidade, práticas culturais opostas, incompreensão, desprezo, etc” (MORILLAS, 2000, p.2).

A percepção de estereótipos experimentada no “encontro” que a aprendizagem de uma língua estrangeira proporciona é a percepção de diferenças étnicas, ou seja, “o outro”. Marcos Emanuel Pereira (2002) em seu livro “Psicologia social dos estereótipos” dedica-se também ao estudo dos estereótipos étnicos, começando com um enfoque de “quem são os outros”, o autor mostra que a análise do outro é feita por concepções errôneas, conferindo uma avaliação negativa e que há uma tendência sistemática na autovalorização e na valorização do próprio grupo, concomitante a uma desvalorização do outro. Na instalação do estereótipo, as pessoas, inicialmente, imaginam e definem o mundo e em seguida o observam.

Uma noção chave para entender essa concepção do “outro” ou o “desencontro”, apontado por José Morillas, é a falta de identidade empática. O ser humano parece ter uma disposição de criar círculos de identidade separando nossa identidade da dos outros, e, dessa separação, nasce a propensão de classificar, excluindo os que não fazem parte desse círculo e por tanto, a pré julgar e estereotipar negativamente (MORILLAS, 2000).

Uma das maneiras de desenvolver a identidade empática, no ensino de línguas estrangeiras, seria através do modelo de comunicação intercultural, segundo Byram & Fleming (2001), que parte de um marco teórico baseado nos seguintes aspectos:

- A integração da aprendizagem linguística e cultural para facilitar a comunicação e a interação.
- A comparação de outros consigo mesmo para estimular o questionamento (crítico) da cultura central na qual estão socializados os alunos.
- Uma mudança de perspectiva que emprega procedimentos psicológicos de socialização.
- A preparação dos alunos para encontros e comunicação com culturas e sociedades diferentes.

A comunicação intercultural está, portanto, de acordo com Byram (2001), vinculada à idéia de identidade e interação. O falante intercultural seria aquele que, consciente de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm destas, é capaz de

estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas aceitá-las e valorizá-las. Por isso, é inegável, nesse processo, conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura na qual a língua estudada é o elo de comunicação.

Segundo Abadía:

O aprendiz de uma língua estrangeira traz para a sala de aula, entre outras coisas, sua própria cultura e o sistema de valores adquirido através dela. O desenvolvimento da interculturalidade como capacidade de aceitar a diferença, descobrir uma nova cultura por meio da língua e poder ver a própria como se de uma nova tratasse, é um dos objetivos da didática atual, considerado um elemento importante no processo de aquisição de uma língua estrangeira [tradução nossa] (ABADÍA, 2000 p.117).

Dessa forma, a interculturalidade, ou seja, o diálogo entre as diferentes culturas faz-se importante no âmbito da necessidade de qualidade no processo ensino-aprendizagem de língua espanhola, no sentido de compreender melhor a diversidade cultural, e de entender e respeitar as diferenças. Pois, através da língua e da cultura ampliamos nossos conhecimentos, nossos conceitos e nossa capacidade de ver e entender o outro.

Portanto, precisamos repensar essas relações entre identidade e diferença, desenvolvendo metodologias que proporcionem a compreensão da diversidade cultural.

4. Relato de experiência nas escolas

Durante os estágios de observação de aulas de espanhol, realizados em escolas da rede pública e particular do ensino regular de Porto Velho e através de análise dos relatórios³⁵ desses estágios, notamos a ausência, nessas aulas, de contextualização cultural da língua, notamos também que os alunos já entram em sala de aula com idéias preconcebidas do comportamento do povo ou dos povos que falam a língua em estudo, bem como o desinteresse deles pela disciplina, atrelado, muitas vezes, por essas concepções errôneas, as quais conferem uma avaliação negativa da língua, decorrente de uma avaliação negativa social especificamente da Bolívia. Logo, não é de estranhar que tenhamos encontrado um quadro preocupante de desmotivação para a aprendizagem do idioma. Percebemos isso na seguinte declaração, em um dos relatórios de estágio: “O professor aponta o preconceito como a principal dificuldade para desenvolver seu trabalho... os alunos não se interessam muito pela disciplina” (GONÇALVES & JUSTINIANO, 2009, p.11).

Confirmamos, nesses estágios, que é comum a presença de uma inferiorização da língua e cultura boliviana, conforme se verifica em outro relatório:

Alguns têm em mente que como Porto Velho fica perto da Bolívia e que eles podem um dia passear e conhecer a cidade, saber um pouco de espanhol iria até ajudar, mas deixaram bem explícito que se eles pudessem escolher, o espanhol seria uma das últimas línguas a ser aprendida (SILVA & CASTRO, 2009, p. 12).

A respeito da resistência à aprendizagem de uma língua estrangeira, José Morillas esclarece:

---

³⁵ Relatórios referentes a requisito avaliativo das disciplinas Estágio Supervisionado I e II de Língua Espanhola, realizados por alunos do 5º e 6º período do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia em Porto Velho nos anos de 2008 e 2009.

Sin duda, las diversas expectativas de comportamiento que nuestra propia cultura nos impone a veces pueden entrar en conflicto con las de miembros de otra cultura, produciéndose situaciones de incomprensión, ambigüedad e incluso hostilidad y rechazo (2000, p. 3).

Uma noção chave para entender essa visão, é a falta de identidade empática. O ser humano parece ter uma disposição de criar círculos de identidade separando nossa identidade da dos outros, e, dessa separação, nasce a propensão de classificar excluindo os que não fazem parte desse círculo e por tanto, a pré julgar e estereotipar negativamente (MORILLAS, 2000).

Vejamos o que diz Iara Marcondes:

A idéia de superioridade cultural de um povo em relação a outro é antiga. Quando um povo entra em contato com outro, ou se identifica com a cultura do outro, assimilando parte dela para si, ou não a aceita, menosprezando-a e se colocando como superior ao outro, ao diferente (2004 p. 01).

As contínuas curiosidades, as várias dúvidas e as numerosas falsas certezas nos impulsionaram a investigar sobre este tema para tentar entender sua relação com o desinteresse pela aprendizagem do idioma e a partir daí, através do ensino intercultural de língua, desconstruir o estereotipo formado para uma aprendizagem efetiva e motivadora do idioma.

5. Relato de experiência em curso de extensão

As constatações da presença de estereótipos negativos a respeito do povo boliviano nas escolas motivaram o desenvolvimento de um curso de extensão de espanhol voltado à comunidade, com o objetivo de se trabalhar língua e cultura, e, principalmente, através da apropriação do conhecimento cultural, fazer com estes alunos passassem a valorizar a Bolívia, nosso vizinho de fronteira, e conseqüentemente, pudessem aprender a língua de forma mais consciente.

O curso de língua e cultura hispânica “Desbravando as fronteiras latino-americanas”³⁶ foi o campo de uma pesquisa, e nesse ambiente foi constatada, através de questionários iniciais, a ocorrência de algumas manifestações de preconceito, como por exemplo, o seguinte comentário: “A Bolívia é um país onde só existe índio, falam língua de índio e são muito pobres”. Além disso, houve a manifestação de preconceito em relação ao castelhano classificado por muitos alunos como “língua de boliviano”.

Em um debate na aula, ouvimos o relato de um aluno que havia morado na Bolívia por um ano e meio, ele expôs para todos como vivem os bolivianos. Disse que realmente é um país pobre, isolado, sem infraestrutura, que apesar de ter passado muita dificuldade, ocasionada pelo choque cultural e o modo de vida e cultura da Bolívia, avalia que a língua e a cultura boliviana devem ser valorizadas. Percebemos com isso que embora este aluno tenha

---

³⁶ Curso de extensão de 40 horas, ofertado a jovens e adultos da comunidade Nova Floresta em Porto Velho – RO, referente a requisito avaliativo das disciplinas Estágio Supervisionado IV de Língua Espanhola, sob orientação da Prof. Esp. Djenane Alves dos Santos Valdez, ministrado pelos alunos: Alessandro Rosendo de Oliveira, Jeane Maia, Layde Dayana do Nascimento e Saulo Souza do 8º período do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia, no primeiro semestre de 2009.

dito que a cultura e a língua devem ser valorizadas, muitos alunos se manifestaram por meio de comentários preconceituosos em relação ao que o colega expôs.

Sin duda, las diversas expectativas de comportamiento que nuestra propia cultura nos impone a veces pueden entrar en conflicto con las de miembros de otra cultura, produciéndose situaciones de incomprensión, ambigüedad e incluso hostilidad y rechazo (MORILLAS, 2000, p. 3).

Tendo base nesta afirmação, parte dos nossos alunos criou estereótipos negativos, demonstrados, nos debates, através situações de incompreensão, aversão e desprezo baseados em contextos pequenos relacionados à cultura boliviana, onde imaginam que a questão de superioridade é formada com base em uma condição hierárquica social.

Em um dos questionários, um aluno ao ser interrogado sobre como ele imaginava ser a Bolívia, afirmou: *“Eu ainda não conheço. Mas imagino que lá tenha menos respeito com o trânsito. Conclusão: Prefiro aqui mesmo”* (Do questionário do curso: Desbravando as Fronteiras Latino-americanas).

Notamos, assim, a presença de um pré-julgamento em relação à Bolívia como um todo, baseado em um conhecimento mínimo em relação ao trânsito de uma cidade fronteiriça do país, o que configura certa repulsa do aluno em relação a outros aspectos da Bolívia, que com certeza não foram avaliados por ele, como por exemplo, a cultura, a história e as pessoas. Esse preconceito acaba influenciando o desprezo pelo idioma, o que gera não só o desinteresse pelo país, mas também pela língua.

Vemos, de tal modo, que este preconceito pode estar fundamentado no imaginário comum, se levarmos em conta que a maioria deles, na maioria das vezes, não teve contato com a língua e a cultura boliviana.

Considerando o que nos aponta a Antropologia, segundo a Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais (apud GRUPIONI, 1995, p. 484), o preconceito é uma “opinião não justificada, de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, e que leva a atuar de acordo com esta definição”.

No decorrer do curso, os alunos se apropriaram do conhecimento histórico e cultural da Bolívia, através de análise, revisão e reflexão de conteúdos formativos e informativos. Muitos alunos que demonstravam preconceito contra o país vizinho começaram a entender que a cultura estava além de visões estereotipadas feitas através de uma ótica preconceituosa. Começaram a sentir interesse em conhecer mais sobre a vida e cultura boliviana. Ressaltamos que tudo isso se deu através do ensino da Língua Espanhola em que foi enfatizada a cultura e a língua boliviana.

Assim, este trabalho de extensão buscou valorizar a transmissão de aspectos linguístico-culturais da Bolívia associados à identidade cultural dos alunos, entendendo que a adequação sociocultural é um componente crucial para que a comunicação seja efetivada, buscou-se também demonstrar que o ensino de língua espanhola compreende também a necessidade de uma didática da cultura dos países hispânicos, além de desenvolver a educação intercultural no ambiente de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

No fim do curso, depois de todas as aulas de língua e cultura, foi pedido aos alunos que elaborassem uma redação, na qual pudessem contar o que aprenderam sobre o país vizinho e sobre a sua língua, como podemos ver no seguinte texto produzido por um aluno:

Antes do curso de Espanhol básico, pensava que a Bolívia era um país isolado do mundo, sem cultura, pacato e parado no tempo. Pois a divulgação sobre ele é mínima

nos países vizinhos. Porém vi que todo o meu pensamento era equivocado. Porque é um lugar com uma rica história, e também uma cultura extraordinária (Redação avaliativa do curso).

6. Considerações finais

Ensinar e aprender língua estrangeira são atos de interação com o diferente, é buscar entender o outro, o diferente através de sua cultura.

José Morillas comenta: “aprender una lengua extranjera no es sólo aprender su gramática, su pronunciación, o su vocabulario. Aprender una lengua extranjera es una lección continua de interculturalidad” (2000, p. 3).

Entretanto, quando notamos nos alunos resistência à aprendizagem desse idioma, muitas vezes fundamentada no preconceito e, além disso, o ensino de línguas limitado à transmissão de estruturas lingüísticas desvinculadas das implicações sócio-culturais percebemos então lacunas, onde, na verdade, deveria haver promoção da ética, da pluralidade cultural, do domínio de amplos modos de usar a língua, sem ceder ao preconceito lingüístico, considerados chaves para entender e interagir no mundo atual. Concordamos com Marcos Bagno, quando diz:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito lingüístico (1999, p. 13).

Neste sentido, reafirmamos a importância do ensino de língua espanhola em nossa região, como um instrumento de desconstrução de estereótipos, os quais refletem nas palavras de Marcos Bagno: “uma visão de mundo estreita, inspirada em mitos e superstições que tem como único objetivo perpetuar os mecanismos de exclusão social” (1999, p. 12) e ainda um instrumento através do qual pode ser possível “aprender a amar essas pessoas pelo que elas são deixando de lado todos os rótulos discriminadores que tentam classificá-las em categorias supostamente inferiores” (BAGNO, 1999, p. 12).

Por isso, consideramos que o ensino intercultural de língua espanhola traz elementos necessários para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se posicionem de maneira mais empática, crítica, em relação à história e a cultura da Bolívia, nosso vizinho de fronteira e, conseqüentemente, possibilite uma aprendizagem mais livre, motivadora e efetiva da língua e, além disso, a oportunidade de avaliar e refletir sobre a nossa própria forma de ser, agir e pensar, pois,

al intentar ‘sembrar’ esa lengua-cultura en nuestras mentes-corazones y al reflexionar sobre lo que esa lengua-cultura diferente comporta con respecto a nosotros mismos, a nuestra identidad, a nuestras formas de pensar, sentir, e hacer las cosas, podemos reflexionar sobre la identidad de los otros así como sobre nuestra propia identidad, nuestra propias apuestas valorativas e nuestras contradicciones, colectivamente hablando. Así, pues, el encuentro entre *ellos* y *nosotros* es la *matriz* de la educación para la interculturalidad (MORILLAS, 2000, p. 4).

Neste sentido, o ensino de língua espanhola, em nossa região, deve tornar-se um instrumento de integração fronteiriça e porque não dizer instrumento de quebra de limites fronteiriços, sobre isso Umberto Eco esclarece:

A cultura não é só o primeiro passo para ser humano, isto é, para se poder valorizar a humanidade, como também, enquanto exercício de intersubjetividade, o primeiro passo para a aprendizagem da democracia, isto é, para dar voz ao outro, mesmo quando ela não ressoa a nossa. Para se ser universal ou inclusivo, isto é, para não excluir, só falta exercitar a empatia, que é a capacidade de se pôr no lugar do outro, constantemente (1975, p.75).

A aplicação do ensino intercultural (Brasil, Bolívia) de língua espanhola como instrumento para a desconstrução de estereótipos, é uma necessidade no contexto multicultural em que vivemos. Aprender com a cultura boliviana, exercitar a empatia, colocar-se no lugar do outro, para inclusive, entender a nós mesmos e nos tornar mais humanos é a nossa proposta.

Finalmente, após essas reflexões podemos dizer que os estereótipos existem e o estudo de um idioma os manifesta. Essas representações são exteriorizadas ou veladas pela maioria dos estudantes e podem estar sujeitas a uma série de imagens transmitidas de geração em geração. A maior parte destas imagens é somente fruto de um conhecimento parcial ou superficial de um povo, elas interferem na aprendizagem por serem redutoras da realidade, produzindo situações de hostilidade e rejeição, primeiramente do aspecto social do povo e depois de sua língua.

Diante desse fato, sugerimos o ensino integrado de língua e cultura, visando contribuir efetivamente para a desconstrução de estereótipos, pois tal proposta promove a educação intercultural, a qual desvenda a verdadeira situação do ser humano e produz a empatia, o respeito e até a admiração, levando o aluno a querer estreitar os vínculos com esse grupo através da aprendizagem do seu idioma.

Referências

ABADÍA, Pilar Melero. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Edelsa, 2000.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Mec, 1998.

BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 2.ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

ECO, Umberto. *Trattato di semiótica generale*. Milan: Bompiani, 1975.

FLEURI, R. M. *Intercultura e educação*. Revista Brasileira de Educação. nº 23, Maio/Ago, p. 16-35, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1974.

GONÇAVES, Janaína Ribeiro; JUSTINIANO, Tamires da Silva. Coordenadora: Djenane Alves dos Santos Valdez, Universidade Federal de Rondônia. *Relatório de Estágio Supervisionado I: conhecendo a escola*. Porto Velho: UNIR, 2009.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A. e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-493.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOISÉS, Massaud. *Literatura: mundo e forma*. São Paulo: Cutrix, 1982.

MORILLAS, José M. Martins. La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas. Facultat de Filologia - Universitat de Barcelona, 2000. Disponível em <<http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=es&u=http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html&ei=jKTK>>. Acesso em 25 de out. de 2009.

PEREIRA, Marcos Emanuel. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo, SP: EPU, 2002.

SAPIR, Edward. *Language*. Nova York: Harcourt Brace. [Ed. Bras.: *A linguagem, introdução ao estudo da fala*. Trad. De Joaquim Mattoso Câmara Jr, Rio, INL, 1921].

SCHAFF, Adam. *Introduction to semantics*, New York: Macmillan, 1962, p. 332-333.

SILVA, Maria Aparecida da; CASTRO, Rosilene Silva de. Coordenadora: Djenane Alves dos Santos Valdez, Universidade Federal de Rondônia. *Relatório de Estágio Supervisionado I: conhecendo a escola*. Porto Velho: UNIR, 2009.

SOUZA, M. E. V. *Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade*. In: Revista Histedbr. N.19, Campinas, Set. 2005, p. 89 - 100.

POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA AGENDA REGIONAL, LOCAL E INSTITUCIONAL EM UMA PERSPECTIVA MULTI/INTERCULTURAL

Odete Burgeile³⁷

Pancho Richard Pinheiro Lázaro³⁸

Resumo

Este trabalho analisa a agenda pública educacional brasileira em uma perspectiva multi/intercultural, regional, local e institucional das prioridades de ações e intenções governamentais. Avalia ainda a formulação e aplicação das políticas públicas de educação primária, secundária e terciária, baseadas nos dados do OBM - Objetivos da Metas do Milênio, IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e EPICENSUS - Instituto de Pesquisa, Opinião e Mercado. Neste trabalho, adota-se o estudo comparado como forma geral de se reconhecer e entender a diversidade nacional, regional, local e institucional. No processo de investigação, utilizamos a revisão bibliográfica, a pesquisa de fontes secundárias relativas às políticas públicas, teorias educacionais, artigos e a coleta quantitativa. Identificamos os temas de preferência de 1070 eleitores do Estado de Rondônia na formulação da agenda política, distribuídos proporcionalmente segundo as quotas de sexo, faixa etária, grau de instrução e nível sócio-econômico. A modalidade de pesquisa adotada envolveu a técnica de *survey*, que consiste na aplicação de questionários estruturados e padronizados a uma amostra representativa do universo de investigação. Embasamos nossa análise nos conceitos (CAMINAL, 1999) e nos estudos das políticas públicas (LINDBLOM, 1991; VALLÉS, 2000) e nos estudos de educação intercultural (OUELLET, 1991, DAVIDMAN, 1994 e MÁIZ, 2003). Constatou-se, através da análise dos dados consultados, o avanço em um dos indicadores globais (a universalização do acesso ao ensino fundamental), com importantes ressalvas nos demais indicadores educacionais.

Palavras- Chave: Agenda Pública. Educação pública. Multi/interculturalismo.

---

³⁷ Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Doutora em Filologia Inglesa. E-mail: <odetebur@gmail.com>

³⁸ Cientista Político, doutorando em Processos Políticos Contemporâneos, pela Universidade de Santiago de Compostela – USC – Espanha. E-mail: <panchorpl@hotmail.com>

1. Introdução

Passada a primeira década do séc. XXI fica evidente que as políticas públicas brasileiras, através de diversos compromissos assumidos internacionalmente em diversas áreas e setores, perpassam a meta da estabilidade econômica e vão ao encontro das melhorias dos indicadores sociais, tendo nessa perspectiva os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM como um dos seus principais compromissos em melhorar o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, assim como os demais indicadores socioeconômicos assumidos pelo Brasil. Para alcançar as melhorias desejadas, foi adotado um conjunto de políticas sociais estruturadas e de alcance nacional, que fazem parte das importantes ações dos programas sociais, as quais indiretamente ajudaram a avançar nas metas do ODM. É importante observar que estas ações não foram elaboradas para cumprir os objetivos da Declaração do Milênio e que a assinatura das Declarações do Milênio faz parte de um compromisso assumido pela comunidade internacional para erradicar a extrema pobreza, tendo o ano de 2015 como meta.

No balanço anual realizado pelo Brasil e publicado no relatório nacional de acompanhamento de março de 2010 pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e o relatório 2009 do Censo Escolar do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, evidencia-se que, desde a assinatura da Declaração das metas do Milênio em 2000, os 8 objetivos listados como prioritários pelo Brasil, melhoraram substancialmente. Contudo, este artigo analisará a educação considerando alguns indicadores específicos.

Vale ressaltar que utilizamos também neste trabalho os dados do relatório de pesquisa quantitativa de opinião realizada pelo EPICENSUS - Instituto de Pesquisa, Opinião e Mercado sobre as questões políticas e administrativas e as candidaturas majoritárias do estado de Rondônia em 25 municípios distribuídos em 08 micro-regiões (outubro de 2009).

2. Metodologia

No processo de investigação desse trabalho usamos a revisão bibliográfica, a pesquisa de fontes secundárias relativas às políticas públicas, teorias educacionais, artigos, relatório nacional de acompanhamento de março de 2010 do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, relatório 2009 do Censo Escolar do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e a coleta quantitativa realizada pelo EPICENSUS - Instituto de Pesquisa, Opinião e Mercado. Na pesquisa quantitativa tínhamos como objetivo identificar os temas de preferência dos eleitores do Estado de Rondônia na formulação da agenda política. A modalidade de pesquisa adotada envolveu a técnica de *survey*, que consiste na aplicação de questionários estruturados e padronizados a uma amostra representativa do universo de investigação.

A população pesquisada foi de 1070 eleitores, distribuídos proporcionalmente segundo as quotas de sexo, faixa etária, grau de instrução e nível sócio-econômico. A amostragem consistiu em dois estágios. No primeiro estágio, foram escolhidos os municípios contemplados na amostra que tinham dez mil ou mais eleitores. Essa escolha foi definida proporcionalmente à população segundo o IBGE, censo de 2000. A quantidade de pessoas entrevistadas em

cada município foi feita com base no tamanho amostral dos dados disponíveis no Tribunal Superior Eleitoral-TSE, de agosto de 2009 e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, atualização 2009. A estimativa foi feita considerando os parâmetros da Amostragem Aleatória Simples. Foram feitas entrevistas nos pontos de fluxo da cidade, respeitando as cotas de amostragem.

A margem de erro considerada para essa pesquisa foi de 3 pontos percentuais, com intervalo de confiança de 95%. As entrevistas pessoais foram feitas através de questionário estruturado, contendo “perguntas filtro” a fim de entrevistar somente o público-alvo desejado. Os entrevistadores utilizados foram os do *EPICENSUS* para a abordagem do público. O processo de coleta foi monitorado pelos supervisores das equipes de entrevistadores do EPICENSUS e GELLSO/UNIR. Para o controle de qualidade foi realizada a checagem de 30% dos questionários, escolhidos aleatoriamente. Foi feita uma análise univariada e bivariada na fase de tratamento dos dados com gráficos ilustrativos e tabelas de frequências e porcentagens dos resultados apresentados na pesquisa, além de uma análise descritiva das variáveis de controle e seus cruzamentos. Houve também inferência estatística representada em intervalos de confiança. Para análise dos dados utilizamos alguns modelos explicativos dentro do campo específico das políticas públicas.

3. A agenda pública educacional brasileira e os desafios globais

Durante os últimos anos houve o desenvolvimento de um novo enfoque sobre o estudo da administração pública e das atividades dos governos, que, de forma genérica, têm se chamado de políticas públicas (CAMINAL, 1999, p. 461). Este novo enfoque nasceu com um forte caráter interdisciplinar que, de certa maneira coaduna com um dos objetivos desse trabalho que é o de buscar na interdisciplinaridade o cerne teórico necessário para a análise das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, este artigo buscou na seara das políticas públicas alguns elementos básicos, porém essenciais para o confronto de dados existentes.

Antes mesmo de adentrarmos propriamente na análise das políticas públicas de educação brasileira, parece importante apresentar alguns pilares conceituais demarcatórios para este trabalho sobre a definição de políticas públicas, considerando que não existe uma única conceituação para elas. Para Mead (1995) política pública é um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas, enquanto que para Lynn (1980), ela é um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Dye (1984) a considera como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Entretanto, Laswell (1958) considera que decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Na mesma direção SOUZA (2006) resume política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Assim, fica claro que esse novo enfoque de estudos de caráter interdisciplinar pretende superar as limitações dos tradicionais estudos administrativos que assumem como incontestável o mito Weberiano de uma burocracia puramente executiva e politicamente

neutra, onde se centra na descrição das estruturas político-administrativas e dos procedimentos, sem prestar atenção, nem na análise dos resultados da ação governamental, nem na explicação da complexa natureza do processo de formulação e execução das decisões que afetam os assuntos públicos (VALLÉS, 2000, p. 375).

Dentro desse novo contexto interdisciplinar, os estudos das políticas públicas se vêm diante de um recente desafio das economias globalizadas das instituições e organizações internacionais, multinacionais ou supranacionais, que exercem cada vez mais um papel importante em nossa vida cotidiana. Todos eles possuem uma característica comum - a origem plurinacional, multicultural e relações interculturais.

Lançado os desafios para as políticas públicas educacionais brasileiras de garantir, não somente o aumento do acesso ao ensino fundamental, médio e superior, mas a melhoria dos indicadores quanto à conclusão de, pelo menos, o ensino fundamental dos jovens (um dos objetos de análise desse artigo), fica apresentado neste cenário, que a extensão material do Estado se viu acompanhado da aparição de novas formas de relação entre sociedade e poderes públicos. Ambos se tornaram interdependentes e se penetram mutuamente. Limites entre o público e o privado, antigamente nítidos, como se tratasse de dois mundos opostos, tornam-se agora imprecisos. A consequência é que o Estado continua sendo um ator muito importante dentro do sistema político, mas o pluralismo e a interação entre os diferentes atores sociais e políticos definem os processos de decisão, com independência dos formalismos normativos, configurando um novo marco dentro da tradicional supremacia do Estado frente à sociedade que se encontrava limitada pela necessária colaboração entre agentes públicos e privados (NOGUEIRA, 1994, p. 85).

Os governos são julgados por seu rendimento, por sua capacidade em resolver os problemas públicos e conduzir a sociedade para níveis de maior bem-estar social e desenvolvimento econômico. A democracia, com as suas eleições competitivas, contribuem para estimular os políticos a trabalharem mais nessa direção, embora, na prática, observamos como os governos que dispõem de amplos recursos e autoridade se vêm incapazes de resolver com êxito problemas com uma forte demanda de ação pública (CAMINAL, 1999, p. 462).

Esta combinação de decisões e não decisões são aspectos que constituem uma política pública (Vallés, 2000, p. 377). Essa noção nos ajuda a examinar a terceira dimensão, isto é, a política como resultado, pois para alguns autores as outras duas seriam a política como organização e como atividade. Sendo assim, pode-se considerar uma aproximação sistêmica à política dos *outputs* que, em boa medida, são as políticas públicas que o sistema gera.

Dentro dessa perspectiva e de acordo com o relatório do balanço anual realizado pelo Brasil e publicado no relatório nacional de acompanhamento de março de 2010 do IPEA, observamos de forma comparada que o balanço desses dez anos de esforço nacional em complementar recursos e reduzir desigualdades têm, a partir do ano de 2007, com o lançamento do PDE – Plano de Desenvolvimento Nacional de Educação, uma eficaz estratégia de ação governamental.

Nessa direção, o PDE apresenta uma importante visão sistêmica com forte conexão entre a educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Observe que o PDE foi criado com o objetivo de assegurar a qualidade e as condições de permanência na escola a todas as crianças e jovens.

A melhoria na democratização do acesso, permanência e sucesso escolar têm sido variáveis importantes para a redução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil. Todavia, os avanços sócio-educacionais não se fizeram sentir e as projeções governamentais apontam em pelo menos mais uma geração para que se sintam as diferenças (INEP, 2009).

Sendo assim, analisar a agenda pública educacional brasileira em uma perspectiva multi/intercultural, regional, local e institucional como prioridade de ações e intenções governamentais, exige uma percepção mais apurada e crítica dos dados.

Seguramente interculturalismo e relações políticas e macro-econômicas, dentro de uma percepção de política de estado mínimo, adotados nos anos de 1990, propiciou mais a ampliação do abismo entre acesso e permanência dos jovens brasileiros na escola, mais do que qualquer outra coisa. Nesse sentido, os conservadores partidários do mercado e neomarxistas estão de acordo pelo menos em um ponto as tentativas de implementação das políticas do *Welfare State* no Brasil, traduzem mais os fracassos e as contradições do Estado que os avanços para um mundo melhor.

Nesse caminho, são quase 14 milhões de pessoas analfabetas (MEC - Ministério da Educação, 2009), além dos quase 30 milhões de analfabetos funcionais que recheiam os primeiros dados desse trabalho. Se comparadas as taxas de analfabetismo de 2005 da área rural com a urbana, essas são, em média, quase três vezes maiores (MEC, 2009).

Diante disso, a eficácia dos governos se faz tão difícil à medida que enfrentam problemas de complexidade crescente e sua eficaz capacidade para resolver os problemas públicos converteu-se, junto com o grau de resposta ao controle popular, na questão mais importante sobre a política governamental (LINDBLOM, 1991).

Espera-se que o desafio público brasileiro de aumentar o acesso e a melhoria dos indicadores para a conclusão de, pelo menos, o ensino fundamental dos jovens ao ensino fundamental, médio e superior, encontre na seara da interdisciplinaridade da educação intercultural, um forte aliado para resolução dessas demandas.

Nessa direção Fernand Ouellet (1991), entende que educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários: melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos fatores sócio-políticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (p. 29-30).

Do mesmo modo, Leonard e Patrícia Davidman (1994, p. 2) definem educação intercultural como "uma estratégia multifacetada, orientada para a mudança", que se norteia por seis objetivos relacionados entre si: a igualdade de oportunidades; o pluralismo cultural na sociedade; a criação de relações de harmonia e compreensão intercultural na sala de aula, na escola e na comunidade; a capacitação/*empowerment* de todos os atores educativos; um conhecimento alargado dos vários grupos étnico-culturais por parte de todos os agentes da comunidade; a formação de todos os intervenientes no processo educativo, numa perspectiva intercultural, informada e crítica.

Nesse contexto, a taxa de escolarização líquida nas faixas etárias de 7 a 14 e de 15 a 17 anos, segundo o sexo, cor/raça e localização no Brasil e regiões dos anos de 1992, 2005 e 2008, nos revela, as seguintes questões: em relação ao ensino fundamental, no contexto global observado, o principal avanço nos últimos anos se deu com a redução das

desigualdades quanto à variável “acesso” (conforme ODM, 2010). Entretanto, quando comparada a taxa de escolarização líquida nas faixas etárias de 7 a 14, entre os anos de 2005 a 2008, observa-se com especial atenção na região norte, uma melhora de apenas 0,5 pontos percentuais – p.p., ou seja a efetividade aparentemente revelada entre os anos de 1992 a 2005, em que a taxa de crescimento foi de 13,5 p.p., perdeu força entre os anos de 2005 a 2008 (conforme mostrado na Tabela 3).

Quando analisamos a taxa de escolarização líquida nas faixas etárias de 15 a 17 anos na região norte, observamos que, entre os anos de 1992 a 2005, o crescimento foi de 27,1 p.p. Entretanto, de 2005 a 2008, a taxa de crescimento foi apenas de 5,1 p.p. Fica claro com os dados de 2008 que quase 50 p.p. da população de jovens entre 15 a 17 anos estão fora do ensino médio. Nesse cenário, os dados da taxa de escolarização líquida nas faixas etárias de 15 a 17 anos por região revelam que no ano de 2008 apenas 39,7 p.p. no norte encontram-se no ensino médio, superando apenas a região nordeste com 36,4 p.p.

Ao analisarmos a taxa de escolarização líquida nas faixas etárias de 7 a 14 anos do ensino fundamental por região, observamos que, entre os anos de 1992 a 2005, a taxa de crescimento no norte foi de 10,6 p.p. Entre os anos de 2005 a 2008, o crescimento foi de apenas 0,5 p.p. e de 1992 a 2008, o crescimento foi de 11,1 p.p.

Diante disso, minorar as contradições existentes na melhoria dos dados da educação brasileira, ou adotar um olhar acrítico, seguramente extrapola o estado mínimo de otimismo existente na análise dos dados positivos, além de não contribuir para um melhor debate.

Certamente, os objetivos requeridos para a consecução da resolução da demanda específica analisada e de uma macro-política entre coordenação dos instrumentos em matéria de legislação regulatória educacional, requer uma perspectiva epistemológica, além de uma interdisciplinaridade radical, que se predisponha a olhar multiculturalmente ou interculturalmente o processo em questão.

De acordo com Máiz (2003, p. 453) a discussão sobre as políticas multiculturalistas, desde a teoria política normativa, necessita de precisões iniciais, ou seja, de juízos sobre a justificativa ou não justificativa das soluções institucionais que tentam responder a diversidade dos modos de vida da sociedade contemporânea. Assim, o debate se refere às necessidades de manter a diferença e a atenção normativa entre princípios e políticas e que boa parte da controvérsia em torno do multiculturalismo reside precisamente nas considerações de estratégia e oportunidade política que são empregados nas necessárias elaborações dos princípios abstratos, orientadores do desenho e da avaliação dos rendimentos institucionais.

Sendo assim Máiz (2003, p. 447) enfatiza que o multiculturalismo em uma acepção mais ampla designa o conjunto de políticas e soluções institucionais que, a partir da consideração “não como um fato, mas como um valor” do pluralismo cultural, religioso e das formas de vida da sociedade contemporânea atenda as demandas e lutas pelo reconhecimento coletivo de grupos tão diferentes, tais como as minorias nacionais, os povos indígenas, os imigrantes.

Na Tabela 4 temos uma amostra dos dados estatístico-educacionais de âmbito nacional do Brasil e dados de Rondônia do Censo Educacional de 2009, coordenado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Tabela 3 - Taxa de escolarização líquida nas faixas etárias de 7 a 14 e de 15 a 17 anos, segundo sexo, cor/raça e localização Brasil e regiões, 1992*, 2005 e 2008

Características Selecionadas	Fundamental: 7 a 14 anos			Médio: 15 a 17 anos		
	1992	2005	2008	1992	2005	2008
Total	81,4	94,4	94,9	18,2	45,3	50,4
Norte	82,5	93,1	93,6	11,7	30,7	39,7
Nordeste	69,7	92,4	94,3	9,5	30,1	36,4
Sudeste	88,0	95,8	95,7	24,3	57,4	61,9
Sul	86,9	95,9	95,2	23,1	53,6	56,4
Centro-Oeste	85,9	94,7	94,5	17,5	45,9	51,8
Sexo						
Masculino	79,9	94,1	94,9	15,1	40,6	44,4
Feminino	82,7	94,7	94,9	21,3	50,1	56,8
Cor/raça						
Branca	87,5	95,4	95,4	27,1	56,6	61,0
Preta e parda	75,3	93,6	94,7	9,2	35,6	42,2
Localização						
Rural	66,5	92,3	94,3	5,3	24,7	33,3
Urbana	86,2	95,0	95,1	22,3	50,4	54,3

* Exclui a população rural dos Estados de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD; MEC/INEP/DTDIE.

Nota: A taxa de atendimento refere-se ao percentual da população em idade escolar que frequenta a escola. A “taxa de escolarização líquida” indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade

O Censo Escolar se atualiza anualmente e tem como data de referência para a sua realização a última quarta-feira do mês de maio. Também fazem parte desse levantamento anual o Censo da Educação Superior que utiliza como balizador para coleta dos dados as diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008. Há um único Censo Escolar Indígena realizado em 1999, que trouxe os seguintes números globais: 93.037 alunos matriculados, sendo que 74.931 estão no ensino fundamental para um total de 1.392 escolas indígenas e 3.998 professores (76,5% são de origem indígena).

Os dados informados estão sendo utilizados como referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos (cf. INEP, 2009) e aqueles que traçam um panorama nacional da educação básica e superior. Além disso, os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do INEP (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (cf. INEP, 2009).

Quando comparados os indicadores e metas brasileiros previstos para 2010 com os 4%, atualmente existente nos países da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, observamos que o Brasil não conseguiu cumprir três das

principais metas – diminuir o analfabetismo a partir dos 15 anos, reduzir os casos de repetência no ensino fundamental e aumentar o número de pessoas entre e 18 e 24 anos matriculados no ensino superior (ver Plano nacional de Educação para 2010). Nesses três exemplos, os resultados não foram os esperados, como o fato de não se ter atingido as metas previstas na redução do analfabetismo a partir dos 15 anos em 2010, que apresenta uma taxa de 10%. Com relação à repetência, os dados seguem na mesma direção: a meta para 2010, segundo o MEC, seria reduzir para 10,7%, porém atualmente o índice é de 13%, enquanto que nos países da OCDE, o índice é de 3%. E, por último, as metas dos dados da porcentagem de pessoas na idade ideal matriculadas no ensino superior, não diferem muitos dos exemplos anteriores, tendo em vista que a meta para 2010 era matricular 30% das pessoas em idade ideal entre 18 e 24 anos no ensino superior, entretanto apenas 13,7% nessa faixa etária tiveram acesso a esse nível. Para os países da OCDE, o índice é de 39% (cf. MEC 2009/OCDE 2009).

Se fizermos uma correlação das variáveis dependentes explicativas da taxa de analfabetismo dos 15 anos e mais, da taxa de redução dos casos de repetência no ensino fundamental e do índice de aumento do número de pessoas matriculadas entre 18 e 24 anos no ensino superior, identificaremos que fatores sociais correspondentes, tais como: condições e forma de acesso no ensino fundamental, médio e superior, infra-estrutura das instituições de ensino correspondentes, salário dos professores entre outras variáveis específicas e macro-econômicas, interferem como vieses de forma direta nos objetivos traçados das ações das políticas públicas propostas, tanto do PDE como do PNE.

De acordo com os dados da Tabela 4, foram matriculados em 2009 no ensino fundamental no Brasil, 24.640.838 milhões de alunos entre os anos iniciais (parcial e integral) e os anos finais (parcial e integral) em escolas estaduais (rural e urbana), municipal (rural e urbana), estadual e municipal. Esses dados sofrem alterações quando se trata de Rondônia em que temos um total de 554.986 mil alunos.

Observamos que a taxa de escolarização líquida em 2006, para as crianças de seis anos, foi de 62,9%; a taxa de frequência à escola da população de quatro a seis anos foi de 77,6%; a taxa de escolarização das crianças de sete a 14 anos atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%. Nesse caso, podemos fazer a seguinte correlação: quanto maior o nível de rendimento familiar per capita, maior a taxa de escolarização de crianças de quatro a seis anos de idade; cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam e apenas pouco mais de 30% dos de 18 a 24 quatro anos, sendo que, destes, 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio; a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização; em 2005, a taxa de escolarização líquida no ensino médio era de 45,3%. Em relação ao ensino médio, o atendimento escolar da população de 15 a 17 anos no Brasil alcançou o patamar de 80%. A taxa de escolarização bruta que compreende ao número de matrículas no ensino médio no Brasil, na faixa de 15 a 17 anos, ficou estabilizada em torno de 85%. A taxa de escolarização líquida que compreende os alunos matriculados freqüentando a escola do ensino médio no Brasil, na faixa de 15 a 17 anos, estabilizou-se em torno de 44% (cf. relatório da ODM 2010).

No ano de 2006, o número de matrículas no ensino médio no Brasil saiu de 2.472.964 em 1991 para 7.584.391 e destas, 4.723.399 eram de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Seis em cada 10 jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio (37%). Dos sete milhões

de jovens entre 18 e 19 anos apenas 27,7% estavam matriculados no ensino médio (cf. MEC, 2006).

Observamos que a educação superior continua elitista e excludente, mesmo com a expansão ocorrida, especialmente em relação a qualidade. Na faixa etária de 18 a 24 anos, apenas 12,1% dessa população encontra-se matriculada em algum curso de graduação (INEP, 2007). Além disso, 74,1% das matrículas estão no setor privado, enquanto apenas 25,9% estão em IES públicas. Cerca de 68% das matrículas do setor privado são registradas no turno noturno, enquanto o setor público apresenta um percentual de 36%.

Tabela 4 - Matrículas iniciais na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Médio - Brasil e estado de Rondônia

Os resultados apresentados nesta tabela são apenas do Brasil e do Estado de Rondônia. Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, da rede estadual, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

Unidade da Federação Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)													
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL														
Estadual Urbana	1.934	4.433	58.257	2.610	2.896.039	166.002	6.665.376	197.071	6.832.039	75.641	964.835	0	1.090.700	0
Estadual Rural	288	105	8.703	144	224.867	11.645	299.911	9.501	230.125	6.001	46.946	0	18.967	0
Municipal Urbana	357.909	769.457	2.635.977	251.336	8.211.497	377.376	4.123.259	111.872	93.442	283	1.316.494	0	30.870	0
Municipal Rural	80.587	32.921	746.551	13.527	3.014.200	44.687	1.231.873	26.890	15.960	693	445.015	0	3.958	0
Estadual e Municipal	440.718	806.916	3.449.488	267.617	14.346.603	599.710	12.320.419	345.334	7.171.566	82.618	2.773.290	0	1.144.495	0
Total	881.436	1.613.832	6.898.976	535.234	28.693.206	1.199.420	24.640.838	690.668	14.343.132	165.236	5.546.580	0	2.288.990	0
RONDONIA														
Estadual Urbana	219	377	673	0	50.614	69	84.241	66	51.992	1.534	19.364	0	25.429	0
Estadual Rural	0	0	18	0	4.079	0	3.833	0	1.985	0	585	0	291	0
Municipal Urbana	3.268	3.576	26.216	292	50.897	3.240	14.671	201	0	0	12.005	0	170	0
Municipal Rural	0	60	1.961	22	37.068	1.420	24.723	2.371	129	0	2.829	0	214	0
Estadual e Municipal	3.487	4.013	28.868	314	142.658	4.729	127.468	2.638	54.106	1.534	34.783	0	26.104	0
Total	6.974	8.026	57.736	628	285.316	9.458	254.936	5.276	108.212	3.068	69.566	0	52.208	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do relatório INEP/ANEXO I. 2009.

Nota: O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

A partir dos dados dos relatórios do ODM 2010 e do INEP 2009, somamos a esse trabalho os dados do relatório de pesquisa quantitativa de opinião realizada pelo EPICENSUS - Instituto de Pesquisa, Opinião e Mercado³⁹ que juntos corroboram para um melhor entendimento da formulação da agenda político- educacional do estado de Rondônia e dos seus principais municípios.

Na distribuição da pesquisa por micro-regiões, a de Porto Velho, composta pelos municípios de Porto Velho, Candeias do Jamari, Nova Mamoré e Buritis, representam 37% dos entrevistados. A micro-região de Ji-Paraná formada por Ji-Paraná, Presidente Médici, Ouro Preto D' Oeste e Jaru, totalizam 19%. A micro-região de Cacoal com os municípios de Cacoal, Rolim de Moura, Espigão D' Oeste e Alta Floresta, somam 14%. A micro - região de Ariquemes, com Monte Negro, Ariquemes, Alto Paraíso e Machadinho D' Oeste, perfazem 9%, a micro-região de Vilhena com os municípios de - Vilhena e Pimenta Bueno - somam 8%, a micro-região de Alvorada D' Oeste com os municípios de - Alvorada D' Oeste, São Miguel e Nova Brasilândia somam 5%, a micro-região de Guajará-Mirim com - Guajará-Mirim e São Francisco somam 4% e por último a micro-região de Colorado D' Oeste com os municípios de - Colorado D' Oeste e Cerejeiras com 3%.

A faixa etária dos entrevistados de 16 a 24 anos representa 25%, os de 25 a 34 anos somam 26%, de 35 a 44 representam 21%, sendo que os de 45 a 59 anos, são 21%, enquanto que os maiores de 60 anos e mais somados atingem somente 8%. Quanto à escolaridade, uma a cada dez pessoas cursaram ou estão cursando o ensino superior, 44% cursaram ou estão cursando o ensino médio e 46% cursaram ou estão cursando o ensino fundamental.

A maior parte a população pesquisada (40%) declarou ter renda entre um e dois salários mínimos, enquanto que 28% disseram receber mais de dois a cinco salários ao mês e 22% afirmaram que recebem até um salário mínimo. Apenas 6% são os de renda de mais de 5 salários mínimos. A ocupação predominante (23%) é de empregados, seguida por 17% de agricultores, 10% comerciantes, 9% de profissionais liberais e 5% de aposentados. Outros 35% dos pesquisados disseram ter outro tipo de ocupação.

Na formulação da agenda regional e local podemos constatar que três assuntos se destacaram dentre os que mais preocupam a cada um dos entrevistados, a partir dos itens apresentados (abastecimento de água, aposentadoria, corrupção e fraude, crise de valores, cultura e lazer, desemprego, educação, energia elétrica, estradas, funcionalismo público, meio ambiente, menor abandonado, moradia/invasões de terra, pecuária, pesca, problemas sociais em geral, produção agrícola, racismo, saneamento, saúde, segurança pública/violência, tráfego de drogas, violência contra a mulher). São eles: Saúde (28%), Segurança (26%) e Desemprego (18%). Os demais assuntos obtiveram indicações de menos de 5% das pessoas que responderam ao questionário. Educação obteve (5%) das opções de respostas.

Para os assuntos que preocupam em segundo lugar, dentre os mesmos apresentados anteriormente, apenas o assunto “educação” aparece entre os mais citados. Dessa forma, a saúde recebeu 25% das indicações, segurança 18%, educação 11% e desemprego 10%. Os demais assuntos receberam menos de 6% das indicações. Apresenta recortes dos resultados

---

³⁹ Sobre questões de políticas administrativas e das candidaturas majoritárias do estado de Rondônia em 25 municípios distribuídos em 08 micro-regiões, em outubro de 2009.

obtidos com relação aos temas prioritários e de segunda opção para a população acima dos dezesseis anos.

Para a grande parte dos entrevistados, os três assuntos mais preocupantes que deverão ocupar a agenda política estadual rondoniense, são: saúde (28%), segurança pública/violência (26%), desemprego (18%); outras respostas com menos de 5% totalizam 27%.

Quando perguntados sobre os assuntos que seriam secundários, os temas de saúde (25%), segurança pública/violência (18%), desemprego (10%) voltaram a ser citados como assuntos prioritários para a maioria dos entrevistados que, somados totalizam 53%; a educação aparece apenas com 11%, como tema diferente das primeiras opções do gráfico anterior; outras respostas com menos de 6% totalizam 35%.

Observe que os dados acima referentes às intenções dos entrevistados nem sempre estão claros quanto aos temas prioritários apontados nos assuntos que mais preocupam em primeiro ou em segundo lugar. Todavia, o conjunto de intenções com relação à educação na agenda regional e local, apresenta-se de forma muito objetiva para o tema educação, pois com 5% como primeira opção e 11% como segunda opção. Esses resultados enviam aos gestores uma preeminência bastante objetiva do tema educação como prioridade de inclusão na agenda do dia.

Nesse sentido, Lasswell e Myres (1992), Mény e Thoenig (1992) confirmam que o aspecto intencional da política pública nem sempre responde a uma clara prioridade de objetivos e nem sempre os objetivos declarados são aqueles que se buscam.

Sendo assim, as políticas públicas, como um conjunto ordenado de decisões que respondem a uma série de objetivos previamente selecionados pelas instâncias públicas, têm que identificar nos seus elementos constitutivos, as declarações de intenções, programas, protocolos, decisões a cargo de um ou de vários atores públicos, como também seus resultados (*outputs*) e suas conseqüências (*outcomes*) com o objetivo de dar respostas mais positivas para a sociedade.

Percebe-se que nos dados acima expostos, não podemos considerar as políticas sociais brasileiras no seu conjunto e em suas particularidades apenas como a *policy analysis* (LASWELL, 1958) ou somente como uma análise conceitual de racionalidade limitada dos *policy makers* (SIMON, 1957) ou tão somente as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório que não teria necessariamente um fim ou um princípio (LINDBLOM, 1959; 1979) ou a visão de política pública como um sistema, uma relação entre formulação, resultados e o ambiente, ou seja, as políticas públicas receptoras de *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos (EASTON, 1965). Fica evidente que no campo da análise das políticas públicas, mesmo os conceitos mais minimalistas nos levam a perceber o locus onde ocorrem os embates de interesses, idéias e preferências que ocorrem nos governos. Nessa direção, Souza (2006) corrobora que uma visão holística ainda é a melhor das opções para análise das políticas públicas porque leva em consideração o todo e não somente as partes. Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos e não somente em suas particularidades.

4. Considerações finais

Constatamos, na análise dos dados, um substancial avanço no indicador “universalização do acesso ao ensino fundamental”. Para os demais indicadores educacionais, a análise da formulação da agenda pública nacional, regional e local pôde gerar algumas confusões que vão desde a proclamação do fracasso da administração pública educacional até mudanças na carreira para ter avaliação de resultados e incentivos diferenciados.

Entretanto, isso não quer dizer que defendemos a privatização do ensino. Partimos do princípio constitucional de que a função do Estado em todos os níveis é a de proporcionar recursos, fixar metas, acompanhar resultados e corrigir desigualdades e iniquidades.

Todavia, o Brasil necessita ampliar a autoridade, a responsabilidade, os benefícios e os eventuais custos de seu desempenho considerando que o *empowerment*⁴⁰ das comunidades e famílias aliado a fiscalização e a cobrança de resultados nas escolas, leva a um maior *accountability*⁴¹.

A valoração positiva da escola passa pela democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar. Diante disso, o *status quo* positivo da educação de qualidade reforça uma visão positiva dos estudantes, pais e/ou responsáveis, comunidade, resultando em um empenho maior dos estudantes no processo de aprendizagem e maior participação das famílias no projeto político-pedagógico da escola.

Para finalizar, observamos que praticar o princípio de uma maior coordenação federativa e uma maior divisão de tarefas, pela União, Estados e Municípios, favorece a possibilidade de novos caminhos para a superação dos seguintes desafios: a universalização da educação infantil e fundamental; o direito e a obrigatoriedade da educação; a reforma, expansão e consolidação do ensino médio e superior; a ampliação e o acesso as novas tecnologias, além da garantia da merenda e do transporte escolar; ampliação do tempo e dos espaços educativos; a expansão da Educação profissional e finalmente a separação das desigualdades educacionais a partir de programas de educação de jovens e adultos;

Diante do exposto, os princípios orientadores acima podem proporcionar à educação brasileira uma superação eficaz da desigualdade social eliminando a pobreza e promovendo uma maior justiça social.

Referências

ARTETA, Aurelio, GUITIÁN, Elena García, MÁIZ, Ramón (Eds.) Nacionalismo e multiculturalismo. In: *Teoría política: poder, moral, democracia*. Madrid: Alianza, 2003. p. 424 - 453.

---

⁴⁰ *Empowerment* pode ser definido como “Um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sócio-cultural, político e econômico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania” (PINTO, 2001, p. 247).

⁴¹ Termo bastante abrangente, que significa mais do que a prestação de contas puras e simples dos gestores públicos. De acordo com Lamounier (1997, p. 35), *accountability* diz respeito à sensibilidade das autoridades públicas em relação ao que os cidadãos pensam sobre a existência de mecanismos institucionais efetivos que permitam chamá-los à fala quando estes não cumprirem suas responsabilidades básicas.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar. Setembro 2006. MEC: Brasília. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 8 março 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resumo técnico censo da educação superior 2008 (dados preliminares). 2009. MEC: Brasília. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 17 maio 2010.

BRASIL. IPEA. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – Relatório Nacional de Acompanhamento*– Brasília, março de 2010. Disponível em:<[http:// www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br) > . Acesso em 10 jan. 2010.

BRASIL. INEP *Objetivos do desenvolvimento do milênio*. 4º relatório nacional de acompanhamento. Março de 2010. Brasília. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 10 maio 2010.

CAMINAL, Miquel. *Manual de Ciencia Política*, 2.ed., Madrid: Tecnos, 1999.

COTRIM, Ana (coord.) *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Secretariado Entreculturas, 1995.

DAVIDMAN, L. e DAVIDMAN, P. *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide*. New York: Longamn Publishing Group, 1994.

EASTONE, D. *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

EPICENSUS - Instituto de Pesquisa, Opinião e Mercado. Relatório de pesquisa quantitativa de opinião sobre as questões políticas e administrativas e as candidaturas majoritárias do estado de Rondônia. Porto Velho, outubro de 2009.

Human Development Report 2009 Overcoming barriers: Human mobility and development Published for the United Nations Development Programme (UNDP) New York, 2009. Disponível em:<<http://hdr.undp.org/en/>>. Acesso em 10 maio 2010.

LAMOUNIER, Bolívar. *Revista Exame*. São Paulo, Maio de 1997. p. 35-47.

LASWELL, H. D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

_____ e MYRES S. McDougal. *Jurisprudence for Free Society: Studies in Law, Science and Policy*. New Haven, CT: New Haven Press; Dordrecht, The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers, 1992.

LINDBLOM, Charles E. The Science of Muddling Through. *Public Administration Review* 19, 1959. p. 78-88.

Still Muddling, Not Yet Through. *Public Administration Review* 39, 1979. p. 517-526.

MENY, Yves e THOENIG, Jean-Claude. *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel, 1992.

NOGUEIRA, J. Villas. *Introducción a la Ciencia Política*. Santiago: Tórculo, 1994.

Organisation for economic co-operation and development – OECD - Education Global forum 2008 home. Higher education in regional and city development. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em 15 maio. 2010.

OUELLET, Fernand *L'Éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres*. Paris: L' Harmattan, 1991.

PINTO, Carla. Empowerment, uma Prática de Serviço Social. In: BARATA, O. (coord.) *Política Social*. Lisboa: ISCSP, 1988.

SIMON, Herbert. *Comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura”, *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006. p. 20-45.

VALLÉS, Josep M. *Ciencia política: una introducción*. Barcelona: Ariel, 2000.