Odete Burgeile

Linguagem e Educação: Análises e Perspectivas

Organizadora
ODETE BURGEILE

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: ANÁLISES E PERSPECTIVAS

1º Edição
EDUFRO
Porto Velho – RO, 2013

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

Ficha catalográfica – Biblioteca da UNIR

L7556

Linguagem e educação: análises e perspectivas / organizadora Odete Burgeile.
Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.
135 p.

ISBN 978-85-7764-052-2

1. Linguagem 2. Formação docente 3. Educação I. Burgeile, Odete org.
II. Título

CDU: 801:37

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

Linguagem e Educação: análises e perspectivas

Este trabalho foi produzido no seio do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais- GELLSO para oferecer um roteiro de ideias que refletisse a ebulição intelectual, o ensino, as pesquisas e publicações da sua equipe de professores e alunos.

As linhas de pesquisa do GELLSO, além de inspirar importantes investigações em nível de Pós-Graduação, têm também ocupado espaços tanto em disciplinas de graduação quanto em cursos de especialização, de mestrado e em atividades de extensão universitária da UNIR. O livro traz uma coleção artigos que podem ser considerados bastante representativos, podendo orientar o leitor que deseja iniciar ou aprofundar suas investigações, permitindo-lhe identificar os autores e suas publicações mais relevantes, além das tendências teóricas e metodológicas das investigações em andamento.

O livro foi organizado por Odete Burgeile (odetebur@gmail.com) que 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, com título revalidado pela UFSC. É professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da UNIR e do Mestrado em Letras e é líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais -GELLSO, credenciado pelo CNPq.

SUMÁRIO

	Página
APRESENTAÇÃO Odete Burgeile	08
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	10
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E MANIFESTAÇÕES DE SUBJETIVIDADE O PROFESSOR EM FORMAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA Lusinilda Carla Pinto Martins	11
FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A FERRAMENTA BÁSICA PARA UMA SOCIEDADE MAIS EMPÁTICA Klondy Lúcia de Oliveira Agra	21
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FORMA DE PROJETOS: UMA RENOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA Odete Burgeile, Djenane dos Santos Valdez	30
A LÍNGUA EM CENÁRIO REA	39
LINGUAGEM, TEORIA E ENSINO: A RELEVÂNCIA SOCIAL DA LINGÜÍSTICA E O PAPEL DO PROFESSOR DE LINGUA ESTRANGEIRA Luciana Pitwak Machado Silva Prates	40
ONOMÁSTICA APLICADA EM PORTO VELHO Júlio César Barreto Rocha, Daianne Severo da Silva, Lucinéia Miranda Sanche	52
ANTROPONÍMIA RONDONIENSE: UM CAMINHO A TRILHAR Geane da Cunha Klein, Alemmar Ferreira da Fonseca , Vanilce Gomes de Sousa	61
IDENTIDAD CULTURAL DIVIDIDA: EL CORAZÓN “PARTÍO” EN LOS RELATOS DE EMIGRACIÓN PARA ADOLESCENTES Celia Vázquez	66
OLHARES NA LITERATURA	72
A SINGULARIZAÇÃO DA IMAGEM NA LITERATURA: UM ESTUDO Ana Maria Aguilar	73
OS MENINOS E AS NARRATIVAS NOS RETALHOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA DO TEXTO NARRATIVO Marcia Machado de Lima	82
A EXPOSIÇÃO DE DISSONÂNCIAS E DIFERENÇAS ATRAVÉS DA IRONIA: UMA ESTRATÉGIA RETÓRICA E ESTRUTURAL NA LITERATURA CANADENSE E BRASILEIRA Klondy Lúcia de Oliveira Agra	92

ENSINO DE LÍNGUAS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA	101
LEARNING VOCABULARY IN A CONTEXT OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	102
Vivina Almeida Carreira	
A AUTONOMIA DO ALUNO COMO ELEMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL	111
Airton Rodrigues de Lima, Djenane Alves dos Santos Valdez, Fábio Silva de Mello, Jois Miguel Maciel de Souza	
O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB UMA PERSPECTIVA CULTURAL ..	118
Andréa Moraes da Costa, Rosinete Vasconcelos Costa	
LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA APLICADA EM SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	124
Maria Lúcia Prestes Pinheiro, Carmem Tereza Velanga	

APRESENTAÇÃO

O livro *Linguagem e Educação: análises e perspectivas* foi produzido pelo Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais- GELLSO para oferecer um roteiro de ideias que refletisse a ebulição intelectual, o ensino, as pesquisas e publicações da sua equipe de professores e alunos. As linhas de pesquisa do GELLSO, além de inspirar importantes investigações em nível de Pós-Graduação, têm também ocupado espaços tanto em disciplinas de graduação quanto em cursos de especialização, de mestrado e em atividades de extensão universitária da UNIR.

O livro traz uma coleção de artigos que podem ser considerados bastante representativos, podendo orientar o leitor que deseja iniciar ou aprofundar suas investigações, permitindo-lhe identificar os autores e suas publicações mais relevantes, além das tendências teóricas e metodológicas das investigações em andamento. Há uma divisão do livro em seções considerando as mais diversas temáticas: Formação de professores; A língua em cenário real; Olhares na literatura; Ensino de línguas e a produção científica.

Martins abre os trabalhos ampliando as discussões sobre o estágio supervisionado, buscando investigar as implicações desse momento na construção da identidade do professor em formação de língua inglesa. Agra indica, através de análise, novos caminhos que conduzam à educação inclusiva a partir da formação do professor. Burgeile e Valdez apresentam a importância de uma proposta em forma de projetos para os estágios supervisionados e as experiências vivenciadas pelos estagiários nos cursos de extensão de língua estrangeira. Prates reflete sobre a responsabilidade social do professor de língua estrangeira, mantendo uma conduta baseada em pesquisa científica, aprofundando seus conhecimentos teóricos para melhor adequar sua linguagem e poder ensinar com maior qualidade, refletindo sobre sua conduta diante de diversas situações que se apresentem em sala de aula. Rocha, Silva e Sanches mostram a herança dos indígenas nos topônimos existentes nas ruas e escolas de Porto Velho. Klein, Fonseca e Sousa buscaram identificar antropônimos existentes em comunidades de Porto Velho, a partir de escolas de periferias sociais,

para estabelecer um caminho que direcione a uma exatidão da procedência cultural de comunidades fincadas na nossa região. Vázquez analisa as experiências dos emigrantes adolescentes na ficção contemporânea para adolescentes escrita por autores espanhóis ou autores pertencentes às minorias da emigração que vivem atualmente na Espanha. Aguilar apresenta um estudo sobre o termo *imagem* utilizando conceitos do campo da Filosofia e do campo da Teoria da Literatura. Lima analisa o instante no qual certa seqüência didática destinada à execução de projeto interdisciplinar possibilitou o rompimento do sentido comum do “dar a ler”, envolvendo a língua portuguesa e artes. Agra discute os sentidos dados à ironia utilizada como estratégia retórica e estrutural. Almeida Carreira foca como se dá a aquisição do vocabulário e a aprendizagem de estratégias no ensino de inglês para fins específicos. Valdez et al. evidencia uma reflexão sobre a autonomia do aluno em optar pela língua estrangeira que pretende estudar como meio facilitador da aprendizagem. Moraes da Costa e Vasconcelos Costa apontam os benefícios do ensino através de uma atividade que privilegia as abordagens culturais, bem como propicia, aos responsáveis pelo ensino de língua estrangeira, uma reflexão sobre este tema. Pinheiro e Velanga detectam o nível de conhecimento e aplicação por parte dos docentes que atuam nas licenciaturas do curso de Letras/Português da UNIR acerca da produção acadêmico-científica na área educacional da Instituição.

Agradecemos à UNIR pelo apoio financeiro e aos autores dos artigos pelo excelente trabalho que temos o prazer de entregar a nossos leitores.

Porto Velho, junho de 2010.

Odete Burgeile

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E MANIFESTAÇÕES DE SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA¹

Lusinilda Carla Pinto Martins²

Resumo

Este estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre o estágio supervisionado, buscando investigar as implicações desse momento na construção da identidade do professor em formação de língua inglesa. Com base nos conceitos de saber experienciado (TARDIF, 2002, 2007) e de identidade (HALL, 1992, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), propomos considerar o estágio enquanto uma experiência inaugural de trabalho que embasa a profissão docente e a identidade como um movimento de identificações e não identificações, no qual o estagiário de língua inglesa encontra-se imerso. Os dados aqui apresentados referem-se aos relatórios dos alunos apresentados ao final do desenvolvimento de seus projetos de estágio, durante o período de 2001 a 2006. A partir da análise de manifestações lingüísticas de trechos desses relatórios, buscaremos compreender esses momentos de subjetividade da formação do professor de língua inglesa. Os registros sugerem que o estágio antes de configurar-se como uma atividade de aplicação e de legitimação do futuro professor, irrompe como um momento de construção de uma identidade do eu-profissional e do eu-pessoal (NÓVOA, 1995). Tal construção é fortemente influenciada pelas imagens que os estagiários fazem de si mesmos, do outro e da profissão. Além da introdução e das referências, este trabalho consta de quatro partes. Na primeira parte tecemos considerações sobre a formação de professores, experiência e identidade. Em seguida, na segunda parte, elencamos os conceitos-chave do trabalho. Na parte três, apresentamos os registros referentes às manifestações lingüísticas da subjetividade seguidas da análise. Finalizando, numa quarta parte, tecemos considerações finais sobre o estudo.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Subjetividade.

¹ Comunicação oral apresentada no VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE no período de 06 a 09.10.2008. Trabalho publicado nos Anais do referido congresso ISSN (CD ROOM) 9788572921930.

² Doutoranda em Educação Escolar - UNESP – Araraquara/UNIR e professora de Estágio Supervisionado e Lingüista Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Porto Velho. Membro dos grupos de estudo GELLSO e GECEL, UNIR, lcarla22@gmail.com.

1. Introdução

Segundo Martins (1998), a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa caracteriza-se como um discurso formador autorizado por estabelecer determinadas normas e determinados saberes para o processo de formação do professor de língua inglesa, estabilizando efeitos de sentido. Num primeiro momento, seu discurso assenta-se na conscientização da prática pedagógica ao propor o estudo e a reflexão sobre a diversidade de métodos de ensino de línguas existente. No entanto, por ocasião do estágio supervisionado, num segundo momento, observamos um discurso prescritivo marcadamente voltado para a aplicação, na sala de aula de determinada abordagem de ensino.

As resistências ocorrem, especialmente, no que diz respeito ao controle da heterogeneidade do trabalho docente (TARDIF, 2002). Tais resistências colocam em cheque a própria idéia de formação pressuposta pelo curso de Letras que se organiza pela tríade: instrumentalização-aplicação-transformação. Tal organização não prevê a emergência de subjetividade, de conflitos e de contradições, porque se inscreve numa concepção positivista de formação.

Distanciados desta visão propomos aqui investigar manifestações dessa subjetividade, no momento do estágio supervisionado, e quais as implicações para a construção da identidade do futuro professor de língua inglesa. Passemos então para as considerações sobre a formação de professores, experiência e identidade.

2. Formação de professores, identidade e experiência

Gatti (1996, p. 86) afirma que o professor, enquanto profissional, é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade. A autora define a identidade não somente como construto de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Dessa forma a identidade define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Essa discussão de Gatti encontra ressonância em outros autores que também consideram importante discutir a identidade de um ponto de vista não essencialista, mas do ponto de vista simbólico e social.

Moita (1995, p. 116), sem restringir a formação dessa identidade profissional a saberes científicos e pedagógicos, e com base em uma pesquisa de abordagem biográfica, defende a tese de que a identidade vai sendo desenhada a partir de interações entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1992, p. 25) refere-se à formação não como um processo cumulativo (de cursos, conhecimentos e técnicas), mas como um trabalho de reflexão constante sobre as práticas e a construção de uma identidade pessoal. O educador português entende a identidade profissional dos professores não como algo fixo e imutável, mas como “um lugar de lutas e de conflitos, como um espaço de construção de uma maneira de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16).

Considerando a diversidade de elementos da vida social que influenciam as experiências do professor e que, portanto, dão sentido a sua prática, Tardif (2002, p. 54) postula que

a experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador. Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir de sua história anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional: conhecimentos particulares de seu trabalho, domínio de situações típicas, facilidade na realização das tarefas, sentimentos de segurança, de pertença a uma coletividade de trabalho na instituição.

Ao apontar a identidade como um dos aspectos constitutivos da experiência do trabalho³, esse autor afirma que a experiência proporciona pouco conhecimento instrumental, “mas modos de ser e viver a profissão” (p. 286), ou seja, conhecimento pessoal e profissional.

Segundo Tardif (2002, p. 49) os saberes experienciais ou saberes da experiência se referem a “um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. Esses saberes por sua vez se relacionam a três objetos de ordem interativa, normativa e institucional⁴.

Ao referir-se ao domínio da profissão, Tardif (2007, p. 285-286) considera que a sedimentação da experiência em um saber-fazer a partir das rotinas de trabalho qualifica gradativamente a prática do professor. Trazendo essas idéias para se pensar o momento da formação do professor de língua inglesa, poderíamos dizer que o estágio, enquanto experiência, é encarado como a maior oportunidade para construir esse domínio. No entanto não se constitui em um momento tranqüilo, mas de uma tensão entre o desejo de homogeneização e da heterogeneidade do trabalho docente.

Interessa-nos aqui observar a relação desse saber experienciado, o qual provém da prática e é por ela validado através da experiência, com os processos de subjetivação do futuro professor. Dito de outro modo, buscamos problematizar o sujeito em formação e os processos do seu desenvolvimento pessoal enfatizando para tanto suas atitudes de problematização do saber e da prática pedagógica durante a experiência do estágio supervisionado. Enfim, compreender como linguagem, experiência e identidade se relacionam nesse processo de formação.

Observamos que as questões trazidas por todos esses autores têm redimensionado o cenário das pesquisas em educação ao deslocar a discussão do enfoque normativo e metodológico para questões de âmbito processual. Investigar aspectos identitários na formação inicial durante a experiência do estágio torna-se crucial para entendermos por onde passa a formação desses professores. Passemos, então a considerar alguns conceitos envolvidos nessa construção de identidades.

³ Quais sejam: domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica, etc.

⁴ Os da primeira ordem dizem respeito às relações e interações que os professores desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; os de segunda, às normas e obrigações a que se encontram submetidos no desenvolvimento da profissão; e os de terceira ordem dizem respeito à organização institucional do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 50).

3. Identidade, subjetividade e linguagem

Entendemos a subjetividade como a compreensão que temos do nosso eu (WOODWARD, 2000). O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. Tal conceituação se distancia de um enfoque subjetivista ao focar a subjetividade enquanto uma experiência significativa a qual ocorre dentro de um contexto social, mediado, pois pela linguagem e pela cultura (WOODWARD, 2000, p. 55). Nesse contexto, o sujeito caracteriza-se pela sua descontinuidade, ou seja, pelas várias funções que ocupa no discurso (FOUCAULT, 1987, p. 61-62). Com base nessa idéia de descontinuidade é que Hall (2005, p. 13-14) afirma que o sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são identificadas ao redor de um “eu” coerente”. Aqui nos deparamos com o conceito de identificação tendo em vista que a não finitude desse processo de subjetivação nos permite entender as identidades (e não a identidade) como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p.112). Neste estudo associaremos o conceito de identidade ao de identificação para problematizar essa descontinuidade dos processos identitários do professor em formação por ocasião do estágio supervisionado.

Distantes, pois, de uma visão essencialista na qual a identidade é concebida como cristalizada, autêntica e imutável ao longo do tempo, o conceito de identidade deste trabalho abrange as dimensões social e simbólica para dar conta dos processos pelo quais damos sentidos às práticas e às relações sociais (WOODWARD, 2000, p. 14). Entendendo que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença (WOODWARD, 2000, p. 39-40), estas convivem em constante disputa resultando em processo de produção simbólica e discursiva denominado por Silva (2000, p. 81) de “diferenciação”⁵. Isso implica, pois, na presença de relações de poder mediando tanto a identidade quanto a diferença.

A par dessas considerações, assumimos neste trabalho a identidade não como uma essência, um dado ou um fato (da natureza ou da cultura), mas produzida sócio-historicamente. Uma vez que consideramos a noção de sujeito sócio-ideologicamente constituído, a concepção de linguagem deste estudo associa-se a uma atividade de dimensão simbólica. É com o advento da Psicanálise que o conceito de identidade, sujeito e linguagem são redimensionados.

A subjetividade passa a ser discutida a partir da existência de uma alteridade na interioridade por isso somos muitos, somos portadores de várias identificações. Nesse sentido, Hall comunga com a idéia freudiana, segundo a qual o inconsciente possui uma lógica interna capaz de estruturar processos responsáveis pelas várias identificações que vamos fazendo no decorrer da vida (HALL, 2005, p. 32-40). A idéia totalizante, portanto, de um sujeito portador de uma identidade única estável é abalada pela noção de um sujeito do desejo, que não se mostra facilmente, mas que pode ser percebido pela linguagem⁶. De acordo com a leitura

⁵ A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faz sentido. [...] a diferença é parte ativa da formação da identidade (SILVA, 2000, p. 84).

⁶ Por isso Freud deu especial atenção aos chistes, aos atos falhos, aos lapsos e aos sonhos. É no terreno da linguagem que se podia captar vestígios dessa multiplicidade do indivíduo. É com a releitura de Freud por Lacan que melhor poderemos dar conta desses processos de identificação, pois segundo a ótica lacaniana o sujeito da enunciação é uma entidade subjetiva, lugar e agente da produção de enunciados.

lacaniana de Freud no que se refere ao inconsciente, é pela linguagem que podemos observar a relação que o sujeito falante mantém com o inconsciente e com o desejo. E a identidade, por sua vez, é constantemente definida pela linguagem e pela relação com o Outro como nos sugere a afirmação abaixo:

A linguagem faz “mais real” minha subjetividade não somente para meu interlocutor, mas também para mim mesmo. Esta capacidade da linguagem de cristalizar e estabilizar para mim minha própria subjetividade é conservada (embora com modificações) quando a linguagem se destaca da situação face a face (BERGER e LUCKMAN, 2002, p. 58).

Nesse sentido, questionar a identidade significa questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação (SILVA, 2000, p. 91). É pela linguagem e mais propriamente pelo discurso, portanto, que damos sentidos a nossa experiência pessoal, profissional e que buscamos, assim, fixar uma identidade.

A partir dessas breves considerações, reforçamos neste trabalho os conceitos de identidade enquanto uma produção sócio-histórica, de subjetividade como algo descontínuo e de linguagem como uma dimensão discursiva.

4. Manifestação da subjetividade dos futuros professores de línguas estrangeiras

Este estudo tem como objetivo investigar as implicações da experiência do estágio na construção da identidade do professor em formação de língua inglesa. Com base em conceitos referentes à subjetividade, identidade e linguagem, apresentaremos, a partir de manifestações lingüísticas dos estagiários, as imagens que estes fazem de si mesmos, do Outro e da profissão. Os dados aqui apresentados referem-se aos relatórios escritos de estágio da fase de regência, produzidos pelos estagiários (também denominado neste trabalho como aluno-professor, professor em formação) no período de 2002 a 2006. Selecionamos alguns trechos desses relatórios que apresentam manifestações lingüísticas de momentos de subjetividade da formação do professor de língua inglesa e de construção de suas identidades.

Imagens de si

No segmento⁷ abaixo a estagiária coloca em cena o caráter heterogêneo do trabalho docente (TARDIF, 2002) no que diz respeito à dinâmica da sala de aula.

S1. *O angustiante era, passarmos quatro horas preparando uma aula de duas horas e correndo o risco de ser um fiasco, pois dentro da sala de aula a gente nunca sabe o que está nos esperando. Tanto que fomos surpreendidas diversas vezes por diversas coisas deferentes (E, 2004).*

O sentimento aqui é de angústia, causado por esta situação de imprevisibilidade da sala de aula. Esta, por sua vez, longe de se constituir como o lugar da certeza, da mediação tranqüila e harmônica entre conhecimento teórico e aplicação prática, desestabiliza as expectativas da estagiária ao ponto de considerar sua atividade um fiasco, um risco. Continuando seus questionamentos e promovendo a descentração do sujeito, observe que em S2 a mesma estagiária, a partir da assertiva *eu sou professora*, opera agora no discurso da certeza, da confiança e da competência.

⁷ Os relatos serão identificados como S1, S2, etc., bem como os estagiários pela letra inicial de seus nomes acompanhadas do ano em que tais relatos foram produzidos.

S2. *Olhar-me como professora ao final desta etapa é ter ainda mais certeza do que eu tive um dia, eu sou professora, ao menos, meu prazer é dar aula, é poder perceber que sou capaz de transmitir conhecimento a outras pessoas e tentar fazer com que elas se interessem pelo que estou transmitindo* (E, 2004).

Ao final do estágio, os sentimentos de angústia, de dúvida, marcantes no início da experiência, são substituídos pela sensação de prazer. Observemos que no momento em que a estagiária diz *eu sou professora*, tal enunciado, dentre outros sentidos, veicula a idéia de que não é a aluna que fala, mas a futura professora. Tais segmentos, pertencentes a um mesmo sujeito de discurso, revelam posições discursivas diferenciadas (a de aluna e a de professora) corroborando a idéia de diferenciação (SILVA, 2000). Sobre esta questão é pertinente trazermos a idéia de Foucault de que a subjetividade

[...] não é a manifestação majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz: é, ao contrário um conjunto em que podem ser determinada a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (FOUCAULT, 1987, p. 61-62).

Em S1 e S2 podemos observar a dispersão do sujeito e do discurso. Em outras palavras, o discurso não é algo linear, marcado pela emissão de uma única voz, nem o sujeito é o objeto de quem se fala, mas uma condição constitutiva para que se fale. A multiplicidade de vozes presente nestes excertos torna difícil mapear a identidade do professor. Esses exemplos corroboram a idéia de que a identidade revela-se complexa, heterogênea e em constante movimento. Por isso, é difícil associar identidade a algo fixo e duradouro sendo possível falar de momentos de identificações, de identidades.

No segmento abaixo temos um conflito marcado pela transição do papel de aluno para o de professor.

S3. *E ao mesmo tempo em que tinha que ser professor⁸, também era um aluno, pois a cada aula aprendia um pouco mais sobre essa profissão tão desprestigiada, mas muito gratificante que é ser educador* (R, 2006).

A experiência do estágio obriga o estagiário a se desfazer de uma identidade de aluno (supostamente fixa) e a agir enquanto professor. Ao se deparar com uma perda do “sentido de si” (HALL, 2005, p. 9), por um lado desarticula as identidades estáveis do passado (a de aluno, por exemplo), e por outro cria novas (professor) instaurando a descontinuidade, a ruptura, a fragmentação. Esta ação não se constitui em algo natural, nem vazio de significado. Ao contrário, é marcada constantemente por atividades e ações nas quais o futuro professor atribui sentidos e dessa forma constrói um **saber ser** um **saber fazer**. Mais uma vez observa-se que a identidade é produzida na e pela experiência.

Imagens do Outro

Observemos no segmento abaixo a importância do outro na construção da subjetividade e da identidade profissional.

S4. [...] *tornei-me mais consciente do processo pelo qual se faz educação e que é ser responsável por outra pessoa é uma tarefa muitas vezes árdua e com pouca gratidão. Iniciava um diálogo interno muito profícuo do ponto de vista do crescimento pessoal. (...) cresci a cada dia de aula e fiz com que percebessem que estávamos juntos num processo de interação que seria contínuo e benéfico para ambas as partes. Construíamos em conjunto o saber* (R, 2005).

⁸ Grifos nossos.

É de Tardif (2007, p. 288) a idéia da experiência enquanto “um recurso estruturador da personalidade do ator do seu “eu-profissional”. Em S4 observamos que a dimensão instrumental da docência é constantemente submetida à dimensão interativa. (TARDIF, 2007, p. 281). A atividade do professor se dá a partir da interação, portanto, de relações marcadas pela imprevisibilidade e pela presença marcante do Outro (o aluno, a sala de aula, a escola). Vejamos no segmento abaixo como esse Outro desestabiliza as ações do passado e instaura novas formas de ser e de estar na profissão.

S5 [...] agora, com a habilitação de professora vejo a importância e a responsabilidade de lidar com o outro e de pensar na escola como uma instituição integrada e não em uma hierarquia como na maioria da rede pública, como pude aludir das escolas onde estudei e estagiei (M, 2006).

Podemos observar tanto em S4 como em S5 que o processo de formação de professores não diz respeito apenas a uma atividade de aprendizagem situada em um determinado tempo e espaço, mas relaciona-se a uma ação dinâmica da construção de si próprio (MOITA, 1992).

5. Imagens da profissão

A formação não se inicia na universidade, mas desde os primeiros contatos estabelecidos pela socialização escolar, pois “os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2002, p. 72). A experiência é o palco para a articulação de outros saberes que foram se constituindo sócio-historicamente e que influenciam a identidade da futura professora. Senão vejamos em S6:

S6. Em relação a minha atuação como professor, procurei reunir as características dos melhores professores que tive. Tentei ser aquele professor com o qual o aluno pudesse ter liberdade de falar de igual pra igual, aquele professor que não impõe autoritarismo, mas respeito na sala de aula e acima de tudo procurei mostrar que gostava daquilo que estava fazendo (C, 2004).

A experiência, ao enfatizar a personalidade do professor a partir de sua história de vida, inclusive a escolar, suas crenças e concepções, traz à baila conhecimentos prévios sobre a atuação docente que vão influenciar no desenvolvimento de seu ofício. Apesar do estágio supervisionado constar na graduação como o espaço inaugural para a atuação do futuro docente, não se pode esquecer a experiência deste enquanto aluno cujas imagens sobre o ser professor foram sendo construídas ao longo de sua formação escolar. Com relação à *identidade*, a experiência proporciona pouco conhecimento instrumental, mas “modos de ser e viver a profissão” (TARDIF, 2007, p. 286), ou seja, conhecimento pessoal e profissional. As identidades individuais e coletivas são estabelecidas quando damos sentidos à nossa experiência e àquilo que somos como podemos inferir no segmento abaixo:

S7. Esse trabalho possibilitou a minha percepção do professor que sou, daqueles que gostaria de ser e principalmente daquele que não quero ser através das observações e críticas construtivas feitas pelas minhas colegas (G, 2003)

Nesse sentido, a experiência do estágio supervisionado é que vai promover a mediação simbólica do futuro docente consigo mesmo e com a profissão. Tanto em S6, S7 e abaixo em S8, podemos observar como se dá a constituição desse eu-profissional.

S8. *Quando estamos do lado de cá, em pé, próximo ao quadro negro é que percebemos a quantidade imensa de habilidades que um professor de língua inglesa deve possuir. O diálogo, ou seja, a comunicação deve ser clara e objetiva, os alunos devem confiar no professor e este também deve possuir uma certa dose de carisma, indispensável para ganhar os mais arredios (R, 2005).*

Ao caracterizar o trabalho docente o estagiário também anuncia características psicológicas que um professor deve reunir para o bom desempenho da profissão. Os conflitos entre teoria e prática exercem, igualmente, influência para a constituição da identidade do futuro professor.

Observe-se no segmento abaixo como a estagiária problematiza o estágio como momento de formação, evidenciando uma relação dicotômica entre teoria e prática. Tal relação desestabiliza a idéia de universalização do processo de formação:

S9. *Às vezes me pergunto: será que todas as pessoas que estão se formando em um curso que prepara professores sabem dar aula? Porque na teoria parece que todos sabem onde estão as falhas, sabem as respostas; mas na hora parece que esquecemos de tudo, parece que só há uma maneira de se ensinar... (G, 2002).*

Observamos, no fio do dizer, momentos ora de distanciamento marcados pela terceira pessoa do plural, ora de identificação marcados pelas mudanças de pessoa do discurso (da terceira para a primeira do plural) e pela modalização (*parece que*).

Na teoria - *parece que todos sabem onde estão as falhas, as respostas*.

Na hora (na prática) – *parece que esquecemos tudo*

Tal enunciado caracteriza-se pelo esquema de asserção/negação *parece que X mas parece que Y* em que X representa o discurso de verdade veiculado pela universidade e do qual o estagiário encontra-se momentaneamente investido. Já Y associa-se à negação desse discurso acadêmico e instaura o momento da experiência no contexto escolar.

Todo esse segmento nos reporta à idéia de Nóvoa, citada no início deste estudo de que a identidade profissional dos professores constitui-se “um lugar de lutas e de conflitos”.

6. Considerações finais

Este estudo se propôs a investigar as manifestações da subjetividade do estagiário no momento da regência no estágio supervisionado e suas implicações na/para a constituição da prática pedagógica do professor, enfatizando, desta forma, a dimensão processual da formação do docente de língua inglesa.

Mediante as manifestações lingüísticas dessa subjetividade, pudemos observar as imagens que os futuros professores fazem de si, do outro e da profissão e compreender o estágio supervisionado distante de uma prática para aplicação de conhecimentos teórico-metodológicos e para uma transformação positiva no processo de ensino-aprendizagem (MARTINS, 1998). Os segmentos aqui analisados nos ajudam a redimensionar a experiência do estágio como (i) um espaço para construção da profissão a partir da problematização dos referenciais teórico-metodológicos que constituem a formação do professor; (ii) como um momento de estabelecer uma relação de aprendizagem com a escola e não de aplicação, (iii) e ainda como um espaço para reflexão sobre a construção da identidade do futuro professor.

Tais idéias nos permitem, de um lado, observar que as situações e os significados de uma experiência pessoal podem ser associados e estendidos à experiência coletiva; e de outro, compreender a multiplicidade de elementos que constituem essas experiências de

trabalho proporcionadas pelo estágio supervisionado. Concordamos com Nóvoa quando esse autor se opõe à lógica da racionalidade técnica e advoga por um paradigma reflexivo de formação o qual proporcione um reconhecimento dos saberes dos professores, inclusive os da experiência. Vejamos as palavras do próprio autor:

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1992, p.27).

Por entender que o desenvolvimento pessoal do professor e a articulação entre a formação e a cultura escolar como cruciais para a reconfiguração da profissionalidade docente, Nóvoa insiste em que os estudos referentes à profissionalização docente levem em conta duas dimensões importantes para se compreender o desenvolvimento profissional dos professores: o professor individual e o coletivo docente (NOVOA, 1992, p. 24).

Por isso, os sentidos da experiência, nesse contexto, se distanciariam da esfera da experimentação positivista ou da experiencição psicologizante, e instaurariam, ao invés disso, uma relação de aprendizagem e de interação entre saberes de natureza diferenciada, de construção da identidade e da subjetividade do professor.

Sob nossa ótica, à formação inicial caberia, dentre outros papéis, promover atividades e reflexões que considerassem essa dimensão interativa e simbólica do trabalho docente, em oposição a uma visão restrita do estágio supervisionado como “fórmula de transformar um portador de conhecimentos específicos e pedagógicos em um professor” (ROCHA, 1983, p. 10). Com efeito, caberia à universidade repensar e valorizar, através dos cursos de licenciatura em língua inglesa, o processo de intervenção do aluno-professor nas escolas durante o estágio supervisionado uma vez que este produz e promove saberes e ao mesmo tempo aciona o movimento de identificações e não-identificações constitutivas da identidade do professor de língua inglesa.

7. Referências

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A. *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard, 1969. Trad. bras. *Arqueologia do Saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n.98, p. 85-90, ago. 1996.

HALL, S. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Tradução: SILVA, T. T.; LOURO, G. L., 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis; Vozes, 2000.

MARTINS, L. C. P. *Conflitos e contradições na formação de professores: um estudo das práticas discursivas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa*. Dissertação de mestrado. Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NOVOA, Antonio. *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NOVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In NOVOA, Antonio. *Vida de professores*. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROCHA, A. B. das S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: conceituação in: *ATAS - Encontro Nacional de Prática de Ensino*. São Paulo: USP, 1983.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 7. ed. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3.ed. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WOODWARD, K. *A identidade e a diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A FERRAMENTA BÁSICA PARA UMA SOCIEDADE MAIS EMPÁTICA

Klondy Lúcia de Oliveira Agra⁹

Resumo

A prática em salas de aula do ensino superior, a observação do que a sociedade e a mídia comentam a respeito da educação em nosso país, o crescente aumento dos preconceitos e da violência dentro das Instituições de Ensino e fora delas, nos induziram a essa pesquisa. Uma observação em salas de aula de educação infantil para, com auxílio dessa análise, indicar caminhos que poderão concorrer a mudanças em nossa sociedade. Modificações que nos conduzam à educação inclusiva a partir da formação do professor em busca de uma sociedade mais empática.

Palavras-chave: Formação do professor. Inclusão. Sociedade.

1. Introdução

O interesse a este estudo surgiu a partir da prática pedagógica no ensino superior e a observação dos fatos que envolvem preconceitos, discriminações, privilégios e a ausência da empatia, dentro e fora das Instituições de Ensino brasileiras.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, partimos para este estudo com o objetivo de indicar, através de análise, novos caminhos que conduzam à educação inclusiva a partir da formação do professor.

Este estudo possibilita a reflexão sobre questões da prática pedagógica, sobre a formação do professor, a construção de saberes e relacionamentos professor / aluno, as representações envolvidas nessa interação, sentidos e significados que fazem da prática pedagógica includente ou excludente e o comportamento do profissional que tem a criança como alvo em sua sala de aula durante situações de conflito envolvendo o social, o cultural ou a cor da pele.

2. À busca de soluções

Antes de escolher a metodologia a ser adotada para encaminhar este estudo e todo o cotidiano que o envolve, procuramos por teorias e pesquisadores diversos que não analisam somente a educação, mas também os conteúdos dos programas de ensino, tipos de

⁹ Faculdade Interamericana de Porto Velho – UNIRON, mestre em Linguística, Klondy2@gmail.com.

conhecimentos, cultura e sentidos que levam a significações e valores culturais. Tais leituras nos forneceram o embasamento teórico necessário a esta pesquisa.

Autores como Forquin (1993), Lopes (1999), Mafra (2003), entre outros, apresentam o termo “educação” como algo mais do que a simples transmissão de conhecimentos. Eles unem, em suas teorias, a educação e a cultura e apresentam a educação como o reflexo e a transmissão dessa cultura.

Sobre esse tema Jean-Claude Forquin (1993, p. 10) afirma:

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo da educação”. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

Após observar o pensamento de Jean Claude Forquin (1993) sobre a educação e seus vários questionamentos a respeito da palavra cultura, recorreremos à revisão de outros teóricos e a visão de cultura de Gary Witherspoon (1997).

Witherspoon, em seu trabalho *Language and Art*, descreve a cultura como um conjunto de ações (maneira de vestir-se, escolha de alimentos e modos de comê-los, todos os modos, hábitos, pensamentos e crenças, enfim, todas as maneiras de atuar que formam os costumes, o contexto e o cenário) e no retorno a esse teórico, cheguei a uma definição que resume a discussão em torno do que se pensava e se praticava sobre cultura há algum tempo atrás “o saber da elite” e o que se pensa (e pensei) na busca de caminhos a essa pesquisa que visou observar a prática pedagógica em aulas de educação à criança “o saber e a maneira de ser de cada sujeito”.

A partir dessas leituras, partimos para estudos e revisões que envolvessem as várias teorias sociais e educacionais, cultura, saber e conhecimento e as várias teorias do currículo.

Nesses estudos culturais chegamos à Alice Ribeiro Casimiro Lopes (1999, p. 84) que analisa as várias teorias e afirma:

Atualmente, estando em curso o processo crescente de mundialização da cultura que, em nome da sociedade de consumo e de massas, tende ainda mais a homogeneizar a cultura e negar a pluralidade, precisamos pensar que papel o ensino do conhecimento científico pode cumprir na luta contra os múltiplos mecanismos de dominação que se exercem cotidianamente em nossas vidas.

Ao analisar o pensamento de Lopes e observar que as várias teorias do currículo abrangem a questão do poder, do domínio e da homogeneização, ratificamos que a preocupação com a formação do professor é uma preocupação necessária, pois envolve estudos que poderão vir a modificar não só pensares e práticas, mas poderão vir a modificar todo um contexto social.

A fim de prosseguir com a pesquisa, com objetivos precisos na observação da prática pedagógica na educação à criança, recorreremos a Leila de Alvarenga Mafra (ZAGO, CARVALHO e VILELA, 2003, p. 120) que em seu artigo *A Sociologia dos Estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção* comenta o estudo de Waller realizado para compreender “as situações típicas de uma escola típica”. Tal estudo,

de acordo com essa autora, tornou-se um marco nos estudos da vida escolar por examinar a escola como instituição sociocultural. Mafra complementa: “Para ele, a teia de relações e as pessoas fazem da escola um mundo social cheio de significados. Seu interesse volta-se para a escola que tem concretude, a escola como realmente é, e não a escola que deveria ser”. Interessando-me assim, as reflexões de Mafra, justamente por discutir o objeto que estava em busca de pesquisar: a prática educacional como é elaborada e praticada – a educação como realmente é.

Em Rockwell (1997) observou-se, também, essa discussão do cotidiano da escola e a participação do professor na formação dos sentidos dos alunos. Estudos no qual a autora privilegia a acepção de cotidiano de Agnes Heller (1977) e que procurei privilegiar em minha pesquisa, também. Segundo Elsie Rockwell (1997, p. 07) a acepção de cotidiano para Heller é assim descrita:

Entre suas múltiplas acepções, privilegamos a explicitada por Agnes Heller (1977) que integrava ao estudo da cotidianidade todo o tipo de atividades que o constitui; desde cada sujeito particular, processos significativos de reprodução social e apropriação cultural. (Minha tradução)¹⁰

Antes de partir para um estudo da prática pedagógica no cotidiano, com interesse voltado à equidade na educação e a prática pedagógica inclusiva, nos importou também conhecer conceitos de preconceito, racismo, raça e brancura.

No trabalho de Tânia Baibich (2002) *Os Flintstones e o preconceito na escola*, encontramos respostas a diferentes questões a respeito do preconceito nas escolas curitibanas que, com certeza, foram de grande valia a minha pesquisa. Em seu trabalho, a autora convida-nos à reflexão sobre a prática da negação do preconceito no âmbito da escola e suas conseqüências. Sobre essa problemática na educação Baibich declara:

A educação, condição privilegiada de transmissão da cultura, tem enfrentado de forma inócua os conflitos e os processos de dominação, quer sejam eles de cunho de diferenças de classe, quer sejam baseados em etnias, sexo, religião, religiosidade, ou em outros fatores. A escola, acreditando no mito mestiçagem, funciona como estufa para o crescimento e a manutenção do processo de exclusão dos diferentes. É imperioso, disse-nos, aos berros, o horror do 11 de setembro, encontrar a caixa preta de nossa história de violência. É urgente que sejamos capazes de dissecá-la e, olhando de frente para ela, assumir a responsabilidade tanto por nossos preconceitos, quanto por nossos sentimentos, e nossas ações, inclusive, e muito especialmente, aquelas tidas como “politicamente incorretas”.

Sobre o preconceito, Baibich (2002, p. 119) esclarece:

A formação do preconceito, além de conterem em si a necessidade de tornar-se distinto do outro e de servir de âncora para a violência, parece, preferencialmente, ocorrer em tenra infância em famílias com condutas disciplinares rígidas. Segundo ADORNO (1994), o preconceito é uma herança da “personalidade solitária”. Quando criança, o sujeito com este tipo de personalidade era inseguro, dependente, medroso e inconscientemente hostil com relação aos pais. Quando adulto, possui uma grande raiva reprimida – devido a sua insegurança básica –, manifestada no deslocamento agressivo contra grupos minoritários e/ou poucos poderosos. Ao mesmo tempo o indivíduo mantém uma atitude respeitosa e obediente em relação à autoridade. Muitos têm apontado o preconceito como uma matéria de aprendizagem: as pessoas simplesmente assimilam preconceitos contra grupos de quem se identificam (pais ou pares, em geral). Daí por que se preservam de uma geração à outra.

¹⁰ Entre sus múltiples acepciones, privilegamos la explicitada por Agnes Heller (1977), que integraba al estudio de la cotidianidad todo tipo de actividades que constituyen; desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural.

Após imergir no termo preconceito, a partir de Baibich, procuramos pela obra de Enid Lee, educador anti-racista canadense, a fim de obter noções sobre o tema raça. De acordo com Lee (1985, p. 12) raça pode ser definida por: “Uma categoria social usada para classificar a espécie humana de acordo com seus ancestrais ou descendentes comuns ou em diferenciação por características físicas gerais como cor de pele e olhos, tipo de cabelo, estatura e características faciais”¹¹ [Minha tradução].

Ainda na perspectiva de Lee (1993, p. 103), compreende-se racismo como “qualquer ato ou idéia que limita, nega ou concede oportunidades, serviços, recursos, direitos ou respeito para uma pessoa com base na cor de sua pele”¹² [Minha tradução].

Apropriando-nos da visão de Lee sobre raça, procuramos por teóricos que esclarecessem sobre os privilégios brancos e nessa releitura, observamos o interessante trabalho de Peggy McIntosh (1999, p. 79) que descreve esse privilégio branco como:

[...] o pacote invisível de vantagens imerecidas com o qual eu posso contar para retiradas imediatas todos os dias, mas com o qual eu fui ‘premiado’ para manter-me inconsciente. O privilégio branco é como uma invisível maletinha de acessórios especiais, mapas, passaportes, decodificadores de códigos, vistos, roupas, ferramentas e cheques em branco.¹³ [Minha tradução]

Com esses conhecimentos, retornamos a teorias com as quais já havíamos tido relações em estudos e pesquisas anteriores para revisão. Entre esses teóricos revisitados está Tara Goldstein¹⁴ em seus vários trabalhos que utilizam a crítica etnográfica e a educação anti-homofóbica, que muito auxiliou no desenvolvimento deste estudo. Nos trabalhos de Goldstein, observa-se a exploração dos assuntos raciais e lingüísticos que envolvem os conflitos do uso da língua de casa e o uso da língua na escola.

Como foi comentado em um artigo, “*Hong Kong, Canadá*” – Tara Goldstein: A Consciência Multicultural na Escola, Goldstein desenha e explora em suas obras, com auxílio da teoria crítica e da sociolingüística, a “relação entre língua, identidade e a economia política”. Complemento, ainda, ao comentar sobre a peça etnográfica *Hong Kong, Canadá*¹⁵:

O texto de Tara Goldstein remete o leitor/espectadora conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre o capital lingüístico e cultural. Sobre o tema Bourdieu (1998:23-24) afirma que “as trocas lingüísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam relações de força entre locutores e seus respectivos grupos”. [...].

A peça de Goldstein, ao refletir a teoria de Pierre Bourdieu, traz à pedagogia uma poderosa contribuição para o campo da educação antidistintiva. Esta perspectiva revê e promove a instrução multicultural e multilíngüe. Sem ter a pretensão de prover resoluções rápidas para as tensões exploradas (AGRA, KLONDY, 2005, p. 230).

¹¹ A social category used to classify humankind according to common ancestry or descent and reliant upon differentiation by general physical characteristics such as colour of skin and eyes, hair type, stature, and facial features.

¹² any act or idea which limits, denies or grants opportunities, services, resources, rights or respect to a person on the basis of skin colour.

¹³ [...] invisible package of unearned assets which I can count on cashing in each day, but about which I was ‘meant’ to remain oblivious. White privilege is like an invisible weightless knapsack of special provisions, maps, passports, codebooks, visas, clothes, tools and blank checks.

¹⁴ Tara Goldstein é professora, autora e pesquisadora canadense. Em seus trabalhos, Tara promove estudos e pesquisas que incluem o esforço à equidade em educação e instrução (Instituto Ontário para Estudos em Educação, Toronto, Canadá). Goldstein transforma suas pesquisas em peças etnográficas.

¹⁵ *Hong Kong, Canadá* é uma das peças etnográficas de Tara Goldstein que teve como base os resultados de uma de suas pesquisas em escolas multiculturais canadenses.

Em seus trabalhos, Tara Goldstein discute também outros dilemas que envolvem o educando. Por exemplo: o dilema do discurso e do silêncio. O aluno que excluído permanece no silêncio e, mesmo quando procura falar ou procura tomar um lugar, não tem a palavra e, se a tem, não a utiliza como instrumento de ação. Não se torna sujeito, permanece no silêncio da política distintiva e discriminatória.

Ademais, ao encaminhar seu leitor à escola justa e igual para todos, Tara dá voz à multiculturalidade e remete a repensar a importância do papel do educador na formação do aluno sujeito ao dar voz a esse sujeito e conduz o leitor a Giroux (1999) ao citar Bell Hooks:

[...] dar voz significa passar do silêncio para a fala com a atitude revolucionária [...] a idéia de encontrar a própria voz ou ter a própria voz assume uma primazia no discurso falado, na escrita e na ação [...] Somente como sujeitos nós podemos falar. [...] como objetos, permanecemos sem voz – nossos seres são definidos e interpretados por outros [...] (BELL HOOKS *apud* GIROUX, 1999, p. 198).

Com a revisão teórica exposta acima, confirmamos a certeza que nos encaminhou a esta pesquisa: que o professor pode construir o sujeito. Com a formação adequada, esse professor pode conscientizar seus alunos da necessidade de falar e de dar voz às várias dimensões de suas vidas, pondo em prática, dessa maneira, o processo da educação inclusiva.

Além dessas revisões, concluímos que, a fim de dar conta deste estudo, seria necessário alargar o conhecimento sobre as várias teorias do currículo, por ser o currículo um ponto de observação e crítica de diferentes autores e pontos de vista. Para obter esse esclarecimento, recorremos a Tomaz Tadeu da Silva (1999) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* e observamos que esse autor empreende uma discussão sobre as teorias curriculares assentada no contexto da pós-modernidade, no qual se insere o movimento pós-estruturalista.

Segundo Silva, não se pode falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização. Mas, de acordo com esse autor, há certamente uma atitude pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo. Sobre o assunto, Silva afirma que a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento e que esse significado não é preexistente, pois ele acorda que esse significado é cultural e socialmente produzido. Numa concordância com estudos anteriores, chegamos à compreensão de que o importante é examinar as relações de poder envolvidas na produção do currículo e que essa relação pode ser observável na prática.

Nessa incursão ao currículo através de Silva, observamos o ponto de vista desse autor sobre a teoria pós-colonial, observação que nos encaminhou a lembrança que, no processo inclusão/exclusão na sala de aula brasileira (já ratificado por outras pesquisas) há uma grande cegueira, graças à organização social e racial de nossa sociedade. De acordo com esses estudos e conhecimentos posteriores, podemos afirmar que essa cegueira da sociedade é um reflexo de sua colonização. Uma sociedade constituída por resquícios da colonização que permite aos professores atuarem com preconceitos, trazendo para suas práticas o pior lado da colonização: o explorar, o subjugar. O “ver” somente o que lhes propiciam vantagens e poder.

Ainda em Silva (1999), reconhecemos o valor das teorias críticas que, de acordo com o autor, não devem ser vistas simplesmente como uma superação, mas, sim, inclusivas, pois propiciam a compreensão dos processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos mulheres e homens. Importância também observada nas teorias pós-críticas,

que reconhecem que o poder não tem mais um único centro e que ele está espalhado por toda a rede social, transformando-se, mas não desaparecendo. Sobre as teorias críticas e pós-críticas e suas importâncias para o estudo do currículo, Thomaz Silva (1999, p. 150) conclui:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Com esse embasamento teórico e por entender que é com a observação e análise da prática pedagógica na educação infantil que se construirão novas sistematizações, novas teorias e novos fazeres. Seguimos para o estudo proposto, tendo como objeto a prática social historicamente situada para que, através do acompanhamento da história, da interrogação à prática, construam-se caminhos, através da formulação de novas teorias e métodos, que conduzam à educação inclusiva a partir da formação do professor em busca de uma sociedade mais empática.

3. A realidade observada

A educação inclusiva vem se mostrando como um desafio não só no Brasil, como em todo o mundo. Esse desafio pode ser traduzido como uma mescla de novas perspectivas e métodos com as mais diversas críticas aos resultados obtidos.

Em todo o território brasileiro nota-se um fenômeno que torna esse desafio uma tarefa mais árdua do que em outros países. Para dar suporte a essa afirmativa, comparamos a realidade brasileira com o que nos diz Sleeter (1999), em seu artigo, sobre suas próprias experiências como professor branco anti-racista nos EUA e constatamos realidades opostas.

Sleeter (1999, p. 36) afirma que “pelo fato do professor branco ser membro do grupo racial dominante, a maior parte deles nunca foi vítima do racismo. Nem tiveram as mesmas experiências em suas comunidades que as minorias raciais americanas tiveram”¹⁶ [Nossa tradução].

No Brasil, essa não é a realidade encontrada. A maioria de nossos professores emerge de uma classe social que sofre ou já sofreu alguma espécie de preconceito, a classe média. Uma camada social que, embora sofra preconceitos, costuma ter preconceitos contra classes populares (fato que se agrava com o aumento da violência).

Por falhas em sua formação, o professor, que também já sofreu preconceitos, não aprendeu a se aproximar da criança, que por um motivo ou outro, não satisfaz o seu modelo de aluno. Então, esse profissional utiliza-se de seus próprios preconceitos para livrar-se do que ele pensa estar *atrapalhando* suas aulas: a criança que não satisfaz as suas expectativas.

Esse ator principal da inclusão social e cultural chega a sua sala de aula como um sujeito altamente preconceituoso, pronto a demonstrar seu poder sobre o mais fraco – no caso – o seu próprio aluno. Tais professores, por não conhecerem (ou por não reconhecerem) seus próprios preconceitos, privilegiam os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de

¹⁶ [...] because white teachers are members of the dominant racial group, most of them have never been victims of racism. Nor have they experienced racial minority communities in the same way Americans of colour have.

maiores recursos para o sucesso, que são, ao mesmo tempo, também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Esses professores, armados do preconceito (negado por eles próprios), somados a essas estratégias escolares que favorecem os beneficiados, aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão, fazendo da almejada inclusão, uma árdua tarefa.

Observamos, portanto, através deste estudo que, o professor da criança, em sua sala de aula, assim como as instituições, contribui, também, para perpetuar o mecanismo da reprodução das desigualdades sociais. Desse modo, perpetua a pior de todas as discriminações, a silenciosa, que só as estatísticas conseguem enxergar e, por muitas vezes, jogam a responsabilidade à família, numa tentativa de justificar o grande número da evasão escolar.

Ao analisar a relação professor/alunos e observar estudos anteriores, já havíamos atentado para alunos que passam por experiências marcantes (ou traumatizantes) em situações de conflitos com professores na infância, quando não se evadem da escola, mudam sua visão de mundo. Neste estudo, verificamos que as situações de conflito são mal gerenciadas pelo professor devido falhas em sua formação.

Nas salas de aula, cenário de nossa pesquisa, identificamos o preconceito de professores com seus alunos, crianças de 06, 07 e 08 anos de idade, em escolas da periferia da cidade de Porto Velho/RO e verificamos que o *fazer* da criança um sujeito, com respeito a identidades e diferenças, é uma necessidade na educação brasileira, mas é exatamente nesse *fazer* que se encontram (ou constroem-se) várias barreiras.

O professor, dado à organização de nossa sociedade, limita os seus pensamentos e se priva de ver a si mesmo. Nessa cegueira social, não enxerga seus próprios preconceitos e não cria a necessária empatia por crianças que necessitam de ensinamentos para que se construam sujeitos empáticos e com novos pensares sociais.

4. Preconceitos e racismos do professor – como enfrentá-los?

Observamos, portanto que, o professor, o sujeito que deveria ter o principal papel na inclusão social e cultural na educação brasileira, por não conhecer seus próprios preconceitos, ou por não reconhecê-los, tem atuado em sala de aula como um ser altamente preconceituoso, excluindo pessoas e desviando ou destruindo caminhos.

Com a consciência de que o tema *Inclusão Social*, embora estando presente nas variadas mídias brasileiras, não é uma tarefa fácil, pois envolve mais que substituir atitudes negativas por atitudes positivas, com este estudo ratificamos que essa é uma tarefa que exige que toda a sociedade adquira um amplo conhecimento sobre o tema através de atitudes que envolvam a educação à criança desde sua primeira infância.

Para alcançar nossos objetivos não deixamos de pensar e repensar a cultura da escola, a cultura escolar, o currículo e a formação do professor. Nessa tomada de consciência, utilizamos dados de estudos anteriores e suas comprovações, ou seja, o fato de que muitos dos problemas educacionais residem na realidade de que professores não se permitem interagir com crianças de sentidos construídos em culturas diversas. Professores que embora adaptem teorias aprendidas às suas práticas diárias e construam suas próprias didáticas no dia a dia, não constroem relações que valorizem o espírito de colaboração e a empatia.

Ao confirmar essa realidade, concluímos que esse contexto precisa ser modificado. Pois, para fazermos a inclusão social, necessitamos de profissionais que permitam a discussão e o conflito à reflexão e reelaboração da ação. Professores que compreendam sentidos e enxerguem a realidade de diversos pontos de vista. Sujeitos que busquem a inter-relação professor / aluno e pratiquem a pedagogia inclusiva.

Desse modo, por entender o professor e sua prática, ferramentas essenciais em todo o processo educacional e compreender a educação como elemento fundamental à modificação de atitudes e à formação de uma sociedade mais justa, indicamos como um grande passo à mudança dessa realidade, cuidados especiais à formação desse professor. Pois, acreditamos que a ênfase do professor em determinado assunto, a maneira de trazer esse conteúdo para a discussão em sala de aula, a definição de prioridades, estão impregnadas da subjetividade do docente, fruto da educação que o forma, que por sua vez possui características culturais e temporais bem definidas.

Concluímos este estudo, que merece ser contínuo na sua investigação e proposições, que a formação do professor é a ferramenta essencial na formação de uma sociedade mais justa e empática, a mola mestra de uma sociedade menos violenta. Para isso, é necessária a discussão em aulas de temas como: preconceitos, raça e privilégios. Questionamentos que propiciem a esse professor o autoconhecimento. Somente com esse autoconhecimento, sujeitos adquirirão a autonomia e concorrerão para uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

AGRA, K. L. O. Hong Kong, Canadá - Tara Goldstein: A Consciência Multicultural na Escola. In: NENEVÉ, M.; PROENÇA, M. (Org). *Educação e Diversidade: Interfaces Brasil-Canadá*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 215-234.

BAIBICH. Tânia Maria. Os Flintstones e o preconceito na escola. *Educar*. Curitiba, n. 19, UFPR, 2002, p. 111-129.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GOLDSTEIN, Tara. *Hong Kong, Canada*. 2001.

LEE, E. *Letters to Marcia: a guide to antiracist education*. Toronto: Cross-Cultural Communication Centre, 1985.

_____. Displacement and Discrimination – a double burden for workers of colour. *TESL Talk*, 21, 1993, pp. 102-117.

LOPES, Alice R. C. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999, p. 33 a 101.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROCKWELL, Elsie. De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. In: ROCKWELL, E. (coord). *La escuela cotidiana*. 2. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SLEETER, C. Teaching Whites about Racism. In: E. Lee; D. Menkart; M. Okazawa-Rey (Eds) *Beyond Heroes and Holidays: a practical guide to K-12 antiracist, multicultural education and staff development*, pp. 36-44. Washington, DC: Network of Educators on the Americas. Reprinted with permission from R.J. Martin (Ed.) (1996) *Practicing What We Teach: confronting diversity in teacher education*. Albany, NY: SUNY Press. 1999 [1996]

WITHERSPOON, Gary. *Language and Art. In the Navajo University*. Ann Arbor: University Michigan Press, 1997.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FORMA DE PROJETOS: UMA RENOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹⁷

Odete Burgeile¹⁸

Djenane dos Santos Valdez¹⁹

RESUMO

Nesse artigo, apresentamos a importância de uma proposta em forma de projetos para os estágios supervisionados e as experiências vivenciadas pelos estagiários nos cursos de extensão de língua estrangeira. Ressaltamos que o envolvimento dos alunos em estágios na forma de projetos, tanto de extensão quanto de pesquisa, além de trazer benefícios para a comunidade, influi positivamente na atuação pedagógica dos estagiários e, conseqüentemente, na qualidade do ensino em nossas escolas, onde futuramente irão atuar.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Ensino/aprendizagem. Extensão/Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina estágio supervisionado nos cursos de Letras Inglês/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia tem por finalidade, levar o professor em formação a familiarizar-se com o mundo real da sala de aula, levando-o a uma reflexão do processo ensino-aprendizagem por meio da observação, da participação e da regência de aula, através da prática de conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso. Nesse sentido, através do estágio em forma de projetos, o aluno-professor terá que adotar uma postura de pesquisador de sua prática.

Tal finalidade está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] é necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores, levando-o ao desenvolvimento na profissão. É por este motivo que os cursos de formação de professores de Língua Estrangeira têm sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento de professores em práticas de investigação (BRASIL, 1998, p. 109).

Neste trabalho, analisamos o projeto político-pedagógico do curso de Letras Inglês/Espanhol da UNIR para rever questões pertinentes aos estágios curriculares, ao mesmo tempo em que mostramos a dinâmica de nossos estágios em forma de projetos. Apresentamos também as contribuições do desenvolvimento dos cursos de extensão de língua

¹⁷ Este artigo é uma visão ampliada das palestras apresentadas pelas autoras no “IV Seminário Repensando as Práticas de Ensino de Línguas”- UNIR, 2009.

¹⁸ Professora da Universidade Federal de Rondônia, doutora em Filologia Inglesa, coordenadora do GELLSO. odetebur@gmail.com

¹⁹ Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Especialista em Filologia Espanhola, mestranda em Letras na mesma universidade e pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO). Coordenadora do curso de extensão de Língua Espanhola. djenanevaldez@yahoo.es

estrangeira para os futuros professores, bem como para a comunidade que recebe esses cursos.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÃO E REDIMENSIONAMENTO

A formação de professores tem recebido especial atenção desde a década de 90 quando surgiram trabalhos ligados a questões do desenvolvimento do professor e prática reflexiva (BARTLETT, 1990; WALLACE, 1991; RICHARDS e LOCKHART, 1994; ZEICHNER e LINSTON, 1996; RICHARDS, 1998; MOITA LOPES, 1996; ALMEIDA FILHO, 1999).

Entretanto, a partir de 1993, com a criação da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), presidida por Jaques Delors, os princípios do lema “aprender a aprender” trazem consequências para os novos paradigmas da educação no campo da formação docente.

O papel do processo educativo diante de um mundo, apontado pela comissão, com progresso econômico e científico repartidos de forma desigual, que elevou o desemprego e a exclusão social, é amenizar os problemas e afastar os riscos das implicações sociais provocadas pela globalização e promover a construção de um mundo melhor e a renovação de uma vivência democrática real para o desenvolvimento humano sustentável, cabendo ao professor o papel de ajudar seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber (DELORS *apud* LIMA, 2008).

Assim, o papel da formação do professor é redimensionado e explicado por Lima da seguinte forma:

Mudando o conceito de professor, mudam os rumos da sua formação que são mobilizados pelo discurso ideológico e a implantação de políticas controladas por propostas de gestão e avaliação do sistema de ensino (2008, p. 197).

Essa formação transpõe os limites da instituição formadora necessitando da ampliação do espaço de formação para além da universidade, compreendendo a escola e a comunidade como ambiente de formação docente, no qual as contradições e os problemas sociais nele contidos são objetos de análise e reflexão para o efetivo exercício do magistério.

Na graduação, o estágio supervisionado é um momento de amadurecimento, uma etapa em que o estagiário deve se envolver com a comunidade e o professor orientador deve incentivar ações e mostrar os caminhos para que isto se torne realidade. É durante este período que serão feitas muitas descobertas com relação ao cotidiano da escola e suas problemáticas, seus desafios e conquistas. Além disso, a comunidade escolar também possui expectativas com relação à universidade e a esse grupo que chega para realizar suas atividades.

No estágio do curso de Letras Inglês/Espanhol da UNIR, essas ações são contempladas, tendo em vista que oferecemos carga horária de 400 horas, em conformidade com a Resolução 02/CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, onde diz: “Art. 1º, II: 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”. Ele está estruturado em quatro semestres, cada um com 100 horas. É acompanhado pelo professor orientador que pode fazer contato com a instituição, que planeja com os estagiários, faz-se presente no decorrer de todo o processo, mantendo uma permanente interlocução com os estagiários e com a escola. As atividades podem ser desenvolvidas em escolas de educação básica: públicas, privadas e comunitárias. Nosso estágio, direcionado ao estagiário, tem como objetivos:

- a) vivenciar a realidade educacional dos campos de estágio;
- b) planejar todo o processo ensino-aprendizagem;
- c) executar o planejamento;
- d) avaliar o processo ensino-aprendizagem específico de cada área

Assim, ao mesmo tempo em que os estágios supervisionados contribuem para a formação do futuro professor de línguas, a partir da leitura, discussão e investigação do processo de ensino-aprendizagem de línguas, eles estabelecem também uma efetiva aproximação com a educação básica através do desenvolvimento de projetos para a comunidade.

Os projetos na área da educação, por terem muita receptividade, vêm acontecendo com certa banalização e falta de clareza sobre suas finalidades, acarretando interpretações errôneas, que contradizem os fundamentos que embasam essa opção pedagógica (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 227). Entretanto, para promover uma aproximação dos estudos realizados na universidade com a realidade vivida nas escolas, os professores orientadores do estágio estão utilizando dessa possibilidade, com o devido cuidado, como forma de superar dificuldades e de se aproximar dos objetivos e finalidades do estágio.

No estágio em forma de projetos, o diálogo pedagógico é o principal eixo em que o papel do professor orientador é problematizar e possibilitar situações para a aprendizagem, para que os estagiários possam ir construindo seu conhecimento. Os estagiários vivenciam um processo em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim, e lhes permite serem aprendizes e autores simultaneamente, enquanto aprendem a organizar e gerir o que é necessário e possível em um determinado tempo (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 228).

Neste sentido, o estágio supervisionado em forma de projetos é redimensionado a partir de uma proposta de formação que articula a relação teoria-prática mediante um trabalho de diagnóstico da realidade em alguns estabelecimentos de ensino da cidade de Porto Velho. Além disso, há uma proposta séria de intervenção que consiste em uma relação de reflexão e de aprendizagem com o ensino fundamental e médio e não uma relação de aplicação. O estagiário redefine seu papel, assumindo a condição de sujeito de sua própria prática e desenvolvendo uma postura de professor-pesquisador, abalando o mito de que a licenciatura não desenvolve pesquisa.

Com relação à importância da reflexão resultante da experiência, Abrahão (1999, p. 46) relata que: “a capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de autoavaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza surgirão em sua vida profissional”.

Entretanto, é importante destacar que nesse contexto reflexivo o professor não somente desenvolve ações resultantes de teorias, mas também, reciprocamente, produz saberes resultantes de sua prática. Exatamente por isso que os estágios supervisionados em forma de projetos têm, portanto, o seguinte objetivo geral: traçar ações integradas entre o ensino, pesquisa e extensão, visando à formação do futuro professor e à melhoria do ensino de línguas estrangeiras.

Tardif (2002, p. 234) comenta também sobre esse assunto:

Se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes [dentro do processo educativo], sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

O estágio em forma de projeto, ao provocar a produção de conhecimento, pode atender aos anseios oriundos do processo educativo, pois produz saberes sobre a realidade, e, além disso, “também se nutrir destas (as demandas da escola) para a elaboração de propostas, estabelecendo um diálogo entre escola e universidade” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 219).

3. Os estágios

Os procedimentos nos estágios I ao IV adotados pelo curso de Letras Inglês/Espanhol da UNIR são explicados abaixo:

3.1. Estágio supervisionado I

O aluno desenvolverá atividades de observação na Escola de Ensino Fundamental e Médio, conhecendo a estrutura, funcionamento técnico-pedagógico, bem como a clientela da escola. Uma vez que dentre nossos objetivos, temos a responsabilidade de proporcionar a inserção do estagiário na comunidade escolar, com atividades de observação da estrutura da escola, funcionamento e recursos, além da clientela da escola. Ainda previmos a participação em projetos que consiste em desenvolvimento de atividades nas quais o estagiário possa experienciar a realidade educacional da escola pública ou privada, ou das duas, podendo fazer um estudo comparativo entre elas. Portanto, conhecer a escola em seus vários aspectos e envolver-se em projetos de autonomia da escola são maneiras de integração com a mesma. Aceitar fazer parte daquela realidade é respeitar e valorizar seu trabalho.

3.2. Estágio supervisionado II

Nesta etapa, o discente fará um estudo exploratório da sala de aula, em que os seguintes itens podem ser observados: interação entre professor e aluno, abordagem do professor, uso dos recursos didáticos, motivação, dificuldades na aprendizagem da língua, na escola pública ou privada, ou nas duas, podendo fazer um estudo comparativo entre elas. Há uma pergunta de pesquisa para cada grupo sobre algum fenômeno específico que encontrou sala de aula ou um projeto de melhoria para a escola, deixando os alunos livres para escrever o artigo com o resultado da pesquisa.

3.3. Estágio supervisionado III

O estagiário auxiliará o professor na sala de aula, ministrará aulas para ele, e desenvolverá atividades extraclasse, na escola pública ou privada. Ele pode desenvolver no seu projeto uma pergunta de pesquisa sobre algum fenômeno específico da sala de aula, ou de ensino-aprendizagem de línguas, ou de qualquer outro fenômeno observado na comunidade escolar.

3.4. Estágio supervisionado IV

O estagiário desenvolverá atividades de regência na sala de aula, projetos de extensão e de pesquisa, que poderão ser ofertados em uma escola pública, privada ou em instituições da comunidade.

Nos projetos de extensão, serão ministrados cursos de línguas, com os seguintes objetivos:

- Formar parcerias com órgãos da sociedade ao atender as necessidades de determinados grupos;
- contribuir para um maior envolvimento dos graduandos com a realidade educacional fora dos muros da universidade;
- possibilitar aos alunos-professores a experiência na sala de aula;
- repensar a prática de ensino como instrumento de produção de saberes essenciais à formação do professor.

O curso de extensão, além de oportunizar aos graduandos tais momentos de contato com o contexto de ensino, atende a uma demanda da comunidade que, na maioria das vezes, não possui condições de pagar um curso de línguas, proporcionando aos alunos de graduação o conhecimento das necessidades da sociedade.

Destacamos que muitos de nossos alunos da graduação têm desenvolvido a capacidade de reflexão, demonstrada pela produção e apresentação de trabalhos sobre suas experiências como aprendizes e como professores durante a socialização dos resultados de seus projetos no “Seminário Repensando as Práticas de ensino de Línguas”, realizado ao final de cada semestre.

4. Vivências no estágio

Apresentaremos a seguir alguns depoimentos de formandos e ex-alunos que desenvolveram minicursos na comunidade escolar e fora dela a fim de cumprir o estágio IV, que se caracteriza pela regência na sala de aula através de projeto de extensão e de pesquisa, visando possibilitar instrumentos e situações para a reflexão sobre os resultados alcançados nesse tipo de atividade.

Os dados foram obtidos durante o mês de junho e julho de 2009, através de questionamento com alguns formandos em Letras Inglês/Espanhol e os que já atuavam na profissão, sobre a influência do projeto de extensão na sua prática atual, bem como o depoimento dos pais e dos alunos sobre o curso.

Segundo Aquilino Sánchez (1997, p. 10), o professor, ao buscar a qualidade de ensino, torna-se capaz de refletir sobre sua própria práxis e reformular os “porquês” e os “comos” de sua atuação em sala. Constatamos isso na seguinte declaração:

O desenvolvimento do minicurso de línguas foi um momento muito importante para mim, pois foi nessa oportunidade que pudemos pôr em prática o que aprendemos durante a graduação [...] Então fomos à sala de aula cheios de sonhos, nem tudo saiu sempre como pensávamos que sairia, e algumas vezes tivemos que repensar as nossas práticas e contornar a situação. Avaliamos nossas práticas e repetimos experiências sem prejuízo para o aluno, que ao final correspondeu às expectativas positivamente (INFORMANTE 3).

Nesse caso, o estágio em forma de projeto propiciou atitudes e habilidades no estagiário, voltadas à superação de deficiências para um melhor desempenho profissional (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 220), tornando o ambiente educativo um espaço de transformação das práticas pedagógicas.

Pimenta e Lima (2004) comentam ainda que somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade é que o projeto pode deixar de ser instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e de aprendizagem tanto do aluno como do professor.

No decorrer do estágio, é necessário que se tenha em mente que o contato direto com os agentes envolvidos no processo é passo decisivo para que se obtenham resultados que possam gerar propostas ou soluções adequadas à realidade de cada comunidade envolvida. Isso é o que verificamos nesse outro depoimento:

O curso foi bem aceito pelos pais dos alunos, tanto que depois de haver iniciado o curso, houve ainda a procura de vaga. Contribuímos em muito na vida escolar desses alunos, pois alguns deles no início do curso eram bem tímidos e conforme o curso foi acontecendo, essa realidade foi mudada, de forma que um mês depois do término do curso retornei à escola e pude ver a mesma desenvoltura nesses alunos dentro de sua sala de aula. Uma professora afirmou ter notado essa mudança nesses alunos, o que nos permite dizer que contribuímos com eles em sua vida escolar, dando-lhes confiança para serem mais participativos e perderem o medo de responder perguntas ou serem voluntários quando o professor desse essa oportunidade. Posso afirmar também, que esse curso foi de suma importância para nossa vida profissional, pois, depois desse bom resultado no curso de extensão temos autoconfiança para elaborar projetos de curso de espanhol para qualquer público (INFORMANTE 3).

Nessa experiência, o estagiário desenvolveu uma percepção das dificuldades que os alunos tímidos enfrentam e em seu projeto de estágio, propôs estratégias de ensino com vistas à superação dessas dificuldades, dentro de um processo reflexivo. Desta forma, o estágio, sobrepõe os limites de processo formativo para intervir na realidade dos sujeitos da aprendizagem, modificando hábitos e atitudes dos alunos.

Os estagiários desenvolvem uma atitude de autonomia e de criatividade, uma vez que o estágio possibilita a descoberta de espaços de intervenção significativa para sua formação e para as escolas (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 229). O relato abaixo demonstra essa realidade:

[...] as experiências que tive na extensão têm me ajudado e muito em minhas aulas, pois tenho trabalhado com dinâmicas em grupos, músicas etc., ou seja, tenho utilizado o lúdico para ensinar. Estou trabalhando há dois meses na escola pública e, devido a minha didática, tenho recebido vários elogios da direção da escola e dos alunos, porque procuro fazer das aulas um prazer. Com certeza, no projeto de extensão é que o aluno tem a oportunidade de aplicar as teorias aprendidas na graduação e comprovar o que funciona ou não (INFORMANTE 5).

Nesse relato, evidencia-se uma análise da própria prática docente e a verificação do progresso da profissionalização, proporcionada pelas vivências do estágio, que acompanham o professor em seu exercício atual.

Por meio de atividades desenvolvidas nos estágios como a escrita de relatórios, observação de aulas, experimentação e autoavaliação, o futuro professor passa a ver e repensar sua prática de maneira a conhecê-la melhor e decidir quais ações, fundamentadas em quais teorias, são mais apropriadas para o contexto de ensino em que ele atua ou irá atuar.

Silva (2002, p. 33) comenta que o campo de estágio merece uma contrapartida, não sendo somente um lugar de experimentos inconsequentes, mas um local com trabalhos mais

autênticos, que levem a mudanças concretas da realidade educacional. Verificamos que o estágio contribuiu de forma positiva, ocasionando melhorias no ensino, conforme o relato a seguir:

Através desse projeto, foi possível sentir que estávamos fazendo algo em prol da sociedade, uma vez que curso de línguas não é acessível para todos [...] no Estágio IV há a oportunidade de se lecionar com mais propriedade, é a primeira vez, que o aluno aprendiz será o professor titular da turma, e com certeza, é assim que todos se sentem neste momento, verdadeiros professores. Pois, neste momento, pode-se escolher o que trabalhar e lecionar de acordo com as leituras, análises, discussões, enfim, posso afirmar que o Estágio Supervisionado IV é um momento decisivo para o aluno do curso de Letras. Há muitos que se descobrem professores justamente neste momento (informante 01).

Nesse relato, registra-se ainda, a contribuição do projeto de extensão em favor da sociedade, no momento em que se compartilha com a comunidade o bem cultural, adquirido no contexto acadêmico.

5. Considerações finais

Em síntese, podemos definir as vantagens que o estágio em forma de projeto tem proporcionado ao processo de formação de professores de inglês e espanhol da Universidade Federal de Rondônia, bem como ao processo educativo fora da universidade. Assim, o estágio em forma de projeto:

- Propicia atitudes e habilidades no estagiário, voltadas à superação de deficiências para um melhor desempenho profissional;
- Sobrepõe os limites de processo formativo para intervir na realidade dos sujeitos da aprendizagem, modificando hábitos e atitudes dos alunos.
- Desenvolve no estagiário, uma atitude de autonomia e de criatividade, possibilitando a descoberta de espaços de intervenção significativos para a formação e para as escolas.
- Dá oportunidade ao estagiário para repensar a prática de maneira a conhecê-la melhor e decidir quais ações, fundamentadas em quais teorias, são mais apropriadas para o contexto de ensino em que atua ou irá atuar.
- Propicia ao campo de estágio e à comunidade uma contrapartida, que leva a mudanças concretas da realidade educacional.

Destacamos ainda que os alunos puderam rever sua postura, tanto na área de ensino, como na da pesquisa frente à realidade enfrentada na aproximação com a escola. Para eles, o desejo de cooperar com a melhoria do ensino e de se aproximar da realidade educacional, reconhecer e conviver com suas dificuldades e limitações, durante esta nova etapa, foi algo que serviu para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Finalmente, acreditamos que a parceria entre a universidade, a escola pública ou instituições da comunidade seja um processo de retorno, ora a curto prazo ora a longo prazo, mas de significativa importância. Deste modo, é possível se obter resultados positivos, quando se desenvolve ações integradas entre o ensino, pesquisa e extensão, visando à formação do futuro professor e a melhoria do ensino de línguas estrangeiras.

6. Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.
- ALMEIDA, J. S. de. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1995. p. 22-31.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (ed.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CEB 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*. Brasília: Mec, 1998.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educ*. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.
- MOITA LOPES, L. P. da. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ROCHA, A. B. da S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: conceituação in *ATAS - Encontro Nacional de Prática de Ensino*. São Paulo, USP, 1983.
- SÁNCHEZ, Aquilino. *Los métodos em la enseñanza de idiomas: evolución histórica y analisis didactico*. Madrid: SGEL, 1997.
- SILVA, E. T. da. *Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge, 1991.

ZEICHNER, K. M.; LINSTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

A LÍNGUA EM CENÁRIO REAL

LINGUAGEM, TEORIA E ENSINO: A RELEVÂNCIA SOCIAL DA LINGUÍSTICA E O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Luciana Pitwak Machado Silva Prates²⁰

Resumo

Este trabalho visa refletir sobre a responsabilidade social do professor de língua estrangeira, mantendo uma conduta baseada em pesquisa científica, aprofundando seus conhecimentos teóricos para melhor adequar sua linguagem e poder ensinar com maior qualidade, refletindo sobre sua conduta diante de diversas situações que se apresentem em sala de aula, especialmente nas regiões de fronteira, onde a sala pode ser multicultural, tanto de indivíduos de várias regiões do mesmo país como do país vizinho, além de poder posteriormente divulgar seus resultados para compartilhar com os demais colegas de profissão.

Palavras-chave: Ensino. Línguas. Sociedade. Linguística.

1. Introdução

A maior ferramenta de comunicação social é a linguagem, e através dela é possível haver conciliações ou desavenças, possibilitando tornar-se mais fácil ou mais difícil uma comunicação. Porém, de todas as áreas profissionais, a da educação é a que mais se dedica em aprofundar seus estudos linguísticos a fim de aperfeiçoar sua linguagem para facilitar sua atuação, tornando-se um pesquisador interessado em divulgar seus resultados para compartilhar suas descobertas. Sendo assim, conforme Correa (2007), “somos profissionais, teóricos e aplicados, que, respeitadas as variáveis de objetivos, essencialmente, procuramos entender e/ou descrever o funcionamento da linguagem humana”

Não faz muito tempo que os meios acadêmicos têm ampliado seus esforços para promover eventos que ofereçam temas pertinentes à formação linguística²¹ de seus alunos, buscando enfatizar a importância dos principais pontos teóricos da linguística e sua contribuição para a pesquisa teórica e aplicada.

Pode-se dividir a linguística teórica em diferentes segmentos: a) geral; b) descritiva; c) histórica; d) comparativa; e) sociolinguística; etc, e a aplicada, encarregada de aplicar os conceitos e descobertas ocorridas na teórica a uma série de práticas como a educação, a informática, a matemática, etc e, inclusive no ensino de línguas.

²⁰ Mestranda em Ciências da Linguagem/UNIR, professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da UNIR e pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO.

²¹ Ciência que estuda a linguagem humana e que se divide principalmente em teórica e aplicada.

Ao considerar a lingüística como a ciência que estuda a linguagem, e, havendo no universo uma infinidade de formas de linguagem, essa estuda especificamente a humana e sua forma mais comum de transmissão é através da língua.

Cada uma das inúmeras e diferentes línguas tem uma infinidade de formas de linguagem que merecem uma atenção especial através de estudos científicos.

Neste trabalho, primeiramente serão apresentadas algumas considerações e entendimentos sobre o significado de ciência. Apesar de a ciência não ser estável, mas manter-se em constante movimento onde se torna possível haver novas conclusões a partir de uma mesma problemática, decorrido algum tempo e com novos dados, ao fazer uma investigação considerada científica, o pesquisador precisa pontuar métodos adequados ao que se está buscando descobrir e que estes organizem sua investigação a fim de que se consiga obter um resultado que possa ser considerado o mais próximo do “garantido” até que se prove o contrário por meio de uma nova pesquisa científica, cujo resultado da investigação torna-se um conhecimento científico.

A língua tem sido estudada por muitos linguistas a fim de entender as suas diferentes formas de linguagem bem como sua estrutura.

É importante considerar a relação entre a linguística e o estudo de línguas, já que as línguas não são apenas formas diferentes de comunicação oral, uma língua vem acompanhada da cultura das pessoas que a falam, por isso, é difícil definir separadamente língua e linguagem, uma vez que a língua, apesar de ser uma forma de linguagem, vem acompanhada por outras características que a tornam tão complicada em determinados momentos que podem ocasionar desentendimentos.

Nesse sentido, importa refletir sobre o ensino–aprendizagem de línguas, a fim de tentar melhorar o processo de comunicação entre aluno-professor bem como entre os próprios alunos de uma única sala de aula na qual o professor deverá conhecer várias estratégias metodológicas, tanto para transmitir o conhecimento como para lidar com as divergências decorrentes das diferentes formas de linguagem.

O mundo está em constante mudança, uma delas é o a globalização que aproximou as línguas e suas culturas, porém, ainda que seja com a intenção de que haja uma evolução da humanidade, tal acontecimento também provocou muitos conflitos decorrentes das diferentes formas de linguagem que são interpretadas a partir de seu conhecimento empírico cultural.

Nesse contexto, além da aproximação das culturas através da informática e a mídia, também se tornaram ainda mais próximos os países fronteiriços. Somando a isso, após o advento do MERCOSUL, houve uma facilitação para a possibilidade de migração e integração comercial e social entre alguns países, influenciando diretamente as escolas.

Neste sentido, os profissionais da educação necessitam melhor direcionar seus estudos ao campo das diferentes línguas bem como a relevância social da linguística para o professor de língua estrangeira.

As universidades têm formado professores de línguas, buscando conscientizá-los da importância de se manterem atualizados e preparados para ter uma postura dinâmica e solucionar as eventualidades que podem ocorrer em sala de aula, além de transmitir o conhecimento com propriedade.

A seguir serão apresentados alguns pontos relevantes sobre o professor de língua estrangeira e o seu papel social como educador.

2. O papel social da linguística e o papel social do professor de língua estrangeira

Considerando as necessidades atuais por que passam as regiões de fronteira, cuja demanda muitas vezes é multicultural, o professor deve saber lidar com as diferentes formas de linguagem tanto dos alunos locais como dos provenientes do outro país, no caso de haver fronteira.

É preciso que o professor seja realmente um pesquisador a fim de analisar as muitas situações por que passam em sala de aula a partir de suas experiências e estudos científicos para, posteriormente, compartilhar com os demais colegas de profissão, a fim de aprimorar sua conduta e melhor compreender a língua e a linguagem de seus alunos e poder transmitir seus conhecimentos com maior clareza e conhecimento, fundamentado na busca de saber lidar com as mais diversas situações em sala de aula e melhorar a qualidade o ensino.

Igualmente importante, o professor de línguas deve conhecer os métodos de ensino bem como as competências linguísticas, trabalhando cada uma das habilidades que envolvem a língua.

Nas regiões de fronteira, por uma questão de proximidade, é muito provável que os indivíduos falantes de ambas línguas estejam constantemente em contato, o que pode provocar influências de uma língua na outra, bem como de suas culturas.

É importante ressaltar que a interação cultural entre os indivíduos habitantes de uma região de fronteira carrega uma grande importância para determinar relações amistosas ou de conflito. Tal interação pode trazer também a criação de núcleos que promovam muitas formas de influência sócio cultural. Nesse contexto, a utilização de duas línguas diferentes em decorrência de ser uma região fronteira pode possibilitar a formação de comunidades falantes destas duas línguas (bilinguismo) e também o surgimento de vocábulos novos em razão da mistura destas línguas.

Outrossim, sendo a língua uma forma de linguagem, e também fator integrante da cultura de um povo, nessa situação, pode sofrer diversas modificações fonéticas e, portanto, as populações de regiões fronteiriças naturalmente influenciam-se devido à necessidade de adequação no convívio desses povos vizinhos.

Segundo Calvet (2002), a língua não deve ser considerada apenas como um “instrumento de comunicação”, já que vem munida de atitudes cuja consideração as tornam indispensáveis para a comunicação plena e que a língua pode ser analisada a partir de três parâmetros: social, geográfico e histórico, podendo correlacioná-los para explicar os diversos fenômenos linguísticos que ocorrem.

É preciso observar se o professor de espanhol tem conhecimento das competências linguísticas que são apontadas nas orientações curriculares nacionais, sobretudo sobre os temas transversais, para a sua aplicação em sala de aula.

Em uma região de fronteira, principalmente de falantes de línguas originárias de uma mesma raiz, pode ocasionar alguma interferência no seu ensino, em virtude da aproximação de léxicos²² e das diferenças culturais. As expressões idiomáticas são construídas através de contextos semânticos culturais e se torna mais fácil compreendê-las ao compreender a cultura de quem as criou.

²² Palavras, vocabulário.

Não há como negar a relação entre língua e sociedade e o estudo de tal interação deve ser observado pelos profissionais de educação, sobretudo os de línguas estrangeiras, a fim de conhecer as diferentes variações linguísticas que ocorrem em razão do convívio de diferentes sociedades.

Ao trabalhar uma língua estrangeira o professor deve observar que existem alguns processos no ensino de cada uma das habilidades linguísticas. Conforme Aguilera (2005), a etapa inicial ou prévia consiste na pré-leitura, pré-composição, pré-audição e pré-conversação, onde se permite uma iniciação ao tema a ser trabalhado como forma de motivação. A etapa seguinte aprofunda a compreensão através de atividades que levem o aluno a desenvolvê-las linguisticamente e cognitivamente. A terceira etapa é a que une uma destreza às outras a partir de atividades que tenham relação com o tema desenvolvido. Partindo para uma teoria e uma prática do ensino das habilidades linguísticas, podemos considerar, ainda seguindo Aguilera: a) compreensão leitora (Ler). Esta é transversal a todas as disciplinas, não se pode resolver uma questão sem compreendê-la, para tanto, orienta-se considerar os níveis da compreensão leitora do aluno utilizando, para isso, um processo de compreensão a partir de uma pré-leitura, seguida de leitura e pós-leitura; b) expressão oral (Falar). Seu desenvolvimento constitui outro grande desafio no processo de ensino-aprendizagem pois, muitas vezes é o principal condutor do desenvolvimento das destrezas. É preciso apresentar quais são os objetivos a serem alcançados, colocá-los em prática e posteriormente comentá-los; c) expressão escrita (Escrever). Deve-se considerar que esta é mais complexa que as anteriores, já que demanda um maior conhecimento dos símbolos específicos da língua estudada. É importante aplicar, dentro do processo didático, as etapas de pré-composição, composição e pós-composição de vários tipos de textos de diferentes estilos; d) compreensão oral (Escutar). Esta é a que menos se aborda no processo de ensino-aprendizagem, pois parte do pressuposto que o estudante já compreende tudo o que escuta, prejudicando assim, todo o processo de aplicação e desenvolvimento das habilidades linguísticas porque nem sempre o aluno realmente compreendeu aquilo que lhe foi proposto. Conclui-se assim, que para a obtenção do sucesso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser consideradas todas as etapas de cada uma das habilidades linguísticas, aplicando-as indistintamente.

3. Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional

A busca de respostas para a necessidade e/ou utilidade do estudo de línguas estrangeiras no país apresenta dúvidas sobre os fins a que se destinam esses estudos.

Conforme Vilson J. Leffa (1999) cogita: “Seriam libertadores estes estudos, emancipadores do indivíduo, ou apenas instrumentos de sobrevivência dos interesses globais?”

A partir da colonização, no período de catequização, o próprio português foi considerado uma língua estrangeira. Conseqüentemente, foi dada maior importância ao estudo das línguas clássicas (o grego e o latim).

No período do Império, com a vinda da Família Real ao Brasil e, posteriormente, com o avanço do processo de colonização, até a criação do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, no século XIX, se deu maior ênfase ao estudo das línguas modernas: inglês, francês, italiano e alemão (o espanhol passou a integrar o estudo de línguas estrangeiras apenas recentemente, a aproximadamente 25 anos).

O estudo de línguas estrangeiras, durante todo esse período, tem sofrido também, como consequência dos erros didático-pedagógicos, um certo, desprestígio com relação às línguas anteriormente estudadas, além da redução gradual do número de horas dedicadas a seu estudo, conforme a distribuição nos desenhos curriculares até o fim da primeira República.

A partir da reforma de 1931, iniciou-se uma recomposição da valorização ao estudo de línguas estrangeiras modernas, iniciando assim, as modificações metodológicas para que as atuais possam ser mais eficientes.

O grande modelo metodológico que revolucionou o estudo de línguas estrangeiras nos apresenta pelo método adotado no Colégio Pedro II, a partir de 1931, implantado pelo professor Carneiro Leão. O método direto se baseia no estudo da língua com a sua utilização corrente, com o objetivo de desencadear a sequência: escutar, falar, ler e escrever.

Com a reforma Capanema, a meados do século XX, foi proposto um incremento do estudo das línguas estrangeiras com vistas ao conhecimento cultural e humanístico dos povos e não meramente visando a aprendizagem mecânica da língua. Foram os “Anos Dourados” do estudo das línguas estrangeiras no Brasil.

Durante a vigência da LDB de 1961 se levou ao fim uma ampliação no estudo de línguas estrangeiras, considerando o princípio do fim, nesse sentido.

Em 1971, a nova LDB deu ênfase à formação profissional e diminuiu a duração do ensino de 12 para 11 anos, provocando assim a redução da carga horária destinada à língua estrangeira.

Com a LDB de 1996, foi introduzida a parte diversificada do currículo, tornando obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira.

Atualmente, novos parâmetros curriculares determinam a transversalidade dos conhecimentos científicos com a realidade contextual do aluno, incluindo o estudo de línguas como instrumento sócio-cultural necessário à educação emancipadora.

No Brasil, assim como em outros países do mundo que se preocupam com o estudo de línguas, a comunidade educativa tem muitas dificuldades instrumentais e de recursos didático-pedagógicos que não são coerentes com as disposições das normas, o que por muito tempo levou a acreditar que o estudo de línguas estrangeiras, principalmente do espanhol, apenas continuaria existindo nos cursos de línguas.

No ensino das línguas estrangeiras, no contexto nacional, para o futuro, tem uma sinalização de maior abertura e interesse como veículo de divulgação do conhecimento, em razão da era da informação globalizada em que hoje vivemos e além disso, dos países participantes do Mercosul, o Brasil é o único que não tem o espanhol como língua materna, o que torna provável uma maior necessidade de estudá-la para melhor relacionar-se com os países incluídos neste convênio, considerados irmãos, dada sua proximidade.

Com o interesse de incentivar o estudo de línguas entre os países irmãos, os governos de alguns desses países criaram escolas de ensino bilingue²³.

Ao considerar as línguas estrangeiras, a língua espanhola vem ocupando um espaço cada vez maior no interesse de seu estudo, devido à grande área de falantes dessa língua com que o Brasil faz fronteira.

Tal situação tornou-se tão evidente que, depois de esperar cerca de seis anos, o Congresso Nacional decreta e, mais tarde, o Presidente da República Federativa do Brasil

²³ Chamamos bilinguismo quando os falantes de um mesmo ambiente linguístico usam, alternadamente, duas ou mais línguas para facilitar sua comunicação.

sanciona, a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, que obriga as escolas públicas e particulares a ofertar essa língua em sua grade curricular, porém, é facultativo ao aluno fazê-la, podendo optar por outra língua estrangeira que se disponibilize.

Em razão dessa lei, o Ministério de Educação - MEC do Brasil organizou um seminário, em colaboração com os Ministérios de Educação da Argentina e Espanha, denominado: “O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira”. Obteve também o apoio da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI). Tal Seminário foi realizado aos dias 17 e 18 de novembro de 2005 na sede da representação do MEC no Rio de Janeiro com o objetivo de discutir a implementação dessa lei, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol pelas escolas de ensino médio da rede pública e particular em todo o território nacional.

Tendo em vista tais acontecimentos, o professor de língua espanhola vem ganhando oportunidades de atuar e aplicar seus conhecimentos teóricos, podendo compartilhar com outros profissionais de sua área de atuação que estejam passando por experiências iguais ou semelhantes, viabilizando novas investigações de teorias que resolvam os problemas encontrados em sala de aula através de embasamentos científicos.

4. Tendências contemporâneas do ensino da língua espanhola no Brasil

4.1 PCN²⁴ do espanhol para o Ensino Médio no Brasil

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”
(ANTONIO MACHADO)

Os PCNs têm o objetivo de propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios para a elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando a construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno.

O tema dos PCNs utiliza determinados conceitos de língua e cultura e de como trabalhá-las, a partir desse conceito. Analisa entorno do complexo processo de adquirir uma nova língua e oferece sugestões de como enfrentar esse desafio, assim como enfrentar as representações que trazem professores e alunos sobre o ensinar e o aprender línguas e sobre a própria língua que se está aprendendo.

Nos PCNs do espanhol do ensino médio, é possível observar questões políticas e pedagógicas, ainda que seja difícil separá-las. A própria assinatura da Lei 11.161 pode ser considerada uma questão de natureza predominantemente política, pois revela um desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola.

Os Parâmetros não têm caráter prescritivo, mas indicativo e regulador, pretendem refletir e aproveitar os resultados da investigação, além de todas as já produzidas no Brasil, sobre o ensino e aprendizado do espanhol.

A disciplina língua espanhola deverá atuar com todas as outras mas não se pode esquecer as dificuldades que envolvem a aprendizagem do espanhol devido à semelhança com o português, pois além de ter uma estrutura bem diferente, os brasileiros acreditam ser

²⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais.

uma língua mais fácil, razão que leva ao “portunhol”, já considerado uma inter-língua em determinadas regiões de fronteira.

Em verdade, aos falantes do português, a aprendizagem da língua espanhola se torna mais difícil, inclusive pelos falsos amigos e heterosemânticos. O contraste de estruturas e terminações nos transformam em “dedutores do significado”.

A gramática normativa prescritiva, pautada na norma culta da modalidade escrita, não é a única que tem seu lugar na aula de língua estrangeira. O conhecimento gramatical é importante e necessário mas é preciso direcionar o estudante a adquirir a capacidade de produzir enunciados, simples ou não, que tenham uma função discursiva determinada, pois ensinar uma língua é ensinar sobre ela, com sua cultura, costumes e literatura, além da estrutura gramatical.

O problema com a gramática está na forma como a entendemos e a orientamos nos cursos que nem sempre estão voltados à compreensão, interpretação de muitos efeitos de sentido e de pistas que nos apresentem seu material.

4.2. Plano de melhorias e oferta do ensino do espanhol no Brasil

Em razão da aprovação da Lei 11.161, que torna obrigatória a oferta do ensino do espanhol como parte do currículo do ensino médio, será permitida a implementação do disposto no artigo 36, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)²⁵. Para que isso seja efetivamente concretizado, o MEC já está promovendo estudos sobre a implantação da lei nas escolas de ensino médio, da língua espanhola, por ser ensinada como segunda língua e como componente obrigatório do currículo.

Com a intenção de fortalecer os laços culturais e ampliar as relações político-econômicas com os países da América Latina, o MEC também propõe um plano de melhoria e ampliação da oferta do ensino do espanhol nos Estados de fronteira brasileira que determina seu artigo 4º: “A República Federativa do Brasil, procurará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina”.

Esta integração tornou-se uma tendência dominante e, além de se fazer permanente na Comunidade Européia, depois do Tratado do MERCOSUL no nosso continente, ao sul, está sendo conquistada nos países da América do Norte, no Sudeste Asiático e em toda a América Latina. Além disso, o mercado de trabalho exige cada vez mais um profissional que possa se adaptar aos enfoques da política econômica mundial.

Para que seja possível a incorporação do espanhol à realidade do aluno e este esteja preparado para ingressar no mercado de trabalho, é necessário dispor de profissionais habilitados e qualificados, assim como as escolas deverão ter recursos materiais mais adequados para atender os objetivos propostos.

Neste sentido, se faz necessário e urgente desenvolver práticas pedagógicas atualizadas, a partir de uma formação inicial básica e de uma formação continuada mais específica.

Também é preciso considerar que o interesse pela aprendizagem da língua inglesa no currículo teve uma boa redução em algumas regiões onde se iniciou a estudar o espanhol.

Nesse caso, é necessário se ter um objetivo a alcançar: ampliar o acesso e a melhoria das condições de ensino da língua espanhola no nível médio ofertado em estabelecimentos de

²⁵ Poderá ser visto na página onde se apresenta a legislação.

ensino da rede pública dos municípios que compõem as regiões de fronteira do Brasil com países de fala espanhola. Para isso, alguns objetivos deverão ser alcançados para que se consiga o principal: buscar a ampliação da oferta de cursos e matrículas em nível superior para a formação de professores de língua espanhola; elaborar um plano de capacitação contínua de professores de espanhol e; elaborar materiais didáticos para o ensino do espanhol no nível médio.

Para isso, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Ensino Médio, se apresenta disposto a fomentar as políticas que levem à concretização dessa proposta, apoiando a Lei 11.161/2005, às Secretarias de Educação e às Instituições de Ensino Superior.

4.2.1. Considerações sobre as regiões de fronteira do Brasil e países Latino-Americanos

O marco jurídico-institucional que trata das áreas de fronteira sofreu, a cada ano, modificações, além de outras razões, para adaptar-se à nova realidade das orientações das políticas públicas. Nas regiões de fronteira, antes concebidas como área de segurança nacional a ser protegida de inimigos externos durante o período de ditadura, hoje, recuperando o regime democrático no continente, se passou a pensá-la como zona de fronteira como espaço de integração econômica e política entre as nações sul-americanas, com uma “concepção de aproximação, união e abertura em um espaço integrador sobre o qual se deve orientar as estratégias de desenvolvimento pelas ações conjuntas entre países vizinhos”.

Nessa delimitação, as regiões de fronteira compreendem onze estados e 588 municípios conforme segue²⁶:

- **Região Norte:** Acre (22 cidades); Amapá (8); Amazonas (21); Pará (5); Rondônia (27); Roraima (15);
- **Região Centro-Oeste:** Mato Grosso (28 cidades); Mato Grosso do Sul (44);
- **Região Sul:** Paraná (139 cidades); Rio Grande do Sul (197); Santa Catarina (82).

Com base nisso, é possível dizer que há uma estimativa de demanda significativa de professores de espanhol nas escolas públicas dos Estados das regiões de fronteiras com países de língua espanhola, sendo que, segundo as informações do Ministério de Educação²⁷, há um total de 588 cidades, com 1354 escolas públicas e 14.113 grupos escolares distribuídos pelas regiões indicadas anteriormente.

4.2.2. Plano de ação

Dados divulgados pelo MEC, apresentam a existência de um interesse em ampliar a oferta de cursos e matrículas para formação de professores de língua espanhola, pois as IES²⁸ dos Estados de fronteira são as peças fundamentais para fazer cumprir a Lei, no que se refere à formação de profissionais para o ensino dessa língua; propiciar intercâmbio com países da América Latina e com a Espanha sobre um ponto de vista político, comercial, turístico e cultural. É de extrema importância para esses países a ampliação da oferta do ensino da língua espanhola no Brasil, mas para isso, se julga pertinente viabilizar: consignações de

²⁶ Dados coletados durante o Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira, organizado pelo MEC em 2005.

²⁷ Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira, RJ, 2005.

²⁸ Instituição de Ensino Superior

bolsas de estudo a professores de língua espanhola de educação básica; aproveitar as experiências desses países na elaboração de materiais didáticos ao ensino do espanhol e ter a participação dos profissionais desses países na elaboração e programas de capacitação e formação continuada a professores de espanhol.

Também se propõe manter um acordo com as Secretarias de Educação para a capacitação e formação continuada de professores de língua espanhola em exercício na rede pública de ensino; incentivar os Estados à realização de concursos públicos para o ingresso na rede; discutir sobre a criação de um Centro de Línguas nas escolas como as que já existem no Distrito Federal e no Estado do Paraná, onde o espanhol é a principal referência.

5. Concepções teóricas do ensino de línguas estrangeiras

O ensino de Línguas Estrangeiras, tanto quanto das demais áreas do conhecimento, não deve fugir às exigências definidas para a educação, e sim manter-se atualizada quanto às mudanças sociais a fim de buscar atingir seus objetivos com maior eficácia. Para tanto, surgem vários materiais para apoiar as atividades pedagógicas tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.

Para se alcançar uma transformação pedagógica, muitos fatores são apresentados como necessários. Alguns estão diretamente relacionados com os valores e objetivos da instituição, condições administrativas e organizacionais que ela oferece aos seus professores e alunos. Outros estão relacionados ao educador (formação de competência, valores, ideologias e compromisso), firmados em uma base teórico-metodológica que o apoiará em seu trabalho.

O conhecimento de outras culturas é parte da aquisição e domínio de outras línguas. As Línguas Estrangeiras têm um papel fundamental para a expansão do raciocínio sócio-cultural do indivíduo para que este possa melhor interagir com o mundo, transformando-se em um ser com maiores dimensões na sua capacidade de comunicação e consequente interação com o meio, seja ele profissional ou pessoal.

Como disciplina do currículo escolar, o ensino de uma Língua Estrangeira objetiva transformar o aluno em um indivíduo, capaz de interagir nas mais diversas situações às quais a sociedade pode lhe apresentar, sendo capaz de realizar trocas comunicativas em diferentes formas de linguagem.

Deste modo, é importante buscar o ensino moldado à realidade do aluno para que ele tenha uma maior condição de visualizar as informações que lhe são apresentadas e assim, poder iniciar uma construção própria e independente, com a utilização de uma prática pedagógica coerente com a realidade do alunado, a partir das orientações propostas, por meio das competências linguísticas, necessárias para o efetivo ensino de uma Língua Estrangeira.

A observação do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma abordagem comunicativa possibilita favorecer a contextualização e o envolvimento ativo do aluno nesse processo. É importante entender que a instituição de ensino não trata alunos, mas pessoas com suas histórias e que estão em busca de seu espaço e reconhecimento na sociedade. O estudo da gramática e do vocabulário se dá de forma integrada ao conteúdo funcional, fazendo com que o aluno se torne um efetivo usuário da Língua Estrangeira escolhida como objeto de estudo.

O ensino de Línguas Estrangeiras passou por várias modificações em todos os seus níveis de ensino, passando de uma simples recomendação a uma obrigação no currículo escolar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, hoje 6º ano, considerando a língua que melhor se adapte à realidade da região. Atualmente, os níveis de ensino são considerados em três ciclos. Consideraremos aqui apenas o primeiro e o segundo, que vai do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

A escolha da língua fica a cargo da escola, considerando os fatores históricos, priorizando-se o ensino do Inglês e do Espanhol. Porém, a política de ensino de Línguas Estrangeiras passou de Monolíngue a Plurilíngue, por meio da qual se busca a aplicação do ensino de duas ou mais Línguas Estrangeiras na escola, dentro de suas possibilidades, ampliando as perspectivas de oportunidades de crescimento cultural e profissional.

O Fundamento teórico do Referencial Curricular de Línguas Estrangeiras tem como base uma visão construtivista da educação, sobretudo na concepção sócio-histórica de Vigotsky, trabalhando o conhecimento a partir da interação social, relacionando os conhecimentos específicos das realidades existentes no contexto, exercendo várias atuações para ativar o raciocínio do aluno mediante as propostas apresentadas pelo professor para que o mesmo possa interagir com os demais participantes do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o professor tem um papel fundamental em sala de aula a fim de criar um ambiente lingüístico apropriado para o desenvolvimento sócio-interacionista.

6. O papel social da língua estrangeira

É importante que o aluno compreenda que a história e a vida social são a base para a construção dos significados e que, inseridas em um contexto social, estão sujeitas a transformações. No momento em que o aluno toma consciência do papel social da linguagem, ele passa a perceber o sentido de se conhecer uma Língua Estrangeira e todos os elementos culturais que a compõem.

A linguagem é um tema que vem sido estudado por muitos pensadores sob vários pontos de vista, assim como a sua relação com a língua, cultura e memória dentro das diferentes formas de sociedade.

Cada sociedade estabelece, para seu melhor convívio, suas próprias normas que podem ser construídas a partir de uma necessidade imediata, independente de leis, e estas são praticadas pelos indivíduos que convivem com os problemas existentes dentro da sociedade e, podem ser planejados pelo Estado, a fim de analisar as hipóteses apresentadas pela sociedade como solução para seus problemas e torná-los legais.

Estas políticas linguísticas são chamadas por Calvet de “gesta *in vivo*” para a primeira situação e, “gestão *in vitro*” para a segunda situação. Contudo, se faz necessário verificar o que alguns pensadores acreditam ser a língua e a linguística.

Ferdinand Saussure é o precursor da linguística moderna e considera que a língua é elaborada pela sociedade. Meillet acredita que ela é um fato social. Labov apresenta um pensamento de que se a língua é um fato social, a linguística é o estudo deste fato. Calvet aborda que a linguística é uma forma de elaborar a língua a partir de atos da fala. Para Durkheim, a língua existe independentemente dos indivíduos que a falam.

As formas de ver a língua podem ser diferentes de acordo com cada ponto de vista, porém todos concordam em uma questão: que a língua ocorre dentro de uma sociedade. Dentro de um contexto global, as línguas estrangeiras entram em evidência devido à necessidade de interação tanto pelas necessidades comerciais como de turismo.

Ao considerar que cada língua vem acompanhada da cultura da sociedade que a utiliza, é possível concordar que o papel social das línguas estrangeiras possibilita a aquisição de novos conhecimentos linguísticos e culturais a fim de aprender, com o outro, novas experiências, porém, se faz necessário manter a mente aberta e receptiva aos costumes e formas de tratamento e de comunicação que a outra língua traz.

7. Considerações finais

Com essas reflexões abordadas neste trabalho, buscou-se mostrar os acontecimentos que envolvem o estudo de línguas, onde o professor tem um papel fundamental na forma de transmissão dos conhecimentos da língua que está sendo estudada, mantendo uma postura adequada aos métodos elegidos e sabendo lidar com as diferenças de linguagens usadas por seus alunos e observando a sua própria forma de linguagem para se fazer entender pelo grupo.

É importante que haja um ou mais métodos de ensino usados pelo professor de língua estrangeira para a melhor dinamizar o momento de transmissão do conhecimento e que o mesmo mantenha uma postura aberta às diferentes crenças sociais cuja linguagem acompanha sua forma de interpretação aos conhecimentos recebidos.

O estudo da língua estrangeira deve proporcionar conhecimento cultural e este deve ser também comparativo para que o estudante possa compreender e valorizar melhor sua cultura e seu mundo e, assim, redimensionar o outro “mundo” daquela língua que está sendo ensinada.

O professor de línguas deve saber conciliar seu ensino aos estudos linguísticos, a fim de aperfeiçoar sua linguagem e entender a de seus alunos, especialmente nas regiões de fronteira, pois pode haver a mistura de diferentes línguas e culturas, ocasionando várias formas de linguagem e, conseqüentemente de interpretação.

A relevância social da linguística dentro de uma concepção de linguagem, teoria e ensino, pode ser considerada a partir do momento em que o professor de línguas estrangeiras apresenta uma postura de pesquisador, buscando aperfeiçoar seus conhecimentos e descobrir soluções para os problemas encontrados em sala de aula, através de estudos científicos.

Neste sentido, a interação entre aluno e professor se tornará cada vez mais clara e versátil, já que professor adquire um papel social ao envolver-se cientificamente com seus questionamentos linguísticos, buscando elaborar novas teorias que possam ser facilitadoras e, posteriormente, poder compartilhá-las com outros profissionais da área.

8. Referências

AMARAL, N. F. G. do; BRASILEIRO, T. S. A. (orgs). *Formação Docente e estratégias de Integração Universidade/Escola nos cursos de Licenciatura*. V. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. CNEB, 2006.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para o Ensino Básico*. Lei nº 11.274, de 6/2/2006.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Lei nº 10.172/2001.

_____. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma Introdução crítica*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas*, APLIESP, nº 4, 1999.

FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. *Linguagem, Identidade e Memória Social: Novas fronteiras, novas articulações*. Faperj, Rio: DP&A, 2002.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOHN, L. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTD, 1987.

LOPES, L. P. da M. *Oficina de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

PÉREZ, A. S. *Los métodos em la enseñanza de idiomas: evaluación histórica y análisis didáctico*. España: SGEL, 1997

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1997.

SOARES, M. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ONOMÁSTICA APLICADA EM PORTO VELHO²⁹

Júlio César Barreto Rocha³⁰

Daianne Severo da Silva³¹

Lucinéia Miranda Sanches³²

Resumo

Como se sabe, os indígenas já ocupavam de modo bem disperso a região amazônica antes da chegada dos europeus, denominando por isso assertivamente os espaços e as gentes locais, como é o natural do processo da culturalização humana. Com o tempo, chegados ao século XX, outros muitos imigrantes chegaram ao espaço do Sul da Amazônia com mais proficuidade e a população indígena diminuiu, percentual e culturalmente, e as denominações se diversificaram em todos os âmbitos, havendo substituição nas menções administrativas e humanísticas. Contudo, se foram para uma região de sombra as denominações autóctones, também algumas das mais antigas foram preservadas, como se pode perceber facilmente mediante juízo de simples inspeção. O Objetivo do presente trabalho é explicitar alguns dados científicos de uma pesquisa acadêmica que, dentre outros objetivos, procura retirar da sombra a herança onomástica, sobrevivente dos preconceitos contra indígenas, seja nos topônimos existentes em ruas como em escolas de Porto Velho.

Palavras-chave: Onomástica. Topônimos. Cultura indígena.

1. Introdução

Durante os anos de 2008 e 2009, aplicamo-nos, como membros do Projeto de Pesquisa “Comunidades da Amazônia, seus nomes, sua toponímia, nossa Cultura”, a uma pesquisa, ainda hoje (2010.1) ativa, mapeando nova legislação (vide especificações no item final), responsável por efetuar uma primeira varredura de denominações traçadas pelo forte contato de comunidades de vária origem, no município de Porto Velho. Dado o momento vivenciado pelas gentes de Rondônia, com um agregado de muitos mais imigrantes aos que já desembarcaram no espaço cultural do Estado, torna-se este trabalho de importância dual: Por um lado mapeia a situação cultural-onomástica da anterior presença de imigrantes, mesclados

²⁹ Artigo realizado no seio do Grupo de Pesquisa de Estudo Linguísticos e Literários – GELLSO, por pesquisadores do Departamento de Línguas Vernáculas, com vínculos a diversos Cursos da UNIR.

³⁰ Coordenador do Projeto “Comunidades da Amazônia, seus nomes, sua toponímia, nossa Cultura”, docente do Departamento de Línguas Vernáculas da UNIR.

³¹ Pesquisadora do Projeto citado e Graduada em Letras Inglês e respectivas Literaturas pela UNIR.

³² Pesquisadora do Projeto, Graduada em Letras Espanhol e pós-graduanda em Língua Espanhola e Literatura Hispânica pela UNIR.

sobremaneira, por outro lado arregimenta informações que serão importantes para compor o panorama de antes desta nova leva de populações que se abalançam ao local, impulsionadas pelas construções das hidrelétricas do Rio Madeira.

Neste texto concedemos especial atenção aos indígenas, que hipoteticamente foi fator do manancial das heranças de topônimos existentes e sobreviventes hoje em comunidades de Rondônia, verificados a partir de exemplos em Porto Velho. O prosseguimento do levantamento de antropônimos (pelo estudo da Antroponímia, ramo da linguística que estuda os nomes próprios de pessoas) e de topônimos (pelo estudo da Toponímia, ramo da linguística que estuda os nomes próprios de lugares), é fundamental para o andamento da pesquisa, e vem auxiliando na realização das descobertas, feitas a partir de Escolas Públicas de Porto Velho, em um primeiro momento.

O estudo da Onomástica, que muitos ainda desconhecem porque nem sempre consta dos *currícula* plenificados dos Cursos de Letras, de História ou mesmo de Geografia, é primordial para que se recupere a caracterização dos povos por este referencial decisivo. Visto que, na Amazônia, é contínua a chegada de pessoas de diversas partes do mundo, num crescendo constante, a alterar muitos referenciais reconhecidos pela gente das camadas anteriores, traçar alguma presença e alguma geopolítica desta construção é imprescindível à Humanística em um espaço tão cobiçado internacionalmente.

Este trabalho, assim, tem como finalidade estudar a herança dos indígenas nos topônimos existentes nas Escolas de Porto Velho e na comunidade como um todo, a fim de que se discuta sobre a diversidade cultural do nosso povo para que não se o tenha como desinformado ou desinteressado dos próprios referenciais e também para que se reconheça a pertinência da propriedade territorial dos povos que habitam a Amazônia.

A partir dos resultados obtidos, identificamos primeiramente a importância de estudos sobre Onomástica –Ciência que compreende várias subdivisões, no interior da antroponímia e da toponímia e que não destrinçamos neste momento epistemológico. Através deste levantamento, procurou-se entender, em segundo lugar, a estrutura de uma sociedade que muito vem se modificando, pois os objetos que a constituem estão cada vez mais diversificados, fazendo com que se tenha a necessidade de que linhas de prospecção sejam encontradas, seja relativa aos povos indígenas que há muito ocupam esta região e se deslocaram, seja a outros migrantes de origem externa ao espaço vital ou ao continente, que logo após a chegada dos primeiros colonizadores europeus começaram a integrar essa parte do mundo que por muitos ainda hoje é bem pouco visitada.

2. Importância dos saberes da antroponímia e da toponímia

Para o início desta pesquisa foi necessária uma busca bibliográfica no campo da Onomástica, ciência maior, que engloba estudos sobre Antropônimos e Topônimos. De acordo com os dicionários em geral, trata-se de um estudo linguístico dos nomes próprios, fazendo com que se compreenda mais e melhor o sistema de uma comunidade que há muito vem se modificando, bem como entender a estrutura da sociedade maior que as reúne através da compreensão do sistema linguístico, que, através de acontecimentos de deslocamentos humanos, recebem novos integrantes, e vão alterando determinados princípios que acabam deixando a comunidade de certa forma “incoerente”, pois traços primeiros são perdidos, retornam depois pela presença de povos de outra origem, tal como se deu no topônimo

Guaporé, resultando na necessidade de resgatar determinadas denominações quando há exigência de uma considerada parcela intelectual ou de elite culturalista, pois há sempre uma “geração nova” nos espaços que se desenvolvem que requisitam resgates de cunho antroponômico ou toponímico, que decorre do crescimento da consciência local, ainda que com forte mescla com aqueles que já residem há mais tempo, acrescentados ainda os que se achegam a cada dia, bem como com a novidade implementada pela mistura de culturas, descaracterizando referenciais do povo local. Como diz Francisco da Silva Borba (2003, p. 29), em seu livro *Introdução aos Estudos Linguísticos*:

Dizemos que um conjunto de objetos constitui um sistema quando esses mesmos objetos se aproximam por terem alguns traços em comum e se organizam seguindo determinados princípios, de tal modo que o resultado seja um todo coerente.

Ao analisar esta afirmação verifica-se ainda a dificuldade implicada em perfazer o caminho humano com coerência dilucidadora, em um *sistema*. A grande importância de estudar Antropônimos e Topônimos dá-se por ser uma forma de investigar a significação e a origem dos nomes e lugares concretamente delimitados, bem como as suas transformações. Rostaing (1961, p. 07) estuda os nomes como objetos com traços em comum, delimitando estes traços em um sistema coerente, com uma estrutura linguística reconhecível conforme mantenham-se os traços.

Porém, quando os traços primeiros não são mais detectáveis de todo, perdem-se com eles anseios culturais de preservar também os valores culturais da população anteriormente reunida em comunidade, e conseqüentemente os núcleos socioculturais existentes perdem a sua visibilidade e tornam-se vulneráveis em termos de proprietários do espaço econômico. Até por isto, fica nítida a necessidade de se buscar uma organização humanística dentro do campo onomástico, a fim de que se possam resgatar princípios primeiros para que, finalmente, se tenha uma comunidade melhor caracterizada geográfica e historicamente.

Sendo assim bem desenvolvida a pesquisa, criamos com isso também uma forma de facilitar o ato de requisitar a atenção de políticas públicas, já que os estudos atualmente realizados são referentes aos nomes próprios geográficos, físicos e humanos, com o intuito de se resgatar as características referentes às línguas, às culturas e à História de um determinado lugar. É de grande relevância, dentro deste contexto, estudar o conjunto lexical presente na sociedade, o que de certa forma acaba resultando na reflexão da realidade de um povo, assim como em credenciar um contexto para analisar o sistema como um todo, tais como a estrutura humana e a sua organização, para que se tenha uma visualização do conjunto cultural e lexical de todas as comunidades do local.

3. Povos indígenas em Rondônia: culturas, crenças e línguas

Os povos indígenas há muito fazem parte da região, e para que se entendam as dificuldades dessa gente em relação à sociedade envolvente faz-se necessário buscar as raízes da sua história. Sabe-se que a Amazônia sempre foi alvo de muitos olhares exógenos, que deixaram as suas decrificações grandiloquentes com poucas marcas da descrição pelos habitantes locais. Devido à sua riqueza natural ser monumental, os povos indígenas da Amazônia não foram capazes de pensar um aproveitamento extensivo das suas propriedades, passando a ser, portanto, alvo de perseguição por pessoas que se direcionaram à região a fim de obter lucros.

Desde a chegada dos portugueses, em 1500, estimava-se que havia cerca de 6 milhões de indígenas em todo o espaço do Brasil, e deste total foram sendo exterminados parcelas concretas, uma a uma, conforme havia conflitos político-econômicos, de tal monta que nos anos 1950 foram contabilizados somente entre 68.000 a 100.000 indivíduos.

Se por um lado não foi diferente na Amazônia, por outro lado, haveremos de dizer que mais do que assassinato físico de gentes ou de genocídio, tratou-se em grande parte de absorver política e socioculturalmente as tribos, conforme englobavam-se nas tarefas capitalistas os indivíduos ou os grupos, uma vez que se rebentavam os seus laços (linguísticos e onomásticos, em grande parte) com as gerações anteriores.

Com o avançar da extração vegetal da *Hevea brasiliensis* (produtora da borracha natural) e da presença dos interesses produtivos vinculados pela indústria automobilística (a maior, em volume e valores circulantes, dentre aquelas dominantes no século XX), tornou-se importante contar com, de um lado, a penetração em áreas indígenas e a matança de comunidades resistentes, e por outro com a absorção de mão de obra escrava ou contratada, para afrontar os perigos da floresta. Com o interesse norte-americano em reativar a produção da borracha amazônica, durante a Segunda Guerra Mundial, aumentou ainda mais a penetração nos espaços amazônicos, o que foi denominado de Segundo Ciclo da Borracha (TEIXEIRA e FONSECA, 2001), pois, segundo os autores:

A intensa migração para a Amazônia, que em curto período se destinava a satisfazer as pretensões norte-americanas, fez aumentar de intensidade a guerra contra estes povos [nativos] a partir de meados do século atual. A descoberta e exploração de terras rondonienses, dotadas de vários minerais, e a intensa migração à procura de terras para a agricultura deu novo motivo para novas chacinas. A abertura da BR364, na década de 60, facilitou o processo de ocupação ao longo do seu leito. Estas terras eram habitadas por diversos indígenas, vítimas de grileiros e de posseiros que, a exemplo dos portugueses no século XVII, pretendiam tornar “limpas” aquelas áreas, ou seja, afugentar o indígena para o interior, ocupando seu território. Apesar desses variados processos que ocasionaram a destruição do indígena, em vários aspectos esses povos têm realizado uma heróica luta de sobrevivência.

Pesquisas realizadas indicam a existência de inúmeros grupos no Estado de Rondônia, dentre eles estão os povos Karitiana, que falam a língua Tupi/ Arikém, e habitam a 95 Km do sul da capital, Porto Velho, em uma área de 89.698 hectares. No final do século XVII haviam acontecido os primeiros contatos com os povos não índios. Até então, viviam isolados das demais comunidades, mas isso foi somente até o começo do século XX, quando *caucheros* e seringueiros “esparramaram” muitos do grupo, enquanto os demais se mantiveram sob regime servil de exploração durante muitas décadas. A Sua “pacificação”, em 1932, realização do Marechal Rondon, levou os karitiana, com o passar do tempo, a serem submetidos ao processo de evangelização pelo empreendimento linguístico-evangelizador proveniente dos EUA, o *Summer Institute of Linguistics*, o SIL (depois denominado Sociedade Internacional de Linguística), o que ocorreu como forma de deglutir muitos índios, formados como pastores religiosos, contribuindo para haver, assim, uma divisão primeira deles, como crentes e não crentes. Apesar de estes missionários terem saído das aldeias, em grande parte, o problema, de modo geral, existe até hoje devido ao enfrentamento naquelas comunidades de crenças concorrentes que se digladiam entre si e com facções da FUNAI, órgão administrativo oficial controlador brasileiro.

Os povos indígenas em geral, por mais que tenham contato com culturas diferentes, e muitas vezes sufocados, pela sociedade envolvente, ainda carregam consigo parte das suas crenças e costumes, do seu modo de ver o mundo, procurando o melhor para seu grupo, em

termos de encontros com a sociedade envolvente e com outros povos autóctones. Os Karitiana, como os demais, não são diferentes, pois ainda conservam em suas tradições a pintura corporal e facial em ocasiões de festividades importantes. A música, dança, artesanato, a caça e a pesca, a medicina tradicional, também estão presentes no seu dia a dia. Os homens, quando as suas mulheres têm filho, não saem para caçar porque correm o risco de serem perseguidos por uma onça, possibilitando que se percam na mata. Quanto ao casamento, conta-nos Oliveira (*apud* SAMPAIO, p. 1997):

A noiva usa um vestido de noiva todo branco (geralmente é uma menina, os índios se casam muito cedo, com 10 ou 12 anos já estão se casando, este é o costume da aldeia) o noivo está todo pronto, com roupa normal de não-índio em sua casa, deitado em uma rede. O casamento inicia-se: os pais da noiva levam a noiva com sua rede na mão e vão entregá-la ao noivo; a mãe da noiva coloca a rede em cima do noivo e fala na língua indígena muitas palavras ao noivo (diz para o futuro marido tomar conta da mulher, caçar, pescar, plantar, fazer roça, cuidar da mulher, tratá-la bem que agora ela será sua esposa, mãe de seus filhos e deseja que sejam muito felizes). O noivo fica escutando, depois fala também na língua respondendo que vai fazer tudo isto. O pai da noiva, o tio-pai da noiva, o pai e a mãe do noivo, também fazem recomendações para o noivo e para a noiva. [...] Toda a aldeia acompanha o ritual, é gente pela janela, ouvindo, gente na porta do quarto onde o noivo está, enfim, todos ficam assistindo à cerimônia. [...] Quando terminam as recomendações, o noivo se levanta e coloca a aliança na mão da noiva e ela a aliança na mão dele, depois saem andando para a casa da noiva, onde está o banquete e a festa.

Como se vê, entremesclam-se caracteres culturais locais e outros de procedência do colonizador – mas a língua é privilegiada ritualmente, ainda que não se utilizem, na prática cotidiana quando há absorção pela sociedade envolvente, os antropônimos de origem indígena, embora na denominação “familiar” ou tribal façam permanecer, mais que nada para diferenciarem dos demais indígenas.

O nosso objetivo é mostrar que, apesar de o indígena de Rondônia ser sempre alvo preferido do colonizador, porque almejava destruí-lo conforme havia reação sua à penetração colonial efetivada por este, ainda preservaram os seus nomes no âmbito das comunidades privadas, repassados os seus antropônimos e topônimos nas ruas e em escolas, deixando algumas marcas na região, destacando assim a importância destes levantamentos dentro deste contexto em que hoje se busca uma recuperação e uma escolarização dos povos autóctones com os seus valores em alta. Uma vez recuperada a dignificação de resgatar as suas origens, o próximo passo é tornar público e único o nome indígena tanto no seio das suas comunidades, em fase de recuperação, como no âmbito da sociedade envolvente.

4. Metodologia

Este presente estudo iniciou-se com a conscientização de que os pesquisadores tinham de ter uma base diferenciada acerca dos conhecimentos necessários, referentes aos estudos onomásticos, de pouca tradição nos cursos de Letras, nas últimas décadas. Efetuaram-se discussões primeiras sobre a base teórica da pesquisa, por meio de várias técnicas, congregando a todos numa dinâmica de integração, permitindo que os objetivos e metas individuais e coletivas fossem atingidos com maior nitidez.

Neste contexto, um levantamento bibliográfico teórico foi fundamental, dado que o tema ainda é novidade para muitos, surpreendendo inclusive membros da banca de PIBIC do Comitê Técnico e Científico encarregado de avaliar os nossos resultados. Assim, realizaram-se fichamentos de obras e efetuamos uma socialização do resultado das leituras

concretizadas. Outra fase importante foi a preparação dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa de campo, arregimentando novas formas de ver, típicas da Antropologia, de molde a levantar hipóteses possíveis e os problemas conhecidos (e algumas soluções respectivas) preparando-nos para aquilo que se encontraria nos locais, verificando também dados do sistema educacional de Rondônia, recolhendo informações prévias acerca da situação da periferia social de Porto Velho – o que envolve inclusive alguns bairros do centro velho da cidade.

Realizou-se uma seleção das escolas, com visita prévia a áreas dessa periferia social da cidade, explicitando, num seminário de integração dos pesquisadores do grupo, as impressões principais, além de cotejar com dados dos fichamentos de obras. A aplicação de questionários foi realizada no intuito de tentar resgatar algumas informações referentes ao passado dessas parcelas humanas perscrutadas atualmente. Ao detectarmos as palavras de certa forma estamos detectando a cultura toda de um povo, por elas representadas. Destarte, é imprescindível acompanhar o evoluir dessas comunidades através da análise desse tipo de informações, obtidas também dos registros dos descendentes da história do local.

5. Resultados e discussão

A Pesquisa realizada através do Projeto “Comunidades da Amazônia, seus Nomes, sua Toponímia, nossa Cultura”, desenvolvida no seio do Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais - GELLSO, permitiu traçarmos estudos baseados numa perspectiva da Onomástica, carreando conceitos extremamente importantes, proporcionando a identificação de hábitos linguístico-culturais, com o propósito de entender melhor a diversidade cultural existente na sociedade atual.

De acordo com a pesquisa realizada, é imprescindível a discussão da relação entre os povos de procedência diferenciada de uma determinada comunidade. Sabe-se que a tendência, onde há uma mistura de culturas, é que uma se sobreponha à outra, misturando-as, ao final de um processo que pode durar várias gerações, de modo completo ou promovendo alguma distinção menor, tendo como resultado uma cultura A (dominante) e uma B (dominada). Neste caso teremos um multiculturalismo com perda vocabular para uma das faces, muito embora haja ganho comum, na realização definitiva do encontro dessas comunidades.

Atualmente, a sociedade brasileira pode ser considerada multicultural, dominando as demais a cultura de língua nacional portuguesa. Entretanto, existe um reconhecimento jurídico da importância de cada cultura, pregando-se uma convivência mais igualitária. Entre a “língua materna” e a língua nacional nem sempre os nomes indígenas ou de origens indígenas são contudo igualmente admitidos. Nos registros civis, são em geral banidos, a despeito de Convenção firmada e internalizada pelo Brasil (OIT, n.º 169, Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004). Enquanto nas escolas o seu trânsito é livre, nem sempre porém os nomes são trazidos à vivência cotidiana.

A detecção de nomes de pessoas e de lugares, ou de lexias mais complexas, verificando a existência destes dados em escolas, cidades ou localidades, atentando ainda, para a detecção de elementos onomasiológicos de grupos indígenas e quilombolas, facilitou para a identificação de hábitos linguísticos. Este fato, tornado público e divulgado, poderá vir a contribuir ao municiamento de políticas públicas responsáveis por ampliar a dignificação das

peessoas que vivenciam a experiência da diferença. Trata-se de estabelecer uma convivência em termos interculturais, protegendo os referenciais onomásticos daquele estamento que possuiu maior dilapidação deste seu patrimônio.

O presente estudo possui uma importância decisiva principalmente pela emergência dos indígenas na problemática pública. Pretende-se com esta pesquisa favorecer o reconhecimento dos núcleos culturais como forma de requisitar a atenção de políticas públicas orientadas a este conagraçamento entre as diversas faces do passado culturalista dilapidado. Muitas vezes os titulares são co-responsáveis não apenas pelo esquecimento desta identidade social, mas também por incentivar o desprezo dos seus próprios caracteres e mesmo de imprimir a marca da opressão sobre os valores humanos diferenciados. Acreditamos que detectando as palavras estaremos identificando a cultura, facilitando o entendimento desta diversidade linguística, colaborando para a recuperação de uma fatia social quase que completamente abandonada.

6. Considerações finais

Com o exposto nesta pesquisa, pode-se adiantar que detectar a existência de dados toponímicos e antroponímicos, encontrados em escolas, cidades ou localidades rurais determinadas, possibilita o reconhecimento de liames que de outra forma poderiam passar despercebidos pelo cientista social mais cauteloso, presumidamente a desprezar maior centralidade ao referente onomasiológico.

Analisando outras questões, a despeito das bases do estudo que fizemos, ainda há um longo trabalho a ser realizado para que finalmente se desvende a verdadeira identidade das comunidades envolvidas no Estado pela situação de colonização numerosíssima, pois ao tratar da identificação de topônimos e de antroponímicos na sociedade amazônica desvendamos que fazemos parte de uma sociedade multicultural cujos referenciais podem estar-se perdendo de modo a empobrecer as comunidades como parcelas de um todo.

Se por um lado pessoas de diversas partes do mundo residem na Amazônia, é tentando entender as ações e as constâncias de cada um que poderemos compreender a integridade das diversas culturas existentes, esteja como esteja a mistura populacional na região.

Recentemente foi sancionado o Decreto n.º 7.166, de 5 de maio de 2010, que criou o Sistema Nacional de Registro de Identificação Civil, que além de instituir um Comitê Gestor, regulamentou disposições da Lei n.º 9.454, de 7 de abril de 1997, responsável por inserir um número único de Registro de Identidade Civil no País, arquitetando o Cadastro Nacional de Registro de Identificação Civil, destinado a conter o número único de Registro de Identidade Civil, acompanhado dos dados onomásticos e outros de identificação de cada cidadão (conforme foi a redação dada pela Lei n.º 12.058, de 2009), fruto da emergência destes debates no Brasil.

Como se vê, a consciência de que antroponímicos e topônimos dentro da ciência onomástica estão intimamente ligados ao significado étnico-social da sociedade é já uma realidade premente também nas normas de leis e decretos, e cada vez mais subirá à luz a importância do tema da identificação, que deverá ser cada vez mais culturalista, de modo a haver melhor apropriação sociopolítica dos referenciais socioculturais das comunidades, para além das homenagens familiares, engrandecendo a homogeneidade de uma nomeação

significativa, em termos tradicionais, referendando a grandeza da riqueza cultural presente na região Amazônica. Com este resgate, poderemos melhor defender a territorialidade brasileira subsistente de maneira frágil pela jurisdição soberana do Brasil em cada localidade humana.

7. Referências

AMARAL, N.; TEZZARI, N. *Cultura, Leitura e Linguagem: Discursos de Letramentos*. Porto Velho: EdUFRO, 2007.

BORBA, F. da S. *Introdução aos Estudos Linguísticos*. Campinas: Pontes Editores, 2003

BRASIL. *Legislação*. Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em 01 jun. 2010.

CALVET, J.L. *Linguística e Colonialismo*. Compostela: Laiovento, 1993.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La Lexicografía. De la Linguística Teórica a la Lexicografía Práctica*. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

MARTINET, A. *Elementos de Linguística Geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

OPAN – OPERAÇÃO AMAZÔNIA NATIVA. *A Conquista da Escrita Encontros de Educação Indígena*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Orgs). *As Línguas Amazônicas hoje*. São Paulo: ISA, 2000.

ROCHA, J.C.B. Os periódicos e a consciência filológica. In: *I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid & Université Paris XIII; Madrid, 1998.

_____. A ilha-Brasil: identidade pela diversidade. In: TORIBIO, M. T.; LEMOS, L.; BAHIA, L. H. N.; DEMBICZ, A. Brasil: Espaço, Memória e Identidade. *Estudos e Materiais*, n. 21, p. 54-72. Warszawa: CESLA-Centro de Estudos Latino-Americanos / UERJ, 2001.

_____. Amazônia, Identidades e Línguas: Objetos Para a Renovação dos Cursos de Letras. In: *XII Semana de Letras da UFAM “Universo Amazônico em Letras”*. Manaus: UFAM, 2007.

_____. Registro Civil de Nascimento de Indígenas: Do Reconhecimento de um Direito ao Conhecimento Técnico Antroponímico. In: *Seminário da Terceira Etapa do Projeto Piloto Registro Civil de Nascimento dos Povos Indígenas do Amazonas*. Manaus: Projeto Rondon – Associação Nacional dos Rondonistas / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

SAMPAIO, W.; SILVA, V. *Os Povos Indígenas de Rondônia: Contribuições para a compreensão de sua cultura e de sua história*. Porto Velho: UNIR, 1997.

TEIXEIRA, A. D.; FONSECA, D. R. da. *História regional (Rondônia)*. 2.ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

THOMPSON, M.; ELLIS, R.; WILDAVSKY, A. *Cultural Theory*. Westview Press, 1990.

VERMES, G.; BOUTET, J. *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989.

ANTROPONÍMIA RONDONIENSE: UM CAMINHO A TRILHAR³³

Vanilce Gomes de Sousa³⁴

Geane da Cunha Klein³⁵

Alemmar Ferreira da Fonsêca³⁶

Resumo

Objetivamos explicar resultados sobre pesquisa que buscou identificar antropônimos existentes em comunidades de Porto Velho, a partir de escolas de periferias sociais, como *representamen* da região Amazônica, a partir de considerações teóricas sobre as novas migrações que se desdobraram ao Estado de Rondônia, na sua capital, visando com isto estudar a inter-relação entre linguagem e sociedade. Pretendemos estabelecer um caminho que direcione uma exatidão da procedência cultural de comunidades fincadas na nossa região a partir de registros antroponímicos. Através dos antropônimos e também de topônimos, muitas vezes encobertos, poderemos efetuar um mapeamento social para aprofundarmos o nosso trabalho, com base em teorias na área de Letras. Partimos da hipótese de que as pessoas, conforme vão-se apropriando de território novo, vão modificando o nome, e afinal perdem a memória dessa origem antiga, empobrecendo a cultura resultante. Atualmente temos a oportunidade de aproveitar os referenciais deste trabalho para apoiar políticas públicas no espaço da cidadania do direito ao nome.

Palavras-chave: Onomástica. Antroponímia. Toponímia. Língua. Sociedade. Cultura.

1. Pressupostos teóricos ao estudo

A Onomástica, para Maria Cândida Trindade Seabra, é uma das ciências da Linguagem, uma parte integrante da Lexicologia, disciplina que tem como objeto de estudo duas áreas: a Antroponímia e a Toponímia. A Antroponímia como elemento linguístico denominativo possui como objeto de estudo os nomes próprios de pessoas. A Toponímia é parte integrante da Onomástica como disciplina que investiga o léxico toponímico, a motivação dos nomes de lugares através da sua enunciação linguística e dos seus aspectos culturais existentes ou preexistentes.

Carvalinhos e Antunes concordam no conceito de *onoma*, base de um “naturalismo” (nomeação fundada em aspecto natural após a artificialidade da cultura exigir a nomeação, tema dos nominalistas medievais) e do convencionalismo coletivista. Sobe ao púlpito a questão de a concessão de certos nomes sempre ter sido temática palpitante “na questão da

³³ Artigo realizado no seio do Grupo de Pesquisa de Estudo Lingüísticos, Literários e Socioculturais–(GELLSO), por pesquisadores do Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

³⁴ Pesquisadora e Bolsista do Projeto “Comunidades da Amazônia, seus nomes, sua Toponímia, nossa Cultura”, discente do Curso de Letras Espanhol e respectivas Literaturas pela UNIR.

³⁵ Docente do Departamento de Línguas Vernáculas da UNIR.

³⁶ Pesquisadora do Projeto “Comunidades da Amazônia, seus nomes, sua toponímia, nossa Cultura”, Graduada em Letras Espanhol e respectivas Literaturas pela UNIR e pós-graduanda em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, da mesma IFES.

identificação [coletiva] emanada pelo nome” como uma relação com vários aspectos semânticos “entre o ser/objeto designado e a sua designação”, o, ao revés, o *designatum* e o seu *interpretante*.

Suzana de Oliveira Carmo define Antroponímia como um dos ramos da Linguística, sendo o objeto principal de estudo da Onomástica os nomes próprios dos indivíduos. O vocábulo Antroponímia vem do grego *anthropos*, que significa homem, mais a palavra *onomatos*, nome. O termo foi introduzido nos estudos portugueses das Letras em 1887 pelo etnólogo português José Leite de Vasconcelos para designar este estudo, então dirigido unicamente a analisar os nomes utilizados para identificar as pessoas. O interesse primordial de Leite de Vasconcelos era alcançar a Cultura como um todo através das diversas vertentes específicas da língua.

Língua e sociedade, para Pessoa (2009, p. 153), “são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra.” E sendo ambas fadoras de uma convivência mútua na sociedade, as pessoas se comunicam criando um condicionamento social da linguagem na qual ocorre tanto interação como afinidades que, de forma coletiva, enraízam seus traços na Cultura de um povo de determinado local.

Lyons (1982, p. 274) entende que “cada sociedade tem sua própria cultura, e diferentes subgrupos dentro de uma sociedade podem ter a sua própria subcultura distintiva”. A partir disso apresenta ele um conceito de cultura como sendo um conjunto de conhecimentos adquiridos em um convívio social, ou seja, “o conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de uma determinada sociedade”.

2. Uma abordagem dos antropônimos na Amazônia

O Estado de Rondônia é uma região geográfica que abriga vários grupos com diversas línguas e culturas próprias. Neste sentido, é espaço multilíngue e multicultural. Na sua capital, Porto Velho, dá-se a presença de comunidades com nomes de origem autóctone, indígena e/ou ribeirinha, negra e cabocla, sendo característico do lugar certo ensombrecimento da realidade cultural da procedência social dos antepassados étnicos. Assim, nem sempre temos clara a origem dos falantes de diversas variedades de línguas e dos componentes de diversas realidades culturais, devido ao processo de miscigenação porque muitas vezes interessados eles próprios no apagamento das suas marcas nomeadoras das gerações anteriores.

O seu determinante é fator externo à própria língua ou aos seus falares idiossincraticamente diferentes. Sírío Possenti (2007, p. 16) menciona que:

Um dos tipos de fatores que produzem diferenças na fala de pessoas são externos à língua. Os principais são os fatores geográficos, de classes, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc. Ou seja: pessoas que moram em lugares diferentes acabam caracterizando-se por falar de algum modo de maneira diferente em relação a outro grupo. [...] De uma forma um pouco simplificada: assim como certos grupos se caracterizam através de alguma marca (digamos por utilizarem certos trajes, por terem determinados hábitos, etc), também podem caracterizar-se por traços linguísticos.

A cultura indígena é uma grande parcela amazônica a contribuir na formação da diversidade. A chegada de povos oriundos de diversas regiões planetárias tornou os povos autóctones, embora majoritários, no começo, minoritários, em termos culturais, e pouco a pouco, conforme havia resistência, eram deslocados dos seus territórios vitais, durante a colonização. A descoberta de grandes jazidas minerais e muitas riquezas vegetais na região

levou a uma verdadeira “invasão” por parte de sociedades de origens europeias (voluntariamente) ou africanas (transplantadas à força).

Neste sentido, sentindo-se minorizado, o sujeito adaptou-se pela construção da sua identidade cultural como uma resultante não apenas de seu meio familiar, mas sobretudo tomando como referencial elemento de composição vitoriosa, a influenciar também nas relações cotidianas no seio das comunidades. Pessoa (2009, p. 155) fala ser “pela sua linguagem que o homem realiza as suas atividades, sejam de denúncias, de afirmação de identidade social, de lazer, de trabalho e de vida”.

Se por um lado ao sul da Amazônia inexistia um potencial estável de identificação na época dos descobrimentos, também não foi possível preservar o pouco restante após a metade do século XX, quando ocorreram as maiores levas, grande parte suplantando a supracitada “invasão” já havida após a chegada do colonizador português, não obstante o elevado número de indígenas presentes ainda a inícios do século XIX. De acordo com Pailek (2002),

No século XVIII, estima-se que no atual Estado de Rondônia havia uma população de mais de 80.000 indígenas de diferentes etnias, ou seja, 14 vezes mais que a população hoje existente. A antropóloga Denise Maldí afirma que só no Vale do Guaporé viviam cerca de 40 grupos diferentes.

A História de Rondônia é marcada por características bem específicas de cunho linguístico e cultural, derivadas de fatores endógenos, mas também políticos sobremaneira, também devido à ampla gama de origens linguísticas das coletividades advindas aos trabalhos de penetração na Amazônia, e de uma forte penetração humana no interior do Estado, surto de uma colonização imprecisa, direcionada a grandes descobertas de lavras e riquezas minerais que causam até hoje mudanças que afetam não só a língua, mas a Sociedade como um todo.

Ainda segundo o mesmo Pailek:

O Estado de Rondônia apresenta uma diversidade étnica com 36 povos indígenas, cada um com sua língua e vivendo situações variadas: povos com quase um século de contato com a nossa sociedade e outros ainda livres, povos que moram em aldeias e outros que moram na periferia de cidades, povos com sua terra tradicional demarcada e outros sem terra vivendo na terra indígena de outros povos.

Desta maneira, divisamos multiculturalismo não apenas no espectro social da penetração do colonizador branco, típica ocorrência onde são chamados muitas gentes de vária parte, despidos de qualquer planejamento civilizador, mas também no espectro social da influência imposta sobre os povos autóctones, impulsionados a uma união étnica ou territorial sem que houvesse uma unidade de principiologia de enfrentamento a aqueles que se desdobravam sobre os seus espaços vitais.

Hoje, quando se fala dos efeitos da gestão sustentável dos recursos naturais, os povos indígenas outra vez se tornam vítimas de variações súbitas tanto de enfoque produtivo, direcionado pelos vários interesses do capitalismo transformador, mas também de diversificadas políticas públicas, querendo, uma parte, apropriar-se da mão de obra local restante, outra parte, orientar a recuperação de um essencialismo que não faz mais parte da sua constituição cultural, embora sob as melhores justificativas de promover a defesa dos seus costumes, querendo estancar as perdas dos seus conhecimentos tradicionais, cujos idiomas são os melhores guardiões, como referenciais que são da dignificação da preservação dos valores que acompanham estes conhecimentos.

Para Faraco (2007, p. 9):

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras; elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem ou tentam dizer quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer, o que fizemos.

No mundo de hoje existe uma variedade linguística indígena que exerce influência mútua e significativa entre os diversos povos, herdados os seus significantes em coletividades, às vezes em poucos indivíduos, a preservar a relação significativa capaz de fazer cultura.

Com essa perspectiva, um estudo linguístico responsável por demover as raízes dos conflitos que levaram às perdas socioculturais permitirão localizar questões acerca das formas que quebrantaram as variedades linguísticas da fala em cada comunidade no Estado de Rondônia. Com um trabalho percorrendo comunidades multiculturadas, poderemos comprovar as mútuas influências através de um paralelo traçado entre os dados levantados a partir de registros dos cartórios civis das comunidades para descrever o uso atualizado (e diverso dos anteriores) de prenomes e de sobrenomes dos parentescos que forjaram a descendência indígena e multicultural, representada na região como um todo, e a sua inserção e aceitação na comunidade.

É Carmo quem efetua, para nós, a interligação de alguns dos nomes supérstites, nesta realidade sociolinguística e histórica que levantamos nestas breves palavras explicativas supramencionadas:

De tal modo, patronímicos são apelidos de família ou sobrenomes que expressam a derivação ou repetição do prenome paterno, que hereditariamente se adquire dos antepassados, dos ancestrais. Denominado como avoengo, quando hereditário do avô, e matronímico, quando advindo da mãe.

Como vimos, se os nomes podem ser referências da nossa história familiar, ou seja, herdamos os nomes após criar-se outra geração familiar através do registro de sobrenomes do pai e da mãe, por outro lado é possível o abandono completo deste referencial, homenageados dispensados sempre que subsiste uma causa socioeconômica capaz de fazer perder-se o encanto por homenagear pais que pouco deixaram de meios de sobrevivência a famílias a quem se exigiu atravessar o Atlântico ou perder a filiação à “terra-nutriz”.

3. Considerações finais

Mapear o que sobrou e encontrar uma maneira de desencavar os nomes soçobrados é apenas um dos desafios desta Pesquisa “Comunidades da Amazônia, seus nomes, sua toponímia, nossa Cultura”, seja para recuperar fatias culturais perdidas, seja para aproveitar os seus referenciais para apoiar políticas públicas no espaço da cidadania devolvendo a dignificação em empunhar o direito ao nome da sua própria comunidade sem pejo e sem peias.

4. Referências

CARMO, S. J. de O. *O indivíduo e as variantes de sua representação social: heterônimo, pseudônimo, nome artístico ou religioso*. Disponível em: <http://jusvi.com/artigos/16750>. Acesso em 17 de maio de 2010.

CARVALINHOS, P. de J.; ANTUNES, A. M. *Princípios Teóricos de Toponímia e Antroponímia: a questão do nome próprio*. Disponível em: <www.filologia.org.br/xicnlf/2/09.htm>. Acesso em 11 de novembro de 2009.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de Texto para estudantes universitários*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

PAILEK, C.; LACERDA, C.; ALTINI, E.; CATHEU, G. de; MANSO, L. V. P.; LLAMARES, J. M.; BAVARESCO, V. C. (Orgs). *Panewa Especial*. Porto Velho: CIMI-RO, 2002.

PESSOA, M. do S. Estudos em linguística Aplicada: Multiculturalismo e Ensino-aprendizagem de Línguas. In: BURGEILE, O.; ROCHA, J. C. B. *Pesquisa Sociolinguística e Ensino de Línguas*. São Carlos: Pedro e João Editores, Porto Velho: EDUFRO, 2009.

POSSENTI, S. Prática de Texto para estudantes universitários. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Não existem Línguas Uniformes*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-0842-0.

SEABRA, M. C. *Referência e Onomástica*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf. Acesso em 15 de maio de 2009.

IDENTIDAD CULTURAL DIVIDIDA: EL CORAZÓN “PARTÍO” EN LOS RELATOS DE EMIGRACIÓN PARA ADOLESCENTES.

Celia Vázquez³⁷

Resumo

O texto se resume em um trabalho de investigação que analisa as experiências dos emigrantes adolescentes da primeira e segunda geração na Espanha na ficção contemporânea para adolescentes escrita por autores espanhóis ou autores pertencentes às minorias da emigração que vivem atualmente na Espanha.

Palavras-chave: Identidade cultural. Emigração. Conflito cultural.

La novedad fundamental de esta multiculturalidad en España es el carácter masivo del fenómeno y el hecho de que haya tenido tanta repercusión en los medios de comunicación. Esto provoca también una amalgama de sensaciones encontradas.

En este texto se resume un trabajo de investigación en el que se trata de analizar las experiencias de los emigrantes adolescentes de primera y segunda generación en España en la ficción contemporánea para adolescentes escrita por autores españoles o autores pertenecientes a las minorías de la emigración que viven en España hoy. He decidido mantener mi investigación centrada en relatos con protagonistas adolescentes africanos.

Comienzo haciendo una referencia a la multiculturalidad y a la globalización porque también son elementos contradictorios y continuo examinando conceptos y actitudes de identidad. Termino con ejemplos de algunos de los textos del corpus que he elegido para mostrar cómo forman el nuevo discurso de una minoría que va estableciéndose en España, con todo lo que conlleva de crisis de identidad y conflicto cultural en la creación de una identidad híbrida, un alma dividida entre dos amores.

Siguiendo uno de los artículos más interesantes publicados sobre multiculturalismo y globalización, el publicado por Juan de Oleza en 2003 en la revista *Prosopopeya*, hacemos un repaso a la historia del multiculturalismo. El concepto de multiculturalismo debe buena parte de sus contenidos a las elaboraciones teóricas de los Estudios culturales, que se imponen en las universidades norteamericanas bien entrados los 80 y en España, bien entrados los 90. Nos basaremos para esto en textos que hablan de relatos de emigración.

Tanto el término adolescente como el de emigración implican una negociación entre dos estados y lugares diferentes. La emigración implica movimiento físico del hogar a un mundo ajeno, extranjero mientras que el periodo de la adolescencia implica tránsito físico y

³⁷ Doctora en Filología Inglesa. Profesora Del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Facultad de Filología y Traducción en la Universidad de Vigo.

emocional de la niñez al periodo adulto. Esto hace que el relato de emigración para adolescentes esté conectado al mundo de la infancia y al del adulto al mismo tiempo y al sentimiento de estar conectado a dos lugares que implican adoptar una rica identidad cultural híbrida.

Los textos tratados en un trabajo anterior³⁸ hablaban de las experiencias de personajes que emigraban a Gran Bretaña de las antiguas colonias o de Asia a Norteamérica. El tema dominante en estos textos se relacionaba con los conflictos culturales que se generaban por este movimiento entre países y culturas. Tenían que ver con aspectos relevantes para un adolescente tales como el abandono del hogar, conseguir de algún modo la independencia y el sentimiento de desarraigo y de no encontrar un lugar con el que identificarse. Pensé que podría hacer lo mismo con textos que hablasen de diferentes emigrantes.

Basándonos en una selección de relatos de emigración con personajes adolescentes, analizaremos la manera en la que estos corazones “partíos” en dos se representan en el lenguaje, la estructura y los temas.

Aunque no nos resulte evidente, cuando hablamos de multiculturalismo, de la cultura de las diferencias, hablamos también de la cultura de la globalización. A su vez, desde que se empezó a hablar de globalización se exacerbaron los nacionalismos. Son como dos fuerzas que actúan en sentido aparentemente contradictorio, pero que articulan conjuntamente un mismo estado de civilización. Cuando hablamos de globalización nos referimos, entre otras cosas, a la configuración de un único mercado mundial o a la transformación de las empresas multinacionales en empresas globales.

La globalización sólo es operativa cuando se cumplen una serie de condiciones que establece Juan de Oleza (2003, p. 134) en su artículo, de forma resumida, podemos decir que son:

- 1 La revolución tecnológica asociada a los transportes, a los medios de comunicación y a la red cibernética.
- 2 La caída del muro de Berlín, que suprime las barreras que impedían el mercado global.
- 3 La universalización del capitalismo de consumo.
- 4 Imposición de una hegemonía norteamericana global que adopta formas imperialistas y de recolonización del Tercer Mundo.

Pero si la globalización parece que consigue la total integración del mundo también provoca fragmentaciones y diferencias. En la década de los 90 todos hemos sido testigos de la unificación europea, de la creación de MERCOSUR, en América o de la Unión africana. Estas nuevas instituciones mundiales se oponen directamente a las elitistas del FMI o del Banco Mundial. Cuando hablo de fragmentación me refiero también a que ahora hay más estados que nunca. En 1946 había 74 estados y hoy 200 y muchos, bastante pequeños. No me gusta hablar de cuestiones políticas y económicas, pero las debo mencionar antes de pasar a hablar del tema que nos ocupa, porque parece como si la globalización no fuese más que una

³⁸ Se titulaba el artículo Multiculturalism: narratives of adolescents' migration, en Odete Burgeile e Júlio César Barreto Rocha. *Estudos em Linguística Aplicada: multiculturalismo e ensino-aprendizagem de línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores e Eudfro, 2009.

americanización del planeta por medio de una única cultura que se expresa en inglés y me temo que la LIJ comparte con la historia todas estas transformaciones.

Pasemos ahora a hablar de España y del tema de la inmigración para hablar de multiculturalismo en la ficción. La inmigración es el fenómeno social, económico y cultural más importante que ha tenido lugar en España en los últimos años.

En la actualidad unos cuatro millones de personas procedentes de otros países conviven con nosotros en España, que ha sido hasta hace poco –y todavía lo es– un país de emigrantes. Esta oleada se ha producido de forma acelerada apenas en una década. Estas personas han venido de otros países a buscarse la vida y no es una situación coyuntural y pasajera: vienen para quedarse. Tienen costumbres y formas de vida distintas, practican diversas religiones y tienen un aspecto físico o un color de piel que en muchos casos nos diferencia de ellos. Nuestra experiencia hasta ahora era la de un país del que la gente emigraba al extranjero: a Alemania, a Francia, a Suiza, a Argentina, a Venezuela o a México principalmente. Hoy es justo al revés: hoy vienen a España para encontrar con nosotros una vida mejor.

La percepción que muchos ciudadanos españoles tienen de la inmigración es la de personas del África subsahariana que llegan a nuestro país en pateras (barcas), en condiciones lamentables, que ponen en riesgo sus vidas y que, en muchos casos, la pierden antes de llegar a tierra, o son detenidos por la Guardia Civil y luego repatriados. Son personas víctimas del hambre, de las guerras tribales, de la corrupción sin límites de sus gobernantes. Pero, con ser tan sobrecogedora esta situación, tenemos que decir que los inmigrantes que entran por esa vía en España apenas llegan a los 10.000 por año. Son muchísimos y cada uno tiene su historia, pero son pocos comparados con las decenas de miles que han entrado en España por avión o en autobús.

En su mayoría, los inmigrantes que vienen en patera no llegan a quedarse en nuestro país. Muy pocos logran entrar en España. La mayoría son detenidos y viven hacinados durante un tiempo en centros de acogida hasta que son trasladados a sus países de origen. La entrada silenciosa que no reflejan los medios de comunicación es la de los inmigrantes que llegan en vuelos procedentes de países Latinoamericanos como Ecuador, Perú, Colombia, Bolivia y Argentina. Por autobús, en viajes muchas veces piratas, entran personas procedentes de Rumanía, Polonia y Bulgaria. Gentes que en algunos casos vienen como turistas y que luego alegan haber perdido el pasaporte y que, tras muchos trámites regularizan su situación en España.

Hay otro aspecto que no tiene que ver, en sentido estricto, con la inmigración, pero que resulta de un gran interés en la España actual: Es una inmigración sanitaria, un turismo de hospital de estancias prolongadas. Estos inmigrantes se asientan en la costa mediterránea y en Canarias. Son personas de edad avanzada, con enfermedades crónicas, con alto gasto sanitario y de consumo de fármacos que en su inmensa mayoría no están dados de alta en el sistema E121.

Esto afecta directamente al ciudadano español ya que encuentra masificada la sanidad y culpa a la inmigración de este problema grave. Estos días del mes de junio se habla de solucionar este problema y hacer que el país de donde es originario este “paciente” pague la totalidad de los gastos sanitarios ahora que la Seguridad Social no puede hacer frente a tanto gasto. Un dato. En el 2005 el gasto sanitario ocasionado por los británicos que habían venido a

vivir a España era de 58 millones de euros adicionales respecto del gasto habitual de la sanidad española.

En España se jubilan muchísimos ingleses, alemanes, holandeses, suecos, finlandeses y noruegos que disfrutan de nuestra sanidad excepcional (Calleja, 2006). Se calcula que hay un millón de ciudadanos británicos. De ese millón sólo 50.000 han rellenado el formulario E121 que le permite a España reclamar parte del gasto sanitario ocasionado en nuestro país por estas personas.

El resto de la emigración funciona de otra manera. En el mismo año, 600.000 personas se dieron de alta en la Seguridad social y esto refleja la voluntad evidente de integración de estos inmigrantes, las ganas de formar parte de la sociedad española, tanto en derechos como obligaciones.

Con esto quiero explicar la situación de la emigración y la diversidad de culturas que se está dando en España y apuntar los conflictos que se pueden derivar de la afluencia masiva en tan poco tiempo.

En cuanto a las obras de ficción quiero reflejar que los medios de comunicación han influido mucho en la creación de estas obras porque la mayor parte de las que se han escrito en España, reflejan principalmente la situación que han vivido y siguen viviendo los inmigrantes que llegan del África subsahariana, porque sus historias son sobrecogedoras y se prestan al desarrollo de la trama argumental con la que el autor o autora quiere conseguir un acercamiento cultural y una tolerancia hacia estos personajes adolescentes que llegan con ganas de ser aceptados.

El corpus seleccionado presenta un amplio abanico de situaciones vividas por personajes desplazados, sean emigrantes, refugiados o exiliados: situaciones de soledad, de marginación, de integración o de autorrealización. Se analizan también las actitudes de rechazo o de apoyo de los personajes con los que entran en relación en las sociedades de acogida.

Las novelas las podemos agrupar en diferentes apartados, en razón a los aspectos más destacables:

1 Situación en origen o salida de un país:

¿Es un relato de emigración, por necesidades económicas? ¿La salida del país se debe al afán por descubrir otros mundos mejores? ¿Son salidas forzadas del hogar debido a las guerras tribales? ¿Son cuestiones religiosas, costumbres ancestrales o hábitos sociales los que obligan a separarse al / la protagonista de lo que ama?

2 Situación de llegada o contacto con el nuevo país: Aquí el/la protagonista se enfrenta a una vida nueva y diferente por lo que debemos analizar las diferentes situaciones de contacto:

a Encuentro: Con testimonios de tolerancia, de acogida e integración y el cruce de culturas.

b Desencuentro: con muestras de intolerancia, racismo y miedo al otro.

c Conflicto: Conflicto de identidad, choque entre cultura familiar y de acogida. Posible rechazo de alguna de ellas.

d Aceptación: Identidad híbrida, amor hacia lo que deja y aceptación integradora de lo que encuentra en el nuevo país.

Maria del Carmen de la Bandera (Málaga) escribe en 2004 *África en el corazón*, una novela con una sexta edición en 2007, escrita en primera persona en la que se narra la historia de Diko, un joven dwayo de Camerún que, fascinado por el paraíso europeo y empujado por la crudeza de su vida cotidiana, se decide a traspasar las barreras que le separan del Norte y embarcarse en la arriesgada aventura de cruzar el estrecho. Este joven nos descubre los maravillosos secretos del continente africano pero también su extrema dureza. Nos lleva a través de un viaje terrible en busca de una esperanza lejos de su aldea natal de la que conservará, sin embargo, un recuerdo imborrable, porque con esa identidad híbrida que alcanzará en su “tierra prometida”, siempre llevará África en el corazón como dicen las últimas líneas del libro “Deseo querer y que me quieran; pero pase lo que pase, siempre seré un dwayo y llevaré África en mi corazón.” A través de esta narración Carmen Bandera nos relata las vicisitudes que padecen estos jóvenes de raza negra que casi no saben su edad exacta hasta que alcanzan la costa española tras varios intentos, a veces, y los pasos que siguen muchos, una vez en España, ayudados por la solidaridad de personas anónimas y los centros de acogida.

El segundo ejemplo que presento de entre los libros trabajados es el del autor Víctor Omgbá, nacido en Camerún en 1967. Es un libro publicado en gallego en 2001, con una segunda edición en 2005, titulado *Calella sen saída. O dilema dun inmigrante*. Este autor cursa estudios de derecho en la Universidad de Yaundé, capital de su país natal y llega a Madrid en 1995. A los pocos meses se traslada a La Coruña, ciudad donde reside desde entonces. A lo largo de estos años, para sobrevivir, Omgbá se gana la vida en los más variados y duros trabajos, como le sucede al protagonista de su historia. A pesar de ello, nunca deja de escribir, su auténtica vocación. Fruto de su experiencia vital nació esta novela escrita originalmente en gallego, señal de su esfuerzo por integrarse en la cultura de su tierra de acogida. Actualmente este escritor es redactor del periódico *La voz de Galicia* y prepara otra novela.

Sin embargo, su protagonista, un joven licenciado en derecho, llega a España a seguir estudios de postgrado y se encuentra con la triste realidad que la bolsa de estudios concedida por el gobierno de su país no se hace efectiva al llegar a España. Ahí comienza su desdicha y mala suerte. Tras abusos en el ámbito laboral, situaciones de racismo e intolerancia, es expulsado de España después de dos años y se va, ya liberado de todas las angustias, dispuesto a convencer a sus compatriotas, que todos los sueños que tienen de un mundo nuevo en el rico Norte, los olviden. No es un final feliz tras una experiencia tan negativa. Es una novela que explica a la perfección la situación de los inmigrantes africanos en España. En la última página de la novela se puede leer en gallego:

Tiña a certeza de que o habían de expulsar. Perderá a batalla. E esa mesma derrota ía levalo, esta vez, cara a outra fronte na que non había consentir que os seus propios irmáns, potenciais inmigrantes tamén, entraran nese mesmo cárcere do que el viña de se liberar: non quería para eles nin miradas fúscas, nin explotación laboral, nin miseria)³⁹.

Estos dos únicos ejemplos que presento en este artículo ilustran dos situaciones muy diferentes de jóvenes emigrantes. El que viene tras pasar terribles aventuras y se encuentra con gente solidaria que le ayuda y el que llega en un vuelo regular dispuesto a seguir sus

³⁹ Tenía la certeza de que lo iban a expulsar. Había perdido la batalla. Y esa misma derrota lo iba a llevar, esta vez, hacia otro frente en el que no iba a consentir que sus propios hermanos, potenciales inmigrantes también, entrasen en esa misma cárcel de la que él acababa de liberarse: no quería para ellos ni miradas sombrías, ni explotación laboral, ni miseria (nuestra traducción).

estudios y se encuentra con una situación absolutamente negativa para el inmigrante de color al que acaban expulsando del país sin haber hecho nada.

Referências

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, N. Multiculturalismo e inmigración: Retos ideológicos del siglo XXI. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, 5-2002.

CALLEJA, J. M. *¿Qué hacemos con los inmigrantes?* Madrid: Espasa-Calpe, 2006.

ESPELT, E. *¿Somos racistas?* Valores solidarios y racismo latente. Barcelona: Icaria Editorial, 2009.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil. *Colección Temas en la literatura infantil y juvenil*, nº 5. Salamanca, 2008.

OLEZA, J. Multiculturalismo y globalización: Pensando históricamente el presente desde la literatura. *Prosopopeya. Revista de Crítica Contemporánea*. Otoño-invierno, nº 4, 2003, p.133-156.

TAYLOR, C. *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: FCE, 1993.

TOURAINÉ, A. *¿Qué es una sociedad multicultural?* *Claves de la razón práctica*. Madrid, 1995.

_____. Indicadores para el diálogo intercultural. *La Factoría*, nº 16. Octubre-Enero, 2002.

OLHARES NA LITERATURA

SINGULARIZAÇÃO DA IMAGEM NA LITERATURA: UM ESTUDO

Ana Maria Aguilar⁴⁰

Veem-me, logo existo. [...] Quem me vê, me faz ser. Sou como ele me vê. Sartre (2005)

Resumo

Este artigo representa um estudo mais focado sobre o termo *imagem* e resultou da experiência vivenciada numa oficina⁴¹ sobre a imagem literária do negro e do índio e de estudos desenvolvidos sobre a imagem na obra poética de Cecília Meireles⁴². Assim, neste texto, especificamente, nos propomos a arrolar alguns conceitos de *imagem* do campo da Filosofia e do campo da Teoria da Literatura.

Palavras-chave: Imagem. Literatura. Singularização.

1. Considerações iniciais

Uma lição que estudos sobre a imagem do negro e do índio na literatura, bem como, sobre a imagem na obra poética cecilianiana, podem ter ensinado a todos os pesquisadores que valorizam a educação multicultural e o ensino-aprendizado da arte literária parece ser de que hoje em dia vale mais substituir a questão “o que é *imagem*?” por outra menos pretensiosa e de alcance – assim posta: “qual conceito de *imagem* utilizar, como se desenvolve na obra em estudo e o porquê de determinada escolha e não outra?” Frisa-se o vocábulo qual no sentido de deixar claro que há vários conceitos de imagens, e que um não exclui necessariamente o outro, ou seja, a preferência de um conceito para a análise de uma obra não se explica forçosamente a mesma posição e tem a mesma importância ao consideramos outra obra.

⁴⁰ Professora pesquisadora do Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Integrante do Grupo de Estudos Lingüísticos e Literários – GELLSO. Co-orientadora do projeto “O Processo Ensino-Aprendizagem da Literatura Infanto-Juvenil” - PEALIJ. E-mail: anamajc@gmail.com.

⁴¹ Oficina intitulada “A Imagem do Índio e do Negro na Literatura Brasileira: desqualificação e reabilitação”, realizada na XV SELET/UNIR, em 06/11/2009 com a participação da pesquisadora Bolsista CNPq Maria de Lourdes Venere (Subprojeto: “Narrativas Indígenas no Processo Ensino-Aprendizagem da Literatura Infanto-Juvenil no Ensino Básico”) e do pesquisador Bolsista CNPq César Augusto Nascimento Lima (Subprojeto: Narrativas Afro-brasileiras no Processo Ensino-Aprendizagem da Literatura Infanto-Juvenil no Ensino Básico).

⁴² AGUILAR, Ana Maria. Imagem e poesia em Cecília Meireles: uma leitura de *Viagem*. (Dissertação de Mestrado, 2002, UNESP)

2. A imagem: busca de um conceito

Assim sendo, *imagem* é um conceito que tem uma grande polissemia. Suas colorações são significativamente diversificadas em vários campos do saber. E exatamente esse seu aspecto parece representar um desafio constante para os que buscam limitar-lhe o campo do ser. Por isso, tem-se tentado conferir-lhe um sentido unívoco, mas, ao fim e ao cabo, não se alcança senão confirmar, acerca desse termo, uma concepção plurivalente.

Segundo o dicionário de Antônio Geraldo da Cunha (1997, p. 425), o termo *imagem* deriva da palavra latina *imago*, e, significa “representação de um objeto pelo desenho, pintura, escultura, etc; reprodução mental de uma sensação na ausência de causa que a produziu; reflexo de um objeto no espelho ou na água; figura, comparação, semelhança”. Visto assim, o emprego da palavra *imagem* pode referir-se, então, a coisas bastantes diversas: quadros, esculturas, fotografias, filmes, reflexo num espelho, ou na água, ficções literárias, contos, lendas e mitos, figuras de linguagem (como a metáfora e a metonímia), sonhos, devaneios, alucinações, imitações pela mímica e pela danças, sons musicais, poesia.

Contudo, há diferenças entre essas imagens. A primeira é que algumas se referem a imagens exteriores à nossa consciência (pintura, escultura, fotos, filme), outras podem ser consideradas internas ou mentais (sonhos, devaneios), enquanto algumas são externas e internas ao mesmo tempo (como no caso da ficção literária, por exemplo, a imagem é externa, pois está no livro e, é interna, pois lemos as palavras e com elas imaginamos).

O ponto comum entre as significações diferentes da palavra *imagem* parece ser, antes de mais nada, o da analogia, seja porque está no lugar das próprias coisas, seja porque nos fazem imaginar coisas através de outras. Isto é, mesmo quando não se trata de imagem concreta, mas mental, “unicamente o critério de semelhança a define” (JOLY, 1996, p. 39): ora se parece com a visão natural das coisas (o sonho, a fantasia) ora se constrói a partir de um paralelismo qualitativo (metáfora verbal, imagem de si).

Segundo Martine Joly (1996, p. 39), a *imagem* compreendida como algo que se assemelha a outra coisa, gera duas consequências. A primeira é constatar que esse denominador comum da analogia ou da semelhança, “coloca de imediato a imagem na categoria das representações”. A imagem não é a própria coisa, mas parece ser. Nesse sentido, a imagem tem a função de evocar, expressar algo que não ela própria, utilizando o processo da semelhança. A segunda consequência é entender a imagem como signo analógico, portanto, “a semelhança é seu princípio de funcionamento”. É a teoria semiótica que propõe consideramos a imagem como ícone, isto é, como signo analógico.

A imagem percebida como signo, como representação analógica estabelece dois tipos de imagens: existem as imagens que imitam mais ou menos corretamente um modelo, pois sua principal função é imitar perfeitamente, a fim de provocar a ilusão da própria realidade, sem serem reais: “São análogos perfeitos do real. Ícones perfeitos” (JOLY, 1996, p. 40). Existem, também, as imagens que se assemelham ao que representam. Essas imagens são traços e em teoria, são índices antes de serem ícones. A fotografia, o vídeo, o filme, são considerados, perfeitamente semelhantes, “ícones puros, ainda mais confiáveis porque registros perfeitos, como vimos a partir de ondas emitidas pelas próprias coisas” (op. cit., p. 40).

Neste sentido, as representações são compreendidas pelas pessoas porque existe entre elas um mínimo de convenção social. Isto é, parte da significação da imagem deve-se “seu aspecto de símbolo, segundo a definição de Peirce” (*apud* JOLY, 1996, p. 40). Martine

Joly entende que a perspectiva da teoria semiótica permite-nos “captar a complexidade e a força da comunicação pela imagem, apontando-nos essa circulação da imagem entre semelhança, traço e convenção, isto é, entre ícone, índice e símbolo” (JOLY, 1996, p. 40).

Posto desse modo, entendemos que as abordagens imanentistas da poética explicam melhor a importância das imagens como elementos que estão a serviço da expressividade do texto literário, e que elas só adquirem esse valor de expressividade quando implicam a preponderância dinâmica de imagens sobre o significado das imagens, isto é, a preeminência da fantasia sobre o conteúdo.

O emprego da imagem na literatura tem assim, reafirmamos, caráter utilitário, isto é, expressivo; ela é sempre instrumento de uma necessidade de expressão que coloca em destaque uma linguagem instauradora de sentido.

3. A imagem: busca de uma definição

Imagem é um lexema portador de intensa carga polissêmica. No campo da Filosofia, por exemplo, os pensadores não estão concordes quanto à conceituação de imagem. É o que ocorre, por exemplo, com Bérghson, Sartre e Russell.

Para Henri Bérghson (1999, p. 39-40), a imagem é todo e qualquer objeto possível de representação. A consciência vem a ser uma qualidade, um caráter dado, algo substancial, como a própria realidade. Assim, não há, portanto, não-consciência; pode haver a consciência que se quer ignorar. A consciência é como uma luz que vai da coisa ao sujeito. O corpo seleciona certas imagens e as transformam em representações atuais. Uma vez percebidas, as imagens se fixam e se alinham na memória, e aí permanecem como imagens-lembranças: “A formação da lembrança nunca é posterior à da percepção, mas é contemporânea dela. À medida que a percepção se cria, sua lembrança se perfila ao lado” (BÉRGSON, 1999, p. 39-40).

Sartre faz restrição à teoria bergosiana da imagem, uma vez que o filósofo, ao confirmar que “perceber é lembrar” toma a percepção não no sentido puro, mas no sentido de representação no presente. Sartre entende que não existem, nem podem existir imagens na consciência, pois “a imagem é um certo tipo de consciência. A imagem é um ato e não uma coisa. A imagem é consciência de alguma coisa” (SARTRE, 1980, p. 120).

Segundo Bertrand Russell (2005, p. 130), a imagem é um dos dois elementos da consciência, sendo o outro a sensação. Uma sensação é causada por um estímulo, que é algo exterior ao sistema nervoso e que atua sobre ele. Portanto, uma sensação vem através dos órgãos sensoriais, a imagem não: “Uma sensação se desvanece gradualmente, passando por contínuas gradações para o “status” da imagem. No princípio de um estímulo temos uma sensação; depois uma transição; e por fim, uma imagem” (RUSSEL, 2005, p. 130).

Apesar dessa discordância entre esses filósofos, a imagem, em geral, é definida como representação mental de alguma coisa percebida pelos sentidos. Desse modo, uma fotografia, uma obra de arte ou uma charge são imagens representativas de objetos ou pessoas. Em *De Anima*, a afirmação de Aristóteles em nada contraria isso: as imagens são como as próprias coisas sensíveis, porém não tem matéria, “isso revela a imagem como produto da imaginação ou como sensação ou percepção, vista por quem a recebe” (*apud* ARAÚJO, 1981, p. 8-9).

No campo da teoria da literatura, também se verifica que as teorias existentes sobre a imagem poética são muitas e, por vezes, controversas. Assim, por exemplo, Octavio Paz

explicita (1982, p. 119): “designamos com a palavra imagem toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que unidas compõem um poema”.

Maurice-Jean Lefebvre (1975, p. 135) discorre sobre a vaguidade do termo e assim conceitua: “o termo imagem é vago. Recobre realidades diversas: representação mental, imitação pictural, decalque, cópia, figura de estilo em geral, ou mais particularmente metáfora”.

Welleck e Warren (1962, p. 234), por sua vez, assim definem: “A imagem significa uma reprodução mental, uma recordação, de uma passada experiência sensorial ou percepção, não necessariamente visual”.

Para Hegel (*apud* CECHIN, 1983, p. 45), “a imagem situa-se entre a metáfora e a comparação. Da primeira se aproxima a um ponto tal que se pode considerar como uma metáfora desenvolvida”.

Confrontando essas concepções, percebe-se que a conceituação de imagem vai, desde uma abrangência total do poema, com Octavio Paz (1982) até a um conceito um tanto mais restrito, como Hegel (1983).

Sem dúvida não é fácil precisar o significado do termo imagem, uma vez que, como já foi dito, ele surge em contextos variados e com diferentes fins. Entretanto, há um elemento comum em todos os aspectos arrolados: a imagem é uma representação resultante de uma carga de cognição aliada a uma bagagem emotiva. Ou como dizem Welleck e Warren (1962, p. 235), retornando Ezra Pound, a representação de um complexo intelectual e emocional num instante temporal, “uma unificação de idéias díspares”.

Sabemos que, inicialmente, a imagem foi considerada por alguns críticos literários, como elemento decorativo, um ornamento retórico, uma parte destacável das obras onde apareciam. Bastante natural era, a partir de tal enfoque, que fosse considerada calculada e escolhida. Já os analistas, à luz das descobertas freudianas, encaram-na como reveladora do inconsciente. É preciso então como afirmam René Welleck e Austin Warren (1962, p. 243) uma dose de equilíbrio para evitar, de um lado, a preocupação retórica e do, outro, tanto a biografia psicológica como a “caça à mensagem”

É preciso esclarecer nesse ponto que, em qualquer dessas situações, o verdadeiro significado das imagens não reside na visualidade e sim no conteúdo emocional e sugestivo uma vez que, segundo a crítica psicobiográfica, a imagem pode reproduzir uma realidade emocional, interior. Já para a crítica intrínseca o poeta busca, com a imagem, reconquistar a emoção da vida em si mesma, torna estranho o habitual e apresenta-o sob luz nova, transfigurando-o e inserindo-o num contexto inesperado. Esses são, como observamos, pontos distintos sobre a imagem (AGUILAR, 2002, p. 75).

Etimologicamente, o termo imagem significa figura, sombra, imitação. Por conseguinte, denota toda e qualquer representação figurada sempre em relação com o objeto representado analógica ou semelhantemente, mediatizada pela percepção ou sensação humana. Portanto, teorizar sobre a imagem é referir-se basicamente a qualquer representação, que mantenha uma relação de semelhança com o objeto percebido sensorialmente. A relação entre o sujeito humano e o objeto estabelece pelo menos em termos racionais, porém não reais, uma distinção entre a imagem e o conceito que se faz do objeto. E a caracterização da imagem se dá por seu grau figurativo, isto é, enquanto representação de objetos ou seres apreendidos sensorialmente.

Dentro dessa linha sensorial, as imagens sinestéticas também ocupam um espaço, sem dúvida importante para a análise literária. Pois, a sinestesia é um tropo resultante da

fusão de percepções sensoriais relativas a dois ou mais sentidos; e, assim sendo, também ela se insere numa perspectiva sensorial.

Embora haja divergências quanto à classificação de sinestesia enquanto tropo é ela considerada como fusão de percepções sensoriais expressas na língua literária. Tais divergências oram situam a sinestesia como metáfora, ora simplesmente como fusão de duas ou mais imagens sensoriais. Entre os autores que consideram a sinestesia como metáfora, estão: Le Guern (1974, p. 79) e O.M. Garcia (1978, p. 81); Welleck e Warren (1962, p. 243) estão entre aqueles que consideram a sinestesia como tropo relacionado à fusão de duas ou mais imagens sensoriais.

Se para alguns a sinestesia é metáfora e, para outros, ela se insere no quadro das imagens (na perspectiva sensorial), esboça-se aqui um obstáculo: O que diferencia a imagem de metáfora? Quando se pode afirmar que determinado poema ou certos versos do mesmo apresentam linguagem metafórica ou imagística?

O termo metáfora, etimologicamente, significa “transito”, “mudança” e na realidade, este tropo se realiza retirando-se o significado de uma palavra e transportando-o para um sentido alheio ao que não lhe pertencia inicialmente.

Da etimologia do termo imagem já se tratou anteriormente, enfocando-se inclusive o aspecto conceitual do ponto de vista filosófico e literário e, de certa maneira, como figura de linguagem. No entanto, permanece o problema, o da diferenciação entre imagem e metáfora.

Não se pode negar que estes termos se interpenetram semanticamente. Se a imagem é a representação mental de alguma coisa percebida pelos sentidos e, literalmente, expressão ou recordação de uma percepção (o que não deixa de ser uma representação mental de alguma coisa), a metáfora também não deixa de se assemelhar ao conceito de imagem. A expressão poética interfere de modo a sugerir uma analogia entre signo e significado (AGUILAR, 2002, p. 77).

É nesse contexto que a relação entre signo e significado transmuta e, ao mesmo tempo, se interpenetra com a noção de símbolo. Etimologicamente, símbolo significa reunir, comparar. Semanticamente, imagem, metáfora e símbolo interpenetram-se e apontam para uma mesma área de interesse, a literatura, onde cada palavra é usada de um modo particular, único e irrepetível. Segundo Antônio Soares Amora (1984, p. 139), “a metáfora, em todas as suas formas, é sempre uma imagem”. Entretanto, segundo Christian Metz, a imagem não possui um código que lhe seja inteiramente específico que a explique por completo uma vez que é “informada por sistemas bem diversos, dos quais alguns são propriamente icônicos e outros aparecem igualmente em mensagens não visuais” (METZ *apud* AMORA, 1984, p. 139). Estas colocações classificam o que orientou a oficina “A Imagem do Índio e do Negro na Literatura Brasileira: desqualificação e reabilitação”: a imagem e a metáfora pretendem significar outra coisa, mas somente a imagem faz pensar de modo diferente.

As imagens estão e são sempre carregadas de sentido, representando não somente a expressão emotiva, mas a descoberta de uma fisionomia do mundo. A configuração poética em imagem se dá primordialmente pelo seu revestimento expressivo.

No tocante à relação seqüencial entre imagem, metáfora e símbolo, afirmam Welleck e Warren (1962, p. 237) que a imagem, apenas uma vez invocada, é metáfora. Porém se houver uma repetição persistente de imagens, visando à sua apresentação ou representação, tais imagens constituirão “um sistema simbólico (ou mítico)”. Dentro dessa orientação, funcionaria,

pois, a imagem como uma figura que cobriria todas as ocorrências de cunho semântico marcadas pela lei da substituição.

Portanto, tendo como mola propulsora destas considerações o pensamento do autor de *O Arco e a Lira* acerca da imagem, constata-se apresentar-se esta como uma invariante dos tropos regidos pela lei da substituição, que funcionariam, nesse caso, como suas variantes; o que se pode confirmar no seguinte trecho:

A palavra imagem possui, como todos os vocábulos, diversas significações. Por exemplo: vulto, representação, como quando falamos de uma imagem ou escultura de Apolo ou da Virgem. Ou figura real irreal que evocamos ou produzimos com a imaginação. (...) Não são esses seus únicos significados, nem os que aqui nos interessam. Convém advertir, pois, que designamos com a palavra imagem toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que, unidas compõem um poema. Essas expressões verbais foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paranomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas, etc. (PAZ, 1982, p. 119).

Odette Penha Coelho, em seu estudo sobre a imagem, observa nas figuras arroladas por Paz um traço comum de cunho semântico que as tornam afins. Refere-se ao fato de todas elas serem o resultado de uma correlação concretizada “quer *in praesentia*, como ocorre com a comparação, quer de uma correlação concretizada *in absentia*, como ocorre com a metáfora” (COELHO, 1957, p. 117). De qualquer forma, uma correlação estabelecida entre termos irreconciliáveis, sob o ponto de vista lógico. Dentro dessa orientação, funcionária, pois, a imagem como uma figura que cobriria todas as ocorrências de cunho semântico marcadas pela lei da substituição.

Em sua pesquisa, Odette Penha Coelho entende, por meio das pegadas deixadas por Octavio Paz, a imagem como figura primordial na medida em que manifesta *in presentia* os componentes que se apresentam de forma implícita nas figuras dela derivadas que se pode paradoxalmente chegar, de um lado, a Aristóteles, estudioso também da linguagem em suas expressões concretas e, de outro, a André Breton, o perscrutador dos mecanismos do inconsciente no campo da criação literária.

Aristóteles, durante o IV século a.C., no capítulo intitulado “*Da imagem ou comparação*” de sua *Arte retórica*, afirma:

A imagem é igualmente uma metáfora, entre uma e outra a diferença é pequena. Quando Homero diz que Aquiles “que se atirou como leão”, é uma imagem; mas quando diz: “Este leão atirou-se”, é uma metáfora. Como o leão e o herói são ambos corajosos, por uma transposição Homero qualificou Aquiles o Leão (ARISTÓTELES, 1992, p. 216).

Por outro lado, André Breton, no século passado, refletindo sobre a poesia de Pierre Reverdy afirma:

A imagem é uma criação do espírito. Não pode nascer de uma comparação, mas da aproximação de duas realidades mais ou menos afastadas. Quanto mais as relações entre as duas realidades forem longínquas e justas, mais a imagem será forte [...] (apud COELHO, 1957, p.120).

Como se vê, tanto em Aristóteles, quanto em André Breton, está presente a idéia de correlação entre duas realidades. Apesar dessa semelhança responsável pelo núcleo comum do que está sendo considerado como imagem. Enquanto figura primordial há de atentar-se também para as diferenças, conforme a definição seja apresentada por um ou outro.

Sendo assim, na Arte Retórica, Aristóteles, ao definir a imagem indica a presença de conexões lógicas entre os termos. Uma delas de natureza explícita – o “como” – responsável

pela distinção da imagem em face da metáfora segundo sua concepção e outra de natureza implícita, embora de fácil decodificação. Se Aquiles é comparado ao Leão, isso ocorre por ambos apresentarem um sema comum: a coragem. Logo, se esse sema é identificado de forma imediata pelo receptor, tal fato é justificado pela aproximação de sentido entre as duas realidades comparadas. Trata-se, pois, de mais uma ocorrência de natureza lógica, porém, *in absentia*.

Diferentemente, a imagem, segundo a concepção de André Breton, apesar de também vincular duas realidades, estas devem estar afastadas, conforme já se disse: “quanto mais as relações entre as duas realidades forem longínquas e justas, mais a imagem será forte”.

Logo, a figura primordial, ou seja, a imagem da qual seriam geradas os demais tropos regidos pela lei da substituição, apresenta semelhança e diferenças em seu esquema teórico, conforme este seja informado por uma concepção clássica ou moderna. A diferença, enfatizamos aqui, localiza-se na proximidade ou no distanciamento relativo dos termos correlacionados.

Assim sendo, poder-se-ia dizer que há, nestas linhas, uma concepção da imagem que se chamará de transgressiva em contraposição a uma concepção a que se está denominando canônica. Naquela, as realidades correlacionadas apresentam-se distantes uma da outra, isto é os traços responsáveis pela comparação não são imediatamente perceptíveis, enquanto nesta, ou seja, na concepção canônica, se constata o procedimento inverso: a percepção imediata dos traços responsáveis pela sua configuração.

Em suma, por meio da proposta para uma delimitação conceptual da imagem, Coelho (1957, p. 123), concluindo seu estudo observa que, na linha diacrônica, o processo pelo qual a imagem é feita não se reitera em todos os seus componentes. Sob esse aspecto, verificou-se que é pelo caráter transgressivo, não usual da correlação das realidades postas em confronto, que a imagem tem instaurado, ao longo do tempo, o novo, no contexto da arte literária.

Segundo Chklovski (1973, p. 45), as imagens consideradas como criações de tal poeta são na verdade tomadas emprestados de outros poetas. A acumulação e os novos procedimentos para dispor e elaborar o material verbal, é que provocam a Singularização e a desautomatização dos objetos. Por isso, o crítico afirma que o procedimento da arte é o procedimento da Singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção.

Sob essa perspectiva, podemos compreender que a imagística literária do negro e do índio pode esconder e/ou revelar a estrutura ideológica subjacente de um texto, de um autor, de uma época, pois a imagem poética é uma das partes do estrato sintático ou estilístico da totalidade da obra literária.

4. Considerações finais

Como sabemos, atualmente, pesquisadores da educação, especificamente, dos cursos de Letras, Pedagogia e História têm dedicado parte de seus estudos ao processo ensino-aprendizagem da diversidade cultural sem, no entanto, conseguirem garantir que os professores da Educação Básica abordem, em sala de aula, a revitalização da cultura indígena e da cultura afro-brasileira, por exemplo, de modo a promover uma educação multicultural.

Cabe, portanto, à universidade, enquanto formadora de futuros profissionais docentes em língua materna e línguas estrangeiras, fazer com que os educadores compreendam a

importância e a influência da imagem literária para a formação de leitores críticos. Para tanto, é necessário o educador do Ensino Básico discernir o que se esconde por detrás das palavras, isto é, da arte literária, cuja estrutura é proporcionada pelo estilo que, por sua vez, propulsiona a mudança de significações pela maneira específica como arranja os elementos verbais do texto.

Para concluir poderíamos dizer que a imagem literária é uma atividade que, recusando a representação mecânica da realidade, promove a manifestação do real, isto é, revela as relações essenciais que figuram um mundo. Neste sentido, a arte tem um caráter simbólico e imaginário, e pode romper, portanto, com os significados já objetivados pelo sujeito e possibilitar uma educação multicultural.

5. Referências

- AGUILAR, A. M. G. C. *Imagem e poesia em Cecília Meireles: uma leitura de Viagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São José do Rio Preto –UNESP. São Paulo, 2002.
- AMORA, A. S. *Teoria da literatura*. 4. ed. Revisada. São Paulo: Clássico-Científica, 1984.
- ARAUJO, M. E. S. *A Imagem na Poesia de Cecília Meireles*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1981.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução Eduardo de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1992.
- CHKLOVSKI, V. A Arte como Procedimento. In: *Teoria da Literatura - formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- COELHO, O. P. *O niilismo como expressão ideológica de Bufo & Spallanzani*. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo: UESP, 1957.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BERGSON, H. *Matéria e Memória*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 7.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- JOLY, M. *Introdução à Análise da Imagem*. 4. ed. Tradução de Maria Appenzelle. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- LEFEBVE, Maurice-Jean: *Estrutura do Discurso da Poesia e da Narrativa*. Tradução José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1975.

LE GUEREN, M. *Semântica da Metáfora e Metonímia*. Porto: Telos, 1974.

PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RUSSEL, B. *Os problemas da filosofia*. Tradução Jaimir Conte. Florianópolis: 2005.

SARTRE, J. P. *Sursis*. Os Caminhos da Liberdade, v. 2. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. *A imaginação*. São Paulo: Abril, 1980.

WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da Literatura*. [Theory of Literature] Lisboa: Europa-América, 1962.

OS MENINOS E AS NARRATIVAS NOS RETALHOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Marcia Machado de Lima⁴³

Resumo

O professor ocupa a figura daquele que dá a ler, direcionando a atividade dos alunos para a aprendizagem, desde o lugar de saber que lhe compete. Este trabalho analisará o instante no qual certa sequência didática destinada à execução de projeto interdisciplinar, envolvendo Língua Portuguesa e Arte, para a construção de livros de narrativas autorais por parte de crianças de 3º ano, em escola pública da periferia da cidade de Marília, no Estado de São Paulo, durante o ano de 2008 possibilitou o rompimento do sentido comum do “dar a ler”. Ao grupo envolvido, incluídas nele as professoras, foi possível o afastamento do lugar de absoluto controle da aprendizagem dos alunos e a experimentação de outro sentido para a referida proposição. As condições de sentido/ rompimento com a experiência de si cristalizada por parte de alunos e professoras será o foco da análise. Deslocaremos a palavra “experiência” para o lugar de categoria, em suas relações com a leitura (LARROSA, 2002; LARROSA, 2003) fazendo-a ocupar lugar central, em contraponto à categoria “desenvolvimento”. Conclui-se que, longe da mera execução de sequência previsível, a entrada no espaço de produção permitiu que o ensino operasse distante daquilo ratificado pela Pedagogia Moderna, como eficaz, universal e necessário à formação.

Palavras-chave: Ensino. Experiência. Leitura.

1. Introdução

O tema a ser tratado neste artigo é a leitura. A confecção de um livro caseiro de narrativas em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em escola pública na cidade de Marília, interior de São Paulo, pôde instalar elementos provocadores para se pensar a leitura, envolvendo as disciplinas de Arte e Língua Portuguesa. O Projeto “Tecendo Livros: narrativas infantis, fios e retalhos da memória”, desenvolvido pelas professoras dessas disciplinas durante o ano de 2008, para o incentivo à produção de textos narrativos, criou o contexto para o que se pretende discutir no espaço deste artigo. A intenção é dar relevo à noção de leitura como experiência a partir do relato do trabalho pedagógico realizado à luz das reflexões de Jorge Larrosa.

Tornou-se interessante procurar qual elemento da prática pedagógica empreendida mobilizou as condições para a produção de sentido como leitura, permitindo que sujeitos com

⁴³ Professora do Departamento de Educação-UNIR, mestre em Educação.

papéis e relações bem definidos na instituição escolar – professores e alunos –, como se tivessem perdido o pé, se deixassem arrastar por aquilo que viviam. Este será o foco deste escrito. A procura por esse elemento, no que se refere à leitura, tornou-se especialmente instigante quando o olhar do analista considerou o movimento dos alunos. Dentro de uma instituição como a escola, eles foram provocados a participar de um modo muito particular: ao mexer com o material – retalhos, fragmentos de papel colorido de texturas diversas, fios, cola. Inusitadamente, mexer literalmente com o material transformou a aula em lugar de experiência deles em direção de si. Localizamos na categoria experiência o elemento que mobilizou as condições para a leitura.

Nesses termos, tornou-se possível a experiência de leitura como produção de sentido. Isto, apesar da necessária priorização da escrita pela escola, instituição marcada pela necessidade da produtividade. Através da valorização da apresentação de resultados concretos, através de provas visíveis, legitima desse modo tanto do processo pedagógico, como, historicamente, a constituição dos sujeitos. É certo que as instituições pedagógicas precisam mesmo ensinar a ler em geral, tornar o texto legível, e generalizar essa competência e habilidade para outros contextos. Contudo, pensar leitura como experiência promove um deslocamento produtivo em relação a essa necessidade incontornável, cujos efeitos se pretende discutir no espaço deste artigo.

2. O projeto tecendo livros

No momento do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, havia intenções bem definidas por parte das professoras envolvidas no projeto. A preocupação da professora regente de sala era viabilizar, a princípio, o trabalho da professora de Arte e, na esteira dele, aproveitar a chance de mobilizar os alunos para produzirem textos. De seu lado, a intenção da professora de Arte era desenvolver a sensibilidade e a criatividade estimulando as crianças a utilizarem a imaginação. Havia objetivos: para a professora regente, ensinar os elementos constitutivos da estrutura da narrativa escrita no suporte livro ilustrado. Para a professora de Arte, por sua vez, os objetivos eram ensinar a perceber a Arte como forma de expressão; representar o imaginário criativamente através de materiais diversos, permitindo às crianças expressarem-se de maneira significativa; estimular a leitura de imagens ampliando o próprio modo de ver, conhecer, reconhecer e julgar; perceber e analisar a produção de imagens aleatoriamente criadas em uma representação gráfica, a linha sinuosa, sobre um suporte, o livro.

A preocupação legítima e intransferível da formulação didática de um projeto com o elemento planejamento não se perdeu durante todo o percurso do desenvolvimento das atividades do Projeto “Tecendo Livros”. Manteve-o metodologicamente articulado com a Proposta Curricular do 3º ano-Ensino Fundamental atinente ao sistema, no que se referia à Língua Portuguesa e à Arte. Paralelamente, se pôde constatar que as professoras mantiveram sua articulação com o projeto pedagógico da escola onde o projeto se desenvolveu, que propunha como meta principal elevar o conhecimento dos alunos e formar produtores de texto.

Contudo, ao lado dos elementos do planejamento de um projeto de ensino, olhar para o que acontece e tratar a leitura como experiência, de alguma maneira, é instalar uma ruptura no contexto marcado pela produtividade da sociedade contemporânea. É como dizer que se procura uma rusga, algo que não se adéqua ao cenário, ao modo de uma pista a ser seguida.

Um clima inspirador foi tomando conta da turma. Folhas de papel em branco foram colocadas nas mãos de cada aluno para que “dessem um colorido” - ainda não sabiam o que iriam produzir com aquilo. A princípio, era a brincadeira com as cores na folha de papel. A primeira pista: com o vai e vem do giz de cera nas pequenas mãos, as crianças iam produzindo além do colorido, ruídos da batida do giz deitado que raspava a superfície: uma criança disse “era o som das gotas de chuva”. A constituição da imagem sonora sinalizava, sem que as professoras identificassem de pronto, o que estava se instalando: inusitadamente, os ruídos criaram sonoridade e sentido. Perceber desse modo era outra entrada para fazer ressoar a própria atividade pedagógica, um permitir arrastá-la pelo que fluía.

No segundo momento, a solicitação da professora de Arte para que dobrassem as folhas coloridas ao meio sugeriu o livro- não se precisou dizer. É importante ressaltar que, naquele momento, a preocupação ainda não era com a redação capaz de demonstrar que se fazia tudo aquilo para escrever algo aceitável no âmbito da produção escolar, embora fosse ainda um norte que orientava, ainda no registro da palavra desenvolvimento.

Contudo, e de certa maneira longe do norte circunscrito pelas professoras, instalou-se um problema inusitado, especialmente para os alunos: como compor uma trajetória para as páginas que agora tinham muito bonitas aos seus olhos, coloridas, mas problematizadoras. A professora de Arte sugeriu o fio como caminho para ser percorrido. O fio era a linha sinuosa traçada com o lápis ou o próprio giz de cera aleatoriamente sobre as folhas coloridas agora em forma de páginas. A consigna: “Em todo caminho encontramos alguma coisa. O que será que tem nesse caminho, se percorrermos esse fio?”

Enfim, no momento seguinte, os provocadores foram retalhos de tecido e fitas, revistas, sobras de papel de atividades anteriores esquecidas no fundo do armário, com texturas e cores variadas, pedaços de flocos de algodão. Um acervo de pequenos materiais que, sem uma programação prévia começaram a fazer parte do caminho dentro das páginas do livro. Para alguns alunos já tomavam formas, para outros apenas ocupavam espaço disforme e não identificadamente ao longo do fio na página. É importante notar que não havia um pré-texto, uma narrativa prévia, sequência de fatos a serem considerados por todos. Não havia um núcleo ou progressão temática previamente discutidos ou sugeridos pelas professoras, que estabelecesse parâmetro fixo para cada traço, colagem ou desenho. Compunham-se caoticamente no mundo imaginário aqueles fios – valia a beleza que se apresentava aos olhos dos alunos. Ainda eram fragmentos de material, mas instalando sentido.

Nesse momento, não era a professora de Arte ou a professora regente da turma que definiam as condutas ou as escolhas do que utilizar e, enfim, do que comporia o fio. Pode-se dizer que as crianças colocaram o corpo na história. Ninguém programou o que se sucedeu. Os acontecimentos envolveram cada criança na sala. Naquele tempo e naquele espaço, foram todos puxados por outro fio: um fio distante daquele que amarra a escola sempre a resultados. Em nenhum momento predominou a lógica da transmissão ou da aquisição, que colocariam a aprendizagem pela descoberta, como diria Larrosa em sua crítica a essa posição (2002, p.150), significando “aquilo que o aluno deve descobrir é o que o professor já sabe e já previu e, na maioria das vezes, o que o professor escondeu cuidadosamente e furtivamente para que os alunos o encontrem”.

Parece ter-se criado outro espaço e outro tempo, que permitiram habitar vários lugares, situações, elementos, personagens, medos e delicadezas, enfim, sensibilidades. Parece que nesse outro espaço e nesse outro tempo que se constituíram, as professoras se distanciaram

da confecção do livro de narrativas como um experimento, “simples meios para chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade, etc.” (LARROSA, 2002, p.151). As pistas levaram a supor que nesse lugar não funcionava mais tão bem, quanto no registro da escola contemporânea, a palavra desenvolvimento. O mesmo quanto à ideia de escrita e uso das imagens meramente como item do conteúdo. Agora ressoa melhor a palavra ensino como experiência, a palavra leitura como produção de sentido.

As narrativas nasceram das pequenas coisas ditas, dos detalhes ressaltados durante a composição dos materiais no fio desenhado nas folhas coloridas e também daquilo que espantava os próprios alunos autores ilustradores durante a elaboração do livro. É importante indicar que, para as professoras envolvidas na experiência, não havia mais a exigência formal da escrita, mas a necessidade do relato, que de todo modo tomou a todos, alunos e professoras. Os alunos foram convidados a expor, a narrar seus encontros singulares, suas descobertas inusitadas. Inusitadas, sim, porque, mesmo se considerando que os alunos foram os autores do seu livro, alguns materiais se tornaram provocadores apenas depois de tudo colado e aparentemente pronto. Antes disso, as professoras perceberam que, durante a composição, havia movimentos diferentes, sentidos, desde aqueles definidos pelo aluno no início (especialmente para aqueles que pensavam antecipar as cobranças de produção textual que, certamente, para eles, tinham aprendido no jogo de poder escolar), que tinham uma história desde o primeiro retalho, até aqueles que seguiam sem qualquer previsão ou rumo certo e constituíram a sua narrativa apenas quando julgaram terem finalizado.

Eram histórias de jogos e brincadeiras, de pesadelos assustadores, de andar e andar, encontrar coisas e apenas fazer tudo de novo: “um morrinho, uma pedra, um morrinho, um morrinho, uma pedra⁴⁴”. Assim, do modo como aconteceu, a produção do livro tornou-se um espaço e um tempo para que mesmo aqueles alunos imbuídos da certeza de que não teriam, especialmente na escola, algo a dizer por não serem alfabetizados fizessem a sua própria narrativa. As imagens compostas desse modo, nada definido *a priori*, provocaram o pensamento das crianças – e também das professoras.

No contexto criado pelo projeto “Tecendo Livros”, a possibilidade de mexer com os materiais disponibilizados foi o elemento que possibilitou a ruptura, exatamente pelo fato de que seus resultados não estariam inscritos na planificação necessária ao projeto. Os procedimentos utilizados pelas crianças para a confecção caseira de livro de narrativas, desde a reinvenção das propostas feitas pelas professoras até a utilização de recursos inventados por elas, permitiram que a ruptura se manifestasse.

Do ponto de vista didático, o Projeto “Tecendo Livros” manteve todos os componentes da planificação pedagógica como ponto de partida e pauta das reuniões para o planejamento interdisciplinar. Em momento algum, as professoras desconsideraram a coerência na utilização dessa modalidade de organização do ensino, marcada pela intencionalidade, elemento inerente à ação pedagógica. A natureza intencional da prática educativa alinhavou-se quanto à construção e à formalização de objetivos, à planificação do conteúdo, à preparação de plano para as aulas, à escolha dos recursos e dos materiais, dentre outros aspectos. Estes são elementos importantes para que o professor seja, por sua vez, imprescindível na escola, porque viabiliza que os alunos aprendam. No âmbito da planificação, contudo, restava o

⁴⁴ Texto produzido por um dos alunos da turma de 3º ano.

inusitado e o imprevisível, elementos a mais no jogo. Pode-se dizer que também são estes inerentes à prática educativa?

3. Puxados por outro fio: pistas para pensar leitura como experiência

Eis a indicação das pistas. Para além do alcance dos objetivos didáticos do projeto, tornou-se possível que se instalassem as condições de produção de sentido/rompimento com uma experiência de si. Fios, retalhos de papel e tecido e cola na aula de Arte e pequenos olhos lendo o inusitado nos materiais disponibilizados a provocá-los: era a composição pelas crianças de suas próprias entradas para o universo das histórias inventadas.

As pistas, na medida em que as crianças manifestavam suas ideias, os usos que queriam fazer dos retalhos de papel e pano no seu livro, davam mostras de que se instalava um contexto de rompimento. A experiência daquelas crianças, marcadas pela resistência à leitura, pela reiterada autoimposição e uma experiência de fracasso e de afastamento das condições de pensamento foi colocada em questão. Elas mesmas passaram a contar suas histórias e a criar um lugar todo especial, todo delas.

E as pistas que indicavam a ruptura foram mais fortes, mais extensivas, tomaram outros espaços, como o próprio espaço da prática pedagógica. A proposta da confecção de livros oportunizaria, segundo o projeto, que a produção dos alunos se mantivesse sistematicamente longe da mera simulação de produção textual e mais próxima, ludicamente, das condições sociais necessárias para o aprendizado da língua. Pois bem, dito de outro modo, longe da escrita escolarizada convencional tratada como um simulacro, mas no terreno demarcado criticamente e dialeticamente pela palavra desenvolvimento. No momento de proposição do projeto, as professoras transitavam no terreno demarcado por esquemas de pensamento, gramáticas constituídas e enunciadas segundo um vocabulário estabelecido e legitimado pela escola e pela pedagogia, no qual a prática educativa confortavelmente se instala, mesmo quando ativamente em busca daquilo que é novo. Isto porque as gramáticas, os vocabulários e os esquemas de pensamento dos quais tanto os experts como os críticos se servem “[...] *están ya constituidos y fijados aunque, obviamente, aún sigan siendo capaces de enunciados distintos y de ideas novedosas.*” (LARROSA, 2004a, p.20). Seguem sendo capazes de ideias novas, mas dentro de “[...] *uma serie finita de reglas de constitución de enunciados [...e de] ideas susceptible también de una productividad infinita*” (LARROSA, 2004a, p. 20-21), ou, de uma gramática e de um esquema de pensamento. Ou seguem sendo capazes de ideias novas dentro de um terreno conhecido. A questão é que, na confecção do livro pelas crianças, houve a produção de uma passagem, como a interromper o fluxo pré-determinado.

Que trilhas foram abertas na sequência dessas pistas? Algo que escapou completamente atacou e promoveu um deslocamento do campo pedagógico para outro, estético. Em primeiro lugar, a turma de alunos, de modo geral, funcionava em um determinado registro em que a produção textual centrava-se na codificação e no uso de determinadas formulações vazias, continuamente reiteradas. Estamos falando de escritas ortograficamente corretas e vazias de sentido, como: eu amo você [ou quem quer que seja] do fundo do meu coração; [alguém ou alguma coisa] muito bonita e muito linda e eu amo você do fundo do meu coração, do fundo do meu coração. De modo geral também, outra marca da turma era o distanciamento tanto da condição de autoria de textos como de gestos no âmbito

do terreno escolar. A alteridade poderia ser definida em relação à apropriação do outro, materializado na figura e nos gestos e nos dizeres do professor. Quando pensa o tema do outro, Larrosa aponta um sentido que reafirma a sua captura pelas práticas, pelos saberes e pelas instituições na modernidade.

[...] algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 2003, p.184).

Antes do evento que se relatou neste artigo, o outro materializado nos alunos e nas professoras poderia ser descrito desse modo apontado por Larrosa. Então, no plano que se constituiu, se instalou um gesto, provisório, mas de interrupção com aquilo que não permite na escola contemporânea o cultivo da delicadeza e da arte do encontro, suspender a ação produtiva e falar daquilo que tem relação com a existência. No caso do que se sucedeu, o espaço era aquele para além dos mecanismos de classificação que estabeleciam a escala de mérito entre aqueles alunos. Até aqueles que não conseguiriam produzir textos, porque não dominavam a linguagem adequada, abriram-se no vazio que se colocou fortemente: vazio de mando e de mérito. Para todos os alunos todos os conhecimentos bem mensurados e ratificados pela história das práticas pedagógicas modernas e seus efeitos sobre eles cederam lugar para o vazio e puderam ocupar esse vazio e produzir suas narrativas: viver experiência. Pensando o tema da experiência, Larrosa afirma:

[...] ter-se-á que pensá-la como na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que eu coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2003, p.185).

Podemos dizer que, em uma fissura fragmentária no tempo, provisoriamente, o grupo envolvido na confecção dos livros viveu uma experiência. Com o acontecimento que se fez, parece que a possibilidade de que algo os tocasse pôde instalar-se, na condição de interrupção do sentido necessário imposto pela palavra desenvolvimento. Aquele grupo estaria abrindo uma fissura, que os manteria em outro plano que não aquele da produção de ideias para serem generalizadas universalmente?

Lidar com o fragmentário parece ter sido o maior desafio no que diz respeito à prática pedagógica. É difícil para professores lidar com algo sobre o qual não paira os objetivos, os planejamentos de atividades adequadas para as crianças daquela idade e condição socioeconômica, as intenções descritas.

A experiência, a possibilidade de que algo aconteça e toque os agentes, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar; pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza. Requer abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que

nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

4. Experiência

Nessa linha, há um trecho instigante escrito por Jorge Larrosa sugerindo que ao se dizer uma determinada palavra, inevitavelmente, ela virá carregada de significados que constituem as coisas ditas. O autor se refere à palavra ler, mas poderíamos pensar desse modo quanto à palavra ensino, inevitavelmente carregada pelo significado desenvolvimento. Desse modo, a palavra ensino (da Arte, da narrativa ou da Língua Portuguesa) estaria sendo concebida segundo pressupostos crítico dialéticos, advindos de uma abordagem informada por determinado conjunto de teorias modernas. Fazendo soar a palavra ensino, segundo esses pressupostos, a prática docente estaria coerentemente circunscrita a um terreno previamente demarcado e legitimado “o que acontece é que ‘dar a ler’ é uma expressão demasiado legível. Quando lemos ‘dar a ler’, em seguida cremos ter entendido, porque já sabemos de antemão o que significa ‘ler’ e o que significa ‘dar’ [...]” (LARROSA, 2004b, p.16).

Quando se ouve ou se dá a ler a palavra ensino no terreno todo mapeado da escola contemporânea, o significado importante que se impõe quase naturalmente é desenvolvimento.

É possível indicar que o registro inicial, do momento do planejamento, era o do mundo criativo do trabalho, da produtividade, do aproveitamento do tempo escolar para desenvolvimento dos alunos. De todo modo, nada mais condizente com as proposições que sustentam a instituição escolar.

Com a preocupação em tecer reflexões sobre leitura estabelecendo os pontos de inflexão desse tema em par com a palavra formação, Jorge Larrosa permite pensar que as professoras estariam lidando com um dos traços característicos da subjetividade moderna – um meio para se conseguir alcançar e aumentar o conhecimento de cada um. Nas palavras do autor:

[...] aquilo que sabemos se mantém exterior a nós. Se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou. E isso não tem a ver com conhecimento, senão com o modo pelo qual o definimos. O conhecimento moderno – da ciência e da tecnologia – caracteriza-se justamente pela sua separação do sujeito cognoscente. Mas isso é também algo historicamente contingente (LARROSA, 2004b, p.134).

Nesse contexto, a planificação do trabalho na escola não pôde prescindir do seu lugar de priorização, tendo em conta que o processo pedagógico tem uma marca: permitir a aquisição de conhecimento como uma apropriação utilitária. Precisa servir para algo, para transformar a realidade:

O sujeito moderno [...] é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo ‘natural’ quanto o mundo ‘social’ e ‘humano’, tanto a ‘natureza externa’ quanto a ‘natureza interna’, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é toda a atividade que deriva dessa pretensão. [...]. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre se pergunta sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, concertar algo [...] está atravessado por um afã de mudar as coisas (LARROSA, 2004b, p.159).

Olhando o que aconteceu naquela sequência de aulas, é possível afirmar que as pistas indicaram a existência de uma ruptura instalada nas fissuras produzidas no terreno da sala de aula pelo modo como professoras e os alunos viveram a experiência de criar os livros com suas narrativas. Essa experiência se instalou como um deslocamento do plano da busca dos resultados para outro, da busca de sentido. Apesar do grau de focalização do trabalho pedagógico das professoras articulado com os documentos curriculares, mantendo laços ainda com o domínio inicial do ensino/desenvolvimento, o movimento que se fez constituiu outros traços, nunca possíveis de serem mapeados completamente: constituiu-se em experiência.

Experiência compõe aquilo que se é, um devir estético (devir criança, devir mulher), desde a relação com o texto (o escrito, o imagético, o sonoro, o plástico, o corpóreo, o sensível). Segundo Jorge Larrosa, quando pensa leitura com o par leitura/formação, este trata-se – diferentemente de desenvolvimento - de produção de sentido, “como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos” (LARROSA, 2002, p. 136). Leitura, assim, pôde provocar um deslocamento para um plano estético, se se perseguir as pistas deixadas pelos meninos e seus retalhos durante o que se sucedeu na confecção de livros. Quando trata da categoria experiência, Larrosa (2004b, p.160) propõe um distanciamento do sentido de algo eterno, que só pode crescer, da apropriação para a utilização. Propõe que se permita um traço de efêmero, de alguma coisa que não leve a totalidades ou à identidade/reconhecimento.

Nesse sentido, outro fio tensionou a experiência que as crianças tinham de si. Lendo Foucault e Larrosa, indicou Walter Omar Kohan (2003) que os conjuntos de capacidade/comunicação/poder formam representação que envolve os indivíduos, instalando uma experiência de si que informa e conforma as práticas dos agentes. Na constituição da escola moderna, as habilidades para lidar com os elementos do jogo social constituem sistemas regulados, desde a distribuição de pessoas e funções até as crenças que têm sobre si, tudo pautado no ordenamento: um conjunto de formas reguladas de comunicação. Nessa perspectiva,

[...] um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar (KOHAN, 2003, p. 79).

O que o indivíduo percebe, diz, julga, pensa e faz numa escola está imerso num complexo jogo de práticas discursivas e não discursivas que geram as condições para que se tenha uma visão cristalizada de si. Segundo Kohan:

A escola sujeita os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses indivíduos (por um jogo de verdade que lhes é imposto, os tomando como objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmas), os subjetivam (pelo mesmo jogo de verdade que os faz falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si).(KOHAN,2003,p.80).

A confecção dos livros pelos alunos do 3º ano, do modo como professoras e alunos foram provocados a incorporarem-se naquela história, colocou em xeque a visão cristalizada que tinham de si mesmos, professoras e alunos, aquela que a escola o tempo inteiro induz que se constitua tanto nas dimensões cognitiva e perceptiva como discursiva e moral.

Nesse caso, poderíamos dizer com Larrosa (2004a) que uma das precauções a serem tomadas quando se escolhe tratar leitura junto com experiência é pensá-la a partir do como acontece, de um *logos* do acontecimento e “fazer soar experiência com a palavra vida ou mais

precisamente, existência.” Nessas circunstâncias, a narrativa é uma das linguagens da experiência. Para Larrosa (2004a, p. 22):

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida.

Toda a argumentação de Larrosa desemboca em considerações que provocam a pensar o espaço/lugar da experiência no campo da educação diferentemente das perspectivas dos positivistas e daqueles críticos que sabem qual o melhor caminho a seguir, desde seus vocabulários, gramática e esquemas de pensamento. Experiência como uma entrada diferente daquela utilizada pelos positivistas, portanto, através do par ciência e tecnologia. Para eles, a educação é uma ciência aplicada e respaldam-se na legitimidade do próprio campo científico. São os experts e *“se sitúan em posiciones de poder a través de posiciones de saber”* (LARROSA, 2004, p.19). Seu vocabulário é aquele da *“eficacia, la evaluación, la calidad, los objetivos, los didactas, los psicopedagogos, los tecnólogos, los que construyen su legitimidad a partir de su cualidade de expertos, los que saben”*. (LARROSA, 2004, p.19). Experiência como uma entrada diferente daquela utilizada pelos críticos através do par teoria/prática. Para eles, a educação é uma *praxis* reflexiva, a qual circunscreve o uso do vocabulário nas ações de reflexão e no âmbito interno à própria prática. Para o autor, estes críticos, são os que

[...] se situam em el campo desde la legitimidad de la crítica[...]consideran la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, los que critican la educación em tanto que produce sumisión y desigualdad, en tanto que destruye los vínculos sociales, los que se sitúan em posiciones de poder a través de convertirse en portavoces de esos ideales constantemente desmentidos, una y otra vez desengañados. (LARROSA, 2004a, p.19-20).

No conjunto de aulas do Projeto “Tecendo Livros”, educação e ensino parecem ter prescindido do ponto de vista majoritário, qual seja, o que vê o ensino como uma *praxis* crítico reflexiva. Se não pôde pretender suplantam a planificação e a força da palavra desenvolvimento – talvez se assim fosse seria apenas o outro lado da moeda - permaneceu no limiar, no qual a experiência é possível. Incorrer com o novo em uma relação questionadora da representação: tensões - essa é marca do limiar.

5. Considerações finais

Fazer soar a palavra experiência com a palavra sentido pôde gerar uma fissura no clausurante tempo/espaço escolar. Nessa perspectiva a leitura na escola pode assumir uma perspectiva que a aproxima da possibilidade mesma que tem um caleidoscópio em criar cenas, compor peças, entretecendo-se todos os elementos também nelas, mesmo que em seguida tudo venha a se desmanchar.

Para além dessas perspectivas já demarcadas e devidamente mapeadas, o foco permaneceu em torno dos aspectos referentes à leitura, aqueles que marcaram a experiência de todos, professores e alunos. Professoras, alunos e leitura; fios, pedaços de papel, tecido e cola; pequenos olhos produzindo sentido lendo o inusitado, compondo suas narrativas, suas histórias, mas sem a pretensão que durassem mais que o momento no qual foram enunciadas.

O que se queria era, assim, relatar um encontro entre esses elementos, desde aquilo que se instalou como problema, nas trilhas abertas. Também tratou do modo como essa

experiência provocou as professoras a pensar a prática educativa, especialmente experimentar a possibilidade de ruptura com aspectos disciplinares e hierarquicamente cristalizados entre a Arte e os domínios do ensino da língua, no espaço da alfabetização inicial. A entrada no espaço de produção teve a chance de fazer funcionar em outro registro os elementos pedagógicos que estão, há séculos, presos a processos identitários e a uma história de formação com a qual lhes foi ensinado que precisam se reconhecer. Isso tudo pareceu dar margem para

[...] dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida.. (LARROSA, 2004a, p.23).

Aquele conjunto de aulas apenas produziu aquilo que se fez, porque permaneceu como um encontro que não precisa se repetir – afinal, o que tocou não foi o estabelecimento de etapas para uma metodologia de produção de textos, mas a experiência.

Ler daquele modo pareceu não enclausurar a experiência dentre as fronteiras da didática, mas, ao contrário, permitiu vislumbrar horizontes e assumir uma posição política no âmbito do ensinar. Levar em consideração que não é uma alternativa, mas uma possibilidade, “*ni mejor ni peor, de otra manera*”. (LARROSA, 2004a, p.21).

6. Referências

LARROSA, J. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M.V.(org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p. 133 – 160.

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: Barbosa, L.L. (org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: 2004a.

_____. Experiência e paixão. In: Barbosa, L.L. *Linguagem e Educação Depois de Babel*. Tradução Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b, p. 151-165.

KOHAN, W.O. A infância escolarizada dos modernos. In: _____. *Infância; entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003, p 61-96.

A EXPOSIÇÃO DE DISSONÂNCIAS E DIFERENÇAS ATRAVÉS DA IRONIA: UMA ESTRATÉGIA RETÓRICA E ESTRUTURAL NA LITERATURA CANADENSE E BRASILEIRA

Klondy Lúcia de Oliveira Agra⁴⁵

RESUMO

Em toda a literatura mundial, observamos a presença da ironia como um instrumento que consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, deixando entender uma distância intencional entre aquilo que é dito e aquilo que realmente o autor quis dizer. Este artigo, resultado de estudo sobre a literatura canadense e brasileira, tem o objetivo de discutir os sentidos dados à ironia utilizada como estratégia retórica e estrutural. A partir da pesquisa bibliográfica, observamos alguns autores que fazem uso desse recurso e procuramos por esclarecimentos sobre a característica da ironia utilizada na literatura canadense e brasileira, observando sua forma e seu foco específico. A fim de alcançar o objetivo proposto, procuramos por teorias que nos esclarecessem pontos sobre ambas as culturas, canadense e brasileira, e sentidos culturais, com apoio das teorias crítica, pós-moderna e pós-colonial. Com este estudo, verificamos que características particulares da ironia são utilizadas nas literaturas observadas.

Palavras-chave: Ironia. Literatura Canadense. Literatura Brasileira.

1. Introdução

A ironia na literatura tem sido observada como um instrumento que consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, deixando entender uma distância intencional entre aquilo que é dito e aquilo que realmente o autor quis dizer.

Neste artigo, analisamos a literatura canadense e brasileira, com o objetivo de discutir os sentidos dados a essas ironias utilizadas como estratégia retórica e estrutural.

A partir da pesquisa bibliográfica, observamos alguns autores que fazem uso desse recurso e procuramos por esclarecimentos sobre as características da ironia canadense e brasileira, sua forma e seu foco específico.

A fim de alcançar o objetivo proposto a este estudo, procuramos por teorias que nos esclarecessem pontos de interesse sobre ambas as culturas, canadense e brasileira, e com apoio das teorias crítica, pós-moderna e pós-colonial, vasculhamos seus sentidos culturais.

⁴⁵ Faculdade Interamericana de Porto Velho – UNIRON, mestre em Linguística, Klondy2@gmail.com

Com este estudo, verificamos que duas características particulares de ironia são utilizadas, tanto na literatura canadense como na brasileira, e procuramos enfocar tais características: sua dúbia natureza formal e sua natureza crítica.

Como a longa história do desenvolvimento da sátira e da ironia mostra, a ironia tem sido utilizada como uma maneira de se criticar⁴⁶. No entanto, discussões e estudos mais recentes sobre o tema, considerando especificidades culturais, ao invés da universalidade humanista, apontam a ironia como forma de denotar dissonâncias, discórdias, desrespeitos e diferenças.

Acreditamos na importância deste estudo para a academia, por trazer à tona, a partir da literatura canadense e brasileira, a utilização da ironia como recursos pós-modernos que a transcendem como ambigüidade e a utilizam e interpretam, também, como sinal de instabilidade.

Cremos, também, em sua importância para os estudantes das letras, tradutores e lingüistas, por encaminhar estudos literários a estudos que vão além das teorias literárias e vasculham as teorias culturais na compreensão dos sentidos dessa literatura.

2. Definindo ironia

A ironia é utilizada como um instrumento que consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, deixando entender uma distância intencional entre aquilo que dizemos e aquilo que realmente pensamos. Por esse caráter dúbio, a ironia é vista como a arte de satirizar com alguém ou com alguma coisa, com vista a obter uma reação do leitor, ouvinte ou interlocutor.

É uma estratégia que pode ser utilizada, entre outras formas, com o objetivo de denunciar, de criticar ou de censurar algo. Para tal, o locutor descreve a realidade com termos aparentemente valorizantes, mas com a finalidade de desvalorizar.

A ironia convida o leitor ou o ouvinte, a ser ativo durante a leitura, para refletir sobre o tema e escolher uma determinada posição. Não é um termo novo. Desde Quintiliano e Cícero já ouvíamos sobre ironia⁴⁷. A ironia é vista como a estrutura comunicativa que se relaciona com a sagacidade e tem lugar privilegiado ao longo das pesquisas e entre os estudos críticos.

Na arte dramática, por exemplo, a ironia é vista como um descompasso entre a situação desenvolvida pelo drama e as palavras ou os atos que a acompanham. A platéia se permite a percepção dessa situação; já aos personagens essa mesma percepção não é permitida.

Nesse descompasso encontram-se, pois, as palavras nas representações que formam sua própria realidade ou a verdade da ficção. Dentre as estratégias textuais, encontram-se a ironia e o humor, percebidos por uma platéia menos ingênua, de leitores/espectadores desconfiados, para quem os jogos de sedução, de poder e de *nonsense* estão sempre pedindo decifração.

A ironia, portanto, em variadas obras literárias, envolve a diferença ou contraste entre aparência e realidade. Sendo a discrepância entre o que parece ser verdade e o que realmente é verdade.

⁴⁶ Cf. in Worcester, Büchner; Elliott, Hass and Mohrlüder; Rodway.

⁴⁷ Cf. in Gaunt; Good; Green.

De acordo com Linda Hutcheon (1992, p. 12), uma das mudanças mais importantes na literatura está no uso da ironia. Sua utilização, que antes passava a idéia de absurdo, fundamentalmente pessimista e vista como destacada de existência⁴⁸, hoje dá uma noção positiva de expressão artística com o poder renovado, como uma força crítica comprometida, quer dizer, como uma estratégia retórica estrutural de resistência e oposição.

Hutcheon explica ainda que, embora normalmente vista como uma arma retórica de defensiva ou de ofensiva, a ironia (no sentido semântico básico de declarar uma coisa e significar outra) também é um modo de "falar" (em qualquer mídia) que permite que locutores deem voz e ao mesmo tempo confrontem qualquer discurso oficial, isto é, atuem dentro de uma tradição dominante, mas também a desafiem, sem isso estar totalmente explícito.

3. Cultura versus ironia

No contexto deste estudo, percebemos a cultura como um encontro de conhecimentos, de hábitos e de línguas, encontro esse que sempre acontece dentro de um contexto de luta.

Compreendemos, também, que certos interesses estão inevitavelmente servidos por definições culturais particulares ou por interpretações de definições particulares. De um lado observamos a cultura canadense e o que chamamos "mentalidade guarnecida", ou seja, uma consequência natural do ambiente severo enfrentado pelos primeiros colonos canadenses e o modo de racionalizar atos da agressão imperial cometidas pelos poderes europeus.

Por outro lado, observamos a cultura brasileira, que por sua tradição colonial, enfrenta desde os primórdios de sua história a luta contra a elite européia e a racionalização de atos de agressão cometidos pelos poderes europeus, norte-americanos ou por sua própria elite imperialista e preconceituosa.

Através desse estudo, portanto, observamos a ironia canadense e brasileira pelos seguintes ângulos: o padrão histórico da "ironia" em ambas as culturas e a compreensão desse padrão em termos de confrontos a partir das definições de cultura. Vemos ainda, que certos tipos de definições reforçam suposições epistemológicas particulares, e embora sejam simplesmente redutivas para identificar sistemas epistemológicos em classes ou interesses diversos, percebe-se que em tais sistemas tais definições estão sempre implicadas.

Nessa observação, passamos a crer que escritores canadenses e brasileiros utilizam a ironia relacionada a uma série de auto-definições e posicionamentos próprios: isto é, no caso canadense, posições de cidadãos em resposta aos seus antepassados políticos, franceses e ingleses, e ao próprio presente (em termos da cultura Americana); posições tomadas que levam em conta a relação regional com o centro; e as minorias (gênero, etnia; nativos; homossexuais etc.).

No caso brasileiro, posições de cidadãos em resposta a sua colonização, os resquícios deixados por essa colonização e todos os preconceitos criados por esses resquícios de supremacia e superioridade que interferem em toda a sociedade (política, educação, inclusão/exclusão etc.).

À luz dos questionamentos pós-modernos não há nessa utilização da ironia por autores canadenses e brasileiros nenhuma demonstração de identidade coerente, estável e autônoma (ou individual ou nacional), essas posições mostram um caráter provisório e incerto - não

⁴⁸ Cf. in Gliksberg.

porque tais autores sejam ou queiram demonstrar fraqueza, mas porque eles estão de modo ideológico opostos ao domínio e, talvez, à presunção de culturas dominantes e dominadas.

Após essas reflexões sobre as culturas canadense e brasileira e a ironia que as envolve, acreditamos que a ironia tem lugar marcante dentro da ideologia dominante de ambas as culturas, mas que se torna um tema bem mais interessante quando escritores a utilizam como parte de uma resistência como forma de redefinir essa ideologia.

Para a observação do que argumento nos parágrafos anteriores, procuramos por críticos como Robert Kroetsch, Linda Hutcheon e Frank Davey, entre outros, cujas afirmações e demonstrações de ironia emergem de um particular interesse na redefinição da cultura. Em seus trabalhos, tais críticos, implicitamente, promovem conceitos pós-modernos como ferramentas úteis para a compreensão da cultura. Essa busca pela redefinição através da ideologia é um dos principais pontos de interesse na análise desses críticos à compreensão dos sentidos da ironia presentes em ambas as literaturas: canadense e brasileira.

4. A crítica literária e a ideologia dominante

A crítica literária, tanto no Brasil quanto no Canadá, tem apontado coincidências dos estudos literários e culturais em ambos os países.

Nesse sentido, um dos pontos mencionados com frequência é o fato dos dois países apresentarem uma intrincada e múltipla rede sócio-cultural, resultado dos processos de colonização e de imigração continuada, que influenciam na teorização sobre a construção de identidades nacionais.

A fim de compreendermos essa relação apontada entre a literatura canadense e brasileira, procuramos entender a ideologia que cerca ambas as culturas e sua correlação com a crítica literária.

A “ideologia dominante” de acordo com Terry Eagleton (1976, p. 54) é um cenário relativamente coerente de discursos de valores, representações e crenças que “refletem as relações experimentais de subjetividades individuais às condições sociais. Funcionam como uma garantia de que percepções distorcidas da realidade contribuam para a reprodução das relações sociais dominantes”⁴⁹ [Minha tradução].

De acordo com Jamie Dopp (1992, p. 41), no Canadá Inglês, a ideologia cultural dominante é compreendida como:

- 1) *status* como uma nação colônia, e
- 2) o fato de que o país desenvolveu-se sem uma guerra civil ou revolução.

O primeiro item envolve a relação do país com a Grã Bretanha; o segundo a relação com os Estados Unidos⁵⁰ [Minha Tradução].

Bons exemplos que dão sustento a essa compreensão de Dopp, pois demonstram os modos mais comuns de articulações dessas relações, podem ser encontrados nas escritas de Alfred Bailey e Northrop Frye.

⁴⁹ “a relatively coherent set of ‘discourses’ of values, representations and beliefs which ... so reflect the experimental relations of individual subjects to their social conditions as to guarantee those misperceptions of the ‘real’ which contribute to the reproduction of the dominant social relations”.

⁵⁰ In English Canada the dominant cultural ideology has tended to be concerned with: 1) our status as a colonial nation, and 2) the fact that our country has developed without revolution or civil war. The first of these involves our relationship with Britain; the second, our relationship with the United States.

Em “*Evidences of Culture Considered as Colonial*” de Bailey, o autor evidencia as características geralmente atribuídas a herança colonial canadense. O Canadá de fala inglesa, segundo Bailey (1972, p. 183) “tem sido objeto de medida de descontinuidade, dispersão e divisão”. Diferente dos canadenses franceses que tem estabelecido uma medida de “continuidade interna”, os canadenses ingleses têm mantido “uma atitude de dependência do país mãe”. Uma atitude que, segundo esse autor, tem afetado de diversas formas o próprio crescimento cultural. Reforçando seus argumentos, Bailey (1972, p. 84) afirma:

Artistas canadenses ingleses têm imitado os Ingleses, mas não conseguiram atingir os mesmos graus. Sucessivos impulsos criativos têm impelido à evolução que geralmente acabam no *culs de sac*, cada um vivendo o seu espaço limitado, e falhando em seguir junto com outros na formação de um fluxo vital contínuo ⁵¹ [Minha tradução].

De acordo com Frye, o efeito da ausência de uma tradição revolucionária no Canadá tem perpetuado o complexo de inferioridade cultural descrito por Bailey. Segundo Frye (1982, p. 47), ao contrário dos Estados Unidos, que tem apreciado grandemente “um sentido de avanços progressivos e lineares”, o Canadá “nunca se definiu como uma sociedade unificada”. Não há “um modo de vida canadense”, nada “cem por cento canadense”, resultando numa ausência de autoconfiança⁵² [Minha tradução].

Essa ausência de autoconfiança na cultura canadense é ponto central para a famosa (já mencionada acima) formulação de Frye da “mentalidade de guarnição”⁵³ como característica dominante da mentalidade canadense.

No Brasil, a ideologia cultural dominante aponta para sua história de colonização, e demonstra o pensamento e atos de um povo que não consegue livrar-se do pensamento imperialista e preconceituoso.

Com a revisão dos críticos acima mencionados e a retomada de Bailey e Frye, observamos que existe uma relação forte entre a mentalidade colonial e histórica com a maioria das formas mais comuns de crítica literária no Canadá e no Brasil.

5. A ironia na literatura canadense

Com as considerações acima, chegamos à conclusão de que, segundo a ideologia dominante, há pelo menos dois modos distintos de falar sobre a ironia na literatura canadense. O primeiro exhibe o padrão histórico da “ironia” na cultura canadense e o segundo, a compreensão desse padrão em termos de confrontos a partir das definições culturais.

Elizabeth Waterston (1985, p. 57-62) fala da tradição de “realistas irônicos” presentes na literatura canadense em trabalhos de escritores como Leacock, Montgomery, e Munro. De

⁵¹ English-Canadians artists have imitated the English but have failed to rise to the same heights. Successive creative impulses have prompted developments which have usually turned out to be *culs de sac*, each living out its limited span, and failing to flow together with others to form a vital continuous stream.

⁵² Unlike the United States, which has largely enjoyed “a sense of progressive and linear advance,” Canada is never “never defined itself as a unified society in this way”. There is no “Canadians way of life”, no “hundred per cent Canadian”; as a result Canadians lack a certain self-confidence.

⁵³ A formulação do Frye ‘mentalidade de guarnição’, aponta para a idéia que as pequenas e isoladas comunidades pioneiras formam uma barreira psicológica protetora às comunidades circundantes “enorme, irrefletida, ameaçadora e com um formidável cenário físico”; e que a mentalidade de guarnição penetrou na literatura canadense de ambas as maneiras: na intertextualidade e como uma reflexão de persistência desta mentalidade na esfera social (Cf. in Frye, Northrop, *The Bush Garden: Essays on the Canadian Imagination* -Toronto: Anansi, 1971:225).

acordo com Waterston, tais escritores enfatizam “a discrepância entre o ideal de civilidade e as realidades de uma desorganizada cidade pequena”⁵⁴ [Minha tradução].

Waterston argumenta ainda que cronistas que enfatizam a vida em pequenas cidades têm peculiaridade significativa para os canadenses.

A forma áspera de Galt pareceu ajustar-se facilmente as histórias da asperidade da terra... Em termos de condições sociais, a forma parece também apropriada para difundir a desarmonia de vida das comunidades canadenses das pequenas cidades⁵⁵ [Minha tradução].

A segunda maneira de falar sobre a ironia na literatura canadense, segundo Jamie Dopp (1992, p. 43) é mais interessante. Dopp explica esse ponto de vista da seguinte maneira:

A literatura deve ser construída com um pensamento essencialmente irônico para penetrar no coração dos canadenses. Esta posição torna-se evidente se tomarmos como exemplo Margaret Atwood em *Survival*. De acordo com Atwood, a experiência do Canadá como colônia leva a literatura canadense a ser inevitavelmente pessimista ou “irônica”. Porque “O Canadá por inteiro é uma *vítima* ou uma *minority oppressed*, ou *explored*”, a literatura canadense intensifica “é mais intensa que a maioria e a morte e o fracasso estão fora do controle”(35). Heróis canadenses não estão preocupados em alcançar glória maior, como suas contrapartes Americanas, mas preocupam-se simplesmente com a sobrevivência.⁵⁶ [Minha tradução]

Como um símbolo do arquétipo do canadense original, Jamie Dopp afirma que *Survival* incorpora o que D.C. Muecke chamaria de “ironia geral”. Segundo Muecke (1982, p. 121) a Ironia Geral apóia-se naquelas contradições, aparentemente fundamentais e irremediáveis:

Contradições, aparentemente fundamentais e irremediáveis que confrontam os homens quando eles especulam sobre tópicos como a origem e o propósito do universo, o livre arbítrio e o determinismo, a razão e o instinto... A maioria desses tópicos é dita como redutível para uma grande incongruência, a aparente liberdade e auto-estima, mas a um ego temporalmente finito em um universo que parece ser totalmente estrangeiro, totalmente despropositado, completamente determinante e vastamente incompreensível⁵⁷ [Minha tradução].

Sem dúvida Atwood e Waterston trabalham com a ideologia dominante de inúmeras maneiras. Ambos vêem a ironia que eles descrevem como produtos das experiências culturais definidas por Bailey e Frye. A noção de “sobrevivência” de Atwood está diretamente ligada à noção da “mentalidade de guarnição” de Frye, no sentido de indefinição de uma posição canadense. Waterston vê a desunião das pequenas cidades canadenses refletida na ficção de

⁵⁴Such writes emphasize “the discrepancy between the ideal of civility and the actualities of a disorganized small town (60).

⁵⁵That these chroniclers of small town life have a peculiarly Canadians significance. “ Galt’s rough form seemed to fit easily into stories of a rough land... In social terms, the form seemed also a appropriate for the disunified unharmonious small-town life of Canadian communities” (61).

⁵⁶ It has to do with an essential irony thought to be at the heart of the Canadian. This position is most influentially taken up by Margaret Atwood in *Survival*. According to Atwood, Canada's experience as colony leads Canadian literature to be unusually pessimist or “ironic”. Because “Canada as whole is a victim, or an “oppressed minority”, or exploited”, “ “The Canadian literary gloom “is more unrelieved than most and death and failure toll out of proportion”(35). Canadians heroes are preoccupied not with *achieving some greater glory, like their American counterparts, but with simply surviving*.

⁵⁷General irony lies in those contractions, apparently fundamental and irremediable, that confront men when they speculate upon such topics as the origin and purpose of the universe, free will and determinism, reason and instinct ... Most of these, it may be said, are reducible to one great incongruity, the appearance of free and self-valued but temporally finite egos in a universe that seems to be utterly alien, utterly purposeless, completely deterministic, and incomprehensibly vast.

Galt como um produto da “mentalidade pequena” dos cidadãos com uma “consciência colonial cujo verdadeiro centro de suas vidas está distante”.⁵⁸

As definições oficiais do Canadá, sejam elas feitas por Northrop Frye, Margaret Atwood ou por outros revisitados na elaboração deste estudo, sugerem, na verdade, uma perspectiva nacional e um tema cultural da ironia na literatura canadense. Esta retórica de reivindicações de identificação da cultura canadense como uma literatura de imigrantes, ou seja, como Atwood declara na introdução de seu trabalho (1977, Introdução, p. xxxi): “um luto de casas abandonadas e coisas perdidas”⁵⁹[Minha tradução].

Há, no entanto, presente nas escritas de vários literatos canadenses⁶⁰, um outro tipo de ironia. Uma ironia reconhecida por leitores que conhecem a realidade do discurso oficial canadense. Discurso da heterogeneidade e do multiculturalismo que, por ser um discurso elitizado, esquece as tensões e desafios e vem carregado de preconceitos.

Tal ironia denota a dissonância, a discórdia, o desrespeito e as diferenças. Metáforas que sugerem uma luta contra as definições oficiais, descritas pela maioria elitizada canadense. Uma elite branca, não homossexual, não feminista etc.

Ademais, o discurso irônico que sugere resistência toma como base as próprias experiências de vida desses escritores como membros de uma sociedade que utiliza como apelação máxima as “minorias visíveis”. Desse modo, essa ironia contrapõe-se a esse discurso oficial. Enquanto discursos culturais e políticos clamam a harmonia dessa maioria, a fala irônica criada pela minoria não branca, homossexual e feminista desmente isso.

6. A ironia na literatura brasileira

Quanto à literatura brasileira, também procuramos observar, segundo a ideologia dominante, os modos distintos de falar sobre a ironia.

Observamos que a ironia na literatura brasileira é um tipo muito específico de discurso da ambigüidade. Uma estratégia retórica e estrutural que também expõe dissonâncias e diferenças. Sobre essa ambigüidade Ferreira (2000, p. 65) afirma: “Longe de ser apenas um procedimento estilístico inefável, ela [a ambigüidade] se torna fonte de estratégia discursiva e elemento constitutivo de poder”.

Segundo a sua história, a ironia na produção literária brasileira é um fenômeno social, na medida em que resulta de convicções, crenças, códigos e costumes sociais (OLIVEIRA, 1984).

Através da ironia, o autor brasileiro consegue exprimir o que a sociedade pensa sobre o poder, a elite, as leis e as normas, zombando-a, modificando-a e até mesmo negando-a.

Assim como a literatura emerge de uma determinada realidade histórica, a ironia na literatura brasileira tende freqüentemente a insurgir-se contra este real, apresentando uma realidade que a própria sociedade muitas vezes se recusa reconhecer. A condição do Brasil como um país colonizado explica em parte essa situação. Muito antes de ter uma existência histórica própria, o Brasil já era uma idéia européia.

⁵⁸ Cf. in: Waterston, 1985, p. 60.

⁵⁹ “a mourning of homes left and things lost”

⁶⁰ Cf. in Himani Bannerji’s “Paki, Go Home” from her collection doing time; Krisantha Sri Bhaggiyadatta’s poem called “Big Mac Attack!” from The Only Minority Is the Bourgeoisie; and Dionne Brand’s poems “Primitive Offensive”.

Em toda a história, observa-se o olhar superior dos povos europeus sobre os povos encontrados no Novo Mundo. Esta superioridade é descrita através de comparações das populações tradicionais com os europeus, até alcançar o imaginário dos antigos viajantes, do jardim do Éden ao antimundo.

Dessa forma, a literatura brasileira já nasceu comprometida com uma escala de valores adversa à sua natureza ficcional. Racionalidade ao invés de imaginação, sistematização ao invés de invenção. Compreendemos portanto, que esse contexto de incongruência é criado no interior do texto, e proporciona, conduzida pela cultura, a ironia. A ironia na literatura brasileira é um poderoso recurso de formação de opinião. O escritor/autor na literatura brasileira ao usar a ironia, exercita o poder de dizer: “isto é imoral, grotesco ou simplesmente ridículo”.

Segundo Minois (2003, p. 570), o ironista, ao ridicularizar algo, imediatamente institui um parâmetro de normalidade, indicando o que seria aceitável ou razoável. A ironia se movimenta sempre sobre um eixo de moralidade. E complementa:

O ironista não é imoral: ao contrário, ele obriga a imoralidade a sair do esconderijo, imitando seus defeitos, provocando-os, parodiando sua hipocrisia, de forma que ninguém mais possa acreditar nela. O riso do ironista é sempre calculado, intelectualizado, refletido (MINOIS, 2003, p. 570).

A ironia na literatura brasileira é, portanto, utilizada geralmente como um recurso de desqualificação de algo: de uma pessoa, de um lugar ou de uma prática qualquer. Tal como observamos na literatura canadense, encontramos na literatura brasileira, também, uma ironia reconhecida por leitores que conhecem a realidade do discurso oficial brasileiro. Discurso da heterogeneidade e do multiculturalismo que, por ser um discurso elitizado, esquece as tensões e desafetos e vem carregado de preconceitos. Essa ironia denota a dissonância, a discórdia, o desrespeito e as diferenças. Metáforas que sugerem uma luta contra as definições oficiais, descritas pela maioria elitizada brasileira. Essa ironia contrapõe-se, portanto, a esse discurso oficial, também.

7. Considerações finais

Com muito a pesquisar e exemplos a analisar, após este estudo, vemos a ironia nas literaturas canadense e brasileira como uma estratégia retórica e estrutural que exhibe dissonâncias e diferenças com dois sentidos bem marcantes. Um sentido de desconstrução e outro de construção. Ambas as literaturas utilizam a ironia em relação a uma série de definições e posições próprias. Afirmções e posições que utilizam em resposta às suas colonizações, aos seus passados políticos e aos seus próprios presentes.

Com a utilização dessa estratégia com sentido de desconstrução, autores tomam posições contra os seus passados e contra os seus presentes que parecem moldar-se aos padrões norte-americanos/imperialistas, numa tentativa de desconstrução do próprio colonialismo e todos os seus resquícios.

Na utilização da ironia com sentido de construção, autores tomam posições regionais contra as posições centrais, aproveitam as experiências pessoais para ironizar o pensamento da ideologia dominante, ou o discurso da elite. Numa tentativa de conduzir o leitor a construção de uma nova sociedade canadense/brasileira que repense o Canadá/Brasil e refaça a sua história.

Ademais, concluímos que autores canadenses e brasileiros empregam a ironia, tanto no sentido de desconstrução, como no de construção, utilizando-a de acordo com a definição dessa estratégia: como um instrumento que consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, deixando entender uma distância intencional entre aquilo que dizemos e aquilo que realmente pensamos.

A partir da utilização desse instrumento, esses escritores obtêm exatamente o que esperam obter: a reação do seu leitor / interlocutor – um olhar mais atento sobre as “minorias não visíveis” - sobre o “discurso colonizador” e todas as mazelas sociais *varridas para baixo do tapete* pela ideologia dominante. Esses autores fazem, portanto, a utilização adequada dessa estratégia retórica e estrutural. Contradizem o discurso político e expõem ao mundo o que tais discursos teimam em encobrir: as dissonâncias e diferenças reinantes nas culturas canadense e brasileira.

8. Referências

ATWOOD, M. Canadian Monsters: Some Aspects of the Supernatural in Canadian Fiction. In: *The Canadian Imagination* (91-109). Cambridge: Harvard UP, 1977.

BAILEY, A. G. Evidences of Culture Considered Colonial. *Culture and Nationality*, Essay (178-199). Toronto: McClelland, 1972.

DOPP, J. Who says that Canadian Culture Is Ironic? In: HUTCHEON, Linda. *Double Taking. Essays on Verbal And Visual Ironies In Canadian Contemporary Art And Literature* (39-53). Toronto: ECW, 1992.

EAGLETON, T. *Criticism and ideology: A Study in Marxist Literary Theory*. London: New Left Books, 1976.

FRYE, N. *Conclusion to A Literary History of Canada*. The Bush Garden: Essays on the Canadian Imagination (213- 251). Toronto: Anansi, 1971.

_____. *Division on a Ground: Essays on Canadian Culture*. Toronto: Anansi, 1982.

HUTCHEON, Linda. *Double Taking. Essays on Verbal And Visual Ironies In Canadian Contemporary Art And Literature*. Toronto: ECW, 1992.

MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.

MUECKE, D.C. *Irony and the Ironic*. London: Methuen, 1982.

WATERSTON, E. *Bogle Corbet and the Annals of New World Parishes*. John Galt: Reappraisals. (57-62). Guelph, on: U of Guelph P., 1985.

ENSINO DE LÍNGUAS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

LEARNING VOCABULARY IN A CONTEXT OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Vivina Almeida Carreira⁶¹

RESUMO

A autora deste artigo ensina Inglês para Fins Específicos (ESP) para estudantes de Engenharia em um Instituto Politécnico, portanto seu conteúdo foi construído no contexto de uma experiência de ensino de Inglês para a Ciência e Tecnologia (IST) que promove o ensino e a aprendizagem de estratégias especialmente concebidas para cumprir as metas imediatas dos alunos. Depois de apresentar as características principais dos alunos e fazer valer as suas principais prioridades na aprendizagem de Inglês que é alcançar as habilidades de comunicação acadêmicas e profissionais, este trabalho centra-se na aquisição de vocabulário e de estratégias de aprendizagem e técnicas de como léxico desempenha um papel central no ESP.

Palavras-chave: Inglês para fins específicos. Aquisição de vocabulário. Inglês para a Ciência e Tecnologia

1. Introduction

The contents of this paper build up against the background of a teaching experience in a context of English for Science and Technology (EST), to students of several Engineering fields at a Polytechnic Institute. The teaching and learning of a language for specific purposes fosters some teaching and learning strategies particularly devised to meet the learners' immediate goals. After presenting the learners' main features and asserting their top priority in learning English, as well as the main characteristics of the linguistic subsystem which is dealt with here, attention will be focused on vocabulary acquisition and learning strategies and techniques as lexis plays such a central role as content carrier in ESP.

2. Learners' profile and goals

The students are doing first cycle Engineering courses and have Technical English for six months, a three-hour class once a week which adds to a total of 130 contact hours. It does not allow for a very ambitious syllabus but, as it is not an optional subject, attendance is rather constant.

⁶¹ School of Agriculture, Polytechnic Institute of Coimbra, Portugal. vivina@esac.pt

The students' top priority in learning English is to attain academic and professional communication skills in order to be able to deal with authentic academic texts and professional situations. That is also the main goal of those of us who design the programme. There are, however, a few setbacks to overcome to attain success in this difficult task, which requires much to be learned in a rather short period of time.

2.2. Difficulties

- They are science students which means that, with a few exceptions, they are not very inclined to learning languages and, in fact, they lack much linguistic background knowledge and etymological information which could be very useful in better understanding the dynamics of the language. So, exercises such as morphological analysis of the structure of words or the processes of word formation will not serve these students.
- They lack knowledge, both in the mother tongue and in English, of more complex syntactic structures such as conditionals and passives or embedding, which really are very common in the kind of texts they have to cope with.
- Sometimes they also lack mother tongue grammar and vocabulary knowledge.
- They do not engage in much extensive reading in English outside class, either because they lack the time to do it or out of a feeling of frustration as they don't manage to get to the meaning of what they try to read.
- It is difficult to teach a syllabus of both grammar and lexis at the same time and in so few contact hours.
- Classes are very large.
- There are huge differences in their linguistic knowledge and, most importantly, in their learning styles.

At the same time, there are at least so many reasons for them to be successful in learning a technical or specialized language.

2.3. Advantages

- Their learning of English is purposeful; they know they need it.
- Being adults they are more likely to take advantage of previously acquired learning skills.
- English is not dissociated from their real interests as they apply what they learn in English classes to their main field, which is highly motivating.
- They are already familiar with a set of terminological units related to their field of study, sometimes in the mother tongue but easily recognizable (particularly, words of Latin and Greek origin).
- Their acquaintance with some practices related to their subject matter fields may trigger their ability to acquire English.
- Most of them know they must learn for life not for a test.
- Less stress on grammar and language structures (which are almost always very tiresome for them) and concomitantly more stress on vocabulary.

As teachers we have, then, to take advantage of the students' characteristics which may favour their learning process and create strategies to circumvent those that present themselves as serious obstacles to it. Given our shorter and shorter period of contact time with them, "shortcut" is certainly a keyword here.

3. Academic and scientific discourse

The first shortcut consists in creating awareness of several issues in the students. The first one being awareness of what it is they are learning, a specialized language (a language for specific purposes), that is, a linguistic subsystem which is an extension of the general common language and which makes use of its grammatical code in a very simple and economical way with particular syntactic and rhetorical patterns.

According to Dudley-Evans (apud ANTHONY, 1997, p. 2), ESP can be thought of as having absolute characteristics, which always apply, and variable characteristics which may depend on particular circumstances. The absolute characteristics are as follows:

1. ESP is defined to meet specific needs of the learners.
2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves.
3. ESP is centred on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

This amounts to what Hutchinson says in other words: "ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (HUTCHINSON et al., 1987, p. 19).

That's why it is so important that the students become aware since the very first class that they will be working in a linguistic meaningful context, that is, they will be dealing with exactly the same kind of materials as they will be working later in their professional lives. They must know that they will be learning strategies to overcome their lack of proficiency in such a way that that lack of proficiency will not totally impede access to the core meaning of the texts they have to deal with.

Then, the students should be made aware of the most common types of academic and scientific texts according to their production and dissemination circumstances. Therefore, the students should be able to distinguish a lab report from a chapter in a textbook, an article for a scientific journal from a paper or a poster to be presented at a congress.

Then, they should be made aware of the main function of those texts which is to communicate information on particular branches of knowledge and, finally, as they are expected to reproduce it, they have to be able to recognize basic characteristics of academic and scientific discourse.

After recalling general structure words such as modal verbs, pronouns, linking words, prepositions, and relatives, among others, it is important that students manage academic vocabulary which is used commonly in all the science fields such as causal, purpose and sequence connectives as well as words that are needed for classifying and defining operations. As said before, in ESP there is no need for much stress on grammar issues. Nevertheless, the very characteristics of academic and scientific discourse demand that certain grammar items

be clearly focused upon. That is the case of certain syntactic constructions such as passive and embedding, as well as common ways of word formation such as derivation.

Then, they have to concentrate on the specific set of vocabulary units that are proper to the scientific field in question, having in mind that, unlike general language words, technical words tend to be mono-referential, which makes them easier to learn.

4. Lexical competence

To know a word is a very complex task. According to Michael Wallace (1987, p. 27) to know a word in the target language as well as a native speaker may mean:

- Recognize it in its spoken or written form
- Recall it at will
- Relate it to an appropriate object or concept
- Use it in the appropriate grammatical form
- In speech, pronounce it in a recognizable way
- In writing, spell it correctly
- Use it with the words it correctly goes with, i.e., in the correct collocation
- Use it at the appropriate level of formality
- Be aware of its connotations and associations

Although we, teachers and students of ESP, don't aim at this level of proficiency, we certainly have to bear in mind that to know a word – to learn it and retain it – does indeed entail much cognitive effort on the part of the students. For as many different strategies and techniques we may use, their effectiveness depends on many variables and one of the most important of them is the extent to which the students engage in active and independent study of the target vocabulary. As it is, from the very first lesson, students' attention should be called to the continuous nature of vocabulary acquisition and learning and therefore to the important role of memory and systematic practice.

And, before moving to specific vocabulary learning, students should learn, as quickly as possible, high frequency vocabulary items. As Nation (2002, p. 270) puts it:

There are some vocabulary items that need to be learned to a very high degree of fluency as quickly as possible. These include numbers, polite formulas, items for controlling language use (for example, to ask someone to repeat, speak more slowly and so on), times, and periods of time and quantities. In addition to this, it is important that all high-frequency vocabulary be learned to a reasonable degree of fluency so that it can be readily accessed when it is needed.

5. Esp vocabulary

Another important shortcut is to call the students' attention to the importance of vocabulary learning in a context of English for Specific Purposes, particularly in the context of English for Science and Technology, which are good instances of the use of English as a *Lingua Franca* for communication in the globalized world – “globalish” to use Gibson Ferguson's word (FERGUSON, 2007).

Students should be made aware that there are differences between Standard English and the various “Englishes” they will encounter both in written materials and in spoken communication in which non-native speakers interact in international contexts.

This no one land's language receives interference from phonological, morphological and syntactical features of all the languages that are mother tongues of the speakers who use it. In teaching ESP we should, then, according to the same author, somehow try to achieve greater pragmatism and flexibility regarding norms and models and seek to change emphasis from correctness to intelligibility (FERGUSON, 2007).

In this context, vocabulary gains another dimension, as it is less prone to the interference of the other languages.

Vocabulary is generally considered the most important category needed for proficiency in all the four linguistic skills, as far as English for Science and Technology is concerned, and so vocabulary acquisition strategies must be the object of explicit instruction, taking advantage of the learners' cognitive abilities which they already use in their native language learning and having in mind pedagogical aims which enhance active and autonomous involvement in the learning process.

6. Vocabulary learning strategies

For all the reasons already mentioned, vocabulary incidental learning is not enough to ensure a minimum lexicon. We share Nation's (2001) and Schmitt's (2000) views of a need to combine incidental and intentional learning as a vocabulary learning strategy. For that we have to take advantage of the fact that these students are adults. If it is true that adults must work harder than children to learn a language, it is also true that adults can rely on the learning skills they have already developed in their mother tongues which allow them to learn faster and perhaps more efficiently. And we should not forget that they already have some knowledge of their subject field and this can work to their advantage as they may recognize the real referent for the vocabulary they come across, which is highly motivating.

In the course of my teaching experience I have found that the most effective way to learn (to acquire and to retain) lexical items is by working with meaningful authentic contexts. Therefore, it can be said that contextual inference is probably the most productive strategy if combined with others and complemented by the right follow-up activities.

First of all, we should be very careful in choosing authentic texts with an elevated rate of relevant or most useful vocabulary.

Then, before reading for global comprehension (skimming), the teacher can pose a set of general pre-questions about the text contents in order to capture the students' attention to certain keywords. After skimming the text for the main ideas, the class usually proceeds to underline unknown words and try to guess their meaning from the context. That is something we are always doing in our native languages as well. The teacher can even provide a series of multiple choice meanings and ask them to choose the most adequate for the context.

Apart from contextual clues, information about the word can be gathered either by analysing the word formation and decoding the meaning of its parts, by using a reference source (a dictionary or a glossary), by extra-textual data or through analogies with other languages using pedagogical translation.

Then, it is most important that the students' guesses be confirmed and that they practice by writing sentences of their own using the new words.

6.1. Using word parts

Most English words come from French, Latin or Greek and this particularly applies in the case of technical words, which are frequently made up of word parts such as prefixes and suffixes. So, it is very useful to learn the most frequent ones and their meanings in order to make use of that information when confronted with unknown words composed with already known parts.

6.2. Follow-up tasks

As follow up tasks, students can build word families and generate derivative words and work with synonyms and antonyms.

6.3. Using dictionaries

Dictionaries are an important resource in learning a foreign language and even more so in the present context. Students must know what types of dictionary are available. There are monolingual, bilingual and bilingualized dictionaries which is a combination of the features of the first two. In short, a bilingualized dictionary offers translations in addition to semantic and grammatical information.

Then, training in how to use a dictionary is also essential. The students need to learn the symbols and all the information a dictionary can provide and, moreover, they need to deal with the fact that some words have several entries and how to decide for the meaning of a given word. As important as that,

The learners' attention should also be directed toward the value of good sentence examples which provide collocational, grammatical, and pragmatic information about words. Finally, teachers should emphasize the importance of checking a word's original context carefully and comparing this to the entry chosen, because context determines which sense of a word is being used (HUNT; BEGLAR, 2002, p. 264).

Follow-up tasks: The students are then assigned several follow-up activities such as practising definitions of concepts in simple English words, matching words with their definitions, paraphrasing or giving explanations, arranging lists of words according to their categories, cloze exercises, etc.

Another follow-up task to be carried out outside the classroom consists in building a personalized dictionary. They are recommended to get a notebook with alphabet letters on the side and use it to record each new word they learn. It can be a general one or they can organize more than one according to different categories: for verbs, nouns, adjectives, etc. The important thing is to register the words and go through them all from time to time or each time they record a new one.

A similar activity can be to build general or thematic glossaries in the same manner. In both cases, however, they are advised to write the equivalent translation, as we believe translation can play a vital role in learning vocabulary in a context of ESP.

6.4. Using pedagogical translation

Not long ago, translation was still banned from the classroom and with that the mother tongue was thought to have disappeared from the process of learning a foreign language. But that is not really possible. The mother tongue pervades all our cognitive acts; it is always present, even if it is a silent presence. As Hurtado Albir (1988, p. 42) says:

[...] la lengua materna está presente porque es el punto de referencia del alumno con el mundo del lenguaje; por esto, sobretudo al principio del aprendizaje, descubre y construye la lengua extranjera a partir de la experiencia de su lengua materna, aplicando un mecanismo que podríamos calificar de 'traducción interiorizada'.

In learning a foreign language, comparing with the mother tongue is unavoidable. And that is not necessarily bad.

We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking, and to some extent our use of the foreign language (pronunciation, choice of words, tone, word order, etc.). Translation helps us to understand better the influence of the one language on the other, and to correct errors of habit that creep in unnoticed (such as the misuse of particular words or structures). And, because translation involves contrast it enables us to explore the potential of both languages – their strengths and weaknesses (DUFF, 1989, p. 6).

I have shown elsewhere (FIGUEIREDO, 2005, 2007) that translation is an efficient pedagogical tool particularly in the learning of a specialized language. We use it as another “shortcut” to get quickly to the meaning of an unknown word or, as it so happens many times, to confirm the already grasped meanings of core statements in specialized texts.

Follow-up tasks: Students usually annotate the translations on the margins of texts or build bilingual glossaries or personalized dictionaries, as associations between target vocabulary and the equivalent mother tongue words will help them to remember.

Sometimes they can translate one or several paragraphs from English to their mother tongue which is always a welcome exercise as it gives them the opportunity to show native linguistic proficiency and extra-linguistic competence – two things they usually cannot do in English – and that may help to build self-confidence.

7. Consolidation strategies

As we all know, vocabulary acquisition and learning is a dynamic process which takes a long time and a great effort. Therefore, the more actively students engage in it, the better.

Their work, and the teacher's, in the English class has much to gain from interdisciplinary collaboration with the colleagues who teach core content classes. There have been occasions when it was possible to conduct experiences in which the vocabulary they were learning in the English class was immediately used in another content class. That was felt by the students as very purposeful and by us as a good consolidation exercise.

All the follow-up activities that were mentioned before work as consolidation strategies. Repetition and reviewing are among the most important to avoid forgetting. But it is also important to combine written input with speaking and then writing activities to foster productive knowledge.

Moreover, these activities can be reproduced by the students afterwards with other texts, so we are equipping learners with strategies to expand their vocabulary knowledge on their own, which is part of our emphasis on working for autonomy.

8. Conclusion

[...] autonomy has been defined as the capacity to control one's own learning. At the most basic level, fostering this capacity in the classroom begins with the teacher's own decision to become more actively involved in the students' learning in order that the students may also become more actively involved in making choices and decisions (BENSON, 2003, p. 305).

Students must take responsibility for their own learning and be able to evaluate performance and progress. That requires, first of all, that they develop a strong awareness of what they have to learn and the best ways to achieve their goals. Self-assessment tests, check lists, meta-cognitive questionnaires and reflection diaries are some of the most useful tools available for that.

As teachers we should not discard our function in evaluating the students, because they rely on us to help them to identify their biggest difficulties and show possible solutions but also to give them information on how they are or are not making progress. We must not forget that, after they finish the English course, they must be equipped with the tools that will help them to continue to work on their own as autonomous learners.

9. References

ANTHONY, L.. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? *On-CUE*, v. 5, 3, 1997, p. 9-10. <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>> Accessed in Jun. 20 2008.

BENSON, P. Learner autonomy in the classroom. In: NUNAN, David (ed.). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 2003, p. 289-308.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, S. T. M. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

DUFF, A. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

DUNBAR, S. Developing vocabulary by integrating language and content. *TESL Canada Journal*, 9, 2, 1992, p. 73-80.

FERGUSON, G. *ESP and English as a European Lingua Franca (EELF)*: the prospects and problems of a complex relationship. AELFE Conference, Lisbon. 2007.

FIGUEIREDO, V. C. A tradução como recurso no ensino do Inglês técnico-científico. *Specific. Revista de Inglês para Fins Específicos*, 2, 2005, p. 93-100.

_____. A dimensão pragmática da tradução no ensino-aprendizagem da língua estrangeira especializada. *Revista Brasileira de Tradutores*, 16, 2007, p. 101-107.

HELTAI, P. Teaching Abstract Subtechnical Vocabulary. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5/2, 1996, p. 71-82.

HUNT, A.; BEGLAR, D. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (eds). *Methodology in Language Teaching*. An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 258-266.

HURTADO ALBIR, A. La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable*, 1, 42-45.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAURILLARD, D. *Rethinking University Teaching*. A framework for the effective use of learning technologies. 2. ed. London/New York: RoutledgeFalmer, 2004.

NATION, I. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Vocabulary. In: NUNAN, D. (ed.). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 2003, p. 129-152.

NATION, P. Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning. In RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (eds). *Methodology in Language Teaching*. An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 267-272.

NUNAN, D. (ed.). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 2003.

RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (eds). *Methodology in Language Teaching*. An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SCHMITT, N. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

WALLACE, M. *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books, 1987.

A AUTONOMIA DO ALUNO COMO ELEMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL⁶²

Airton Rodrigues de Lima⁶³

Djenane Alves dos Santos Valdez⁶⁴

Fábio Silva de Mello⁶⁵

Jois Miguel Maciel de Souza⁶⁶

Sílvia da Silva Pereira⁶⁷

Resumo

Este trabalho evidencia uma reflexão sobre a autonomia do aluno em optar pela língua estrangeira que pretende estudar como meio facilitador da aprendizagem. Destacamos ser a autonomia um fator primordial para o avanço em qualquer situação de aprendizagem, o que tem sido deixado de lado em instâncias como a escola pública. Com base nas análises obtidas durante as aulas de língua espanhola do curso de extensão *Español para niños*, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlos Drummond de Andrade em Candeias do Jamari – RO, verificamos que o fato de o aluno ter a autonomia para escolher qual língua estrangeira estudar, implicou de modo positivo para uma efetiva aprendizagem dessa língua. Contudo, no decorrer da história da Educação no Brasil, a escolha da língua estrangeira adotada pelas escolas públicas ou particulares sempre foi uma decisão dos dirigentes, o que tem ocorrido sempre de acordo com as conveniências e/ou disponibilidade de profissionais. De modo que até o presente não se tem registro de que os alunos, tenham sido consultados acerca de sua preferência ou possível identificação com uma língua estrangeira. Desse modo, chega-se à conclusão de que é preciso dar ao aluno o direito de escolha da língua estrangeira que pretende estudar para que ele se sinta responsável por seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Autonomia. Ensino/aprendizagem. Língua Espanhola.

⁶² Este artigo é uma visão ampliada da comunicação apresentada pelos autores no “IV Seminário Repensando as Práticas de Ensino de Línguas” - UNIR, 2009.

⁶³ Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Rondônia e em Letras/Português pela Universidade Federal do Pará. airtonlima@gmail.com

⁶⁴ Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Especialista em Filologia Espanhola, mestranda em Letras na mesma universidade e pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO). Coordenadora do curso de extensão de Língua Espanhola. djenanevaldez@yahoo.es

⁶⁵ Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Rondônia. mello1_fabio@hotmail.com

⁶⁶ Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Rondônia. joismiguel@hotmail.com

⁶⁷ Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Rondônia. silvi.oo@hotmail.com

1. Introdução

A legislação brasileira, ao longo dos anos, incluiu no currículo escolar o ensino da língua estrangeira, que em alguns estados, iniciou-se pelo inglês e o francês; e mais recentemente, o espanhol. Porém a lei Nº 9.394/ 96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional torna obrigatório o oferecimento de uma língua estrangeira moderna, sendo optativa para a escola a oferta de uma segunda língua estrangeira. No ano de 2005, o Presidente da República publicou a lei nº 11.161/ 2005 que torna obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio, sendo em caráter optativo para o aluno a língua estrangeira a ser estudada: inglês ou espanhol.

Reconhecemos a importância desse avanço na legislação, contudo, no decorrer da história da Educação no Brasil, a escolha da língua estrangeira adotada pelas escolas, tanto pública quanto particular, sempre foi uma decisão dos dirigentes, o que tem ocorrido sempre de acordo com as conveniências e/ou disponibilidade de profissionais. De modo que até hoje não se tem registro de que os alunos, em algum momento, tenham sido consultados acerca de sua preferência ou possível identificação com uma determinada língua. Em resumo, são obrigados a aprender uma língua estrangeira que a escola inclui no currículo escolar.

Do mesmo modo, nas escolas públicas do Estado de Rondônia há a predominância do ensino da língua inglesa. Entretanto, as escolas particulares, em sua maioria, têm oferecido a seus alunos o ensino tanto da língua inglesa quanto da espanhola, mas sem dar ao aluno a opção por uma das línguas ou pelas duas.

Importa dizer que, no sistema estadual de ensino, a língua estrangeira moderna situa-se na parte diversificada do currículo e, de acordo com a legislação estadual, a promoção do aluno dá-se com base na frequência e não no aproveitamento, como ocorre também com as outras disciplinas da parte diversificada.

Por outro lado, o ensino da língua estrangeira nas escolas não enfatiza nem as habilidades orais, nem o letramento, nem a língua como forma de comunicação, e sim a gramática e a tradução, de forma repetitiva e dissociada das práticas sociais e cotidianas do aprendiz, ou seja, sem significados relevantes. Por sua vez, os professores reclamam que os alunos não reconhecem a importância da língua estrangeira na vida deles.

Observando o comportamento dos alunos frente à aprendizagem da língua estrangeira, seja ela inglesa ou espanhola, percebe-se a falta de interesse por parte da maioria. Grande parte dos aprendizes do ensino básico não se sente estimulada a realizar atividades de forma autônoma e não demonstra ter consciência do processo de aprendizagem de língua estrangeira. De modo geral, as atitudes desses aprendizes revelam que suas ações ficam muito limitadas à sala de aula, pois, raramente, têm qualquer iniciativa de uso da língua de forma independente.

Os poucos alunos que apresentam indícios de autonomia recorrem à comunicação de massa (música, TV, Internet) como forma de superar a ausência da produção de sentido em uma comunidade de prática discursiva.

De olho nesse panorama, a pesquisa que realizamos teve a finalidade de investigar se a não obrigatoriedade da matrícula em uma língua estrangeira facilita ou propicia uma aprendizagem mais significativa e efetiva. Os dados foram coletados em situação de aprendizagem e analisados de acordo com o conceito de Holec (*apud* PAIVA, 2006) que diz que “ser autônomo é ter a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”.

A pesquisa se fundamentou em informações bibliográficas publicadas sobre o tema e pesquisa de campo, onde observamos o comportamento dos alunos durante a participação voluntária no curso de língua espanhola, denominado *Español para niños*, no qual foram utilizados materiais didáticos específicos, metodologias adequadas, envolvendo a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e conteúdos significativos e relevantes para os aprendizes. O curso foi realizado aos sábados (dias não letivos), de 8h as 12h, na própria escola.

2. Uma visão de autonomia no contexto histórico-social

A autonomia, entendida como liberdade de escolha, foi sempre uma busca constante do homem, no decorrer de sua história, e esteve quase sempre ameaçada devido ao desejo de domínio de determinados grupos sobre outros. Esse desejo de domínio, presente na sociedade antiga, passa para a modernidade na forma de um mundo urbano-industrial que deu origem ao capitalismo, onde a “ideia de progresso se propaga, como também a ideia de enriquecimento. A vida, dinâmica e competitiva, faz nascer o sentimento de individualismo” (MEKSENAS, 1994, p. 44).

O pensamento liberal passa a ser a doutrina desse sistema social, que defende a liberdade individual enquanto direito de livre expressão do pensamento e de escolha de seus governantes. Por outro lado:

O pensamento liberal não foi o mesmo ao longo da história; por onde se expandiu e se fixou tornou-se a base de sustentação ao modo de produção capitalista e se transformou com ele. Como leitura de mundo, garantiu à burguesia a legitimação de suas ações, sempre associadas à defesa dos princípios democráticos, dos interesses comuns, do desenvolvimento, do bem estar e do progresso material e espiritual dos indivíduos (SANTOS, 2007, p. 11)

Deste modo, é importante destacar a complexidade e contradição do liberalismo e a dupla dialética que há nele, pois ao mesmo tempo em que ele expressa liberdade, em seu discurso, exerce controle em sua prática e se torna “o estandarte sob o qual a burguesia luta e conquista a hegemonia econômica e política” (MEKSENAS, 1994, p. 52).

Nilson Santos (2007, p. 12) explica essa contradição da seguinte forma:

Com o passar do tempo, o liberalismo sofre um processo de camaleonamento, ou seja, no embate com a nobreza reacionária toma uma tonalidade revolucionária; no momento de consolidação das instituições democráticas, toma sua defesa e segue como protetor e inspirador de um regime de plenas possibilidades individuais. Na disputa com a classe operária e com o campesinato, no momento de possibilitar a alternância do poder, fruto do jogo democrático, este se reveste de tutor, restringindo a liberdade, impondo regras, criando a ordem, apontando para um fim onde todos ganhariam. Assume um papel de repressor e conservador, antes relegado a nobreza feudal.

Assim, no contexto do sistema político atual o amor ao trabalho é transformado em expressão hipócrita e cínica, pois não tem outro objetivo, senão condicionar o homem, desumanizando-o, tirando-lhe a capacidade de optar em sua vida (MEKSENAS, 1994).

A dinâmica da instituição escola, nesse contexto, também apresenta contradições. Ao mesmo tempo em que ela reproduz os valores, as ideias e cultura, ou seja, a ideologia da classe dominante, também é uma instituição aberta aos interesses das classes populares, podendo vir a ser um instrumento de liberdade.

Nas diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional, de acordo com Libâneo (1985), o conceito de autonomia do aluno encontra base nas Pedagogias Progressistas (1980), que se fundamentam na análise crítica da realidade social e na compreensão da educação como um processo sócio-político. Em contraste com as Pedagogias Liberais (1889 – 1986), que reforçam e justificam a sociedade de classe, na medida em que compreende a escola como preparadora de indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões.

Dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras, Paiva (2006) comenta que o conceito de autonomia na aprendizagem surgiu com a chegada da abordagem comunicativa. A autora explica ainda:

Antes disso, não havia espaço para o reconhecimento da autonomia, pois o professor controlava todas as atividades de aprendizagem e os direitos dos aprendizes ficavam limitados à escolha da escola, embora os mais jovens não tivessem voz nem sobre isso, já que essas escolhas eram feitas por seus pais. Os materiais eram desenvolvidos para controlar e guiar os alunos que não tinham nenhuma opção na seleção das estruturas e vocabulário ou na ordem em que eles deveriam ser estudados. Os professores se empenhavam em controlar os alunos para que todos os passos, previamente planejados, fossem seguidos. Até mesmo o conceito de língua não abria espaço para aceitar os processos mentais autônomos, pois a língua era concebida como um sistema fechado cuja aprendizagem seria facilitada se os alunos fossem expostos a uma gama de estruturas ordenadas da mais fácil para a mais difícil. Isso, no entanto, não significa que não aconteciam processos mentais autônomos. Na realidade, os professores não tinham consciência desses processos. Além dos rígidos princípios lingüísticos que embasavam as abordagens de ensino de LE, o papel dos aprendizes também era minimizado, pois seus diferentes estilos de aprendizagem e suas estratégias preferidas eram totalmente ignorados e até mesmo combatidos. Essas abordagens eram centradas no professor e não se esperava nenhuma tentativa de aprendizagem autônoma (PAIVA, 2006, p. 78-79).

Dessas abordagens, fazem parte a metodologia tradicional, direta, áudio-lingual e áudio-visual.

Crabbe (*apud* PAIVA 2006) oferece três argumentos para explicar a autonomia:

- Ideológico: faz referência ao direito de ser livre para exercer suas próprias escolhas.
- Econômico: se refere à capacidade de financiar a própria educação, pois as sociedades, geralmente, não têm recursos suficientes para prover instrução para todos.
- Psicológico: esclarece que aprendemos mais quando nos responsabilizamos pela própria aprendizagem.

Destacamos, em nosso trabalho, o argumento ideológico, considerando que a participação voluntária e o estar engajado no processo, possibilita ao aluno a capacidade de assumir uma parte da responsabilidade de sua aprendizagem para, dessa forma, manter a motivação pela língua estrangeira que escolheu.

Concordamos também com Littlewood (1994, p. 428), quando define uma pessoa autônoma como:

Aquela que tem a capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Esta capacidade depende de dois componentes: habilidade e desejo. Assim, uma pessoa pode ter a habilidade de fazer escolhas independentes, mas não sentir nenhuma vontade de implementá-las (porque tal comportamento não é, por exemplo, percebido como apropriado ao seu papel em uma determinada situação). Por outro lado, uma pessoa pode ter o desejo de exercitar escolhas independentes, mas não ter a habilidade para fazê-lo.

Essa limitação no exercício da escolha é evidenciada em nossas escolas quando, por exemplo, a escolha da língua estrangeira adotada pelas instituições, é fruto da ação dos gestores, que torna obrigatório o estudo dessa língua.

3. As implicações da autonomia no ensino de língua estrangeira

Nosso interesse em realizar este artigo surgiu exatamente da observação da falta de interesse e envolvimento por parte dos alunos, tanto das escolas públicas quanto das particulares durante o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira, fossem eles alunos do Ensino Fundamental ou do Médio. Em tempos de indiscutíveis avanços tecnológicos, todas as pessoas que se dizem escolarizadas se remetem a, pelo menos, uma leitura instrumental em outro idioma para melhor acessar possibilidades de crescimento pessoal. Para isso, diversos elementos se conjugam, a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas considera-se que o “estar motivado para aprender” constitui a melhor forma de aprendizado, independentemente da metodologia a ser utilizada. Acredita-se que para manter a motivação pela língua que escolheu, o aluno precisa se engajar no processo, conscientizar-se de que tem de “aprender a aprender” e ser capaz de assumir uma parte da responsabilidade de sua aprendizagem.

Observando os alunos do ensino básico, e retrocedendo a nossa própria história como estudantes, constatamos que a língua estrangeira oferecida pelas escolas no ensino oficial, não tem alcançado resultados positivos. A grande maioria dos alunos não consegue dominar, minimamente, uma língua estrangeira mesmo após sete anos ou mais de contato com o idioma. Isso nos levou a investigar se o grau de interferência pode ter sido a falta de autonomia na escolha da língua estrangeira que propiciou o baixo desempenho e interesse dos alunos.

4. A autonomia pode traduzir-se em uma aprendizagem efetiva

Os alunos (sujeitos da pesquisa) foram expostos a diversas atividades, as quais continham enunciados em língua espanhola, com um ou mais exercícios a serem resolvidos. Essas atividades foram realizadas individualmente e na presença dos pesquisadores, que eram responsáveis por coordená-las e relatar os procedimentos e atitudes dos sujeitos da pesquisa. Essas atividades foram realizadas uma vez por semana, aos sábados, durante dez semanas consecutivas.

Nesse curso, buscou-se desenvolver com os alunos as quatro habilidades: **ouvir > falar > ler > escrever**, para observar o grau de desenvolvimento da aprendizagem que a autonomia pode estabelecer. Assim, desenvolvemos diversas atividades, as quais envolveram a comunicação oral, a comunicação escrita, recursos audiovisuais, auditivos e visuais, que nos demonstraram o grau de interesse e responsabilidade, por parte dos alunos, em buscar uma aprendizagem mais efetiva da língua espanhola, como mostra o resultado abaixo:

Desempenho nas atividades

Comunicação oral = 100%

Comunicação escrita = 90%

Comunicação audiovisual = 60%

Comunicação visual = 87%

Comunicação oral e escrita = 95%

Comunicação auditivo-interpretativa = 90%

Desse modo, constatamos que a busca por essa aprendizagem se efetivou, uma vez que os alunos, na construção do seu conhecimento, utilizaram estratégias metacognitivas de atenção direcionada para entender o sentido geral do enunciado; cognitivas de pergunta de esclarecimento quando estavam em dúvida; metacognitivas de autoavaliação quanto ao seu entendimento do conteúdo; cognitivas de palavra-chave juntamente com a de transferência, em que faziam uma assimilação ou associação da língua estrangeira com a língua materna para, posteriormente, deduzir o conteúdo do enunciado com eficácia, de modo que a otimização no uso das estratégias de palavra-chave, representação auditiva e dedução ajudaram, efetivamente, aos alunos na resolução de suas atividades.

5. Conclusão

O curso teve como público alvo 20 alunos com idade entre 12 e 14 anos, matriculados no 8º ano do ensino fundamental. Desses, 10% nunca compareceu, outros 10% frequentou as aulas por algumas semanas, mas não concluiu o curso e 80% frequentou o curso com assiduidade e aproveitamento satisfatório.

Para efeito de análise da pesquisa, dividimos os sujeitos envolvidos em três grupos: A; B e C, de acordo com o grau de interesse e responsabilidade manifestados por eles. Então verificamos que 80% dos alunos apresentaram esse grau de interesse e responsabilidade com um nível mais elevado (grupo A) de modo que quase não fizeram perguntas de esclarecimento para os professores, sabendo distinguir os objetivos dos exercícios e conseguindo utilizar estratégias cognitivas apropriadas na resolução dos exercícios. O outro (grupo B) que compreende 15% desses alunos, parece ainda um pouco imaturo quanto ao uso de estratégias de planejamento, não conseguindo definir com precisão qual a melhor estratégia metacognitiva a utilizar em cada atividade e por isso nem sempre obtiveram bons resultados. Porém, esse grupo consegue selecionar estratégias cognitivas eficazes para suas atividades e ainda se autoavalia depois dos resultados obtidos, demonstrando uma capacidade de reflexão sobre os seus conhecimentos adquiridos, o que indica que já apresenta um estágio inicial de responsabilidade pela sua aprendizagem.

Há, ainda, uma minoria – 5% dos alunos, (grupo C) que, como pudemos perceber através do uso, sem muito logro, de estratégias cognitivas de palavra-chave e representação auditiva, está ainda em um nível muito elementar quanto à busca da aprendizagem. Mesmo tentando as mesmas estratégias utilizadas com sucesso pelos grupos A e B (palavra-chave + representação auditiva + dedução), eles não conseguiram resolver os exercícios. O que nos leva a confirmar a hipótese de que o nível de responsabilidade (ou a falta de responsabilidade) pela aprendizagem, interfere no uso otimizado das estratégias de assimilação dos conhecimentos. Isso nos mostra que esse grupo não desenvolveu tal responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, pois autonomia, como definida por Paiva (2005, p. 88-9):

É um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Isso nos leva a concluir que a questão da autonomia é decisiva para o bom desempenho dos alunos e torna-se um elemento motivador da aprendizagem de língua estrangeira quando envolve os alunos nesse processo, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Finalmente, acreditamos que esse tema, deveria encontrar mais espaço nos projetos educacionais de nossas escolas bem como entre os professores de língua estrangeira.

6. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LITTELWOOD, W. *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós, 1994.

MEKSENAS, P. *Sociologia*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, N. As doutrinas Educacionais no Brasil. In: SANTOS, N. *Alinhavos em ciências humanas*. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

PAIVA, V. L. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. Pelotas, 2006. Disponível em http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf. Acesso em 16 de maio de 2009.

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOB UMA PERSPECTIVA CULTURAL

Andréa Moraes da Costa⁶⁸

Rosinete Vasconcelos Costa⁶⁹

Resumo

A Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, por meio da lei nº 9394/96 em seu art.1, dispõe que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse sentido, este estudo enfatizou a importância da inclusão dos aspectos culturais no ensino da língua estrangeira, pois, acredita-se que aprender uma nova língua possibilita o conhecimento do universo cultural do próprio aprendiz. Isto pode ocorrer mediante um ensino desfocalizado da gramática, tornando esta apenas um elemento da aprendizagem e não seu foco central. Língua, cultura e sociedade formam um conjunto que se interrelacionam. Por isso, não é possível falar de uma sem considerar as outras, uma vez que cada cultura tem o seu modo de ser e agir, isto é, possui seu próprio significado e função. Daí a necessidade, ao se estudar uma língua estrangeira, de descobrir e aprender os valores culturais de seus falantes, não devendo, portanto, restringir-se apenas à competência linguística, devido à língua ser entendida como um instrumento de interação sócio-comunicativo. A pesquisa pretende apontar os benefícios do ensino através de uma atividade que privilegia as abordagens culturais, bem como propiciar, aos responsáveis pelo ensino de língua estrangeira, uma reflexão sobre este tema. Para tanto, a pesquisa apóia-se em reflexões oriundas de confrontos bibliográficos sobre seu objeto, ensino e cultura, e de experiências reais, vividas nos vários seguimentos da educação brasileira, que envolvem esta temática. A verificação de conceitos referentes à cultura também estão presentes neste artigo. Deste modo, a pesquisa conclui que atentar para os fatores culturais da língua alvo é incentivar as relações interculturais, propiciando que o aprendiz amplie o conhecimento de sua própria cultura ao entrar em contato com outras culturas e apresenta como um dos benefícios do envolvimento ensino/cultura, a facilitação do desenvolvimento das competências comunicativas do aprendiz. Sendo a linguagem intrinsecamente ligada à cultura, é observado, nas argumentações tecidas no decorrer da pesquisa, que trabalhar a linguagem sem suas adjacências culturais torna essa atividade algo sem essência e sem sentido.

⁶⁸ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora de Letras Estrangeiras da UNIR, Campus BR 364, Km 9,5 - CEP: 78900.000, Porto Velho/RO.

⁶⁹ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora de Língua Espanhola da UNIR, Campus BR 364, Km 9,5 - CEP: 78900.000, Porto Velho/RO.

Palavras-chave: Ensino. Cultura. Língua Estrangeira.

1. Introdução

Ensinar uma língua, em nosso entendimento, ultrapassa o ensino das informações linguísticas próprias de um determinado idioma. Ensinar uma língua implica revelar as paisagens de uma nação, olhar para a história de um povo, vasculhar a memória sociopolítica de uma cultura, enfim, implica em absorver a construção da identidade de um povo e sua trajetória ao longo dos tempos, bem como suas marcas refletidas no mundo.

Esta perspectiva nos oferece possibilidades para o incremento do processo ensino/aprendizagem, em que a cultura não se estabelecerá como um componente sem relevância ou anódino, mas como um componente essencial e que servirá como referência inicial para a aprendizagem da língua alvo. Isto não configura a ideia que não atribuímos importância ao ensino da gramática, mas orienta para uma percepção, em que a gramática passa a ser apenas um elemento que compõe este processo e não que seja o seu elemento primordial.

Assim, este estudo está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, por meio da lei nº 9394/96 em seu art.1, que aponta para as questões culturais quando dispõe que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A atenção a essas diretrizes podem, então, ser conferida à medida que o professor de língua estrangeira viabiliza o aprendizado a partir de abordagens culturais.

Deste modo, o fato que incentivou o desenvolvimento deste estudo está relacionado às experiências empíricas vivenciadas nos níveis fundamental, médio e superior. Estas experiências, além de nos motivar, nos instigaram a refletir, a discutir e contribuíram para que nossas ações como docentes do ensino superior estejam em constante preocupação em permitir, aos nossos acadêmicos, a conscientização sobre a relevância de um processo ensino/aprendizado pautado pela cultura.

Nossa pesquisa, portanto, pretende apontar os benefícios do ensino através de uma atividade que privilegia as abordagens culturais, bem como propiciar, aos responsáveis pelo ensino de língua estrangeira, uma reflexão sobre esta temática.

Para tanto, o estudo apresenta discussões sobre percepções de cultura, a importância da interculturalidade, a competência comunicativa a partir das subcompetências sociolinguísticas.

2. Ensinar cultura na sala de aula de língua estrangeira

A presença dos elementos culturais dentro da sala de aula já tem sido apontada como relevantes há muito tempo por alguns estudiosos da área, porém, não temos observado isso na prática. Talvez, a explicação esteja na interpretação do que seja cultura.

No período compreendido como Revolução Industrial, após a segunda Guerra Mundial, houve uma grande necessidade de mão-de-obra no mercado, assim, foi preciso instrumentalizar o indivíduo para que ele pudesse operar as máquinas. Esta característica deste período, é claro, teve consequências no desenvolvimento da aprendizagem. No ensino

de línguas estrangeiras não foi diferente. Tivemos, então, um ensino preocupado apenas com os códigos linguísticos, a aprendizagem ocorria de forma descontextualizada e a cultura era excluída do processo.

Salientamos, ainda, que o entendimento de cultura, neste momento, estava no âmbito da *alta cultura*, ou seja, era considerada cultura, apenas, o que respondia aos anseios da norma culta, ou seja, destacava-se como cultura as músicas, as artes e a literatura.

Há diferentes posicionamentos conceituais sobre o que é cultura, o que torna essa discussão uma tarefa complexa. Contudo, registramos aqui que a percepção cultural abordada, neste estudo, diz respeito às manifestações de um povo, ao seu modo de viver e ver o mundo, as manifestações sociopolíticas, ao conhecimento de um povo, suas experiências, etc.

Nesse sentido, a sala de aula é na verdade um encontro de culturas, ela está composta por pessoas de diversas localidades, de diferentes níveis sociais e religiões distintas. Esses aspectos cooperam para a formação da identidade de um indivíduo. Por isso, agregar a essas culturas novos conhecimentos culturais contribuirá para uma aprendizagem mais efetiva e mais significativa, numa perspectiva intercultural. Pois, trabalhar a interculturalidade no âmbito da formação, seja ela escolar ou acadêmica, conduz o aluno a entender e a tornar-se consciente da diversidade cultural existente entre os povos de qualquer nação, desvelando-se dos preconceitos para melhor refletir as diferenças e entender e aceitar o outro e sua cultura.

Segundo Abadía (2000, p. 117):

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].

Discorrer sobre cultura ou ensinar cultura na sala de aula era um assunto que até pouco tempo não tinha espaço, entretanto, atualmente, com uma nova visão de como se aprende e se ensina uma língua estrangeira isso vem mudando. Surge, então, a preocupação de inserir no contexto da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras esse tema, com o entendimento de que o aluno é capaz de desenvolver sua competência linguística e comunicativa na sala de aula, desde uma concepção cognitivista de aprendizagem.

Essa nova visão metodológica rechaça o ensino da repetição e de estruturas linguísticas prontas, preocupa-se com um ensino funcional em que o aluno é o sujeito da própria aprendizagem, capaz de criar situações comunicativas semelhantes a do dia-a-dia.

Muitos professores tiveram uma formação tradicional voltada para o ensino da gramática, formação esta que às vezes dificulta o profissional a utilizar-se de metodologias inovadoras para um ensino de qualidade, não pelo fato de não querer inovar, mas por não saber como desenvolver determinadas atividades. Daí a necessidade de buscar meios que lhe possibilite a mudança, uma vez que ensinar língua estrangeira não é o mesmo que ensinar língua materna. Embora no caso, por exemplo, de um processo de ensino/aprendizagem entre o Espanhol ou o Inglês como língua alvo envolvendo o Português como língua materna, observamos a existência de algumas afinidades. É preciso ser sensível as peculiaridades culturais pertinentes aos idiomas envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

É importante que o professor saiba quais as relações que devem haver entre o conhecimento linguístico e o conhecimento cultural e que espaço estes conhecimentos

ocupam na sala de aula e nos materiais didáticos, ao mesmo tempo em que se deve preocupar com quais as estratégias e as técnicas que deverão ser desenvolvidas para um ensino/aprendizagem nestes moldes.

Não há um método ideal que atenda a heterogeneidade da sala de aula. O mais importante é que cada professor desenvolva atividades que melhor condizem com a realidade e a necessidade de cada grupo, através de uma formação ampla, sem esquecermos que o ser humano é um ser comunicativo-interativo.

A interação comunicativa entre as pessoas pode dar-se de acordo com seus costumes ou até mesmo pela forma de agir de outras pessoas da própria comunidade.

Cada cultura possui signos de identidade próprios que assumem importante papel no ato comunicativo e que são peculiares da cultura de cada indivíduo como, por exemplo: gestos, posturas, distanciamento, maneiras de se vestir, rituais de cortesia, expressões idiomáticas, etc. Entretanto, são referências que devem ser inseridas no contexto de aquisição/aprendizagem para uma competência sócio-linguística mais próxima possível de seus interlocutores ou como suporte para que o aluno aprenda a desenvolver estratégias de comunicação. Portanto, o desconhecimento desses aspectos sociais poderá causar problemas de comunicação e até mesmo mal entendido entre seus interlocutores.

A aprendizagem de uma língua nos possibilita acesso a uma nova cultura, à aproximação da sociedade que a fala, ou seja, a outras maneiras de ser, de pensar e agir. Assim, a confrontação com as diferenças faz-se necessária para que se reflita e se aprenda mais sobre a própria cultura. A esse respeito, Kramsch (1993) salienta que não se pode discutir sobre cultura de um determinado país como se ela fosse única. Corremos, com isso, o risco de abandonar elementos importantes da construção da identidade de um povo, pois cada comunidade apresenta suas particularidades em seu modo de ser e viver, mesmo vivendo em um mesmo território.

Para Miquel e Sans (2004, p. 12):

O professor não tem que se converter num especialista da cultura do aluno nem num antropólogo profissional. Basta ficar de olhos abertos às duas realidades, a estrangeira y a própria, para manter certa distância que lhe permita realizar uma reflexão permanente sobre os aspectos culturais que incidam ou possam incidir na conduta linguística de seus alunos [tradução nossa].

Diante do exposto, cabe ao professor possibilitar ao aprendiz os meios e o conhecimento que o permita desenvolver tais habilidades. Já que aprender uma língua é também descobrir os valores culturais da sociedade que a fala, possibilitando entendê-la melhor e interagir efetivamente com seus falantes.

3. Subcompetência sociolingüística

Discutir sobre a influência da Sociolingüística no ensino de línguas estrangeiras se faz necessário, uma vez que foi a partir de Hymes (apud. BRUMFIT, 1991, p. 5-26) que houve a introdução do aspecto sociolingüístico que acrescentou uma nova alternativa ao modelo de competência estabelecido por Chomsky. No modelo de Chomsky, a estrutura da língua era o fator preponderante na aquisição da linguagem. Assim, bastava o conhecimento de sua estrutura para que, nessa visão, houvesse uma competência comunicativa eficaz. Para Hymes, o elemento sociolingüístico deverá compor o perfil da competência comunicativa. E são essas duas concepções relevantes para a absorção do componente cultural no ensino da

língua estrangeira, juntamente com o conceito de cultura aferido por Robert Lado (1957), o qual o professor deveria, de acordo com o autor, incluir em suas aulas. Desta forma, a preocupação com o desenvolvimento da competência linguística, imprimindo a ela os componentes culturais passa a ser teorizadas a partir da década de 1970.

Corroborando com esses estudiosos, a proposta de Canale (1983) para a aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, uma das mais aceitas, entende a competência comunicativa como um processo que para funcionar depende das seguintes subcompetências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Aqui apenas trataremos da subcompetência sociolinguística, por estar vinculada ao tema em discussão neste trabalho, que também pode ser chamada de sociocultural.

Segundo Gargallo (1999, p. 35), a subcompetência linguística é uma habilidade que diz respeito à adequação do comportamento linguístico ao contexto sociocultural. Assim, língua, cultura e sociedade formam um conjunto de elementos mútuos, que ao falar de um é impossível não falar do outro.

Ao colocarmos em contato culturas diferentes, ou seja, a cultura alvo e a cultura do aluno, devemos ter em mente que as atividades deverão ser voltadas tanto para as semelhanças quanto para as diferenças entre as duas línguas, sem renunciar sua identidade cultural. Este trabalho, o ensino da cultura, deve permear constantemente a sala de aula para que o aluno cresça como indivíduo consciente da diversidade cultural existente, e, talvez, como forma de contribuição para uma sociedade mais justa.

Segundo Hermida e Benavente (2002, p. 12):

Encontramo-nos diante de um novo conceito, o de competência intercultural, que vai mais além da noção de competência sociocultural como parte integrante da competência comunicativa. A partir deste enfoque se destaca a **bagagem cultural** que o aprendiz traz consigo quando inicia a aprendizagem de uma segunda língua. Por isso, é necessário **introduzir na sala de aula ambas as culturas, a da língua meta e a do aluno**, que se via, antes, relegada [tradução nossa].

As línguas refletem concepções da vida e da cultura de origem, portanto a interculturalidade e a linguística andam sempre juntas. Como afirma Bernaus (apud CERVERA, 2004), o professor de língua pode entrelaçar linguística e interculturalidade para desfazer falsos mitos e atitudes discriminatórias.

4. Considerações finais

Consideramos, então, que atentar para os fatores culturais da língua alvo é incentivar as relações interculturais, propiciando que o aprendiz amplie o conhecimento de sua própria cultura ao entrar em contato com outras culturas. Essa atitude passa a apresentar como um dos benefícios do envolvimento ensino/cultura, a facilitação do desenvolvimento das competências comunicativas do aprendiz. Sendo a linguagem intrinsecamente ligada à cultura, é observado, nas argumentações tecidas no decorrer da pesquisa, que trabalhar a linguagem sem suas adjacências culturais torna essa atividade algo sem essência e sem sentido.

Propor um ensino/aprendizagem de língua estrangeira viabilizado pelos enfoques culturais possibilita um crescimento pessoal e exige do professor desta disciplina, um constante envolvimento cultural, a fim de buscar informações que tracem o perfil cultural da língua alvo, a qual este se dispõe a trabalhar. Entretanto, à medida que isto ocorre também esse profissional precisará encontrar metodologias adequadas a sua realidade para que essas

informações possam ser aproveitadas nos momentos propostos para que a efetividade da comunicação ocorra em sua sala de aula.

Enfim, almejamos que esta reflexão possa atingir os profissionais que atuam com a língua estrangeira e os professores de língua estrangeira que estão em formação, de modo que, por meio destes apontamentos, possam planejar suas atividades com mais consciência, contemplando a cultura como componente essencial e que a gramática deixe de ser um componente único em suas propostas pedagógicas.

5. Referências

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

HERMIDA, A. V.; BENAVENTE, J. C. J. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español*. 2002. Disponível em: <<http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalida.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

BRUMFIT, C. J; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CANALE, M. *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Madrid: Edelsa, 1983.

GARGALLO, I. S. Lingüística aplicada a la enseñanza–aprendizaje del español como lengua extranjera. *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Michigan: The University of Michigan Press, 1957.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista reDELE* - red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera, n. cero, marzo 2004. Disponível em: <<http://www.mepsyd.es/redele/revista.shtml>>. Acesso em 05 de outubro de 2008.

KRAMSCH, C. *Context and Culture: Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA APLICADA EM SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Maria Lúcia Prestes Pinheiro⁷⁰

Carmem Tereza Velanga⁷¹

Resumo

Trata-se de demonstrar os dados coletados e análise do *Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação na Amazônia* e suas implicações, cujo objetivo é detectar o nível de conhecimento e aplicação por parte dos docentes que atuam nas licenciaturas do curso de Letras/Português da UNIR acerca da produção acadêmico-científica na área educacional da Instituição. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo, questionário, de cunho etnográfico, com abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como participante os docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Letras/ Português. Quanto à pesquisa de campo, foi utilizado questionário para detectar o nível de conhecimento e aplicação por parte dos docentes e discentes que atuam nessa Licenciatura em Letras/Português da UNIR acerca da produção acadêmico-científica na área educacional da Instituição. Através do resultado observa-se que os professores em sua grande maioria possuem pouco conhecimento quanto à produção científica na área educacional da UNIR, participam de projeto de pesquisa e adotam teorias do método de ensino como Sociointeracionismo e Multidisciplinaridade para o ensino e aprendizagem dos alunos, utilizam como método de ensino aula expositiva, diálogo, debate e um ensino construtivo. Os alunos, em sua grande parte, já têm contato com a produção científica (dissertação, tese, artigos) do próprio docente. Os acadêmicos consideram importante o docente utilizar a sua produção científica em sala de aula e percebem que há uma tendência pedagógica assumida pelo professor, seja ela tradicional ou progressista.

Palavras-chave: Docente. Produção acadêmico-científica. Discente

⁷⁰ Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia.

⁷¹ Orientadora do PIBIC, segundo semestre de 2007 a primeiro semestre de 2008, plano de trabalho: Aplicação da produção científica da área de Educação na prática pedagógica no Curso de Licenciatura em Letras/ Português do Campus de Porto Velho da UNIR do projeto *O Estado da Arte da Pesquisa em Educação na Amazônia*.

1. Introdução

Demonstra-se, neste artigo, os processos da pesquisa do Projeto *O Estado da Arte da Pesquisa em Educação na Amazônia*, naquilo que se refere à delimitação do universo da pesquisa previsto no Plano de Trabalho: *Aplicação da produção científica da área de Educação na prática pedagógica no Curso de Letras/ Português do Campus de Porto Velho da UNIR*.

Pretende-se aprofundar a Pesquisa, buscando detectar o nível de conhecimento e aplicação por parte dos discentes e docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Letras/ Português da UNIR acerca da produção acadêmico-científica na área educacional da Instituição.

No que se refere ao Plano de Trabalho, a pesquisa teve os seguintes objetivos:

— Detectar o nível de conhecimento dos discentes e aplicação por parte dos docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Letras/ Português da UNIR acerca da produção acadêmico-científica na área educacional da Instituição, constantes na biblioteca central da Unir e em processo de produção no banco de dados deste Projeto, a partir da percepção dos atores do processo (discentes e docentes).

— Buscar analisar a realidade encontrada à luz das tendências pedagógicas na visão de Ghiraldelli (1994), e Gadotti (1995), teorias críticas em Educação, dando ênfase a Saviani (1986).

A pesquisa é do tipo bibliográfica e de campo, de cunho etnográfico, com abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como participantes os docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Letras/ Português do *Campus* de Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia.

Na fase da pesquisa bibliográfica, partiu-se da leitura analítica, tendo como base os estudos do pensamento de Ghiraldelli (1994), Gadotti (1995), Saviani (1986), Luna (1998), e Bagno (1998), e, na fase da pesquisa de campo foi adotado o instrumento: *questionário padronizado* para os discentes e os docentes do Curso de Letras Português do Departamento de Línguas Vernáculas. Os resultados foram analisados com base nas respostas dos participantes do estudo.

A pesquisa foi desenvolvida no período de agosto de 2007 a março de 2008, no acervo da Biblioteca Central e *Campus* da Universidade Federal de Rondônia.

2. Referencial teórico

O corpo teórico deste estudo direciona-se para alguns pontos fundamentais como: o estudo das tendências pedagógicas presentes na prática docente, destacando as que estão presentes na obra de Ghiraldelli (1994), Gadotti (1995) e Saviani (1986) e a pesquisa como essencial à função de educar partindo-se de Demo (1990), Bagno (1998), Luna (1998), autores de grande importância para o Curso de Licenciatura em Letras/ Português e que dão a fundamentação para a análise das categorias a serem observadas na produção acadêmico-científica referida neste artigo.

2.1. Tendências pedagógicas presente na prática docente

As tendências pedagógicas são classificadas de diferentes maneiras.

Segundo Ghiraldelli (1994), as três correntes pedagógicas são: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária.

[...] a Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. A Pedagogia Nova emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A Pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista (GHIRALDELLI, 1994, p. 20).

A Pedagogia Tradicional, final do século XIX e início do Século XX, é formada pelas teorias pedagógicas modernas americana e alemã as quais têm fundamentação em comum no “herbartismo”. Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo alemão, é o principal teórico da fundamentação do paradigma da Pedagogia Tradicional a qual chegou ao Brasil nesse período. Esse filósofo desenvolveu o método expositivo de cinco passos que são: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

Já a Pedagogia Nova, final do século XIX e início do século XX, teve sua teoria melhor desenvolvida por John Dewey (1859-1952), professor universitário americano, partidário da democracia, que discutia e denunciava a falta de perspectiva da pedagogia tradicional no que se refere à formação de alunos como cidadãos. Sua proposta contrariava a assimilação passiva, bem como o papel central do professor no processo de ensino-aprendizagem. Enfatizava, dessa forma, a necessidade de que o ensino se pautasse na elaboração e execução de projetos.

A Escola Nova ressaltou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem. Nesse método, o aluno ficaria no centro do processo educativo, não o professor. Dewey elaborou os “cinco passos” para o *funcionamento do raciocínio indutivo* que são: tomada da consciência do problema, análise de elementos e coleta de informações, sugestões para as soluções do problema – hipóteses, desenvolvimento das sugestões apresentadas e experimentação; recusa ou aceitação das soluções.

E a Pedagogia Libertária, teve como principal teórico no Brasil o educador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). Segundo a teoria dessa Pedagogia, a educação oficial baseava-se no dogmatismo. Essa Pedagogia era firmada em quatro pontos:

[...] educação “de base científica e racional” no sentido de “retirar da criança interpretações místicas e sobrenaturais; dicotomia, sendo que a educação deveria compreender de um lado, a “formação da inteligência” e, de outro, a preparação de um ser “moral e fisicamente equilibrado”; a educação moral, menos teórica do que a prática, deveria resultar do exemplo e da lei natural da solidariedade; adaptação do ensino ao nível psicológico das crianças (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 23).

Segundo Ghiraldelli (1994), a Pedagogia Libertária chegou ao Brasil junto com os italianos, espanhóis, portugueses, franceses entre outros, que vieram trabalhar na lavoura de café.

Além do autor mencionado acima, enfatiza-se que há outros autores que explicitam as Tendências Pedagógicas, como, por exemplo, Luis Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. No entanto, para a compreensão das tendências, optamos pela obra de Moacir Gadotti (1995).

Segundo este autor, Libâneo classifica as tendências em: “liberais” e “progressistas”. Para Libâneo, a Pedagogia Liberal:

[...] sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual [...] A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (GADOTTI, 1995, p. 12).

Quanto à Pedagogia Progressista, Libâneo afirma que ela:

[...] tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire; a Libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica [nesta cita Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzales Arroyo]; a crítico social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (GADOTTI, 1995, p. 12).

As duas tendências assim classificadas pelo autor indicam que a primeira está de acordo com os interesses individuais enfatizados pela sociedade capitalista, já a segunda, progressista, dirige-se à transformação do indivíduo e da sociedade, através da valorização da construção do conhecimento.

Segundo Gadotti (1995), Saviani classifica as tendências pedagógicas em:

“Humanismo Tradicional” – Marcado por uma visão essencialista do homem, na vida, na atividade; - até 1930: predomínio da tendência ‘humanista’ tradicional; De 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências ‘humanista’ tradicional e ‘humanista’ moderna.
“Humanismo Moderno” – Com uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade; - de 1945 a 1960: predomínio da tendência ‘humanista’ moderna;
Concepção “Analítica” – Sem definição filosófica clara (de início positivista, e, mais tarde, tecnicista); 1960 a 1968: crise da tendência ‘humanista’ moderna e articulação da tendência tecnicista;
A partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la.
Concepção “Dialética” - Marcada por uma visão, histórica, do homem. (GADOTTI, 1995, p. 10).

Essas tendências pedagógicas foram denominadas por Saviani (1986) de teorias não-críticas. As teorias não-críticas são teorias vivenciadas na educação, num determinado tempo histórico, no sentido de inserir os marginalizados, pessoas incultas, ignorantes, na sociedade através da educação. Destaca-se, pois, uma visão romântica e ingênua da educação, como se ela, sozinha, fosse capaz de retirar os marginalizados dessa situação.

Portanto, para Saviani (1986, p. 6): “A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade.” O autor destaca as seguintes tendências: A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

2.1.2. Pedagogia Tradicional

Na concepção de Saviani (1986), essa teoria surgiu com a intenção de inserir o marginalizado na sociedade através da educação. Nesse período, o marginalizado era visto como um ignorante. A pedagogia tradicional reúne as seguintes características: um professor centralizador, que ensinava os conteúdos aos alunos sem nenhuma forma de interação; ausência de questionamento por parte dos alunos, sem reflexão, sem críticas; além de conteúdos selecionados unicamente pelo professor ou especialista; métodos de memorização

e formas de avaliação da aprendizagem nas quais se enfatizava apenas a reprodução mecânica dos conteúdos dados.

Para Saviani (1986, p. 6) “a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.”

Nessa concepção, observa-se que o objetivo do professor era de instruir pela lógica gradativa e ao aluno a intenção de aprender passivamente.

Mas essa teoria tradicionalista não resolveu a questão da inclusão do marginalizado na sociedade. Era preciso mais do que isso. Segundo Saviani (1986, p. 7): “[...] sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos).”

A partir dessa citação, entende-se que a Pedagogia Tradicional apresentou falha e insuficiência para resolver a equalização da marginalidade do país. Assim, a Pedagogia Tradicional foi aos poucos sendo substituída pela Pedagogia Nova, também chamada de Escola Nova.

2.1.3. A Pedagogia Nova

A Pedagogia Nova ou Escola Nova surgiu no século XX com o objetivo de rever os problemas ocorridos pela educação tradicional e inserir o marginalizado na sociedade. Nesse período, o marginalizado é visto como o rejeitado (SAVIANI, 1986). Portanto, a Tendência Pedagógica da Escola Nova visava solucionar a questão do marginalizado.

Segundo Saviani (1986, p. 10) “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação entre alunos e professor”. Esta Tendência, explícita acima, seria ideal para o ensino-aprendizagem, pois visava uma educação de qualidade com os melhores recursos didáticos.

Mas a educação que o Estado dispunha, nesse período, não era acompanhada de uma boa estrutura para aplicação da teoria. O problema da marginalidade aumentou e observa-se que os métodos da Escola Nova funcionavam muito bem na escola particular, que dispunha de recursos materiais e humanos, o que não era o caso da escola pública. Se o Estado tinha o objetivo de equacionar a marginalidade, aconteceu o inverso, pois o marginalizado ficou numa margem ainda maior.

Essa tendência pedagógica foi sendo substituída aos poucos pela Tendência Tecnicista devido à necessidade de que a escola se voltasse, através de seus métodos pedagógicos, para a manutenção da sociedade industrial em evidência, portanto, nascia para o fortalecimento e a formação da mão-de-obra voltada para o mercado de trabalho.

2.1.4. Pedagogia Tecnicista

A Pedagogia Tecnicista surge, no século XX, a partir, segundo Saviani (1986, p. 14) de “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Segundo o autor acima citado, nessa teoria, o marginalizado é o incompetente. É o mercado de trabalho que vai selecioná-lo, se for um ótimo profissional irá ter sucesso e se for mal será o “incompetente”.

2.1.5. As Teorias Crítico-Reprodutivistas

Prosseguindo com o segundo grupo de teorias denominadas por Saviani, a teoria crítico-reprodutivista aparece para denunciar as desigualdades no sistema capitalista e sua reprodução através da escola capitalista com a finalidade de favorecer a classe dominante. Segundo Saviani (1986), “o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.” Porque todo o ensino fornecido aos alunos reforça a cultura dominante e os prepara para assumir trabalhos diferenciados na sociedade. Entretanto, à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade, por isso Saviani (1986) irá denominá-las de “teorias crítico-reprodutivistas”.

Existem várias teorias que argumentam sobre a reprodução da sociedade influenciando no processo de educação. Mas, de acordo com Saviani (1986), as teorias que tiveram maior repercussão foram “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)” e “Teoria da escola dualista”.

A “Teoria de sistema enquanto violência simbólica” é formada por um sistema de relação de força material entre classes dominantes e dominadas. Através da imposição da classe dominante pela simbologia e a aceitação dessa imposição pela classe dominada, a qual acontece a violência simbólica por meio da opinião pública, meios de comunicação de massa, educação familiar, pregação religiosa entre outros, cujo objetivo é a continuação da classe dominante (domínio através da cultura) sobre a classe dominada. Os ideais da classe dominante contribuem para reproduzir a estrutura das relações de força numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende assegurar o caráter da violência simbólica legítima da camada dominante.

A segunda teoria são os “Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)”, que são instrumentos de dominação do Estado para manter o sistema capitalista. Segundo Saviani (1986) “a ideologia se materializa em aparelhos: os aparelhos ideológicos do Estado.” Como exemplo, pode-se citar a família, a escola, a igreja dentre outros.

A terceira teoria é se refere ao sistema capitalista em que a sociedade está dividida em duas classes: a burguesia e o proletariado. A burguesia estuda na escola privada e o proletariado estuda na escola pública gerando um conflito ou conceito dualismo.

2.2. A Pesquisa como essencial à função de educar

Nesta segunda e última parte do referencial teórico desta Pesquisa, procura-se entender a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, e a importância fundamental desta associação para um ensino de qualidade. Foi o que ficou evidenciado inclusive nas respostas de nossos participantes. Enfatiza-se que a Universidade é constituída pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Nesse sentido, dá-se ênfase maior à pesquisa por ser estimulada na Universidade que também precisa ser incentivada na escola. Nesse sentido, conceitua-se “pesquisa”, segundo Bagno (1998, p.17) “pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo ‘perquiro’, que significa ‘procurar;

buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”.

A partir dessa conceituação, compreende-se que “pesquisa” está no meio acadêmico em todas as suas dimensões e na escola com o mesmo objetivo que é de informar-se sobre qualquer assunto de interesse, sendo que com menos profundidade devido a pouca maturidade dos alunos diante do processo de aprendizagem em que se encontram. Para Demo (1990, p. 34) “pesquisa se define aqui, sobretudo, pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriidade metódica como fonte principal da renovação científica.” Compreende-se, a partir dessa definição, que qualquer pesquisa concluída pode ser continuada a partir do resultado obtido em uma pesquisa anterior e a conclusão de qualquer pesquisa realizada pode ser modificada e aprofundada, sempre para melhor, por um outro pesquisador que queira dar continuidade.

Já para Luna (1998, p. 15) “pesquisa visa a produção de conhecimento novo, relevante teórico e socialmente e fidedigno”. Esse conceito está referindo-se, principalmente, ao conhecimento científico porque é adquirido pela pesquisa intensa através do “relevante teórico”. A partir dessa citação compreende-se que pesquisa científica é um processo minucioso, delicado, feito por etapas e cada uma exige um grande esforço de quem está realizando, o mesmo com o interesse de estar sempre buscando algo novo para o conhecimento relevante, tanto para o acadêmico como para a comunidade, e o resultado da pesquisa é o da descoberta realizada, importante de todas as etapas ultrapassadas.

Nesse sentido, percebe-se que a Pesquisa faz parte da prática pedagógica do professor em qualquer nível, especialmente o da Universidade, fazendo com que o discente também venha a ser pesquisador, pois o prepara para buscar outros conhecimentos no campo científico. Nas respostas coletadas em nosso questionário, evidencia-se a importância da produção científica e de sua divulgação entre os discentes, como forma de estímulo à pesquisa no Curso de Licenciatura em Letras/Português.

3. Metodologia

A pesquisa bibliográfica e de campo, de cunho etnográfico, com abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como participantes os docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Letras/ Português, ocorreu no decorrer do segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008, no *Campus* da UNIR, em Porto Velho, no referido Curso.

Na fase da pesquisa bibliográfica, partiu-se da leitura analítica com base nos estudos do pensamento de Ghiraldelli (1994), Gadotti (1995), Saviani (1986), Luna (1998) e Bagno (1998), e, na fase da pesquisa de campo adotou-se os seguintes instrumentos: *questionário padronizado* para os discentes do Curso de Licenciatura em Letras/Português e para os docentes do Departamento de Línguas Vernáculas. Os resultados foram analisados de acordo com as respostas dos participantes do estudo.

4. Resultados finais

No primeiro momento, foi feito o estudo sobre as tendências pedagógicas presentes na prática docente, destacando as tendências encontradas em Ghiraldelli (1994), Gadotti (1995), Saviani (1986) o qual se deu mais ênfase. Estes autores deram a fundamentação teórica para

a análise das categorias a serem observadas na produção acadêmico-científica referida neste relatório.

No segundo momento, ocorreu a aplicação do questionário, com o objetivo de detectar o nível de conhecimento e aplicação por parte dos docentes e discentes que atuam na no Curso de Licenciatura em Letras/ Português da UNIR acerca da produção acadêmico-científica na área educacional da Instituição.

Os resultados da pesquisa:

Coleta e análise dos dados com os docentes do curso de Letras/ Português da Unir de Porto Velho

Com base na aplicação por parte dos docentes, referente às suas produções acadêmico-científicas aplicadas em sala de aula, tivemos apenas cinco docentes como participantes da pesquisa devido à dificuldade do retorno dos questionários preenchidos pelos mesmos.

01: Docentes que possuem conhecimento da produção científica (teses doutorais e dissertações de mestrado) na área educacional da UNIR.

Observa-se no resultado que 45% dos professores possuem pouco conhecimento da produção científica na área educacional da UNIR, 44% dos professores não têm nenhum conhecimento sobre a mesma e 11% conhecem as produções científicas (teses doutorais e dissertações de mestrado). Nota-se que o índice de professores que conhece as produções científicas é pequeno.

02: Professor que participa de algum grupo de pesquisa.

Demonstra-se a participação dos professores em algum grupo de pesquisa, o qual 80% dos docentes alegam que participam e 20% dos docentes não participam de nenhum grupo de pesquisa na UNIR. Grande parte dos professores trabalha com pesquisa científica e tem grande experiência com a mesma, tal fato configura-se bom para o aluno, pois privilégio de poder optar por desenvolver pesquisa em algum dos grupos instituídos e poder contar com a experiência de pesquisa de docentes.

03: Método de ensino que o docente utiliza com mais frequência em sala de aula.

Observa-se nas respostas dos docentes que, os mesmos, utilizam dois tipos de método de ensino com mais frequência, 75% adotam a interação e o debate e 25% utilizam a aula expositiva. O método da interação e do debate é mais eficaz no ensino do que a aula expositiva devido ser mais dinâmica entre as duas partes (aluno e professor).

04: Recursos didáticos utilizados pelo docente em sala de aula.

Perguntou-se ao docente sobre recursos utilizados em sala de aula. Assim, 20% responderam que usam com frequência e 80% adotam com pouca frequência os recursos didáticos em sala de aula. Os recursos didáticos mais utilizados em sala de aula são: pincel atômico preto ou azul, quadro, livro paradidático, cartaz, *notebook*, *data show* e aparelho de som com CD.

05: Identificação do docente em alguma tendência pedagógica e aplicação em sala de aula.

Buscou-se resposta do docente sobre se este se identifica com alguma tendência pedagógica e se aplica em sala de aula: 40% responderam que se identificam com o sociointeracionismo, 40% com a multidisciplinaridade e 20% nenhuma (não se identificam com nenhuma tendência pedagógica). Como se observa, não houve identificação por parte dos docentes com nenhuma tendência pedagógica de acordo com as expostas no referencial teórico, entretanto, teve-se como resposta majoritária a identificação com a teoria sociointeracionismo e a multidisciplinaridade, as quais utilizam em sala de aula. De acordo com nossas leituras, o sociointeracionismo é uma teoria delineada por Vygotsky e que prioriza os processos de interação e diálogo. Já a multidisciplinaridade pode-se configurar num método de ensino bastante adequado e coerente com o sociointeracionismo.

Coleta e análise dos dados com os discentes do Curso de Licenciatura em Letras/ Português da Unir de Porto Velho

Nesta parte da pesquisa, relata-se sobre como os discentes percebem a prática dos seus professores. Com base na recepção do discente em relação à aplicação por parte dos docentes, referente às produções acadêmico-científicas aplicadas em sala de aula pelos docentes, tivemos trinta e seis discentes como participantes das respostas, sendo que os mesmos são alunos do 3º, 5º e 7º período do Curso de Letras/ Português da UNIR.

01: Professor que indicou fonte de produção científica de si mesmo em sala de aula.

Nota-se nas respostas dos discentes que 70% deles não notaram a produção do docente indicada em sala, enquanto que 30% notaram. Conclui-se que os professores indicam muito pouco suas produções científicas, na visão dos docentes.

02: Docente que indicou fonte de pesquisa da produção científica de outro professor.

Fez-se a pergunta se o docente indicou fonte de pesquisa da produção científica de outro professor, o resultado foi que 55% foram respostas afirmativas e 45% foram respostas negativas. Os discentes observaram que um pouco mais da metade dos docentes indicam produções de outros professores e um pouco menos da metade não indicam.

03: Discente que considera importante docente utilizar sua própria produção científica.

Demonstra-se que 89% dos discentes consideram importante o docente utilizar sua própria produção científica, enquanto que 11% não consideram. Como se verificou na resposta da pergunta 01, o docente não indica muito sua produção científica, mas os discentes consideram importante conhecer a produção do docente. Esta constatação é importante para o Curso de Licenciatura em Letras/ Português.

04: Discente que possui interesse em desenvolver pesquisa na área educacional.

Constata-se que os discentes possuem interesse em desenvolver pesquisa na área educacional, em suas respostas 90% confirmam e apenas 10% não possuem interesse. Percebe-se claramente o interesse em participar de pesquisa científica por parte dos discentes, no entanto, estes encontram muitas dificuldades para participar de grupos de pesquisa, especialmente devido à jornada de trabalho de muitos discentes.

05: Discente que considera que há tendência pedagógica assumida pelo professor.

Obteve-se dois resultados bem próximos, 57% dos discentes responderam que sim (há tendência pedagógica assumida pelo professor) e 43% apontaram não como resposta. Os discentes do Curso de Licenciatura em Letras/ Português conhecem pouco sobre as tendências pedagógicas, embora seja de grande importância para a formação dos mesmos.

Desta forma, constatou-se nas respostas dos discentes que, os mesmos, possuem interesse em desenvolver pesquisa na área educacional, conhecem pouco sobre as tendências pedagógicas, um pouco mais da metade dos docentes indicam produções de outros professores e é pequeno o número de docente que indica sua produção científica.

5. Considerações finais

A Pesquisa tratou de verificar o nível de conhecimento e aplicação por parte dos discentes e docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Letras/ Português da UNIR acerca da produção acadêmico-científica na área educacional da Instituição.

Verificou-se, através do instrumento padronizado “questionário”, que os professores pouco conhecem da produção científica de seus colegas de trabalho da UNIR, disponibilizada na Biblioteca. Portanto, não a utilizam como recurso didático em suas aulas. No entanto, verificou-se que a maioria dos professores participa de algum grupo de pesquisa institucional, o que parece ser uma contradição. Percebe-se que poucos professores utilizam suas próprias produções científicas em sala de aula e trabalham com pouca ênfase.

Como método de ensino utilizado em sala de aula, os professores apontam para a aula expositiva e, com maior índice, o diálogo, a interação e o debate. A maioria alegou que utiliza recursos didáticos com pouca frequência em sala de aula.

Quanto à tendência pedagógica, os professores não indicaram nenhuma tendência pedagógica no sentido do referencial teórico estudado. No entanto, a maioria apontou como resposta a teoria sociointeracionista e a forma de trabalho baseada na multidisciplinaridade.

Baseado em nossas leituras, percebeu-se que quanto à análise das tendências pedagógicas estudadas em Ghiraldelli (1994), Gadotti (1995) e Saviani (1997), com ênfase nas teorias críticas deste último. Constatou-se que as tendências: Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista ainda estão presentes na prática docente, mesmo com diferentes denominações.

Quanto aos dados coletados junto aos discentes do Curso de Licenciatura em Letras/Português, verificou-se que, os mesmos, não observam quando as produções de seus professores estão sendo utilizadas como recurso didático em sala de aula. A maioria afirma que poucos professores que indicam como leitura outras produções acadêmico-científicas, como Teses Doutoriais e Dissertações de Mestrado de outros colegas docentes da UNIR. No entanto, os discentes consideram importante que tais produções fossem utilizadas no Curso.

Quanto à percepção do discente em relação à Tendência Pedagógica assumida pelo professor, cerca de um pouco mais da metade dos alunos observam que não há tendência assumida pelo professor. A maioria dos discentes participantes declarou que possui interesse em desenvolver pesquisa na área educacional, mas que, no entanto, não possui apoio institucional para desenvolvê-la.

Conclui-se que a continuidade desta Pesquisa é importante para o entendimento da prática pedagógica do professor universitário, pois trará ao aluno e professor certa reflexão sobre a prática docente, contribuindo, portanto, para a sua melhoria.

6. Referências

BAGNO, M. *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GHIRALDELLI Jr., P. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNA, S. V. de. *Planejamento de Pesquisa*. São Paulo: EDUC, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1986.