



Recortes Interculturais

na Sala de Aula
de Línguas Estrangeiras

Kátia Mota e
Denise Scheyerl (*orgs.*)



Recortes Interculturais

na Sala de Aula
de Línguas Estrangeiras



Universidade Federal da Bahia

Reitor

Naomar de Almeida Filho

Vice-reitor

Francisco José Gomes Mesquita



Universidade do Estado da Bahia

Reitora

Ivete Alves do Sacramento

Vice-reitor

Monsenhor Antonio Raimundo dos Anjos

Instituto de Letras *Departamento de Educação - Campus I*

Diretora *Diretora*

Evelina Hoisel Angela Maria Camargo Rodrigues

Departamento de Letras Germânicas *Mestrado em Educação e Contemporaneidade*

Chefe *Coordenadora*

Jael Glauce da Fonseca Jaci Maria Ferraz de Menezes

<i>Instituto de Letras da UFBA</i>	<i>Universidade do Estado da Bahia - UNEB</i>
Rua Barão de Geremoabo, 147	Rua Silveira Martins, 2555
Campus de Ondina	Narandiba
40170-290 Salvador-BA	CEP.: 41.150-000 Salvador-BA
Tel/fax: (71) 263-6206	Tel.: (71) 387-5000
www.ufba.br	www.uneb.br



Editora da UFBA

Diretora

Flávia M. Garcia Rosa

Editora da UFBA

Rua Barão de Geremoabo, s/n - Campus de Ondina
CEP 40170-290 - Salvador - BA - Tel/fax: (71) 263-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

Salvador, EDUFBA, 2004

Recortes Interculturais

na Sala de Aula
de Línguas Estrangeiras

Kátia Mota e
Denise Scheyerl
(*organizadoras*)

© 2004 by Depto. de Letras Germânicas
Direitos para esta edição cedidos à
Editora da Universidade Federal da Bahia
Feito o depósito legal

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida,
sejam quais forem os meios empregados, a não ser com a
permissão escrita do autor e da editora, conforme a
Lei nº 9610 de 19 de fevereiro de 1998

Preparação de Originais e Revisão de Textos
Tania de Aragão Bezerra
Magel Castilho de Carvalho

Capa, Projeto Gráfico e Editoração
Joe Lopes

Biblioteca Central - UFBA

R311 Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras / Kátia Mota e
Denise Scheyerl (organizadoras) ; [preparação de originais e revisão de textos:
Tania de Aragão Bezerra, Magel Castilho de Carvalho ;
capa, projeto gráfico e editoração - Joe Lopes]. - Salvador : EDUFBA :
Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.
337p.

ISBN 85-232-0325-7

1. Línguas - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação.
3. Educação intercultural. 4. Salas de aula – Inovações educacionais. I. Mota, Kátia.
II. Scheyerl, Denise. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras.
Departamento de Letras Germânicas.

CDU – 800(7)

CDD - 372.6

O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do
Departamento de Letras Germânicas da UFBA (N. E.)
As imagens (fotografias e demais ilustrações) utilizadas neste livro
são de inteira responsabilidade dos autores (N. E.)

Aos nossos alunos e alunas, que nos inspiram a
buscar novos roteiros pedagógicos, na esperança de
que, neste mundo de desafios inusitados,
se tornem educadores comprometidos
com a construção de uma
convivência intercultural pacífica.

A sedução de outra cultura não pode ser jamais ignorada porque é a sedução do si mesmo envolta em outras vestes. Viajando entre os povos do mundo, é possível perceber que as personalidades daqui lembram as personalidades de lá, por baixo e apesar das diferenças culturais. Portanto, uma e outra vez, volta-se à casa de amigos e parentes. Por trás das variações culturais não somos todos iguais, mas somos reconhecíveis. Quando o pesquisador de campo reconhece as personalidades desta forma na cultura alheia, ele descobre a sua própria.

Ruth Landes, 1970

Sumário

Prefácio 11

Apresentação 13

Parte 1 – Línguas Estrangeiras, Interculturalidade e o Desenvolvimento da Consciência Humanizadora

Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras

Francisco Gomes de Matos 21

Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras

Kátia Maria Santos Mota 35

Parte 2 – (Re)Construção de Identidades na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira

Denise Chaves de Menezes Scheyerl 63

(Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras

Milenna Brun 73

Parte 3 – Linguagens Interculturais, Intertextualidade e Ensino de Línguas Estrangeiras

Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica

Antonio Luciano de Andrade Tosta 107

O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re)descobrimo a cultura do outro

Décio Torres Cruz 143

O uso de canções no ensino de inglês como
língua estrangeira: a questão cultural

Luciano Rodrigues Lima 173

Uma integração interdisciplinar: artes plásticas
e ensino de línguas estrangeiras

Márcia Paraquett 193

Tal Brasil, qual cultura? Reflexões e reflexos do imaginário brasileiro
no ensino do português como língua estrangeira

Patrícia Isabel Santos Sobral e Clémence Jouët-Pastré 221

Mulheres e madonas na literatura e nas artes plásticas.

Dor e identidade

Raimunda Bedasee 243

Estimulando a democratização e desmistificação de
novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras

Sávio Siqueira e Anamaria Camargo 265

Dialogando com o conto de Hemingway

A clean well lighted place para resgatar a resiliência do aprendiz:
uma abordagem transdisciplinar

Sílvia Maria Guerra Anastácio e Célia Nunes Silva 301

Sobre os Autores 331

Prefácio

A coletânea *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*, orquestrada pelas professoras Denise Scheyerl e Kátia Mota, traz doze contribuições relevantes de perspectivas múltiplas para o ensino de línguas e a formação de professores de idiomas entre nós.

O tom dominante do livro é o quase inesperado olhar de quem freqüentou outras ciências de contato em busca de clarões no movimentado e nem sempre tão bem definido cenário brasileiro de ensino de línguas. Os aportes argumentados dos autores no volume que apresentamos promovem reaproximações e reavivamento das questões metodológicas de instrução formal dos idiomas agendados. Os autores convidados, situados profissionalmente na Bahia e em vários centros nacionais e internacionais, tratam de arte no ensino da língua culturalmente situada, das novas tecnologias tornadas disponíveis, da re-concepção do processo em termos humanizadores e simbolicamente discursivos.

A leitura dos textos concebidos sob matizes teóricos tão diversos é um convite permanente à ampliação do horizonte complexo do ensino de segundas línguas por professores e estudantes da linguagem. Os focos de análise e de proposição de encaminhamentos escolhidos, além da base bibliográfica (principalmente internacional) disponibilizada, aguçam também nosso interesse por seguir na busca teórica da compreensão do processo de ensino-aprendizagem das línguas em contextos formais escolares.

Esta coleção de artigos deve estimular, portanto, o apetite por pesquisa aplicada que aduz resultados fortalecedores do aglomerado teórico já disponível até que surjam compactações mais abrangentes do conhecimento crítico sobre o ensino e a aprendizagem das línguas. Beneficiar-se-ão dela, certamente, graduandos de Letras e Lingüística, professores

de línguas em serviço e pesquisadores em formação nos centros de estudos pós-graduados das universidades brasileiras.

José Carlos Paes de Almeida Filho
Instituto de Estudos da Linguagem
UNICAMP

Apresentação

...o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.
(Paulo Freire, 2001)

Tendo como pano de fundo o pensamento de Freire, inauguramos este volume no sentido de contribuir com novas perspectivas teórico-metodológicas aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras. Salientamos, então, os pressupostos freireanos, aqui lembrados, que caracterizam a sala de aula como um texto, sujeito a múltiplas leituras e interpretações, e que ressaltam o exercício da solidariedade entre os atores sociais do cenário escolar a fim de reforçar atitudes essencialmente democráticas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, em se tratando de línguas estrangeiras, rejeitamos a rigidez pré-fixada dos roteiros didáticos em sala de aula, o silenciamento da voz do aluno, a imposição de padrões interculturais estereotipados e a ausência de uma política pedagógica que promova a construção de um espírito de cidadania humanizadora.

O projeto embrionário desta coleção foi surgindo a partir das nossas discussões em sala de aula com alunos de graduação e pós-graduação, professores em serviço ou futuros professores, que nos levaram a questionar a reconhecida “alienação” dos programas de ensino de línguas estrangeiras. Destacamos, então, a necessidade de: (a) situar a língua dentro de um contexto sócio-cultural historicamente construído; (b) considerar os componentes identitários dos alunos que se conflituam com aqueles outros expostos pelos materiais didáticos e pelas falas pretensamente monoculturais dos professores e (c) integrar os conteú-

dos lingüísticos em cenários pluriculturais mediadores de uma conscientização intercultural crítica, a partir do reconhecimento da sua cultura de origem. Elegemos, assim, como ponto de partida, a investigação sobre o entrelaçamento de conceitos-chave que definem as relações língua & cultura / língua & identidade social, no sentido de ressaltar questões emergentes da exposição à interculturalidade, fenômeno que acontece naturalmente quando se aprende uma língua estrangeira.

Pretendemos redimensionar o tão conhecido “choque cultural” para favorecer a exploração de novos olhares, de novos exercícios de ser e de viver, em uma abordagem panorâmica, na qual a diversidade entre os seres humanos seja celebrada através de uma política de solidariedade universal. Reunindo um grupo de colegas, partimos, então, para uma produção coletiva, em que os nossos desejos e inquietações de explorar novas linguagens interculturais no espaço de aprendizagem de línguas estrangeiras foram, pouco a pouco, se manifestando em palavras escritas, ocupando cada página deste volume. No final, produzimos uma coletânea de doze textos principais situados em três partes constitutivas.

A primeira parte, intitulada “Línguas Estrangeiras, Interculturalidade e o Desenvolvimento da Consciência Humanizadora”, apresenta dois trabalhos que introduzem algumas vertentes ideológicas sugeridas como princípios norteadores da formação de professores de línguas estrangeiras. No primeiro trabalho, o reconhecido mestre Gomes de Matos chama a atenção para o poder das palavras na sala de aula, para o papel social que o professor exerce através dos padrões comunicativos produzidos no espaço da aprendizagem e sua associação com valores éticos que contribuem para a formação integral do educando. Declara, assim, a importância de se adotar uma pedagogia interculturalmente humanizadora, através da qual o ensino direcionado ao “Comunicar para o Bem” assegura a sustentação de uma política de comunicação pacífica. No segundo trabalho, Kátia Mota procura explorar os aportes ideológicos da Pedagogia Multicultural e das contribuições freireanas que deli-

neiam os estudos da Pedagogia Crítica, integrando-os aos caminhos metodológicos do ensino de línguas estrangeiras. A partir da experiência de oficinas pedagógicas, busca a interdisciplinaridade na seleção de conteúdos que privilegiem o respeito às diferenças e ressaltem a visibilidade dos traços de identidade e alteridade como construtores de uma política de solidariedade.

Na segunda parte, o nome “(Re)Construção de Identidades na aprendizagem de línguas estrangeiras” já define a intenção primordial dos dois trabalhos que a compõem. O primeiro, de autoria de Denise Scheyerl, toma emprestado as concepções filosóficas de Guattari expostas no seu trabalho “As três ecologias”, e tenta aplicá-las na sala de aula, no sentido de estimular o aprendiz a buscar a autenticidade entre os significantes em língua estrangeira e os significados desejados, estabelecendo uma vinculação intencional entre a produção de narrativas pessoais e o “estranhamento” com a cultura do outro. Através desses exercícios narrativos, o *self* se revela ocupando seu espaço de autoria no texto. Dando continuidade à busca de compreensão das expressões de identidades que emergem no processo de aprendizagem da língua estrangeira, o texto de Milenna Brun explora os discursos da subjetividade, sob a perspectiva psicanalítica, produzidos a partir da experiência de interculturalidade, que demarcam histórias de vida, valores, crenças e atitudes. O olhar para outras formas de organizar a vida traz, para o aprendiz, elementos críticos para uma revisão da sua própria forma de ser. A autora sugere a aplicação do texto literário como estratégia pedagógica que posiciona o sujeito na representação de diversos papéis sociais culturalmente construídos.

A terceira parte, intitulada “Linguagens Interculturais, Intertextualidade e Ensino de Línguas Estrangeiras”, reúne uma coleção de oito textos que apresenta caminhos pedagógicos trilhados pelos autores que os levaram a desenvolver sua capacidade criativa, no sentido de construir um espaço pedagógico altamente diversificado, articulando o ensi-

no da língua estrangeira às múltiplas linguagens interculturais, dentro de uma vinculação ético-estética. A literatura torna-se o fio condutor dos textos de Luciano Tosta, Décio Torres e de Sílvia Anastácio e Célia Silva. O primeiro autor privilegia a linguagem da poesia, apresentando possibilidades didáticas aplicadas ao ensino de português como língua estrangeira que salientam não só os elementos líricos dos nossos poetas, mas também os componentes culturais que podem ser extraídos dos textos selecionados. Já no texto de Décio Torres o cinema é trazido para a sala de aula de literatura em língua inglesa e os alunos têm a oportunidade de explorar o texto literário (uma peça de teatro de Tennessee Williams) traduzido para a linguagem cinematográfica. Destacam-se, sobretudo, as estratégias discursivas de natureza ideológica que direcionam o processo de recriação textual; o recurso da intertextualidade favorece, assim, o desenvolvimento da conscientização intercultural crítica. O ensino de literatura em língua inglesa, na proposta apresentada por Sílvia Anastácio e Célia Silva, oferece ao conto de Hemingway uma nova dimensão estética com enfoque na inter-relação das linguagens da música e da pintura. Além disso, as autoras dão visibilidade aos valores éticos extraídos do conto a partir da análise das relações interpessoais.

A pintura é a grande inspiradora dos trabalhos de Márcia Paraquett e de Raimunda Bedasee, tornando-se um rico material didático para o ensino de línguas estrangeiras. No primeiro texto a autora apresenta uma abordagem altamente criativa através da qual a interdisciplinaridade é privilegiada: os quadros de Velázquez e Goya são vinculados às informações históricas que descrevem os cenários explorados pelos artistas, produzindo materiais lingüístico e extra-lingüístico com conteúdos relevantes para a aprendizagem da língua espanhola associada às leituras de identidades culturais. No segundo texto o universo feminino é colocado em destaque no ensino da literatura de língua francesa: as representações pictóricas do feminino ganham novas cores a partir da complementaridade estabelecida com o texto literário. Nesses contextos, a aprendi-

zagem da língua estrangeira traz conteúdos estéticos integrados à divulgação do patrimônio cultural da humanidade.

Textos literários e não literários, entre outras linguagens usadas pelas autoras Patrícia Sobral e Clémence Jouët-Pastré, fornecem os elementos interculturais que sustentam o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino de português para estrangeiros. A autenticidade desses textos colabora para que o aluno perceba a dinâmica social de uma nova cultura de forma não estereotipada, fazendo com que o Brasil seja (re)descoberto por novos olhares. Já a abordagem de Luciano Lima no ensino da língua inglesa chama a atenção para que o uso de canções na sala de aula não funcione simplesmente como atividade de recreação, mas que seja valorizado na exploração de elementos interculturais. O autor contempla a diversidade lingüística ao escolher o inglês da Jamaica, presente na cultura reggae, como material didático.

Finalmente, o texto de Sávio Siqueira e Anamaria Camargo se propõe a ilustrar o caráter humanizador que a Internet pode trazer para o ensino de língua estrangeira. As janelas são abertas para que os encontros interculturais sejam mais facilmente acessados. A sala de aula pode, assim, assumir novos espaços interativos em que a língua em aprendizagem torna-se o veículo primordial de comunicação para se estabelecerem novas relações interpessoais.

Nesse intercâmbio de linguagens múltiplas, incluímos na sala de aula de língua estrangeira uma ampla diversidade de expressões interculturais - o teatro, o cinema, a literatura, as artes plásticas, a música, a Internet – na intenção de que os novos significantes aprendidos em língua estrangeira sejam incorporados a novos significados; as falas em uma ou outra língua podem convergir para a produção de conteúdos que revelem a singularidade e/ou a universalidade do comportamento humano. Registramos a nossa esperança de que esta produção venha contribuir para instrumentalizar nossos alunos, professores ou futuros professores, na construção de um diálogo produtivo em territórios internacionais.

Para finalizar, manifestamos nossos agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para o êxito deste projeto: aos colegas co-autores que acreditaram na nossa proposta e que, tão criativamente, desenvolveram seus textos em convergência com os nossos princípios inspiradores; somos gratas aos mestres Francisco Gomes de Matos e José Carlos Paes de Almeida por compartilharem conosco a reflexão sobre a prática intercultural e por nos privilegiarem com a força de suas palavras. Sem o apoio financeiro do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA esta produção não teria sido possível. A todos os colegas que compõem esse Colegiado agradecemos por terem disponibilizado o Fundo de Pesquisa do Departamento a fim de viabilizar a confecção deste volume. Agradecemos também ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB pela oportunidade que nos foi dada no sentido de abrir um espaço de diálogo sobre educação, diversidade lingüística e pluralidade cultural. Não poderíamos esquecer de mencionar a dedicação e competência da nossa estagiária Magali Ferreira Nunes que nos acompanhou em todas as etapas de execução do projeto. Concluímos, então, essa trajetória graças aos serviços prestados pela Edufba que, através da sua direção e corpo técnico, acolheu a nossa iniciativa e se empenhou, pacientemente, para dar vida aos nossos papéis originais transformando-os neste livro.

Denise Scheyerl
Kátia Mota

Parte 1.....

Línguas Estrangeiras, Interculturalidade e o
Desenvolvimento da Consciência Humanizadora

Francisco Gomes de Matos

Como usar

uma linguagem humanizadora:
orientação para professores de
línguas estrangeiras

Um conceito fundamental: linguagem

Na antiqüíssima, desafiadora e fascinante atividade profissional do ensino de línguas, há vários conceitos fundamentais, alguns dos quais com presença obrigatória em programas de formação de professores: “aprendizagem”, “aquisição”, “aprendiz”, “cognição”, “cultura”, “educação”, “ensino”, “linguagem”, “língua”, “sociedade”, “uso” (lingüístico), “usuário” (conceito mais abrangente que falante, e cada vez mais freqüente na literatura especializada, cf. COOK, 2002) e “variação”. Dessa enumeração conceitual, sobressai-se “linguagem”, por ser não apenas um termo lingüístico, mas psicológico, educacional, cultural, histórico, político e social. Além disso, o referido conceito-chave é ponto de partida para a compreensão da natureza lingüística do ser humano. Assim, uma consulta a obras introdutórias à Lingüística mostrará que a primeira e profunda indagação feita tende a ser: o que é linguagem? Ou ligeiramente ampliada: que sabemos sobre a natureza da linguagem? Um exemplo recente: no volume *Words on words. Quotations about language and languages*, de David e Hilary Crystal, a primeira seção se intitula *The nature of language*. Ali encontramos 79 citações sobre linguagem, dentre as quais selecionamos estas (tradução minha): “Um sistema de signos para expressão de idéias” (SAUSSURE, 1916), “Talvez a maior força socializadora” (SAPIR, 1933), “O bem mais precioso da espécie humana” (HOCKETT, 1958). Ainda sobre a linguagem, na seção seguinte do precioso volume dos Crystal, encontramos 152 citações sobre linguagem e pensamento. Eis um dos pensamentos memoráveis: “A linguagem é o órgão formativo do pensamento” (HUMBOLDT, 1836).

Meu interesse em estudar as características da linguagem teve início com a experiência de ensino da Lingüística em meados da década de 60, mas só viria a formalizar-se no início da década de 70, quando fiz um levantamento dos princípios da lingüística contemporânea com base no qual analisei sua possível influência em manuais para professores de inglês como língua estrangeira. Nessa parte de minha tese doutoral, publicada em 1976, sob o título *Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês*,

explicitarei seis características definidoras da linguagem: “sistematicidade” (a linguagem é sistemática), “primazia da linguagem falada” (atualmente, teria preferido esta formulação: a natureza multiforme da linguagem – falada, escrita, de sinais), “natureza social da linguagem”, “variação” (natureza variável da linguagem), “criatividade” (natureza criativa do uso lingüístico) e “universais lingüísticos” (o que encontramos em todas ou quase todas as línguas). Essa caracterização da natureza e funções da linguagem viria a ser atualizada em 1994, através do capítulo *A thesis 20 years on: principles of linguistics and the theory-praxis of the rights of language learners*, no volume *Reflections on language learning, in honour of Antonieta Celani*, organizado por Leila Bárbara e Mike Scott. Ali, sustento que dois princípios deveriam ser acrescentados à minha listagem anterior: “a natureza cognitiva da linguagem” e “a natureza humanizadora do uso da linguagem”. Em suma, argumento que não basta afirmar-se que a linguagem é humana ou que se trata de uma faculdade universal humana da comunicação (formulação usada pelo saudoso amigo e mentor J. Mattoso Câmara Jr. em suas aulas e publicações); precisamos destacar o potencial comunicativo humanizador do uso da linguagem. Eis parte da argumentação, apresentada em inglês:

By stating that language is human we do not do full justice to another distinguishing trait of language – and of language acquisition and learning – its humanizing power[...] the humanizing force of language has not been made explicit, especially when language teaching and learning is seen from a humanistic perspective (GOMES DE MATOS, 1994, p.106).¹

Em suma, preconizo que a linguagem é uma grande força humanizadora, tomando esse adjetivo com o sentido de promotora da paz comunicativa entre usuários de línguas. Para uma compreensão da natureza humanizadora da linguagem, consulte-se meu livro *Pedagogia*

da positividade. *Comunicação construtiva em português*, particularmente a Parte II – “Comunicação humanizadora” – na qual se inclui o capítulo “Aprender línguas positivamente” e meu livro *Comunicar para o bem. Rumo à paz comunicativa*, particularmente a Parte I – “Comunicação para o Bem” – e a Parte II – “Direitos e deveres comunicativos e culturais”.

Aos interessados em aprofundar o estudo da influência de concepções da linguagem no ensino de línguas, consulte-se meu breve artigo *Influence of features of language on language teaching*, publicado no boletim FIPLV (*World News*, n. 52, October 2001, p. 20-22), onde faço um apelo em favor da dimensão humanizadora na caracterização da linguagem, principalmente quando se trata da questão vital do “uso lingüístico”, objeto da seção seguinte.

Outro conceito-chave: uso da linguagem

Após compartilhar algumas reflexões sobre a natureza da linguagem e de como uma concepção humanizadora da mesma é imprescindível, se quisermos chegar a uma percepção profunda daquele processo, passo a tratar, mais concisamente, do conceito igualmente importante de “uso da linguagem”, ou, mais precisamente, “usos da linguagem”, para que demos conta da imensa diversidade de opções lingüísticas à disposição dos usuários. O conceito-termo “uso lingüístico” bem mereceria uma pesquisa extensa, intercultural – como tem sido empregado em diferentes culturas, tradições de ensino-aprendizagem de línguas etc. – mas aqui limitar-me-ei a uma generalização: na literatura lingüística brasileira, o surgimento de “uso” (em substituição ao termo “emprego”, oriundo das tradições da estilística, filologia e gramática normativa) é bem recente: assim, em 2001 aparece o importante *Dicionário de usos do português do Brasil*, escrito por Francisco da Silva Borba e, em 2002 publica-se a *Gramática de usos do português*, de autoria de Maria Helena de Moura Neves. Para professores de línguas, a substituição de “emprego” por “uso” é mais

que uma troca terminológica: trata-se de um enorme avanço semântico, pois envolve uma família lexical de grande rentabilidade comunicativa: “uso, usar, usual, usuário”. Assim, ao dar explicações sobre o uso de uma língua (português, inglês, espanhol, francês, alemão, chinês etc.) a seus alunos, o(a) professor(a) poderá recorrer aos membros da família “uso”, de modo mais consistente e sistemático. A propósito, em 1976, publiquei um breve artigo intitulado “Usos no português oral do Brasil: uma lista de referência”. Ali, apresento variantes de uso (lexical, sintático) que poderiam ser incluídas em materiais para ensino de português como língua estrangeira.

Em suma, “uso” nos faz indagar: que “usuário(a)” de que língua “usa” o quê, como, ao comunicar-se com quem, para criar que efeitos, por quê e para quê? No caso do ensino de uma língua estrangeira, seria responsabilidade do professor perguntar-se: a que “usuário” (da língua X), preciso ensinar que “usos lingüísticos”, com base em fontes científicas e pedagógicas que privilegiem o “saber usar” a língua de maneira esclarecida, confiante e, acrescentaria: “humanizadora”?

Professores de línguas estrangeiras – aliás, toda pessoa engajada na educação do seu “próximo lingüístico” – devem fundamentar sua práxis de sala de aula em uma concepção abrangente e aprofundada da natureza e dos usos da linguagem. Para isso, uma iniciação à Lingüística é, a meu ver, mais que desejável: um aspecto importantíssimo da formação profissional. À luz do exposto, pergunte-se o(a) leitor(a): que percepção tenho da linguagem e até que ponto meu ensino reflete a compreensão daquele processo abstrato e das suas realizações cognitivo-socioculturais, às quais chamamos de “línguas?” Como apresento a meus alunos minha interpretação de linguagem e de línguas e, por outro lado, o que faço para ter uma idéia de como os aprendizes entendem esses dois conceitos afins? Além disso, o que poderei fazer para ajudar os alunos a perceberem, no uso da linguagem – da língua que estão aprendendo – um extraordinário poder comunicativo “humanizador”?

Um desafio aos professores: saber comunicar-se para o bem

Professores de línguas são promotores da competência comunicativa de seus alunos, isto é, têm a responsabilidade profissional de contribuir para o desenvolvimento comunicacional dos educandos. Se examinarmos a literatura da área da metodologia do ensino de línguas – quer materna, segunda ou estrangeira – verificaremos que ainda predomina uma tradição: a do “ensinar a comunicar-se bem”.

Em oficinas pedagógicas para professores de línguas, costumo desafiar os participantes a explicitarem o que entenderiam por “comunicar-se bem”. Entre os adjetivos mais usados (todos com a letra C, para ativar-se o processo mnemônico, tão pouco explorado na sala de aula...) destaco: (é saber comunicar-se de maneira) “clara, coerente, coesa, correta, concisa, concreta, convincente, criativa”.... Logo, em seguida, proponho que se responda à questão: o que seria “comunicar-se para o bem?” Assim orientados, os participantes sugerem uma adjetivação complementar à anterior: (é saber comunicar-se de maneira) “cordial, cooperativa, cortês, carinhosa, cristã...”.

Uma vez dispostas as duas listagens lado a lado, atribuo a seguinte tarefa grupal: crie uma atividade que poderia contribuir para o aprender a comunicar-se construtivamente, humanizadamente, e justifique a contribuição de seu grupo. Esse tipo de desafio tem sido revelador de que minha proposta de Comunicar para o Bem é recebida com um misto de surpresa e de abertura para uma Pedagogia Humanizadora, que refletiria princípios oriundos de várias áreas do saber, dentre as quais os Direitos Humanos, a Educação para a Paz, a Psicologia da Paz, a Comunicação Intercultural, a Análise Crítica do Discurso e a emergente Lingüística da Paz. Após a apresentação pelos mini-grupos de professores, de suas contribuições a um ensino humanizador da língua X, formulo o que, em publicações diversas recentes, chamo de “o direito comunicativo fundamental”: o direito que toda pessoa deveria ter de “aprender a

comunicar-se pacificamente”. Esta concepção de direito comunicativo-mor prepara o terreno para a exemplificação do como trabalhar a paz comunicativa em sala de aula.

Atividades promotoras da paz comunicativa

Como ajudar meus alunos a serem usuários de uma linguagem amistosa, harmoniosa? As possibilidades aplicativas são vastas e variadas, pois toda pessoa é criativa, e professores de línguas são privilegiadamente desafiados, a todo instante, a demonstrarem sua competência criadora. Assim, limitar-me-ei a exemplificar alguns tipos de atividades/tarefas que podem ser propostas a aprendizes de línguas estrangeiras. Cabe ao professor adequar os exercícios à sua turma, graduando-os quanto a desafios cognitivo, lingüístico etc. Antes de apresentar exemplos, eis quatro princípios norteadores da prática de comunicação humanizadora:

- I- Empenhe-se em humanizar seu uso lingüístico.
- II- Aprenda a humanizar seu vocabulário e sua construção frasal.
- III- Aprenda a observar os efeitos – em seu “próximo lingüístico” – de suas opções lexicais, gramaticais.
- IV- Aprenda a monitorar – exercer autocontrole – sobre seus textos, particularmente os escritos (neste caso, é mais fácil refazê-los, retocá-los, aprimorá-los, otimizá-los), quanto à humanização comunicativa.

Sobre cada princípio, caberia perguntar: – Como? Respondo, a seguir, convidando o(a) leitor(a) a compartilhar desse exercício de reflexão crítica:

I- Adotando um estilo comunicativo humanizador, que priorize um vocabulário construtivo, dignificante da interação humana. Como é, principalmente através do vocabulário, que expressamos nossa visão

do mundo – das pessoas, dos animais, das instituições etc. – precisamos saber organizar o que comunicamos, em termos de um contínuo que vai do “mais humanizador” ao “menos humanizador”.

II- Sistematizando seu vocabulário em famílias lexicais humanizadoras, de verbos, adjetivos e substantivos. Assim, na categoria adjetivos humanizadores, poder-se-ia constituir as famílias iniciadas com “p” (uma pessoa “paciente, pacífica, participativa, prudente, patriota, piedosa, previdente, progressista, perseverante...”), com “h” (referir-nos-íamos a alguém como sendo “habilidosa, harmoniosa, heróica, honesta, honrada, hospitaleira, humana/humaníssima, humilde...”), com “e” (elogiaríamos uma pessoa por ser “educada, eficaz, eficiente, emérita, eminente, empática, empenhada, empreendedora, encantadora, engenhosa, entusiasta, esperançosa, espiritual, espirituosa, estudiosa, ética, extraordinária, expedita...”).

O que poderia ser “humanizar a construção frasal”? Uma das atividades poderia centrar-se nas maneiras de “atenuar” uma mensagem, introduzindo elementos “atenuadores”. Esse tipo de estratégia pode ter um valor preventivo: evitar-se dar a impressão de querer ser dono(a) da verdade, sabe-tudo, decide-tudo etc. Eis um exemplo, extraído do inspirador volume *How different are we? Spoken discourse in intercultural communication*, da professora-pesquisadora australiana Helen Fitzgerald (*Canberra Institute of Technology – Adult Migrant Education Program*). Nesse livro, encontramos um extenso Apêndice (25 p.) sobre “Formação em Comunicação Intercultural: métodos e materiais”, no qual a autora ilustra 10 tipos de atividades, com base nos conceitos-chave de percepção intercultural, choque cultural, competência linguocultural, estilo comunicativo.

Ao abordar o uso de atenuadores (como evitar ser demasiado dogmático ou taxativo em inglês), Fitzgerald (2003, p. 241) recomenda o uso da modalização (verbos modais do tipo *could, would, might* e advérbios atenuadores como *maybe, perhaps, possibly, probably*). Assim, ela recomenda que se diga:

The problem could be that... (em vez de) The problem is ...
It is possible that the real problem is... (em vez de) The real
problem is ...
That would probably be difficult (em vez de) That is too
difficult.

Atividades destinadas a aprendizes de português como língua estrangeira poderiam desafiar alunos a traduzirem (com ajuda de usuários nativos, por exemplo) expressões agressivas e humanizadas. Exemplo:

“Não seja grosso(a)”! (Tradução humanizada: “Seja mais delicado(a)” etc.)

“Não encha!” (tradução humanizada: “Não aborreça! Não incomode! Pare de me incomodar” etc.)

III - Uma das maiores responsabilidades comunicativas de todo usuário de línguas, em particular, de professores, tem a ver com o saber desenvolver a capacidade de observar os efeitos da comunicação. Afinal, comunicar é saber criar efeitos e, no caso da Pedagogia que preconizamos neste artigo, efeitos de natureza construtiva, humanizadora. O que se pode observar, comunicativamente, na produção falada/escrita /de sinais (caso de pessoas surdas)? A seleção lexical (quem usa que tipos de adjetivos humanizadores, ao referir-se a quem ou a que instituições públicas e privadas, com que intenções etc.), a construção frasal e paragrafíca (quem revela mais empatia com o leitor e o ouvinte, atribuindo a estas pessoas uma posição importante na mensagem?) Vale observar, por exemplo, se quem se comunica faz referências às outras pessoas, a si mesmo(a), como, quando, quantas vezes etc. Compare-se as alternativas: “Eu e você precisamos...” *versus* “Você e eu precisamos...” ou “Eu teria agido assim, se estivesse em seu lugar” *versus* “Em seu lugar, eu teria agido assim”. Nesses pares contrastantes, a segunda opção é mais empática: damos mais importância ao nosso próximo lingüístico – pensamos primeiro nessa pessoa e a ela nos referimos em primeiro lugar.

IV- Aprender a monitorar (um verbo em desuso é “policar”, ainda ouvido de pessoas mais idosas: “preciso policar o que digo” ou “preciso me policar, quando falo em público”) implica em, até onde possível, exercer um controle na própria comunicação. Para isso, recomendo fazer gravações de aulas (estaremos falando “aos/para os” nossos alunos, em vez de, humanizadamente, falando “com” essas pessoas?) para que identifiquemos nossas preferências léxico-gramaticais e possamos descobrir, com senso crítico realista, aspectos de nossa – imensa... – “falibilidade comunicativa”, principalmente no que concerne ao saber comunicar-se para o bem.

Para outros exemplos de atividades que podem contribuir ao cultivo de uma competência comunicativa humanizadora, veja-se meu supracitado livro *Comunicar para o bem* e o artigo “*Applied peace linguistics: a New Frontier for TESOLers*”.

Notas conclusivas

À luz das reflexões teóricas e sugestões aplicativas feitas, cabe, primeiramente, reiterar o seguinte apelo, difundido em português, pelo meu artigo “O Direito Comunicativo Fundamental” (GOMES DE MATOS, 2003, p.19): “O direito que todos os usuários de línguas (faladas, escritas, de sinais) deveriam ter: o de aprenderem a comunicar-se pacificamente, para o bem da humanidade.” Esclareço que o referido apelo tem sido endossado por especialistas de várias áreas, por exemplo, Noam Chomsky (Linguística), Susan Gass (Linguística Aplicada), Betty Reardon (Educação para a Paz), Milton Schwebel (Psicologia da Paz), Robert T. Craig (Comunicação), Raymond Cohen (Relações Internacionais) e está sendo difundido através de entidades internacionais, como a FIPLV – Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas (fundada em 1931). Em segundo lugar, quero fazer um novo apelo, através deste oportuno volume: “que professores e formadores de professores de línguas se engajem na promoção de uma pedagogia intercultural humanizadora”,

e contribuam para que a tradição de “estudos interculturais aplicados ao ensino de línguas” – iniciada por pioneiros como meu professor e mentor Robert Lado, através de seu livro *Linguistics across cultures*, tradução brasileira, da Vozes, de 1974, intitulada “Introdução à lingüística aplicada” – continue a crescer entre nós. Aos interessados na história do “interculturalismo no ensino de línguas no Brasil”, informo um pioneirismo – no início da década de 60, criou-se um Centro de Formação Intercultural (CENFI), por frades franciscanos em Petrópolis/RJ, no qual tive o privilégio de colaborar como consultor para o ensino de língua portuguesa.

Uma palavra final: em uma conferência inaugural pronunciada no XIII Congresso da ASELE – *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* – na Universidade de Murcia, Espanha, 2 de outubro de 2002, fiz a apologia de uma Pedagogia Intercultural (e Transcultural, pois precisamos ir além do interculturalismo) Humanizadora. No referido texto (*Derechos Interculturales y Misión Humanizadora del Profesorado de Español como Lengua Extranjera*), explicitarei alguns dos direitos e deveres interculturais de professores. Dentre as responsabilidades interculturais, aplicáveis a todos os professores de idiomas, destaco duas, aqui transcritas em espanhol, num espírito de plurilingüismo (Viva a diversidade!):

- Cultivar, mantener, preservar y fortalecer su identidad cultural, intercultural y planetária.
- Motivar a sus alumnos para que compartan la misión de interculturalistas, promotores de la paz comunicativa mediante el uso del español (y otros idiomas).

Em suma, que a “Paz comunicativa e a humanização pedagógica” norteiem suas (inter)ações em sala de aula e em outros contextos em que vocês, colegas professores, desempenhem seu relevantíssimo papel de educadores lingüístico-interculturais.

Notas

¹ Ao afirmarmos que a linguagem é humana, não estamos sendo plenamente justos com outra característica distintiva da linguagem e da aquisição e aprendizagem de línguas: seu poder humanizador[...] não se tem explicitado a força humanizadora da linguagem, principalmente quando se considera o ensino-aprendizagem de línguas sob uma perspectiva humanística.

Referências

- BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2001.
- COOK, Vivian. *Portraits of the L2 user*, Clevedon, U. K.: Multilingual Matters, 2003.
- CRYSTAL, David & CRYSTAL, Hilary. *Words on words*. Quotations about language and languages. London: Penguin Books, 2001.
- FITZGERALD, Helen. *How different are we? Spoken discourse in intercultural communication*. Clevedon, U. K.: Multilingual Matters, 2003.
- GOMES DE MATOS, F. *Linguística aplicada ao ensino de inglês*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- GOMES DE MATOS, F. Usos no português oral do Brasil: uma lista de referência. *Littera*, Rio de Janeiro, jul. 1976.
- GOMES DE MATOS, F. A thesis 20 years on: principles of linguistics and the theory-praxis of the rights of language learners. In: BARBARA, Leila e SCOTT, Mike (eds), *Reflections on language learning – in honour of Antonietta Celani*. Clevedon, U. K.: Multilingual Matters, 1994.
- GOMES DE MATOS, F. *Pedagogia da positividade*. Comunicação construtiva em português. Recife: Editora da UFPE, 1996.
- GOMES DE MATOS, F. "Influence of features of language on language teaching". *FIPLV World News*, n. 52, 2001, p. 20-22.
- GOMES DE MATOS, F. *Comunicar para o bem. Rumo à paz comunicativa*. São Paulo: Editora Ave Maria, 2002.

GOMES DE MATOS, F. Applied peace linguistics: a New Frontier for TESOLers. *Braz-Tesol Newsletter*, jun. 2003.

GOMES DE MATOS, F. O direito comunicativo fundamental. *Revista Ave Maria*. São Paulo, jun. 2003. p. 19. www.avemariainternet.com.br

LADO, Robert. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1967.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

Kátia Maria Santos Mota

Incluindo

as diferenças, resgatando o coletivo
– novas perspectivas multiculturais
no ensino de línguas estrangeiras

No man is an island, entire of itself;
every man is a piece of the continent,
a part of the main; [...] any man's death diminishes
me, because I am involved in mankind; and
therefore never send to know for
whom the bell tolls; it tolls for thee.¹

John Donne

Início este texto lembrando-me de dois fatos que observei quando me encontrava no metrô: no primeiro, em Boston, ao ler mensagens comerciais expostas nos letreiros do vagão, percebi que muitas delas, escritas em espanhol, tinham sido pichadas em tinta *spray* e sobrepostas por uma outra que dizia, em letras bem marcantes, *Speak English*; no segundo, em Santiago do Chile, uma mensagem comercial sobre um curso de inglês dizia *Aprenda inglés, pero sin perder su latinidad* e, mais abaixo, o texto explicava que, ao aprender inglês naquela escola, o aluno não deixaria de ser um latino, mas seria um latino mais preparado profissionalmente. Penso que esses dois exemplos ilustram muito bem as representações sociais sobre a relação linguagem/identidade social. No primeiro, alguém demonstra claramente sua indignação ao perceber a legitimidade do uso do espanhol em um ambiente público de uma cidade norte-americana. A sua reação revela não só a crença e o desejo de que o inglês seja a única língua oficial, mas, considerando a realidade local da crescente onda xenofóbica, configura-se como um ato político ao afirmar que a presença de hispânicos no país é ameaçadora ao “bem-estar” da comunidade dominante. No segundo exemplo, percebe-se que a linguagem do texto comercial tenta convencer o público da possibilidade de se aprender inglês, conciliando o interesse de investimento profissional com a preservação da sua identidade latina. Parece que, nesse caso, a escola pretende dar visibilidade a uma posição ideológica contra a homogeneização de identidades, diante da globalização.

Essa breve introdução enfoca a linguagem não só como capital cultural, mas também como capital simbólico, de acordo com as dinâmicas de relações de poder que trazem prestígio político e hierarquia social. As práticas discursivas atuam, então, como produto da relação entre um conjunto de “hábitos lingüísticos”, adquiridos nos diversos campos sociais, e um “mercado lingüístico”, ideologicamente determinado, que posiciona hierarquicamente as diferentes formas do sujeito se expressar. Os valores, crenças e atitudes em referência às diversas línguas

situam-se, assim, de acordo com as regras hegemônicas estabelecidas por esse “mercado” (BOURDIEU, 1994). Nessa concepção, em ambos os casos aqui narrados, a língua inglesa está caracterizada como detentora do poder em uma situação de bilingüismo com o espanhol. Ocorre, entretanto, que podemos ter dois diferentes caminhos de análise: no exemplo de Boston, estabelece-se claramente uma situação de competitividade entre as duas línguas e a pretensa impossibilidade de coexistência, caracterizando uma situação de bilingüismo subtrativo; no exemplo de Santiago, apresenta-se uma intenção de coexistência entre as duas línguas (a língua inglesa se torna um capital cultural de investimento social), caracterizando uma situação de bilingüismo aditivo². Nesse sentido, o bilingüismo subtrativo é visto como resultado de uma ideologia culturalmente assimilacionista, que reforça atitudes “lingüicistas”³, em apoio ao posicionamento imperialista da língua inglesa; enquanto que o bilingüismo aditivo se caracteriza por uma ideologia libertadora, sócio-interacionista, culturalmente sensível, que delega “empoderamento” aos grupos socialmente excluídos.

Essas duas concepções se configuram como o ponto de partida para o desenvolvimento deste texto, no qual pretendo dialogar sobre os conteúdos culturais que circulam nas práticas pedagógicas de línguas estrangeiras. Levanto as seguintes questões: a) De que forma os professores de LE (Língua Estrangeira) provocam a exclusão das identidades dos alunos, rejeitando suas tradições culturais, seguindo uma abordagem assimilacionista? b) Como o ensino de LE pode incluir as culturas locais, ou outras culturas silenciadas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais solidária?

Em busca de uma vinculação língua e cultura no ensino de LE

Fazendo uma retrospectiva das metodologias de ensino de LE, em referência aos conteúdos culturais, lembro-me que no início da década

de 70, quando comecei a ensinar inglês, o método audiolingual estava, então, no auge e a abordagem cultural que prevalecia era essencialmente anglo-conformista, na qual os livros ilustravam o mundo ideal da cultura WASP (*White Anglo Saxon Protestant*), o professor enfatizava o treinamento de estruturas lingüísticas rígidas (sem qualquer preocupação com as variações lingüísticas sociais ou regionais) e a imitação de padrões fonológicos “corretos” visando a alcançar a pronúncia ideal (*native-like*). As práticas pedagógicas levavam, assim, à apropriação de uma nova identidade, inculcada por valores de superioridade cultural. A sala de aula transformava-se em uma ilha cultural de imersão no mundo do estrangeiro, no sonho de “civilidade” do colonizador. Os alunos eram estimulados a substituir seus nomes por equivalentes em inglês, a imitar os discursos dos personagens dos livros ou dos filmes didáticos; enfim, a transferir-se, em viagens imaginárias ou reais, para os territórios mais “abençoados” do hemisfério norte.

Sendo porta-vozes dessa pedagogia da assimilação, em plena época de ditaduras militares na América Latina e da crescente onda de antiamericanismo em decorrência dos movimentos estudantis da década de 60, os professores de inglês eram considerados os mais alienados e reacionários de qualquer instituição de ensino. Essa imagem permanece ainda, em tempos recentes, em muitos espaços de ensino, conforme mostra Moita Lopes (1996) em pesquisa realizada com 102 professores de inglês, na qual o autor elabora um quadro comparativo (sobre as opiniões dos informantes em referência às características do povo brasileiro e as do americano) que vem demonstrar, claramente, a forte presença de estereótipos culturais que estimulam atitudes discriminatórias a favor da considerada superioridade do povo americano. Posicionam-se, assim, os professores como veículos de manipulação ideológica da cultura estrangeira, desconhecendo a possibilidade de um trabalho de enriquecimento cultural, pois, segundo o autor, “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro

para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura”. (MOITA LOPES, 1996, p. 43)

A partir das conquistas políticas em decorrência dos movimentos sociais em prol dos direitos civis das minorias norte-americanas, os discursos educacionais nos Estados Unidos, aos poucos, contribuíram para uma revisão crítica da ideologia da assimilação – que sustentava a visão de que a formação cultural do país era decorrente de um efeito *melting pot* em que as diversas culturas foram “misturadas” para caracterizar o ideal democrático da nação – e passaram a incorporar a ideologia do pluralismo cultural, ao projetar a imagem utópica da nação como um mosaico multifacetado em diversas culturas que convivem harmoniosamente. Nessa orientação, ao passarmos a adotar o método comunicativo no ensino de LE, amplamente divulgado no Brasil na década de 80, o enfoque sociolinguístico mudou de direcionamento, na tentativa de enfocar simulações de situações comunicativas reais, demarcando a presença de variáveis linguísticas a depender da contextualização dos eventos de fala. Os livros didáticos, então, começaram a apresentar ilustrações de culturas marginalizadas e os textos autênticos a representar vozes de identidades sociais antes excluídas. O rótulo do multiculturalismo começa a surgir através de uma pedagogia da tolerância, na qual os grupos ditos silenciados passam a ter alguma visibilidade em espaços secundários dos livros, em atividades consideradas como curiosidades culturais, ou ressaltando o caráter exótico das culturas até então vistas como “primitivas”.

Reconhecemos, entretanto, que esses “avanços culturais” ainda são bem incipientes, pois em nada interferem na formação da consciência crítica de cidadania, pois, como explica Santomé (1995), os conteúdos culturais, na verdade, são geralmente tratados na escola como um “currículo turístico” que, segundo o autor, se caracteriza em cinco tipos de enfoque: a) a trivialização – os conteúdos culturais dos grupos não

majoritários são abordados com superficialidade e banalidade, como sendo aspectos turísticos: costumes alimentares, folclore, formas de vestir, rituais festivos etc.; b) o *souvenir* – decorar a sala com objetos multiculturais, ou apresentar uma música de alguma tradição cultural desconhecida, como atividade extra do semestre, ou planejar umas poucas tarefas escolares lembrando a existência dessas culturas, sem qualquer preocupação em implementar condições de produção de uma leitura crítica; c) celebrações étnicas – quando o estudo da diversidade cultural não faz parte do cotidiano da escola, mas, de forma descontextualizada do currículo central, celebra-se, por exemplo, o dia do índio; d) a estereotipagem – práticas discursivas que inculcam estereótipos culturais; e) a tergiversação⁴ – quando se enquadra como naturais as situações de opressão, tipo “isso sempre houve porque faz parte da natureza humana” ou não confrontando a questão, dando respostas evasivas. Concluímos, então, que a presença figurativa de elementos culturais não assegura, ou pode, até mesmo, distorcer os princípios autênticos do movimento multiculturalista.

A abordagem multiculturalista⁵ e sua aplicação no ensino de LE

A educação multicultural pretende recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores. Em outras palavras, a pedagogia multicultural acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional.

Dois conceitos introdutórios precisam ser definidos para que melhor se estabeleça o campo de ação do multiculturalismo: cultura e identidade.

O primeiro comporta, sem dúvida, uma larga abrangência de referências; prefiro, no entanto, assinalar aquela que define a palavra “cultura” na perspectiva antropológica, a qual incorpora os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos. Enfatiza a sua dimensão simbólica, minimizando o seu caráter essencialista (o que ela *é*), mas reforçando o caráter performativo (o que ela *faz*), como os grupos constroem e transmitem suas práticas sociais. Quanto ao segundo conceito, o de identidade, reconheço a dificuldade de conciliar suas múltiplas interpretações, mas ressalto aqui os valores de pertencimento e interação social; nesse sentido, retomo a colocação de Weeks, citado em Cavalcanti (2001, p.107), que define “identidade” como “aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais[...] Cada um de nós vive uma variedade de identidades potencialmente contraditórias”. Em outras palavras, de acordo com Woodward (2000, p. 38),

Por um lado, a identidade é vista como tendo algum “núcleo essencial” que distinguiria um grupo de outro. Por outro, a identidade é vista como “contingente”; isto é, como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de história particulares.

Ressalta-se, assim, a natureza multifacetada de nossas identidades, a ênfase na negociação de sentidos, na mutabilidade de papéis e na continuidade do processo de construção de identidades. O discurso e as identidades sociais são historicamente construídos; os significados são produzidos pelos interlocutores em uma relação dialógica (BAKHTIN, 1981; HALL, 1990; FOUCAULT, 2002).

O termo “multiculturalismo”, que ressalta a inclusão da diversidade cultural como decisão política essencial para o bem-estar da humanidade,

é usado, na verdade, de uma forma bastante polissêmica, pois, de acordo com McLaren (2000), abrange posturas ideológicas que se configuram em quatro tendências: a) conservadora – serve apenas como ponto de partida, mas a meta é a assimilação, a homogeneização; b) humanista liberal – atende grupos socialmente marginalizados, através de projetos específicos, no sentido de promover a igualdade intelectual; c) liberal de esquerda – fortalece as identidades culturais marginalizadas em movimentos separatistas de exclusão da cultura dominante; d) crítico/revolucionário – busca o comprometimento com uma política crítica de justiça social a partir de uma agenda de transformação.

Podemos compreender melhor as tendências apresentadas por McLaren através, por exemplo, da análise de livros didáticos. Em uma visão conservadora, encontramos textos e imagens ilustrativas de diversas culturas que circulam nas unidades pedagógicas, mas o foco principal da lição permanece sendo aqueles valores culturais socialmente privilegiados; dessa forma, a cultura periférica serve como transição para a cultura central, como forma “camuflada” de inclusão cultural. Em uma visão considerada “humanista liberal”, os materiais pedagógicos se destinam à educação de classes populares no sentido de promover a inclusão social, mas, na verdade, eles reforçam a realidade social vigente em que os discursos mantêm as relações de poder, como acontece, por exemplo, em vários materiais de ensino de inglês exclusivamente direcionados a trabalhadores imigrantes nos Estados Unidos. Em uma visão liberal de esquerda, o programa de ensino seleciona textos que apresentam, exclusivamente, conteúdos culturais do grupo subalterno ao qual os alunos pertencem; a intenção pode parecer como de valorização da cultura de origem, mas, implicitamente, representa uma política de segregação, de determinismo social, preservando, na verdade, uma perspectiva monoculturalista que impede o acesso às competências profissionais da classe dominante. Ficamos, assim, com a perspectiva crítica/revolucionária que seria aquela que se compromete com o papel transformador da escola.

O modelo de educação multicultural, seguindo a visão crítica/revolucionária, incorpora, segundo Banks (1993, p. 23), quatro campos de ação com objetivos específicos: a) integração de conteúdos – estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural; b) construção do conhecimento – ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais que determinam a construção do conhecimento; c) pedagogia da equidade – modificar os padrões de ensino, de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente; d) empoderamento da cultura escolar – promover a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar.

A influência de Freire no ensino de inglês como segunda língua

A partir da década de 80, com a crescente onda migratória proveniente da América Latina e do Sudeste Asiático, as escolas norte-americanas passaram a conviver com uma população acentuadamente multilíngüe e multicultural. Diversos projetos pedagógicos fundamentam-se, então, na Pedagogia Radical, através do seu representante máximo, Henry Giroux, o qual se propõe a desenvolver uma política cultural baseada nas idéias de Bakhtin e de Freire. Giroux acredita que a escola deve analisar criticamente a produção e transformação dos processos culturais a partir de três discursos essenciais: o da produção, o do texto e o das culturas vivas. No primeiro, é necessário que se compreenda a inserção da escola na realidade social e que se veja criticamente como a sociedade determina e controla a atuação da escola para que

esta sirva aos interesses da classe dominante. No discurso do texto, os educadores devem, durante todo o processo educacional, estar atentos para os significados das formas culturais que circulam nas atividades escolares; outras vozes necessitam ser ouvidas para que os alunos tenham maior diversidade de formas de conhecimento. E, finalmente, é no discurso das culturas vivas que o educador e o educando conseguem refletir sobre suas histórias, seus relatos pessoais, a multiplicidade de identidades, suas possibilidades de transformação social (GIROUX, 1986). Relato, a seguir, exemplos de caminhos freireanos adotados por três experiências pedagógicas aqui selecionadas.

Peterson (1991) descreve o projeto de alfabetização em inglês como segunda língua, em uma escola bilíngüe de Milwaukee (Estado de Wisconsin), no qual os alunos são encorajados a falar dos seus conflitos, das suas condições de opressão social. O autor relata, por exemplo, que diante da fala de um aluno sobre a ocorrência de uma greve geral local, toda a classe se interessou em discutir a questão da greve. Foi sugerido, então, na aula de inglês, que se fizessem entrevistas com os trabalhadores para conhecer suas reivindicações. No momento em que um trabalhador fala sobre seu salário, uma aluna se manifesta dizendo: – *That's more money than my mom makes.*⁶ Diante da voz da estudante, a turma se posicionou contrária à greve e foi proposto, então, um projeto pedagógico sobre as condições reais de trabalho das famílias dos estudantes. Nessa abordagem, ressalta-se a importância política da voz do estudante, além de mostrar como o enfoque de um conflito local traz a oportunidade de o aluno querer investigar sua própria realidade de vida. Esse mesmo projeto trabalha com a produção da escrita em inglês, em uma perspectiva interdisciplinar, propondo, por exemplo, a reescrita de textos do livro de Ciências Sociais, a partir da inserção de novos conteúdos pesquisados pela turma. As atividades de leitura em inglês, muitas vezes, passam a ser baseadas em pequenos textos autênticos, considerados altamente polêmicos, como, por exemplo, um trecho de um discurso do Bispo Desmond Tu Tu, que diz:

When the missionaries first came to Africa they had bibles and we had the land. They said, 'Let us pray'. We closed our eyes. When we opened them we had the bibles and they had the land.⁷

Uma outra experiência interessante é a análise de livros didáticos de inglês, em uma classe de imigrantes trabalhadores de baixa renda, apresentada por Auerbach & Burgess (1987), na qual identificam vários textos com uma forte imposição de valores culturais distantes da realidade social dos alunos, tais como: a) um diálogo que descreve um dia livre do estudante em um clube de golfe; b) um texto que ilustra, como uma das vantagens do telefone, a busca de informação sobre as condições climáticas para se praticar esqui; c) uma conversa no telefone com um médico particular sobre um problema de saúde; d) um texto sobre aluguel de imóveis que descreve uma lista de deveres do inquilino, sem mencionar qualquer referência sobre seus direitos. Nessa mesma pesquisa, os autores apontam que as diferenças culturais são, muitas vezes, usadas como pretextos para situações de humor, de forma desrespeitosa à condição de vida do imigrante, como acontece, por exemplo, no seguinte diálogo que mostra um imigrante asiático em uma agência de empregos.

- What did you do in Laos?
- I taught College for 15 years. I was Deputy, Minister of Education for 10 years, and then...
- I see. Can you cook Chinese food?⁸

Uma terceira experiência de ensino de inglês se passa com alunos imigrantes trabalhadores rurais, na qual Thomas Graman (1988) questiona também o conteúdo dos textos didáticos, mas critica principalmente o uso de estratégias mecânicas que reforçam a pura automatização de estruturas formais da língua, sem enfatizar a produção de significados.

Seguindo a postura de Freire, o autor acredita que a sala de aula não deveria ser palco de treinamento de vozes prescritas para enfrentar a realidade exterior do mundo, mas, ao contrário, deveria ser considerada como o microcosmo do próprio mundo real, no qual os estudantes e professores fossem estimulados a compartilhar suas questões e procurar possíveis soluções. O autor acredita que a principal contribuição da pedagogia de Freire para o ensino de inglês como segunda língua é a ênfase dada no aprender a pensar por si próprio e a expressar suas idéias em linguagem autêntica. O aluno deve perder o medo de falar dos seus conflitos, das suas opiniões, fazendo com que a sala de aula se torne um ambiente favorável à livre expressão de pensamento, como assegura Graman (1988, p. 448), ao dizer

[...] by applying Freire's pedagogy to learning, students and teachers have the opportunity and the means to do more than learn language: they can win the freedom to think and act as critically conscious beings. This is the humanizing process of education.⁹

Ensino de LE, inserindo a multiculturalidade em projetos pedagógicos

O mundo pós-moderno traz a quebra de fronteiras geográficas, a partir da consolidação da “conexão planetária” decorrente das redes midiáticas. Processos de desterritorialização e conseqüentes reterritorializações, moldadas por uma dinâmica simbólico-cultural, implicam na organização de “territórios culturalmente mais híbridos, no sentido de permitirem/facilitarem o diálogo intercultural, quem sabe até possibilitando a emergência de novas formas, múltiplas, de identificação” (HAESBAERT, 2002, p. 41). A globalização, trazendo a pretensão de promover a homogeneidade cultural, vem também provocando uma crise de identidade nos níveis global, local e pessoal, causando movimentos de

resistência, de revitalização de culturas silenciadas, de afirmação de elementos multiculturais.

Nesse contexto, as línguas consideradas internacionais, como o inglês e o espanhol, ao adquirirem o *status* de línguas francas, vão perdendo as características culturais de vinculação às identidades nacionais dos falantes nativos¹⁰ e, aos poucos, vão assumindo a tendência para a hibridização cultural. Justifica-se, assim, que o ensino dessas línguas assumira, primordialmente, o objetivo instrumental de ser veículo de comunicação internacional (nas relações pessoais e transacionais), de afirmação política das identidades dos aprendizes, de exploração de outros territórios culturais. Reforçando o caráter instrumental das línguas internacionais, McKay (2000, p. 7-8) aponta três aspectos relevantes entre cultura e língua internacional, baseando-se em Smith: a) os aprendizes de uma língua internacional não precisam internalizar normas culturais de falantes nativos da língua; b) a posse ou propriedade da língua internacional torna-se desnacionalizada; c) o objetivo educacional de aprendizagem de uma língua internacional é capacitar os aprendizes a comunicar suas idéias e sua cultura aos outros. Nesse sentido, a cultura-alvo de ensino passa a ser muito mais a cultura de origem do aprendiz do que a cultura do estrangeiro. Isso sugere que o ensino da cultura não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura.

Seguindo essa perspectiva humanística, temos oferecido oficinas pedagógicas com professores das redes pública e particular de ensino, objetivando, através de uma abordagem ética/estética, a produção de projetos pedagógicos no sentido de desenvolver uma visão crítica sobre crenças, atitudes e valores que emergem no processo de aprendizagem de LE e de assumir o reconhecimento de identidades inseridas na pluralidade cultural. Buscamos, assim, redimensionar a orientação do ensino de cultura estabelecendo três pontos básicos: a) desenvolver a multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras;

b) redescobrir os valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; c) viabilizar um intercâmbio constante entre múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; d) afirmar o posicionamento político de minorias marginalizadas.

Nessa proposta multicultural, o professor de LE redimensiona seu papel profissional, distanciando-se de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social, tornando-se um educador intelectual, um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças, da convivibilidade internacional, conforme advoga Giroux (1997, p. 251).

[...] ao combinar a linguagem da crítica com uma linguagem de possibilidade, tais educadores podem desenvolver um projeto político que amplie os contextos sociais e políticos nos quais a atividade pedagógica pode funcionar como parte de uma estratégia contra-hegemônica.

Nas referidas oficinas, os professores, seguindo os paradigmas da pedagogia multicultural, são estimulados a produzir projetos pedagógicos, a partir de textos autênticos em diversas linguagens, que conduzem ao (re)descobrimto de mundo enfocando um cenário multicultural, à variedade de vozes e de discursos que rejeitem perspectivas etnocêntricas, à problematização de conflitos de identidades, à integração de valores culturais, à possibilidade de se vivenciar uma ética da solidariedade. Nesse contexto, o professor estimula um discurso polissêmico, apresentando novos olhares e novas mentalidades, alimenta o trabalho cooperativo em sala de aula, reforça o pensamento crítico-reflexivo. Como coordenadora de algumas dessas oficinas, surpreendo-me com a capacidade criativa dos professores, com a visão crítica que manifestam diante das aplicações pedagógicas baseadas em conteúdos culturais selecionados. Demonstrando um alto nível de motivação durante o processo de pro-

dução de projetos, revelam um forte sentimento de gratificação pessoal evidenciado pelo desenvolvimento da autonomia profissional ao arriscarem-se a sair dos roteiros de previsibilidade do livro didático. Enfim, diante dos resultados alcançados, é evidente que tais experiências marcam, significativamente, a satisfação de crescimento pessoal e profissional. Proponho-me, a seguir, a fazer um breve relato de cinco desses projetos que foram considerados como bem sucedidos na aplicação em sala de aula.

- Em uma proposta interdisciplinar, uma atividade de literatura explora a questão da violência à mulher, através da leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles¹¹, que narra um episódio no qual a personagem feminina, em um encontro clandestino com seu amante, é envolvida pela voz sedutora, pelo discurso sutilmente sádico do seu parceiro que, de forma surpreendente, a conduz para o momento e o local precisos a fim de executar um “crime de amor”. A leitura dramatizada do texto envolve a turma, as falas interpretativas se entrecruzam... Descobrimos algumas coincidências do roteiro da história e do nome da protagonista (Raquel) com a personagem da telenovela *Mulheres Apaixonadas*, de Manoel Carlos e Ricardo Waddington, que, na ocasião, era apresentada pela Globo. Decidimos, então, fazer uma análise intertextual (conto e telenovela) enfocando o comportamento machista e violento do amante. Esse projeto se completa na sala de aula de inglês, seguindo a mesma linha temática da aula de literatura, através do trabalho interpretativo feito com a música “*Behind the wall*”, de Tracy Chapman¹², que descreve uma ocorrência de violência assistida pela vizinhança, mas silenciada pelo medo da denúncia, como revelam os versos: *The police / always come late / if they come at all / And when they arrive / They say they can't interfere / with domestic affairs...*¹³ O ensino da música

assume, assim, não apenas um caráter lúdico (como geralmente acontece), mas é explorado como linguagem jornalística.

- Ao fazer uma análise crítica do livro didático, uma equipe de professores aponta para a homogeneização cultural das imagens ilustrativas das lições que ressaltam a realidade social de grupos hegemônicos. Os professores, então, se propõem a organizar um banco de fotos de grupos socialmente marginalizados, que possam causar no aluno um determinado impacto e gerar a curiosidade para uma pesquisa que vise ampliar sua consciência multicultural. Assim, por exemplo, na lição sobre famílias, preferem substituir a foto de uma típica família branca anglo-americana, geralmente apresentada nos livros sem referência de identidade, por outras fotos que trazem elementos interculturais de famílias menos convencionais, a fim de serem pesquisados. Dessa forma, o ensino de vocabulário na língua estrangeira se expande para a exploração de conteúdos da Geografia Social. Imagens diversas de fotos étnicas podem ser resgatadas pela Internet nos vários *sites* de busca.

- Na comemoração de *Halloween*, em uma escola pública de Salvador, um professor produz com seus alunos uma peça de teatro na qual apresenta informações históricas sobre a origem do *Halloween* e desenvolve uma interessante comparação entre os componentes culturais que originalmente se encontram na tradição céltica do *Halloween* com os rituais do Candomblé.¹⁴

- Propondo fazer um levantamento de filmes com temáticas interculturais, para serem trabalhados em sala de aula, a professora escolhe o filme “*My big, fat greek wedding*” (*Casamento grego*), de Joel Zwick e Nia Vardalos (2002). A partir da fala de Toula, personagem principal, no final do filme, “– *My family is loud, we fight, but it’s my family and I have to like it the way it is*”¹⁵, a classe

inicia um debate sobre choque de gerações nas relações familiares, ressaltando aspectos comparativos em diversas culturas.¹⁶

- Escolhendo trabalhar com a linguagem musical, várias canções em inglês são selecionadas com intenção de focar preconceitos, estereótipos, conflitos sociais. A idéia é que o trabalho não seja exclusivamente lúdico, mas que traga também a oportunidade de demarcar a postura de denúncia expressa por letras associadas a grupos socialmente marginalizados¹⁷. Ao comentar esse trabalho, propus a inclusão de músicas étnicas, de culturas não valorizadas nos livros didáticos e que podem se tornar excelente material para se trabalhar variedades lingüísticas do inglês, assim como conteúdos culturais desconhecidos.¹⁸

Imprimindo a cultura da paz

As propostas aqui descritas vêm atender ao desenvolvimento da “Identidade e Consciência Terrena”, como é proposta por Morin (2001), através do desdobramento de quatro consciências interligadas: a consciência antropológica, a consciência ecológica, a consciência cívica terrena e a consciência espiritual da condição humana. O autor, então, reforça que é preciso “estar aqui”, estar presente integralmente ao momento histórico que estamos vivendo.

Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender (MORIN, 2001, p. 76).

Como parte final desta discussão sobre oficinas pedagógicas de conscientização intercultural, escolhi apresentar um projeto de trabalho¹⁹, de minha autoria, que tem como foco temático a discriminação aos refugiados em países do primeiro mundo, a onda xenofóbica que provoca movimentos de intolerância. O texto selecionado (veja o anexo no final deste capítulo) foi produzido pela UNHCR (*United Nations High Commissioner for Refugees*).

A imagem do boneco é repetida doze vezes, tendo como legendas nove substantivos pejorativos comumente usados para discriminar os refugiados (*parasite, criminal, foreign trash, pig, troublemaker, freeloader, vermin, slacker, scum*). Algumas dessas palavras podem ser identificadas pelos alunos, por serem cognatas, ou outras, mesmo desconhecidas, podem ser deduzidas pela própria formação derivacional ou pelo uso metafórico. O material apresenta um conteúdo lingüístico de registro vulgar, nunca explorado em livros didáticos e tão comum na linguagem popular, o que já é um bom motivo para uma reflexão metalingüística. A mensagem do texto se completa com os três últimos bonecos que têm as legendas *refugee, you, me*, provocando um sentimento de empatia, de sentir-se na possibilidade de ser o outro. A partir desses elementos visuais, a classe pode iniciar um debate sobre a violência simbólica que as palavras podem trazer – uma problemática tão comum na linguagem entre jovens na escola. Podemos, então, sair do texto da revista e entrar no texto da convivência em sala de aula e retornar depois ao texto original.

Na etapa seguinte do trabalho, passamos para a leitura do texto que segue logo abaixo das ilustrações (vide anexo). Em grupo, ou individualmente, os alunos vão interpretando o texto e compreendendo a proposta da organização UNHCR e enfocando a atenção para a pergunta em destaque *What's the difference?*, ampliando-se um debate sobre discriminação, xenofobia, cidadania, equidade social. A depender do nível de competência lingüística, podem-se propor atividades de escrita sobre opiniões pessoais,

relatos de ocorrências, entrevistas ou pesquisas de materiais na Internet.

Elaborei um material alternativo na tentativa de transformar o texto para uma linguagem positiva, seguindo a abordagem da Pedagogia da Positividade (GOMES DE MATOS, 1996) e a proposta de “Comunicar para o Bem”, do mesmo autor, incluída neste volume. Os bonecos foram copiados exatamente iguais, substituindo os nove substantivos por lacunas e deixando os três últimos com as mesmas legendas (*refugee, you, me*). Os alunos foram solicitados a preencher as lacunas com palavras positivas que caracterizassem os refugiados em uma perspectiva bem mais humanizadora (corajoso, esforçado, trabalhador, criativo... foram algumas das palavras sugeridas e passadas para o inglês). Um novo título, sonoramente bem semelhante, mas com alteração de significado, foi sugerido – *What a difference!* – o qual transmite, nesse contexto, a possibilidade de um mundo mais solidário, mais acolhedor. O texto verbal, incluído no anúncio, pode ser também reformulado, ou até simples sentenças podem ser elaboradas, no sentido de redimensionar a positividade da mensagem, de acordo com a competência lingüística da turma.

Ainda com o mesmo material, partimos para uma proposta interdisciplinar, na qual os alunos buscam informações históricas sobre a situação dos refugiados na contemporaneidade, as condições políticas que deflagram conflitos interétnicos, ou as passagens da História do Brasil que marcam a chegada de refugiados ao nosso país.

Ao mestre, com carinho

Finalizo este texto, inspirando-me em Paulo Freire, o sempre grande inspirador de todos aqueles que se mantêm educadores, por paixão ao ofício de ensinar, lembrando-me dos seus conceitos de “autoridade democrática” e “autonomia”, como princípios norteadores da prática pedagógica.

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que

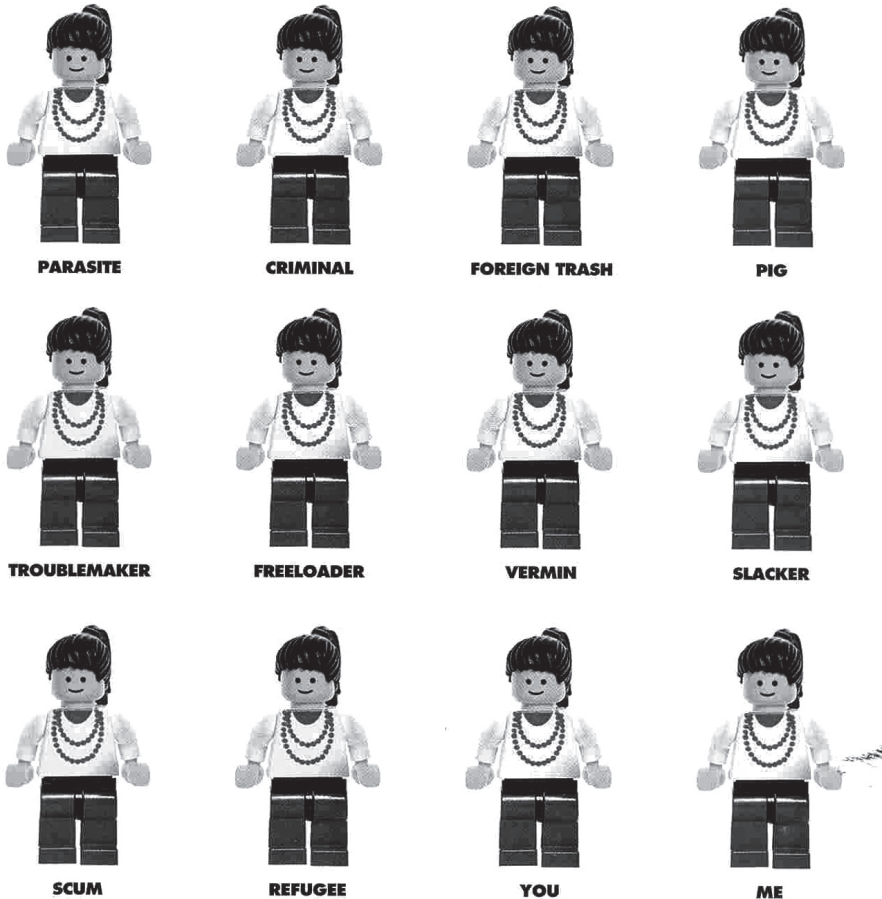
a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos “silenciados”, mas no alvoreço dos “inquietaos”, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.

[...]

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 2001, p. 104-105)

ANEXO

Texto da UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees),
Newsweek, December 10, 2001, p. 70.



WHAT'S THE DIFFERENCE?

Nasty names. Shocking even, in print. But all too common if you're unlucky enough to be a refugee.

Wait. Why are "you" and "me" among them? And why is every figure identical? They're all the same!

Exactly!

You see, refugees *are* like you and me. So what's the difference? Really only one: fear.

While our homes are safe and our rights protected, their homes have been destroyed, and any rights they once enjoyed have been swept away by violence and hatred—and they've been living in constant fear for their very lives.

That's why they are refugees. Of course they wish they were back home—wouldn't you? But it's still too dangerous, and for now we must continue to offer them our protection.

So please, don't get mad at refugees.

Instead, save your breath for the situation that's *made* them refugees.



UNHCR

United Nations High Commissioner for Refugees

Notas

¹ Nenhum homem é uma ilha, inteiro em si próprio; cada homem é um pedaço do continente, uma parte do todo; [...] a morte de qualquer homem me diminui, porque eu estou envolvido na humanidade; e, por isso, nunca queira saber por quem o sino dobra; ele dobra por você. (Tradução minha, de forma literal, do texto de John Donne, *Devotions upon Emergent Occasions*, Meditation XVII, 1624).

² A distinção entre bilingüismo aditivo e bilingüismo subtrativo foi proposta por Lambert (1972). No primeiro, as duas línguas convivem harmonicamente, enquanto que no segundo, a aquisição da segunda língua implica na perda da língua materna.

³ Phillipson (1988) introduz o termo “lingüicismo” como preconceito lingüístico, uma outra forma de discriminação, semelhante ao racismo, sexismo etc., que mantém posições ideológicas de exclusão das diferenças e manutenção das desigualdades sociais.

⁴ O termo Tergiversação vem do latim *tergiversatione*, que significa ato ou efeito de tergiversar, de fazer rodeios, de usar subterfúgios, de dar respostas evasivas, conforme definição encontrada no *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

⁵ Mantenho neste texto o termo “Multicultural”, ao invés de “Intercultural”, por duas razões: a) em coerência aos referentes teóricos que utilizo, que definem a proposta pedagógica conhecida como Educação Multicultural; b) assumindo a distinção entre os dois termos, apresentada por Kramsch (1998, p. 81-82), na qual “intercultural” refere-se ao encontro entre duas culturas ou grupos étnicos diferentes, enquanto que “multicultural” refere-se à coexistência de grupos de identidades múltiplas em uma sociedade multicultural ou aos múltiplos papéis sociais que um indivíduo assume em várias comunidades discursivas.

⁶ Tradução: – É muito mais dinheiro do que minha mãe ganha.

⁷ Quando os missionários chegaram pela primeira vez na África, eles tinham bíblias e nós tínhamos a terra. Eles disseram: “vamos rezar”. Nós fechamos nossos olhos. Quando nós abrimos os olhos, nós tínhamos as bíblias e eles tinham a terra. (Tradução minha)

⁸ – O que você fazia em Laos?

– Ensinei na Faculdade por 15 anos. Fui Deputado, Ministro da Educação por 10 anos, e depois...

– Entendo. Você sabe fazer comida chinesa? (Tradução minha)

⁹ Através da aplicação da pedagogia de Freire à aprendizagem, estudantes e professores têm a oportunidade e os meios de fazer mais do que aprender uma língua: eles podem ganhar a liberdade de pensar e agir como pessoas criticamente conscientes. Este é o processo humanizador da educação. (Tradução minha)

¹⁰ O inglês já é considerado a única língua que possui mais falantes não-nativos do que nativos. Estima-se que são dois falantes não-nativos para cada falante nativo. (MCKAY, 2000)

¹¹ Conto encontrado em TELLES, Lygia Fagundes. “Mistérios”. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981, p. 201-212.

¹² Música encontrada no álbum em CD “Tracy Chapman”, da Elektra Asylum Records, 1988.

¹³ A polícia sempre chega tarde / se é que chega / e quando eles chegam / eles dizem que não podem interferir / em assuntos domésticos... (Tradução literal minha)

¹⁴ Esse projeto foi elaborado pelo Prof. Atelyr Rabelo de Oliveira e relatado em trabalho escrito, intitulado “Intercultural Communication: shock and otherness”, da disciplina Cultural Studies, que lecionei como módulo do Curso de Especialização em Ensino da Língua Inglesa, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2003.

¹⁵ Minha família é barulhenta, mas é a minha família e eu tenho que gostar dela do jeito que é. (Tradução minha)

¹⁶ Proposta apresentada pela Profa. Ludmília Souza da Silva, como trabalho da disciplina já citada na nota 14.

¹⁷ Proposta apresentada pela Profa. Eliana Santos de Souza e Santos, como trabalho da disciplina já citada na nota 14.

¹⁸ Recomendo as gravações “*Transcultural chants for contemporary women and men*” (Findhorn Foundation Community, Scotland) e a coleção de músicas étnicas produzidas por “*Putumayo World Music Discography*”, 627 Broadway, 8th floor, New, NY, 10012.

¹⁹ Projeto apresentado na comunicação intitulada “Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo”, no II ECLAE, em João Pessoa, 2003.

Referências

- AUERBACH, E. R. & BURGESS, D. "The hidden curriculum of survival ESL". In: I. SCHOR (ed.) *Freire for the classroom – a sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth, N. H.: Heineman, 1987, p.150-169.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BANKS, J. & BANKS, C. *Multicultural education – issues and perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1993.
- BOURDIEU, P. *Language & symbolic power*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1994.
- CAVALCANTI, M. "Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais", em M. I. COX, e A. A. ASSIS-PETERSON (orgs.) *Cenas de sala de aula*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 105-124.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 8. ed., 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIROUX, H. "Radical pedagogy and the politics of students voice". *Interchange*, v. 17, n. 1, Spring 1986. p. 48-69
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES DE MATOS, F. *Pedagogia da positividade*. Comunicação construtiva em português. Recife: Editora da UFPE, 1996.
- GRAMAN, T. "Education for humanization: applying Paulo Freire's pedagogy to learning a second language". *Harvard Educational Review*, v. 58, n. 4, 1988. p. 433-448.
- HALL, S. "Cultural identity and diáspora". In: J. RUTHERFORD (ed.) *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.
- HAESBAERT, R. "Fim dos territórios ou novas territorialidades?". In: L. P. da MOITA LOPES e L. C. BASTOS (orgs.) *IDENTIDADES – recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 29-51.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAMBERT, W. E. *Language, psychology, and culture*. California: Stanford University Press, 1972.

MCKAY, S. *Teaching English as an international language: implications for cultural materials in the classroom*. *TESOL Journal*, v. 9, n. 4, winter 2000.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 37-60.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PETERSON, R. "Teaching how to read the world and change it: critical pedagogy in the intermediate grades". In: C. E. WALSH (ed.) *Literacy as praxis*. Culture, language, and pedagogy. Norwood, N. J.: Alex Publishing Corporation, 1991. p. 156-182.

PHILLIPSON, R. "Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism". In: T. SKUTNAB-KANGAS, J. CUMMINS (eds.) *Minority education: from shame to struggle*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1988. p. 339-358.

SANTOMÉ, J. T. "As culturas negadas e silenciadas no currículo". In: T. T. da SILVA (ed.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

WOODWARD, K. "Identidade de diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: T. T. da SILVA, *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Parte 2.....

(Re)Construção de Identidades na
Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Denise Chaves de Menezes Scheyerl

O novo

“eu” sob a perspectiva ecosófica e
como ele pode atuar em aula de
língua estrangeira¹

Ao registrar as três ecologias – a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana – Felix Guattari (2002) manifesta sua indignação diante de um mundo altamente conturbado com o desemprego, a marginalidade cultural, a solidão e a angústia. O “eu” ecosófico, tomando emprestado o conceito de Guattari, é a articulação ético-política da subjetividade humana com os outros dois registros ecológicos, a saber, o ser-em-grupo e o ser no micro e no macro espaço. A finalidade desse triplo engajamento é, não só, a de promover uma reconstrução das relações humanas em todos os níveis, mas também a de processar a reinvenção do meio ambiente, o enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade e as “mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade” (GUATTARI, 2002, p. 16). Segundo o autor, se não houver uma rearticulação dos três registros fundamentais da ecologia, mencionados acima, pode-se, infelizmente, pressagiar a escalada de todos os perigos: os do racismo, do fanatismo religioso, dos cismas nacionalitários, da opressão e exploração de indivíduos.

A língua, como veículo do pensamento do homem, é a manifestação de sua identidade. A pessoa praticamente “assina” a sua fala, porque podemos extrair dela a sua origem geográfica e social, o seu nível de escolarização, mais ou menos a idade, o sexo, a ocupação e, principalmente, os diversos componentes da subjetividade de que fala Guattari (2002): o “eu” poeta, o “eu” criança, o “eu” brasileiro, o “eu” aprendiz etc. Assim irmanados, linguagem e pessoa funcionam como um ato transformador, buscando-se alcançar a atmosfera apropriada, a autonomia em sala de aula.

É esse conjunto de papéis mutantes e dinâmicos que formam e transformam o indivíduo com o qual vamos nos confrontar também na aula de língua estrangeira. Integrar o ensino de uma língua estrangeira à formação do indivíduo deve ser um dos objetivos da aula de língua estrangeira. Promover atividades de aprendizagem que oportunizem o fortalecimento do “eu” é uma forma de preservar-se a própria identidade.

Em um artigo intitulado “Resgatando narrativas” (SILVA et al., 2001), o grupo de pesquisa em Linguística Aplicada ao Inglês e Alemão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA enfatiza o papel da narrativa na aquisição de uma LE – narrativa no sentido de Marilene Grandesso (2000), como o relato que cada indivíduo elabora em torno de sua vida.

A fascinação de contar e ouvir histórias, como também o desejo de recriá-las e reescrevê-las, contribuem não só para o enriquecimento do imaginário, mas também para o aprimoramento do processo da escrita. Construir histórias representa um dos instrumentos fundamentais para se rever valores juntamente com nossos aprendizes, bem como para expressar as próprias experiências de vida ou elaborar e reelaborar significados. Para Heidegger, o “estar-no-mundo” é uma busca constante de significados para que possamos conhecer a nós mesmos e interpretar o mundo. Essa compreensão influencia o modo como relatamos as nossas narrativas, como nos situamos no espaço e como interrompemos a leitura habitual que fazemos de nossos relatos, procurando alternativas para que possamos intervir em nossas vidas (SILVA et al., 2001). A narração de histórias reais e de histórias inventadas possui a virtude de garantir uma unidade na mudança: as personagens guardam a sua fisionomia, apesar das vicissitudes que atravessam; desta forma, ajudam-nos a nos perceber enquanto sujeitos coerentes e aceitar as modificações.

A aula de língua estrangeira aparece aí, segundo Larrosa (1994, p. 48-49), como um lugar no qual se produzem e se interpretam histórias pessoais. E a experiência de si está constituída, essencialmente, a partir das narrações. Assim, o sentido de quem somos vai depender das histórias que contamos aos outros e daquelas que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Além disso, essas histórias estão constituídas em relação àquelas que ouvimos ou lemos, pois estamos compelidos a produzir a nossa própria narrativa base-

ados nas histórias que vivenciamos. Em resumo, o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado não só das relações intertextuais que mantém com outros textos, como também de seu funcionamento pragmático em um contexto.

A seguir, mostraremos um exemplo de um texto de um estudante guatemalteco aprendendo alemão na Alemanha e incentivado pela professora a desenvolver com a classe a sua narrativa, ao compartilhar temas comuns a outros alunos estrangeiros, tais como o expatriado, o amor e o sofrimento em duas línguas.

A iniciativa da professora de alemão contribuiu, inclusive, para a construção de um livro conjunto com os alunos. Vê-se, assim, a sala de aula como uma comunidade de aprendizes, onde o professor cria e constrói o material didático junto com o aluno, evitando-se com essa cumplidade o caráter de previsibilidade do livro didático e fazendo do aprendiz o personagem principal. É a partir desse trabalho, nesse contexto de comprometimento, que surgirão as questões lingüísticas.

Ausländerkind²

Sergio L. (Guatemala)

Bin stumm geworden
durch den Zwang,
anders zu sprechen.
Ihr habt mich noch nicht verstanden
und wollt mich auch nicht verstehen.

Anpassung, magisches Wort:
die Fata Morgana löst sich auf
und verläßt mich
nüchterner,
isolierter,
noch einsamer.

Filho de Estrangeiros³

Sergio L. (Guatemala)

Tornei-me mudo
por pressão,
para falar de outra forma.
Vocês ainda não me entenderam
e não querem me entender.

Adaptação, palavra mágica:
a miragem se esvai
e me deixa
mais sóbrio,
mais isolado,
mais só.

Keine Sprache erlebe ich ganz:
Meine Kultur bleibt ein Rätsel
in den Pfützen meiner Seele.

Nenhuma língua vivencio totalmente:
minha cultura permanece uma charada
nas poças de minha alma.

Eure Sitten sind für mich
zerbrechliche Pustebumen,
die nur den Windhauch erwarten,
um woanders hinzufiegen.

Seus costumes são para mim
como “dentes de leões”,
aguardando apenas uma rajada de vento,
para voar para outro lugar.

Ich besitze zwei Sprachen,
aber dafür keine Heimat.
Eure Welt ist nicht die meine,
da ihr mich nicht annehmt.
Meine Welt ist Dunkelheit,
ein trübes Bild,
nur ein Schatten.

Eu possuo duas línguas,
mas nenhuma pátria.
Seu mundo não é o meu
já que vocês não me aceitam.
Meu mundo é a escuridão,
uma pintura turva,
apenas uma sombra.

Segundo Grandesso (2000), na tentativa de dar sentido à própria existência, ordenamos nossas experiências em seqüências temporais para obtermos um relato coerente sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos rodeia. Essa ordenação de vivências se reflete no discurso de cada um através do uso de símbolos e metáforas, que indicam maneiras particulares de se encarar o mundo. Evoluir significa ser capaz de construir uma nova versão a partir da existente. Sendo o processo evolutivo semelhante ao da reescritura, as pessoas estão sempre entrando nos próprios relatos e apoderando-se deles para fazer os ajustes necessários. Nesse sentido, a autora sugere que “as narrativas não são estáticas, mas abertas para uma reconstrução transformadora” (p. 200); por isso, nossas histórias de vida podem ser sempre recontadas.

Quando temos a oportunidade de relatar as nossas experiências, estamos interagindo com o outro na representação desses relatos. Uma “história” deve tentar enfatizar, principalmente, aspectos úteis e abertos da existência, não excluindo experiências vividas para que se tenha uma representação justa, real e não distorcida da realidade (OMER, 1997; WHITE e EPSTON, 1993 apud SILVA et al., 2001). Ilustraremos isso

com alguns relatos de alunos estrangeiros aprendendo português para estrangeiros numa escola em Salvador:

Minha estancia no Brasil

Corinne S. (alemã)

Eu cheguei para o Brasil no mês de fevereiro. E eu não falei quase nada. A primeira época era muito difícil e me senti como um bebê que deve aprender tudo de novo.

Antes do carnaval se sente como a cidade se começa encher. Cada dia mais festas, mais violência, mais turistas e estrangeiros. “A febre do carnaval se aumenta cada dia”.

Foi muito interessante para olhar e sentir mas foi também alarmante! Não sei ainda que devo pensar deste espetáculo; por um lado me impressionava e por outro lado tinha medo.

Acho também que o Brasil é o país dos contrastes. De vez em quando é muito interessante mas pode ser também cansativo!

Querido amiga Megy

David L. (canadense/coreano)

Eu não gostei de ver no livro.

Eu gostei de escrever no livro.

Eu não gostei de 1 jogo.

Eu gostei de cinema.

Eu gostei de Shopping Senter.

Eu gostei de super mercado.

do amigo David L.

Meu ideal seria falar...

Werner M. (alemão)

Meu ideal seria falar todas as línguas do mundo.

Se eu as falasse, poderia entender todas as pessoas do mundo.

Não precisaria aprender o português.

Todo seria mais fácil.

Se eu viajasse para qualquer país do mundo poderia falar diretamente com a gente.

Se eu telefonasse para o Brasil, pagaria menos dinheiro para

uma ligação, por que poderia entender e falar mais rápido.
Tivesse um estrangeiro na rua em Frankfurt poderia ajudar ele quando ele quis saber alguma coisa.
Poderia ensinar todas as línguas me fizesse contente.
Se uma pessoa falasse ou dissesse uma brincadeira poderia rir, porque entenderia tudo que essa pessoa falasse.
Tivesse um ladrão poderia dizer para ele que não seria interessante roubar as minhas coisas porque não tenho coisas caras.

O Tempo

Rudolf S. (suiço)

Antigamente

Antigamente eu era pequeno e um pouco gordo; gordo porque comia muito chocolate, sobremesas e outras coisas.

Antigamente eu não fumava.

Não gostava de jogar futebol. Não gostava de ir para a escola. Gostava de ir para a companhia de meu pai, ele tem uma “madeira” (construção de madeira) para construir muitas coisas de madeira.

Hoje

Gosto de ir para a escola, por exemplo Casa do Brasil em Salvador. Não gosto muito das sobremesas. Hoje não estou muito gordo. Hoje fumo muitos cigarros por dia.

Amanhã

Vou retornar pra casa, talvez vou me casar. Gostarei das crianças. Não acabarei de fumar porque é bom para a saúde?!

É necessário buscar, então, discursos alternativos, que nos permitam enxergar significados inusitados para a nossa existência; para romper esse círculo vicioso, procuramos novas possibilidades e outras leituras de mundo mais otimistas e mais desejáveis. Assim, aposta-se numa história de vida com um final mais aberto, trilhando-se caminhos já sugeridos em outro artigo do já mencionado grupo de pesquisa, intitulado “A filosofia da positividade e o ensino de línguas estrangeiras” (SCHEYERL et al., 1999). Nesse ensaio, inspirado nos ensinamentos da “pedagogia da positividade” de Francisco Gomes de Matos, busca-se

otimizar a prática pedagógica na aula de língua estrangeira, calcando-se na valorização da auto-estima e do respeito aos direitos do aprendiz. Tal postura, certamente, incrementa a aprendizagem, que é um objetivo essencial e constitutivo da subjetividade de cada um.

Através da aprendizagem, o indivíduo vai desenvolvendo o seu modelo interno ou ajustando a própria matriz cognitiva que se constrói no embate com o real: é este modelo dinâmico, em constante construção, que permite ao indivíduo ir aprendendo a aprender, a reorganizar sensações, emoções, pensamentos, crenças e valores (QUIROGA, 1997).

Considerações finais

A construção de uma narrativa inusitada requer um compromisso ativo por parte do próprio indivíduo na reorganização de suas experiências, na recombinação de seus relatos anteriores. É nesse momento, então, que os acontecimentos extraordinários se revertem de novos significados e servem de pilares para histórias alternativas, que podem ser eternamente recontadas e, certamente, ajudam cada um a viver melhor.

Cabe ao professor implementar discussões e utilizar estratégias que levem o aluno a contestar suas crenças pessimistas. Dessa forma, o aluno será encorajado não só a escrever sobre situações adversas que tenha passado, mas a pensar também como poderá se autocorriger, substituindo narrativas negativas por positivas e, principalmente, sentindo-se mais à vontade e motivado a aprender. Como atividade extra, cada aluno pode até manter um diário para registrar os seus relatos e exercitar as estratégias de constatação que irá desenvolver no decorrer de sua vivência ecosófica.

Tomando-se as palavras de Wittgenstein de que o mundo de cada um é o mundo da própria linguagem, conscientizamo-nos da responsabilidade de construirmos o nosso discurso no nosso dia-a-dia. Como educadores que somos, não devemos perder a oportunidade de informar e ajudar a formar os nossos alunos, tornando-os mais críticos, estimulando

do-os a (re)avaliar valores, questionando suas crenças e seus mitos e, principalmente, contribuindo para um trabalho de ética e estética, educando-os, enfim, para a paz.

Notas

¹ Esse artigo é uma versão revista e ampliada da comunicação do mesmo título, apresentada no II ECLAE, João Pessoa, 2003.

² ACKERMANN, Irmgard (Hg.), op. cit. p. 21.

³ Tradução de Denise Scheyerl.

Referências

ACKERMANN, Irmgard (Hg.). *In zwei Sprachen leben*. München: dtv, 1983.

GRANDESSO, M. A. *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. São Paulo: Papyrus, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação; estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

QUIROGA, Ana. *Matrices de aprendizaje. Constitucion del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1997.

SCHEYERL, Denise et al. A filosofia da positividade e o ensino de línguas estrangeiras. In: *Estudos lingüísticos e literários*, 23-24, 1999. p. 59-66.

SELIGMAN, Martin. *Learned optimism*. (CD read by the author). Canada: Simon & Schuster Audio, 1991.

SILVA, Célia Nunes; SCHEYERL, Denise; ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra. Resgatando narrativas. In: *Estudos lingüísticos e literários* 27-28. Salvador: UFBA, 2001. p. 27-37.

Milenna Brun

(Re)Construção

identitária no contexto da aprendizagem
de línguas estrangeiras

A exposição à diversidade cultural é inerente ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao considerarmos o intercultural como elemento constitutivo do cultural, todo contato cultural se destaca como enriquecedor. Contudo, na situação de aprendizagem de línguas estrangeiras, este simples contato entre culturas pode se revestir de um caráter conflitivo para o aprendiz, forçando-o a uma resignificação de valores e, conseqüentemente, a uma (re)construção identitária. Isto porque o processo de aprendizagem de uma língua é complexo na medida em que, ao tentar dominar uma língua e desenvolver competências interculturais, o sujeito adquire outros *savoirs* e *savoirs-faire* diversos e profundos, valores, atitudes e sentimentos. É portanto fundamental definir estratégias didáticas que favoreçam a reflexão e revisão pessoal sobre valores do mundo e que também intensifiquem as possibilidades de trocas genuínas entre nós, atores do palco didático e cidadãos de um mundo paradoxal, tal como descrito por Nasbitt (1992).

Dinâmica da (re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras

O aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente re(construção) identitária.

Segundo a perspectiva psicanalítica, a subjetivação do homem parte da sua imersão no mundo da linguagem. Esta íntima relação entre inconsciente e linguagem já estava anunciada nos textos freudianos na medida em que o funcionamento do aparelho psíquico está inserido no universo do outro, isto é, a vida psíquica está imersa no mundo daqueles a quem estamos vinculados pela linguagem, por nossas fantasias e por nossos afetos. Como

destacou Nasio (1994, p. 44): “Nosso psiquismo prolonga necessariamente o psiquismo do outro com o qual estamos em relação. As fontes de nossas excitações são traços que deixam em nós o impacto do desejo do outro, daquele (s) que nos tem por objeto de seu desejo”.

Lacan analisou esta relação entre o sujeito e o outro a partir de uma experiência primordial do indivíduo, a qual ele denominou “estado do espelho”¹. Como o ser humano é prematuro e cunhado com uma falta de coordenação motora constitutiva, ele antecipa a maturação do próprio corpo graças a um investimento na imagem do outro que encontra, miraculosamente em face de si, e no qual se aliena radicalmente. A existência mesmo de um “eu” decorre do efeito que o outro tem sobre o sujeito. E por isto, o desejo é literalmente desejo do outro ou uma seqüela da constituição do “eu” no outro. G. Taillandier (1994) resume esta experiência primordial de alienação no outro em três aspectos fundamentais: 1) o desejo é o desejo do outro; 2) o inconsciente é o discurso do outro; 3) o sujeito humano é efeito da linguagem. Nas palavras de Lacan (1966, p. 268): “o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detém as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto (do desejo do homem) é de ser reconhecido pelo outro.”

O inconsciente nesta concepção é, portanto, estruturado como uma linguagem, organizado como uma cadeia de elementos composta por partes do discurso, no qual o recalçamento² operou. Como um significante sempre remete a outro significante, o desejo, nascido da falta, é também sempre desejo de outra coisa. É importante sublinhar que esta falta é marcada por um significante, o significante “nome-do-pai”. O pai, personagem central do complexo edípico para Freud, ou a função paterna, segundo a releitura de Lacan, será responsável pela submissão do sujeito à lei universal da interdição do incesto, lei prevalecente sobre todas as regras concretas que legalizam as relações e trocas entre os sujeitos de uma mesma comunidade e que instaura não apenas a entrada no mundo

da linguagem, mas também a passagem do “natural” para o “cultural”. A função paterna, essencialmente simbólica, assujeita a uma sexualização. O pai real representa esta Lei para que seu filho se estruture como sujeito, renunciando ao seu objeto de desejo a fim de salvaguardar a própria integridade. A mãe, por sua vez, ao reconhecer a Lei, designa o pai na sua função estruturante, quer este esteja vivo ou morto, presente ou ausente. Deste modo, a designação pela mãe é suficiente para que: 1) a criança saia da posição passiva de objeto do desejo do outro, ao renunciar a uma identificação com este objeto; 2) tenha acesso à ordem simbólica, tornando inconsciente, através daquela renúncia, o seu objeto inicial de desejo.

É possível compreender então as indagações de Charles Melman (1992) sobre as incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Melman define a língua materna como aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interditada. Nesta língua falada, que nos priva da mãe, é necessário distinguir pai e mãe reais de pais e mães simbólicos, exatamente porque a língua realiza tal interdição a partir de significantes que representam a castração. Na língua estrangeira, ao contrário, a mãe não está interditada uma vez que o locutor, ao possuir a língua, triunfa no seu desejo. Esta apropriação da língua estrangeira pode inclusive significar uma mudança de neurose, como atestam exemplos clínicos relatados pelo psicanalista:

O imigrante é um sujeito que se desloca na estrutura deixando para trás sua filiação e sua língua materna, buscando um lugar onde procura fundar uma outra família e uma outra ordem. [...] falar uma língua estrangeira implica uma verdadeira despersonalização, pois se se quer ser leal diante da língua de adaptação e evitar a mania, é necessário não somente se dar outra mãe, mas também um outro pai. (MELMAN, 1992, p. 33)

Todavia, como o inconsciente é estruturado como uma linguagem e não como uma língua, o autor insiste no fato de que não basta levantar o recalçamento (trocando a língua materna pela estrangeira) para que o desejo se articule. O desejo, que como vimos, é sempre desejo de outra coisa, termina sempre restituindo a língua à posição de estrangeira, outra, por mais que ela pareça dominada, assimilada, possuída. Além disso, se o inconsciente é linguagem, ele pode ser expresso em qualquer língua, com a clara vantagem de não ser nem nacionalista, nem temporal, nem xenófoba.

Ainda assim, estamos, ao menos na situação escolar de aprendizagem de línguas, em face de um problema: o retorno do recalçado (lapsos) na língua estrangeira não é escutado ali como expressão de um desejo, mas, ao contrário, como expressão de erros gramaticais, léxicos, fonéticos etc. Essa negação do afeto não o impede de estar presente na sala de aula. Encontraremos sempre o afeto convertido, deslocado, inverso, modificado. E existirão tantas manifestações psíquicas quanto aprendizes de língua, uma vez que cada um manterá uma relação muito específica e pessoal com as línguas e culturas em questão. Brun (1998) demonstrou que as manifestações psíquicas perturbam a aprendizagem tanto porque não são reconhecidas nem compreendidas pelos principais atores do processo de ensino e de aprendizagem, alunos e professores, quanto porque, mesmo quando há reconhecimento e compreensão, tais manifestações não são exploradas e elaboradas.

Fora do enquadre analítico, os fenômenos inconscientes, particularmente o de transferência, são constantes nas relações, mas nesses casos, os sujeitos são a presa da própria transferência, algo de que geralmente não se dão conta. Assim, nessas situações não está providenciado o lugar de um intérprete, tal como encarna o analista. É precisamente o que se passa em aula nas relações estabelecidas entre professores e alunos, porque, se o analista, pela sua análise pessoal e sua supervisão, supostamente deve saber, na sua prática, do que são tecidas suas relações pessoais com

os outros, de maneira a não interferir com as do analisando, o professor não está habilitado para tal. E como a transferência está a serviço de uma resistência, dominá-la é uma tarefa árdua para o professor.

Resulta que, embora tenha a incumbência de gerenciar os fenômenos transferenciais (dirigidos à sua pessoa, ao que representa ou ainda ao objeto de estudo línguas e culturas), o professor não está preparado para tal tarefa. A sua formação e a posição que ocupa frente ao saber (de mestre detentor de um saber concreto e não de um suposto saber) contribuem, ao contrário, para que negligencie ou ignore os fenômenos transferenciais.

A saída encontrada, pelo que indica o cognitivismo reinante, é a tendência a se apegar a um ponto de referência: o estatuto de aprendiz. Consideramos que o expediente de considerar tal estatuto em detrimento das características pessoais de cada um ocasiona um outro problema, o da “redução identitária”.

Afirmar que a educação em geral, e o ensino de línguas estrangeiras em particular, fazem prova de reducionismo no que concerne a compreensão e a expressão do indivíduo, não equivale a pretender que não nos damos conta de que as diferenças estão vinculadas às características dos sujeitos e dos aprendizes, mas significa simplesmente que optamos por negligenciar as primeiras e favorecer as últimas. Ora, para capturar a essência da dimensão psíquica das relações humanas, quando da aprendizagem de línguas estrangeiras, precisamos compreender que são exatamente as diferenças individuais de cada parceiro da ação – professor, aluno e grupo – que se apresentam como força de reação contra esta tentativa, fracassada, diga-se de passagem, de reducionismo de sua(s) identidade(s).

Confrontamos aqui, no “nível psíquico”, um dos aspectos fictícios do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que propomos chamar de “paradoxo afetivo”. Em todo ensino, e especialmente no ensino de línguas, o objetivo último é o de contato com o outro, do discurso do outro, numa perspectiva relacional e não apenas racional. Mas o que predomina ali é o desinteresse ou negação daquilo que é mais

íntimo do outro, do que é atualizado, ou seja, a recusa de um contato possível em favor de um contato fantasmado (como será demonstrado ao analisarmos os tipos de discursos presentes no contexto didático do ensino de línguas). O papel da afetividade no processo de aprendizagem é negligenciado pela existência de um acordo tácito entre professores e alunos para que tal processo se desenvolva fora de uma verdadeira implicação pessoal dos sujeitos (as dificuldades de aprendizagem por um lado, e a frustração dos professores, por outro, testemunham a dificuldade de respeitar tal acordo) e, por conseguinte, sem considerar as diferenças individuais.

Contudo, apesar da nossa dificuldade em aceitar e gerenciar as nossas diferenças, visto que representam nosso caráter falível, nós, humanos, escolhemos marcar nossa diferença nas formas de língua(s) que utilizamos e construímos. Embora as línguas compartilhem, por um lado, características comuns, cada língua é específica e confirma o mundo de sua própria maneira. Por isto não podemos calcar uma língua sobre a realidade nem sobre uma outra língua, ainda que exista para o sujeito adequação completa entre a realidade e a língua. Segundo Benveniste (1966), pensamos um universo que a língua materna modelou, isto é, o sujeito recebe da comunidade que integra um sistema de língua com um “modo de uso”, uma bula.

Percebemos claramente que nossa construção identitária enquanto sujeito, além de ter origem no “banho de linguagem”, como afirmam os lacanianos, também passa por este corte conceitual que nos é oferecido pelo “banho de língua”, no caso língua materna, como demonstram os lingüistas. Ao nos depararmos com outra língua, casual ou propositalmente, individualmente ou em grupo, deveremos “mergulhar” novamente e as marcas que este novo banho depositam no nosso corpo, mente e vida não são facilmente apagadas. Outras línguas significam outros mundos, outros cortes conceituais do mundo, outra organização inconsciente de uma dada comunidade.

Ainda que, freqüentemente, existam referências à língua e à cultura materna como fazendo parte de um território assegurado (porque conhecido), a experiência com estudantes estrangeiros que participam de programas de intercâmbio cultural mostra que eles experimentam muitas vezes a sensação de aprender mais a respeito do seu próprio povo e país do que sobre a cultura estrangeira. De fato, a partir do contato intercultural existe uma relativização de valores. É por isto que dizemos que a língua e a cultura estrangeiras são reveladoras da língua e da cultura materna. Um banho cultural como aquele provocado pela situação de aprendizagem de uma língua faz desencadear uma reorganização da identidade.

A identidade evolui em função de seus processos de identificação, assimilação e rejeição seletivas. Ela se reorganiza e se modifica incessantemente. A aprendizagem de uma língua é, indubitavelmente, uma experiência pessoal que deixará traços, uma vez que ela convida para uma nova organização dos referentes psicoculturais da identidade (o sistema cultural – premissas culturais, crenças, códigos culturais, ideologia, sistemas de valores, expressões culturais, visão de mundo, atitudes, normas grupais, hábitos coletivos). Segundo os estereótipos (série de imagens e de representações compartilhadas e geralmente redutoras) que os aprendizes possuem sobre a cultura estrangeira, a identificação cultural será mais ou menos capaz de provocar um sentimento de pertença e de participação afetiva.

Três aspectos que dizem respeito à identidade são particularmente evocados na situação de aprendizagem de línguas: em primeiro lugar, a necessidade de unidade e de coerência interna que é desestabilizada pelo questionamento dos valores; em seguida, o sentimento de diferença que é essencial para a conscientização da identidade; e, enfim, o sentimento de ruptura com a realidade externa à classe (sobre este último aspecto, assinalamos a concepção de Cicurel (1991) de que a identidade aprendiz se encontra entre o fictício e a realidade). Como veremos a seguir, tal processo pode ser ressentido como uma ameaça para a integridade da

identidade, particularmente devido às características específicas da comunicação interpessoal deste contexto.

Discursos no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras

A comunicação no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras é específica e caracterizada pelas dimensões fictícia e teatral dos discursos ali presentes. Em termos metodológicos, o ensino de línguas e culturas estrangeiras tem privilegiado a abordagem comunicativa cujo principal objetivo é ensinar a se comunicar em língua estrangeira através do uso exclusivo desta mesma língua. Neste tipo de abordagem: 1) os problemas lingüísticos são tratados apenas quando representam um obstáculo à comunicação; 2) as questões (inter)culturais ganham relevo de caráter sobretudo pragmático. Porém, quando a língua é considerada apenas como possibilidade de gestão do real, e a comunicação que, como encontro da alteridade, deveria ser via de enriquecimento mútuo, é reduzida à construção de um “saber” e de um “saber fazer”, o espaço da aula de língua estrangeira promove, inversamente às expectativas, uma evacuação de uma reflexão ética. Desta maneira, as tentativas para desenvolver competências culturais “funcionais” excluíram, por exemplo, o contato com textos literários na língua-alvo nas aulas em prol da utilização de documentos autênticos³. A utilização destes materiais certamente representa um avanço no eixo da civilização, porém não garante uma abordagem verdadeiramente intercultural, ou seja, a construção de um “saber ser”.

Deduzimos então que a comunicação almejada e praticada na aula de língua estrangeira é bastante peculiar. Nesse contexto, a comunicação didática tem suas regras específicas e o contrato didático implica uma assimetria do saber. Embora a interação seja um processo comunicativo que se desenvolve em função da identidade, da palavra, da palavra do

outro e da situação, a comunicação professor-aluno em aula de língua estrangeira se desenvolve em função da progressão da competência do aprendiz. Ao investigarem a comunicação em aulas de língua estrangeira, muitos pesquisadores reconhecem a existência de tipos básicos de interação didática: comunicação metalingüística, metacomunicativa, didática e, enfim, fictícia. Analisando as dimensões de ficção e teatralidade das interações didáticas em aula de língua estrangeira, podemos destacar uma ambigüidade no discurso didático do tipo comunicativo que demonstra a necessidade de uma constante renegociação de sentido semelhante àquela que se estabelece entre autor e leitor do texto literário tanto em termos semânticos quanto identitários.

O mundo da aula de língua estrangeira e tudo que ele provoca enquanto reconstrução identitária está inserido em um verdadeiro universo de ficção. Existe um parentesco entre ele e o universo imaginário introduzido e suscitado pelo texto literário. Este último possibilita uma abordagem pessoal e plural, facilitando a construção de uma desejada competência intercultural. A abertura para o acolhimento do texto literário da cultura-alvo pode servir como instrumento para a “reconstrução identitária” do aprendiz de línguas e culturas estrangeiras.

Sendo a atividade lingüística uma atividade simbólica, o aprendiz de língua estrangeira tem diante de si o desafio de se tornar bilíngüe e de ser capaz de simbolizar em duas línguas. Ele deve fazer funcionar as línguas e funcionar nas línguas, isto é, ter (ao menos temporariamente) a capacidade de se movimentar e se expressar com sentido e de maneira eficaz em dois mundos falados através de duas línguas que não manifestam visões incompatíveis e incomparáveis do mundo, mas cujos campos semânticos não se recobrem exatamente. Efetivamente, cada língua joga com suas cartas de maneira autônoma, reajustando sua concepção de mundo.

Diante do desafio de comunicar para aprender a comunicar, os parceiros da interação criam um campo de co-construção de sentido completamente especial e marcado pela ambigüidade. A aula de língua apresenta

grandes diferenças, em termos de comunicação, com o mundo extra-classe: a) grande quantidade de interações a partir de situações inventadas para fazer falar, que focalizam a forma e não apenas o conteúdo; b) estratégias comunicativas que também são utilizadas no cotidiano são totalmente conscientes e direcionadas quando utilizadas pelos professores de língua; c) manutenção do controle da interação via imperativos lingüísticos; d) ausência de elementos fundamentais (como o silêncio) e presença de outros elementos não encontrados em comunicações não ritualizadas (palavra coletiva); e) dificuldade de utilizar a comunicação para atender desejos e suprir necessidades individuais; f) desequilíbrio no uso de habilidades comunicativas.

Os discursos ou redes de relações semânticas e de princípios pragmáticos, em aula de língua, expõem duas dimensões respeitadas e sustentadas diariamente por todos os participantes da ação didática, especialmente professores e alunos. São elas a dimensão fictícia e a dimensão teatral.

Dimensão fictícia

A dimensão fictícia pode ser identificada nas diferenças demonstradas acima entre a comunicação extraclasse e aquela encontrada no espaço da sala de aula, mas também no modo de interação ali presente.

Estando a abordagem comunicativa ainda em voga na grande maioria das situações didáticas (ou pelo menos seus princípios continuando a influenciar a prática pedagógica), os objetivos do ensino de língua estrangeira são definidos em termos funcionais: aprender a comunicar em situações específicas (apresentar uma pessoa, agradecer, reclamar, se desculpar etc.). E como o princípio de aprendizagem é o da prática (aprender a comunicar comunicando) e tais situações estão ausentes da aula, professores e alunos devem recorrer ao imaginário para criar e simular tais situações. Percorrendo um livro-texto de inglês como língua estrangeira, veremos que mesmo a seleção de personagens é completamente fictícia. Tais manuais

devem atender a populações diferentes em todo o mundo, por isto têm como características essenciais a atemporalidade e a universalidade: devem poder ser usados por todos e qualquer um, em qualquer momento. Incluir personagens reais significaria trair esse propósito. Assim, a aula de língua estrangeira é por natureza um espaço de ficção, uma vez que ali a relação com o real é diferente. Em aula, é a ficção que possibilita a aprendizagem, porque para aprender uma língua é necessário recorrer constantemente não apenas ao simbólico, mas também ao imaginário: imaginar, contar, inventar, fazer de conta, fingir. Existe um conjunto de convenções extralingüísticas de ordem pragmática que modificam as relações entre a língua e o mundo. Estamos diante de um pacto de “semelhança” com o real: não é verdade, mas poderia ser.

A seguinte seqüência de um exercício gramatical sobre a construção da negativa no futuro demonstra características fundamentais da ficção em aula: 1) uma introdução explícita sobre a passagem para o mundo imaginário não é necessária (o professor não precisa anunciar “vamos fazer de conta que nada disso vai acontecer”), os alunos compreendem que devem usar a negativa. O que se considera aqui é a forma (estrutura gramatical) e não o sentido; 2) estamos perto do real, em um contrato de semelhança (é possível que estas situações não aconteçam); 3) podem ocorrer deslizamentos do real ao fictício e vice-versa (o professor rompe o contrato de ficção fazendo uma pergunta verdadeira e desliza para a posição de sujeito-enunciador-real).

Aluno A: He won't go to the movies tonight.

Professor: Ok, next.

Aluno B: I won't study for the test.

Professor: Really?

Risadas

Aluno B: Yes, but, here.... this exercise.

Professor: (interrompendo) I know, just kidding.⁴

Mesmo se os seus objetivos são diferentes e elas não tenham a mesma forma do texto literário, as seqüências de ficção na aula de língua servem para possibilitar uma construção de conhecimentos da língua, na medida em que oferecem ao aluno o mundo estrangeiro e os meios para que se aproprie dele. Os enunciadores fictícios em aula de língua ampliam o horizonte da sala de aula.

Mas será que existe da parte do professor uma verdadeira escolha pelo fictício? Em que situações o professor opta por ele?

Analisemos os possíveis caminhos que se oferecem ao professor, exemplificando com o ensino de vocabulário. Para a explicação de palavras ou expressões novas, o professor pode: a) traduzir (mas não o fará se acredita que os processos de aquisição de língua materna e língua estrangeira são semelhantes, ou se por outras razões metodológicas, a língua materna está banida da aula; mesmo que traduza, tem plena consciência de que a tradução nunca é exata); b) oferecer sinônimos ou definições (mas possivelmente, dependendo da competência dos alunos, estes também não serão compreendidos); c) mostrar com gestos ou imagens (mas isto só serviria para os termos previstos, que o professor sabe que se constituirão em problema de compreensão – uso de *realia* – e, além disso, raramente funcionaria para termos ou situações abstratas).

O recurso à ficção vem socorrê-lo como possibilidade permanente de continuar no código (língua estrangeira), respeitando as competências lingüísticas e comunicativas dos alunos, como na seqüência abaixo:

Aluno A: What does it mean?

Professor: What? Hometown?

Aluno A: No, advertise.

Professor: Advertise. Ok.... He will advertise it.... well...for example, John has an old car, he wants to sell it, so he goes to *Jornal A Tarde* and he puts an ad... car for sale... he announces that he wants to sell something. He is advertising his car.⁵

Observamos o emprego de John/ele que se refere a um personagem imaginário. Os pronomes enunciadores podem ser variados e fazem uma referência apenas virtual (o professor poderia ter dito *I, You, We*).

Numa série simples de atividades de aula, como a apresentação do diálogo de abertura da unidade estudada e consecutivo trabalho de compreensão do texto, listamos as seguintes demandas de entrada no imaginário:

1. Pré-leitura (ou pré-escuta) do texto

Solicitações: observar as imagens, desenhos ou fotos, e tentar imaginar o que está acontecendo, quem são as pessoas, qual o conflito; ler o título e tentar imaginar o tema.

2. Explicação de palavras e/ou expressões novas ou não assimiladas

Ação: explicar permanecendo na língua-alvo através de situações contextualizadas fictícias.

3. Prática do diálogo (ainda muito presente em vários cursos)

Ações: repetir o diálogo, atuar o diálogo assumindo um papel teatral.

Dimensão teatral

A dimensão teatral da aula de língua se situa em vários níveis: a) nos papéis desempenhados; b) no drama que se desenrola durante o próprio processo de aprendizagem; c) nos tipos de interação e atividades presentes; d) nos resultados alcançados.

Papéis

Em um primeiro momento, existem papéis diversos que devem ser desempenhados por professores e alunos. Os alunos desempenham os papéis de co-aprendizes, aprendizes e co-professores. O aluno faz parte de uma trupe de sujeitos, reunidos circunstancialmente e que têm mais ou menos as mesmas necessidades, os mesmos desejos no que concerne ao estudo da língua. Definimos o papel de co-aprendiz, como toda atividade que

diz respeito ao grupo (aprender com alguém ou ao mesmo tempo/espaco que alguém), como, por exemplo, as situações de jogo de papéis, simulações, diálogos curtos etc. Mas, no seu processo de aprendizagem, existem outros tipos de atividades que demandam uma posição diferente. O papel de aprendiz se caracteriza por toda atividade do sujeito face à sua aprendizagem, assim como as relações que ela tece com a língua, o professor e a situação de aprendizagem. Investido no seu papel de aprendiz, esta pessoa tem um discurso misto que faz simultaneamente aprender e ensinar. É o desdobramento no papel de co-professor. De toda evidência, os aprendizes apenas ocasionalmente exercem um dos papéis do professor (informar, animar e avaliar). Cicurel (1985, p. 14) explica da seguinte maneira:

a disparidade habitual dos papéis do professor e dos alunos é acentuada em um curso de língua devido ao fato de que o professor se expressa numa língua que ele conhece, enquanto os aprendizes devem formular seus conteúdos de pensamento em uma língua parcialmente estrangeira.

É claro que os textos escritos para estes papéis não foram escritos antecipadamente. E os aprendizes os escreverão à medida que evoluírem no processo de aprendizagem e interação. Para tal, eles se basearão numa idealização do papel do “bom aprendiz”. Esta lhes é inculcada pelos pais, pela comunidade, pela instituição. Um senso comum compartilhado, mas também mantido e patrocinado pelo professor, que também tem suas próprias fantasias sobre o assunto, fundadas na sua própria idealização. Imediatamente vislumbramos a sala de aula como um universo construído pelo imaginário (e não pelo real). O sistema não se interrompe, visto que a avaliação está presente para assegurar que o sistema se retroalimente: uma de suas funções é exatamente aproximar a imagem do aprendiz real àquela do aprendiz ideal. Comprendemos então que o aluno aprende, além de conteúdos e estratégias de aprendizagem, seu papel de aprendiz, de bom aprendiz.

Os papéis do professor são listados diversamente segundo os autores. Para Postic (1990), o professor tem três funções principais: enquadrar, informar e despertar, enquanto que Cicurel (1985) considera o professor como informante, animador e juiz. Segundo Galisson (1990), o professor desempenha os papéis de ensinador, animador e educador. No cenário da sala de aula, podemos denominar os papéis do professor como de ator, diretor e crítico. Adicionam-se facetas, criam-se termos, as funções evoluem com as práticas ou permanecem as mesmas e então é a observação que evolui.

A atitude do professor em relação ao aluno e ao grupo é uma variável muito influente para sua ação. No início do ano letivo, o professor é inevitavelmente um líder imposto. Em seguida, pode se tornar autoritário (tomando todas as decisões sem consultar previamente os alunos); democrata (ação discutida e definida com os alunos), ou adepto do *laissez faire* (cuja única função é de estar presente no seio do grupo sem nenhum desejo de ação sobre este grupo); pesquisador (cuja prática é fonte e fruto de reflexão) (MIALARET, 1977).

Mas o professor também é o depositário das esperanças da sociedade em relação à educação. Ele carrega um fardo: representar o ideal coletivo do saber, do desejo do outro. É ele que é considerado o responsável pelo processo e resultados da sua própria ação (ensino), mas também das ações dos outros (aprendizagem). E o professor incorpora este papel de responsável, como alguns atores que se internam em clínicas semanas a fio para interpretar um doente mental ou terminal; emagrecem ou engordam assustadoramente para ter o *physique du rôle*. Podemos entender esta “atuação” (no sentido psicanalítico) se lembrarmos dos resultados da pesquisa de Marcel Postic (1990) sobre as motivações para a escolha da profissão de professor. Ele afirma que o tipo de relação que o sujeito estabelece com a situação de ensino faz nascer nele a motivação para ensinar.

Um dos fatores motivacionais citados por ele são as relações anteriormente vivenciadas com o meio escolar. Como a realidade escolar é um

microcosmo do meio social, a atitude do professor para com o meio escolar depende de suas posições filosóficas, explícitas ou implícitas. Ele aceitará ou recusará a realidade escolar de acordo com tais posições. Porém, escolher uma profissão significa tomar lugar numa estrutura social e em um sistema de relações interpessoais, com o objetivo de construir uma imagem de si. E a imagem de si, na situação de ensino, é construída ao redor de valores, privilegiando a vida afetiva pessoal e o contato com os jovens (ao formar os outros, nos formamos). Assim, a escolha da profissão está relacionada às representações e ao ideal dos professores. Aquele que escolhe ser professor construiu uma representação do bom professor, um modelo de ensino ideal para o qual gostaria de tender. Professores são pessoas que nunca se resignaram a abandonar a escola. Resumindo, o professor é aquele que se adaptou bem à escola, que corre sempre o risco, na sua busca de identidade pessoal (e eterna reconstrução identitária) pela situação educativa, visto que ela representa um meio fantasmático de prolongar sua própria infância, de esquecer que o professor aprende ao ensinar. A frustração, comum aos professores, é inerente ao fato de que poucos professores conseguem suportar seus limites, isto é, que a maioria dos professores tem dificuldades para se dar conta e compreender que nem todo mundo se identifica com o meio escolar, e conseqüentemente, não se adapta tão bem quanto eles a este contexto de ficção que é a sala de aula.

Drama

Em grego, a palavra drama significa ação, uma ação que imita comportamentos humanos. Ao analisar a anatomia do drama, Essling (1978, p.16) enfatizou que é o elemento que reside fora e além das palavras, a ação, que faz o drama e torna pleno o conceito do autor. Conseqüentemente, a vida (e a narrativa) é propulsada pelo conflito, pelo enfrentamento direto dos agentes da ação. E vários conflitos, cognitivos, afetivos, sociais, culturais, psicológicos, institucionais, estão se desenrolando na sala de aula. Talvez um dos mais importantes seja a incapacidade da escola (e de seus

agentes) de reconhecer, compreender e considerar a afetividade. O sistema escolar não consegue praticar o ideal humanista que advoga e ao qual às vezes ele adere. Na realidade, a escola raramente considera os valores, sentimentos, percepções, atitudes e toda outra categoria relacionada à subjetividade humana.

Este apagamento da subjetividade funda um drama na medida em que para aprender (e este é o objetivo dos atores em questão) é necessário que se estabeleça uma transferência, de origem inconsciente, em direção a um objeto (língua, cultura estrangeira, por exemplo). A transferência testemunha que a organização subjetiva do sujeito é comandada por um objeto. E é também a transferência que permite a identificação, definida por Laplanche e Pontalis (1967, p. 295) como “o processo psicológico através do qual o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, sobre o modelo deste”. Por sua vez, a identificação é a operação através da qual o sujeito humano se constitui. Para Lacan, a identificação é a transformação produzida em um sujeito quando ele assume uma imagem. O processo de identificação torna-se, assim, um meio de conhecimento do outro. Ao entrar em contato com a língua estrangeira, e, simultaneamente, adquirir conhecimentos socioculturais sobre a comunidade que a utiliza, o aprendiz é, de certo modo, obrigado a se renovar tanto lingüística quanto culturalmente. Da mesma forma que todo indivíduo tem a escolha de se submeter à sua cultura de origem, a valores compartilhados pelos membros da comunidade da qual é membro ou então de participar em função de modelos pessoais de comportamento, todo aprendiz também tem uma escolha semelhante em relação à língua e à cultura estrangeiras. A possibilidade de fazer tais escolhas demonstra a inexistência de determinismo lingüístico e cultural. Concebemos que para gerenciar as dificuldades que aquela necessária renovação exige, os homens (e igualmente os aprendizes) tendem a transformar aquilo que é estrangeiro em algo de conhecido, de comum; a transformar

“aquilo que não pertence” em algo que possuem e dominam. Estamos diante de uma tentativa de relativizar a ansiedade condicionada pelo medo do desconhecido. Prender (tomar), aprender, apreender.

Mesmo se estas reflexões são válidas para a aprendizagem em geral, assim como para toda situação onde o ser humano está frente a um elemento novo e/ou diferente, nos parece que existe aí um elemento específico da aprendizagem de línguas. Se o processo de identificação tem o efeito colateral de eventualmente remediar o esfacelamento da experiência (que o sujeito tem de seu corpo e do que o circunda), não podemos esquecer que ao mesmo tempo, através deste mesmo processo, o indivíduo se aliena a um personagem com o qual não coincide completamente. Ora, na aprendizagem de línguas, esta identificação com o nativo, a língua ou o locutor bilíngüe, é considerada como uma condição de sucesso (ou ao menos uma atitude favorável). Paradoxalmente, ela é, por definição, irrealizável: se o sujeito consegue uma identificação, ele se encontrará irremediavelmente dividido entre seu desejo e seu ideal, uma vez que a separação entre as duas línguas e as duas culturas exigiria da parte de um aprendiz uma atenção constante de que poucas pessoas são capazes a longo tempo.

Toda pessoa, então, que se aventura na aprendizagem de uma língua enfrenta esta demanda de mudança de atitudes, de valores na sua maneira de existir e de expressar. A aprendizagem de uma língua estrangeira implica a transformação da pessoa pelo contato entre suas línguas e culturas. Isto significa considerar não apenas o aspecto comunicativo da atividade lingüística, mas também sua função de representação do mundo (simbolização). Esta modificação na maneira de se representar e de representar o mundo se aparenta à construção de um novo eu. E vemos aí o drama reinstalado: o conflito para construir um novo eu em um espaço, a escola, que insistentemente impulsiona na direção de uma evacuação da subjetividade! Então, o que se faz na realidade em aula é um *coup de théâtre*.

Tipos de interação e atividades

A ação teatral tem dois aspectos fundamentais: a improvisação e a repetição. Vasconcelos (1987, p.105) define a improvisação como um recurso de interpretação que consiste na obtenção da ação dramática a partir da espontaneidade do ator. A improvisação é, igualmente, a base do psicodrama⁶ e um importante subsídio para a arte-educação, estando assim presente tanto na clínica quanto na escola.

Este recurso metodológico utilizado no teatro para a construção de cenas, nas quais os recursos técnicos dos atores aliam-se à sua espontaneidade e criatividade, consiste em uma espécie de treinamento para o ator no que se refere ao que Stanislavski (1982) chama de “estado criativo permanente”. Segundo ele, em todas as cenas (mesmo aquelas onde existem marcas firmes e precisas) o ator não pode nunca perder o vínculo com o “estado criativo”. Cada momento deve ser “criado” na frente do espectador pela primeira vez, mesmo que tenha sido exaustivamente ensaiado. As improvisações são utilizadas também para a criação de cenas e textos, que poderão ser fixadas posteriormente na montagem, perdendo então seu caráter inicial. Alguns espetáculos e exercícios são baseados exclusivamente em improvisações. Os atores recebem uma situação (contexto) e devem desenvolvê-la sob olhar do espectador ou do orientador (no caso dos exercícios). Enquanto exercício, são avaliados: a apresentação do conflito (de que maneira os atores instalam para o espectador o conflito da cena), a exacerbação do conflito (quais os recursos utilizados para que o conflito fique ainda mais evidente e complicado) e a resolução do conflito (como o problema proposto se resolveu). “Boas” improvisações são aquelas em que todas as etapas são preenchidas, ao mesmo tempo, com lógica e criatividade, provocando surpresas no espectador sem desviar-se do foco original (o tema ou situação propostos).

Na aula de língua também existe improvisação. A dinâmica própria da aula exige que o professor improvise e não permaneça rigidamente atrelado a seu plano de aula (embora esta seja a tendência de

professores inexperientes que se apóiam no “texto” previsto e prescrito para aquele horário. É compreensível que atores e professores novatos raramente criem “cacos”). O aluno improvisa suas respostas, uma vez que ele sabe menos ainda do que o professor sobre o que vai acontecer, nem sobre as questões que lhe serão apresentadas.

O texto do teatro é ensaiado e, para os atores-interlocutores, previsível. Espera-se que ele não seja previsível para o público. Na aula de línguas, alguns tipos de repetição, ritualizadas, teatralizadas, estão presentes (tanto no sentido de repetir – fazer novamente – quanto no sentido de praticar – ensaiar). Professor e aluno repetem um saber que lhes foi transmitido e repetem seu texto por uma razão simples e técnica: o desejo de ser compreendido. O professor também repete (*ensaia*) previamente seu plano, aquilo que vai dizer e fazer. O aluno repete aquilo que lhe é ordenado pelo professor: vocábulos, fonemas, sentenças, ações, exercícios.

As próprias atividades de simulação (jogo de papéis) propostas em aula são também ensaiadas, apresentadas e constituem um verdadeiro ensaio para situações reais que imaginamos que podem vir a acontecer. Mas todo aquele que estudou línguas em aula sabe que repetiu (praticou e ensaiou) situações que possivelmente nunca ou quase nunca acontecerão. Ao ser entrevistado por J. Sette em recente edição da Braztesol Newsletter, Lewis (2000, p. 5) criticou a ordem prevista para o trabalho com novas estruturas ou funções lingüísticas, conhecida como PPP (*presentation, practice, production* / apresentação / prática / produção):

[...] uma pessoa não consegue melhorar seu nível lingüístico ao praticar a língua. Ela pode aumentar sua autoconfiança, e isto, claro, é desejável. Isso pode fazer com que ela se sinta melhor, e isso é bom. Ela pode se tornar mais adaptável socialmente, e isso também é bom. Mas isso não vai melhorar seu nível lingüístico porque o que é produzido já deve existir dentro.[...]

Recentemente um professor de inglês confidenciou abismado, após passar dois anos em Londres, que acreditava nunca ter dito algo como “*have you got change for a pound?*” (expressão aprendida no nível iniciante de inglês). Quantas pessoas se preparam, “aprendem-ensaiam”, textos como “*how much?*” ou “*where is the bus station?*” a fim de viajar! Muitos entram no *palco* com o texto na ponta da língua, mas serão incapazes de interagir, porque não compreenderão as respostas, porque brincaram de teatro na aula, mas não consideraram que a comunicação é a própria prática cotidiana das relações sociais. Por estas razões, um aluno pode *ensaiar o texto* mil vezes... mas na vida real, mesmo que as situações imaginadas ocorram, ele sempre vai encontrar interlocutores que “não ensaiaram”, que não sabem o texto que ele conhece! Para comunicar bem, é preciso uma certa sensibilidade metacomunicativa: estar atento ao que comunicamos, ao que pensamos comunicar e ao que o outro recebe, sendo necessário considerar a posição do outro na interação, porque toda significação é essencialmente contextualizada, ligada à intenção do locutor e às condições da comunicação.

Como explica Slama-Cazacu (1981), todo fato de linguagem implica a tomada de contato recíproca, assim como relações (bilaterais e reversíveis) estabelecidas entre pelo menos duas pessoas, na qual uma expressa um conteúdo físico na intenção de comunicá-lo enquanto a outra adota uma atitude receptiva. Esta invenção primária fundamental (comunicar) pode ter motivações diversas segundo as necessidades individuais e as dominantes sociais, servindo assim tanto à sobrevivência individual e coletiva quanto às extensas redes de troca social pelas quais se forma e se transforma a própria realidade.

Apesar da relativa situação “teatral”, a aula passa a ser o único lugar real onde a língua é falada, ou seja, uma nova mistura entre “realidade” e “ficção”. Mas, além da dimensão teatral da própria dinâmica da aula de língua, uma atividade dramática propriamente dita também está presente através do jogo de papéis (simulação, *role play*, *jeu de rôles*).

O jogo dramático é uma atividade interativa na qual o sujeito se engaja numa ficção e com outros desenvolve uma improvisação a partir de uma intenção original que precisa de um lugar e de personagens que devem interagir em dada situação.

A atividade dramática na sala de aula, criadora de uma rede de relações desabituais, foi analisada por Oberlé (1989, p.13) em relação à convenção sobre a qual ela se estabelece, o tipo de comunicação que ela implica, e enfim o tipo de desenvolvimento cognitivo desencadeado.

Como uma atividade regulada, o jogo se desenvolve dentro de uma convenção, ou seja, a regra é um elemento constitutivo do jogo (e toda lei, como já nos mostrou a psicanálise, faz um corte no real e no imaginário para a instauração do simbólico). Contudo, o risco da realidade invadir o jogo é constante, porque o “como si”, o aspecto fictício do jogo nunca está seguramente estabelecido. Este risco é favorecido pelos contatos corporais, pela utilização de objetos nos seus usos habituais, e pela retomada de uma vivência relacional real através de uma situação fictícia e de personagens (o que pode ser resultado de um projeto consciente ou traço inconsciente da impregnação do jogo pela vivência do grupo). É freqüente que o jogo seja uma retomada simbólica do que se passa na realidade.

O contexto da ação é definido e as interações que decorrem devem ser interpretadas em função de um contexto específico. Os participantes do jogo devem ser capazes de trocar sinais veiculando a mensagem “isto é um jogo” (capacidade metacomunicativa que permite funcionar na ordem da metáfora distinguindo o literal do metafórico). O jogo dramático então se desenvolve em um contexto paradoxal que permite a existência simultânea de níveis diferentes de mensagens. Como a capacidade de suportar o paradoxo é o fundamento da criatividade humana, esta se inspira não no real, mas no possível, no que pode ser (CHEKHOV, 1986).

Embora o jogo dramático escolar não necessite de cenário, figurino, nem acessório no sentido tradicional, atuar implica a combinação de

uma ação e de um imaginário, da emoção, e da representação, de um engajamento pessoal, e de uma abertura aos outros. Atuar implica poder diferenciar jogo, realidade, imaginário, e encontrar um espaço psíquico para o jogo. A simbolização do jogo permite destacar elementos psíquicos mobilizados, boa parte dos quais são inconscientes. A relação unicamente metafórica que o ator estabelece com a realidade o preserva: ele está implicado naquilo que experimenta, mas não sofre nenhuma consequência dos seus atos. Assim, o jogo se desenvolve a partir de uma aliança entre princípio de prazer e princípio de realidade.

Ao aprender a fabricar mensagens, os alunos têm a oportunidade de se apropriar de um instrumento (língua estrangeira) e de experimentar manipulá-la em situações possíveis. Logo, a atividade dramática permite a exploração das potencialidades criativas dos aprendizes, assim como a estimulação de suas capacidades de expressão e de produção lingüística.

Embora tenhamos associado o papel do professor avaliador com o do diretor e o do crítico, é interessante notar que este diretor dirige apenas um lado da história, apenas um dos atores, em um roteiro incompleto, e “nunca” está presente na estréia... nem na temporada! Além disso, um crítico nunca analisa um ensaio... e sim uma performance... (enquanto o ensaio da sala de aula toma o lugar da situação real).

A literatura como possibilidade didática: recepção e assimilação de textos literários na língua-alvo

O parentesco entre o discurso fictício da aula de língua estrangeira, que suscita constantemente a atividade do imaginário, e a ficção literária, na qual o leitor (assim como o aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira) aceita suspender o contrato de verdade para entrar no contrato de ficção, nos coloca no caminho da compreensão das possíveis relações entre literatura (na língua-alvo) e ensino de língua

estrangeira. O texto literário aparece esporadicamente no ensino de línguas estrangeiras, aqui e ali, para ilustrar alguma atividade, com um propósito muito específico, lingüístico na maioria das vezes.

O ensino do francês, como bem mostra C. Puren (1988), no seu abrangente estudo das metodologias do ensino de francês como língua estrangeira, consagra um pouco mais de atenção e tempo ao ensino da literatura do que aquele do inglês, provavelmente por razões históricas, ainda que muitas vezes um amálgama entre civilização e literatura seja comum. Em compensação, no nível estrutural, as bibliotecas com obras em francês são ainda mais raras, e, infelizmente, as oportunidades de contato com a língua cada vez menores (apesar de todo o esforço empregado pelo movimento pela francofonia). Todavia, nem sempre foi assim. Nos áureos tempos da metodologia direta, a literatura era concebida como o objetivo final da aprendizagem, sua glória mesmo. A língua francesa gozava de boa reputação, era a língua estrangeira com penetração mundial – muitos dos nossos pais e avós tiveram a opção de estudar francês nas escolas públicas brasileiras – e naquele período, o contato com a literatura francesa representava também um contato com a civilização francesa.

Na década de 80, muitas novidades trouxeram mudanças radicais. Esta década *yuppie* de valorização do individualismo, da especialização absoluta e do atendimento ao cliente coincide, no ensino de línguas, com a apologia da abordagem comunicativa, da autonomia do aprendiz e de uma atenção voltada para o mercado. O advento da abordagem comunicativa, a fascinação provocada por novas tecnologias de som e vídeo, a análise de necessidades e definição de públicos de aprendizes como ponto de partida para organização curricular e metodológica, aliados a transformações políticas e socioeconômicas marcantes, como a importância crescente da economia americana e o papel bem definido dos Estados Unidos, contribuíram para a proliferação dos cursos de língua com propósitos específicos (*English for Specific Purposes (ESP)*). O ensino das línguas ganha matiz pragmático. De certa forma, a incontestável

função de veicularidade da língua inglesa é simultaneamente causa e efeito da instrumentalização do seu ensino. A sala de aula foi inundada pelos documentos autênticos: panfletos turísticos, cardápios de restaurantes, lista de horários de trem etc. Essa tentativa de mergulhar no real mantém a todos, professores e alunos, numa ilusão: através de todos esses documentos permanecem na ficção, no teatral, no imaginário.

A nova ênfase dada às habilidades de produção oral, embora explique a coroação dos documentos autênticos no ensino de línguas estrangeiras, não é suficiente para justificar o *abandono* da literatura. Isto porque o uso de textos literários não precisa ser sinônimo da metodologia direta, de tradução, nem mesmo de descaso com o desenvolvimento das competências orais. É possível utilizar textos literários, especialmente no ensino escolar, e manter o equilíbrio tanto em relação a sistemas (funções, gramática, vocabulário, fonologia) quanto em relação às habilidades produtivas e receptivas, orais e escritas.

O interesse dos didactólogos pelo tema tem crescido tanto que a Revista de Didactologia de Línguas e Culturas consagrou um número especialmente para o encontro entre os fenômenos de aprendizagem de língua estrangeira e as especificidades de uma leitura literária. E no seu manifesto pelo ensino da literatura no contexto da aula de língua estrangeira, M. Naturel (1995) aborda o texto literário através de três componentes: sua origem lingüística, sua literalidade (definida pela intertextualidade) e sua dimensão cultural. Mas ao fazer uma (auto)crítica dos literários, seu verdadeiro objetivo é evidenciado: incitar o professor de línguas a sensibilizar os aprendizes para a atualidade e a atividade literária, propondo uma redescoberta do prazer suscitado pelo texto literário.

É notório que o ensino de línguas estrangeiras retoma um interesse há muito abandonado pela literatura. Quando acusada de não permitir a aprendizagem da comunicação, a literatura foi quase banida da aula de língua em benefício de dois outros eixos tradicionais do ensino de língua e de cultura: o da lingüística e o da civilização. Mas o banimento da literatura não se

deveu apenas ao surgimento da abordagem audio-lingual ou dos imperativos globalizantes do inglês instrumental, e sim, como reivindica Naturel, também por responsabilidade dos literários que freqüentemente demonstram um certo desdém – e aí os lingüistas fazem a mesma corrente – por esta disciplina que aparece para eles mal definida e pouco nobre. Conseqüentemente, as relações entre a literatura e a didactologia de línguas e culturas estrangeiras permanecem conflitantes e difíceis. Raramente o ensino da literatura é praticado numa perspectiva específica da aprendizagem de língua estrangeira. Para Naturel (1995, p. 4), algumas das causas são: “inadaptação do quadro institucional, formação dos professores nesta área, rejeição da disciplina (ensino de línguas) por universitários que a julgam desvalorizante e indigna dos estudos que fizeram”. Porcher (1987, p. 45) explica ironicamente esse conflito entre ensino de línguas e literatura: “a literatura, onde quer que seja em didática, retoma um lugar importante, porque, afinal de contas, os aprendizes, ao contrário dos didáticos, não sabiam que ela era uma velharia [...]”

Naturel enfatiza uma especificidade do texto literário: a possibilidade de uma leitura plural. O texto literário pode ser abordado com diferentes perspectivas de análise e se presta a leituras múltiplas, a interpretações variadas. Esta autonomia interpretativa definida por J. F. Bourdet (1999, p. 332) – como a “utilização hiperbólica das potencialidades do sistema co-referencial: a dimensão de ficção da obra se encontra vinculada ao desligamento de referentes externos” – é reforçada e permite que a obra literária escape do universo de arquivo que define os textos não literários quando seu universo de referência foi ultrapassado. A literatura como universo de referência interna possibilita e incentiva a releitura e a múltipla interpretação. Assim, o texto literário tem maior possibilidade de reinterpretação do que de informação.

Ao discutir a utilização de documentos autênticos ou textos literários na aula de língua, Amor (1994) apresenta outras qualidades inerentes ao documento literário, que o caracterizam como lugar de encontro e

de reconhecimento de si e do outro, um jogo de espelhos onde a descoberta e a compreensão do outro (estrangeiro) remete a uma redescoberta de si mesmo. Inicialmente, porque a literatura em aula de língua estrangeira se constitui numa prática simultânea de identificação e de diferenciação. Em seguida, porque o texto literário, por suas dimensões universais, transcende particularidades históricas e sociais. Na crítica literária, a valorização sucessiva do autor (crítica biográfica), do texto, e do leitor (estética da recepção) deu lugar a uma concepção mais complexa da literatura: o fato literário. Segundo o *Grande atlas das literaturas*, o estudo da literatura deve doravante se interessar pelos diferentes fatores em jogo na realização de uma obra, tais como as formas de expressão e a dimensão espacial numa abordagem comparatista entre literaturas oriundas de horizontes culturais e geográficos variados.

Esta concepção, em si, é um clamor para a inclusão do texto literário na aula de língua, considerando a abertura que proporciona. Inicialmente, esta inclusão representa uma resposta plausível às expectativas dos aprendizes de línguas e culturas estrangeiras, que se interessam pelo estudo da literatura estrangeira com a preocupação de aperfeiçoar seus conhecimentos lingüísticos, mas desejam descobri-la para ter acesso a outras culturas e civilizações. Enfim, ela também pode significar, especial mas não exclusivamente nas séries iniciais, um campo fértil para a **resignificação identitária** exigida pelo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Notas

¹ Henri Wallon utilizou inicialmente esta expressão para designar, numa concepção geneticista do desenvolvimento, um momento crítico no qual o sujeito humano reconhece o outro como outro e portanto procede a uma diferenciação do “eu” e do outro.

² Processo de recalque de pulsões inconscientes cujo acesso à consciência é recusado.

³ Documento escrito, sonoro, audiovisual que não foi criado especificamente para utilização em aula de língua, ou seja, é um documento “não pedagogizado” cujo conteúdo não sofreu transformação com objetivo de aprendizagem lingüística.

Exemplos: catálogo telefônico, calendário, jornal, revista, cheque, passaporte, publicidade, receita de cozinha, programação de TV, cédula, foto.

⁴ Aluno A – Ele não vai para o cinema hoje à noite.

Professor – Ok, próximo.

Aluno B – Eu não vou estudar para o teste.

Professor – É mesmo?

Risadas

Aluno B – Vou sim, mas, ... aqui... no exercício.

Professor (interrompendo) – Eu sei, estou só brincando.

⁵ Aluno A – O que isto significa?

Professor – O que? Cidade de nascimento?

Aluno A – Não, propaganda.

Professor – Propaganda. Ok... Ele vai fazer uma propaganda... Bem... Por exemplo, João tem um carro velho, ele quer vender o carro, então ele vai ao Jornal *A Tarde* e coloca um anúncio... Vende-se carro... Ele anuncia que quer vender algo. Ele está fazendo propaganda do carro dele.

⁶ O psicodrama, criado pelo psicossociólogo Jacob Moreno, é o jogo dramático de cenas reais ou imaginárias utilizado com fins terapêuticos para tentar elaborar uma situação traumática ou difícil.

Referências

AMOR, S. *Document authentique ou texte littéraire en classe de français. Ela*, Paris: Didier Erudition, n. 93, 1994. p. 10-20.

BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966-74. v. 2.

BOURDET, Jean François. Lire la littérature en français langue étrangère: lecture, apprentissage, référence. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Didier Erudition, n. 115, jul./set. 1999. p. 329-348.

BRUN, Milenna, *Manifestations psychiques dans l'apprentissage des langues et les moyens d'intervention*, jul, 1998. 553f. Tese (Doutorado)

em Educação) – Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris. Orientador: Prof. Robert Galisson.

CHEKHOV, Michael; BATESON, G. *Para o ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CICUREL Francine. *Parole sur parole*. Paris: CLE International, 1985.

CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette, 1991.

ELA, Paris: Didier Erudition, n. 115, jul./set., 1999.

ESSLING, Martin. *Uma anatomia do drama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GALISSON, Robert. *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, études de linguistique appliquée*. Paris: Didier Erudition, 79, juillet-septembre, 1990.

LACAN, Jacques. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In: _____. *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. *Vocabulaire de psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France, 1967.

LEWIS, Michael. Implications of a lexical view of language, in Willis Dand e Willis Jane (eds.) *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, 1996. p. 10-16.

_____. Michael. *Entrevista a J. Sette. Braztesol Newsletter*. São Paulo: CUP: v. Junho, p. 05-07, 2000.

MELMAN, Charles. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

MIALARET, Gaston. *La formation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

NASBITT, J. *Global paradoxe*. New York: William Morrow and Company, 1992.

NASIO, J. D. *Introduction aux oeuvres de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Paris: Éditions Payiot & Rivages, 1994.

NATUREL, Mireille. *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*. Paris: Clé international, 1995.

OBERLÉ, Dominique. *Jeu dramatique et développement personnel*. Paris: Editions Retz, 1989.

- PORCHER Louis. *Manières de classe*. Paris: Alliance Française, Didier, 1987.
- POSTIC, Marcel. Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, n. 91, 1990. p. 25-36.
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies*. Paris: Clé International, 1988. (Didactique des langues étrangères)
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psycholinguistique appliquée: problèmes de l'enseignement des langues*. Bruxelles: Ed. Labor, 1981.
- STANISLAVSKI, CONSTANTIN. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.
- TAILLANDIER, G. 1966. "Introduction à l'oeuvre de Lacan". In: NASIO, J. D. (org.) *Introduction aux oeuvres de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1994. p. 385-427.
- VASCONCELOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

Parte 3.....

Linguagens Interculturais,
Intertextualidade e Ensino de
Línguas Estrangeiras

Antonio Luciano de Andrade Tosta

Além de

textos e contextos: língua estrangeira,
poesia e consciência cultural crítica

Sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo.

Nelly Novaes Coelho

Contextualizando a língua estrangeira

A necessidade de se contextualizar o saber já pertence ao arcabouço teórico e integra a práxis pedagógica do professor de línguas estrangeiras há algum tempo. Desde a abordagem situacional, desenvolvida por lingüistas britânicos, como Harold Palmer e A. S. Hornby, entre as décadas de 30 e 60, temos dado enfoque à utilização contextualizada e significativa da língua estrangeira na sala de aula. A abordagem comunicativa motivou o professor de língua estrangeira a buscar materiais considerados autênticos, retirados do contexto cultural nativo da língua-alvo e não inicialmente destinados ao uso em sala de aula. Artigos e anúncios de jornais e revistas, músicas, mapas, menus de restaurantes, fotografias, programas de televisão e rádio, filmes, jogos e textos literários viraram material didático. A contextualização da língua no seu ensino gerou, naturalmente, uma mudança no papel que a cultura exercia nas aulas de língua estrangeira. Além da competência comunicativa, passou-se, portanto, a acreditar que era necessário também que os alunos desenvolvessem uma competência cultural, o que se torna mais e mais necessário em um momento de comunicação global como o atual, quando não se pode separar o que acontece na sala de aula do que se passa no mundo em geral.

Além de contextos: almejando uma consciência cultural crítica

O ensino de língua estrangeira não pode limitar-se à transmissão de um conteúdo, ao contexto lingüístico. É preciso ir além, o que naturalmente acontece ao incluirmos cultura no currículo. Porém, especialmente no momento atual, é preciso explorar o aspecto cultural de uma maneira que viabilize o seu potencial de comunicação com outras áreas do saber e convide o aprendiz a interagir criticamente com elas. Pouco vale ter materiais autênticos, interdisciplinares e ricos, culturalmente

falando, se o professor não criar atividades que realmente explorem estas características e promovam a sua interação com o aluno. Como com qualquer outro tipo de material didático, não basta procurar, selecionar e adotar. É preciso também saber utilizar apropriadamente.¹

Nelly Novaes Coelho (2000, p. 19) acredita que o ensino deve estar “sintonizado com o contexto cultural a que pertence”. No caso do ensino de línguas – e culturas – estrangeiras, esta sintonia deve tomar lugar também a partir do novo contexto cultural a ser apresentado e discutido, cujas relações com o contexto cultural local possibilitarão não somente um avanço na compreensão da cultura-alvo, um melhor entendimento da cultura local e da sua interação com a estrangeira, como também promoverão um posicionamento mais crítico do aluno como ser social e político perante estas duas realidades. Entretanto, este contato com a cultura estrangeira não deve nem pode ser de uma maneira simplesmente expositiva, como em uma exibição de *slides* onde as imagens são apenas passadas, nomeadas, mas não discutidas com profundidade.

George H. Hughes (1986) oferece um resumo de técnicas para o ensino de consciência cultural que enfocam a percepção e compreensão crítica do aluno.² Há o método comparativo, onde o professor introduz um ou mais itens da cultura estrangeira que são bem diferentes da cultura do aluno e discutem porque estas diferenças podem causar problemas. Uma outra opção chama-se assimiladores culturais. Ela consiste em uma descrição breve de um incidente crítico de interação intercultural que provavelmente seria mal-entendido pela comunidade local. Os alunos recebem quatro explicações possíveis e devem escolher a que pensam ser correta. Se erram, eles são orientados a pesquisarem mais sobre o tópico até descobrirem a razão. Uma técnica parecida chama-se cápsula cultural, diferindo apenas porque não pode ser um exercício de leitura. Com o auxílio de visuais, o professor deve apresentar oralmente uma diferença de costumes entre a cultura local e a estrangeira e fornecer

uma série de perguntas para motivar a discussão. Hughes propõe também o uso de drama para envolver alunos em situações de equívoco cultural. Um grupo de seletos alunos encena pequenas situações onde a cultura-alvo é mal-interpretada. A causa do problema normalmente é esclarecida no final. Pode-se também aplicar o método conhecido como *TPR* (Total Physical Response) para causar uma experiência cultural, e buscar *insight* em jornais e filmes.³ A última sugestão que Hughes (*ibidem*, p. 167-168) faz é a “ilha cultural”, onde o professor cria um ambiente de “ilha cultural” através de *posters*, fotos e gravuras para atrair a atenção e eliciar perguntas dos alunos. Como as técnicas de Hughes demonstram, a discussão é uma etapa essencial para se desenvolver uma consciência cultural, onde alunos (e professores) atinjam um entendimento mais crítico do assunto e do material.

A exposição a fatos, informações e até o próprio contraste cultural devem formar o primeiro momento no processo de compreensão cultural. Mas será um exercício intelectualmente vazio, se não tiver como meta o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica no aluno. Informações do tipo “os ingleses gostam de chá e os americanos de Coca-cola” não passarão de simples generalizações factuais que reforçam estereótipos e têm pouco valor intelectual, se não forem acompanhadas de dados históricos ou econômicos, por exemplo, e gerarem discussões sobre costumes dessas culturas e, possivelmente, da própria cultura dos alunos. Não esqueçamos também que os rótulos são, além de perigosos, não representativos da maioria. A dimensão cultural de uma aula de língua estrangeira não pode funcionar como uma reprise de uma agência de turismo, onde, a princípio, são listados lugares e eventos para a escolha de um cliente que, muitas vezes, deseja e terá um contato apenas superficial e descompromissado com esses lugares e eventos. Cabe ao educador não só criar este elo entre culturas, como também a importante tarefa de escolher materiais e propor discussões que ajudarão o estudante a querer investigar esta nova realidade sob um olhar crítico

que seja capaz de fugir do conhecimento óbvio e superficial, destruir estereótipos e redesenhá-la a partir de pontos de vista diversos, incluindo a sua própria cultura. Afinal de contas, como diz Robert Lado, (1986, p.53) “não podemos esperar que vamos conseguir comparar duas culturas se não tivermos uma compreensão precisa de cada uma delas”.

A falta de compreensão crítica do professor pode gerar consequências negativas. Tomemos o caso dos professores de inglês como língua estrangeira no Brasil. Em muitas aulas em cursos de inglês e até em programas de Letras em universidades, a cultura estrangeira é apenas apresentada e não discutida seriamente. Além disso, com a intenção de motivar o aluno, às vezes o professor acaba super-valorizando-a; em muitos casos, até em detrimento da cultura local.⁴ Deste modo, perde-se uma boa oportunidade de encorajar a compreensão e interação crítica dos alunos com essas culturas estrangeiras, até, por exemplo, como forma de resistência ao imperialismo cultural propagado internacionalmente pelas poderosas mídias americana e britânica, de certa forma ideologicamente presente no Brasil em instituições como as “Culturas Inglesas”, que têm o apoio do Conselho Britânico e dos Centros Binacionais, que são apoiados pelo *Department of State*, antes chamado de USIA/USIS (*United States Information Agency/Service*). O ensino de Português como língua estrangeira no exterior corre o mesmo risco. Em uma aula onde tópicos culturais são somente apresentados e não acontece um contato crítico com a cultura brasileira, o aluno estrangeiro pode ver reforçados estereótipos negativos sobre o Brasil.⁵ Por isso, o professor de línguas precisa evitar a superficialidade no trato com a cultura estrangeira, sempre insistindo que não se pode julgar uma cultura como melhor ou pior que outra, nem levar estereótipos muito a sério sem uma investigação mais profunda.

Mary Louise Pratt (2002, p. 4) propõe que a sala de aula pode ser uma “zona de contato”. Segundo Pratt, uma “zona de contato é um espaço social onde culturas se encontram, colidem e lutam entre si”. Em *Professing in the Contact Zone*, autores como Paul Jude Beauvais, Mary R. Bootstraps

e Janice M. Wolff basearam seus trabalhos no conceito de Pratt e também escreveram sobre a experiência escolar como uma zona de contato. Outros como Patricia Bizzell e Jeanne Weiland Herrick enfocaram a experiência multicultural nas escolas e universidades americanas pelo ponto de vista das zonas de contato. Contudo, aplicar a noção de zona de contato para uma aula de língua estrangeira parece ser uma idéia nova. Em uma sociedade multicultural como a dos Estados Unidos, onde alunos de diferentes *backgrounds* culturais, raciais e lingüísticos freqüentam as mesmas aulas, leem os mesmos livros e discutem os mesmos assuntos, não é difícil de entender a preocupação com a relação entre estas culturas que estão sempre lutando por representatividade, representação, direitos e participação. Mas em qualquer aula de língua estrangeira, mesmo em uma sociedade onde a composição cultural do corpo discente seja mais homogênea, um contato cultural existirá e esta experiência nunca será simples, neutra e apolítica. Ao se deslocar uma língua de sua comunidade e colocá-la em contato com uma outra comunidade, tanto a língua como a nova comunidade sofrem mudanças. Como Joyce Merrill Valdes (1986, vii) sugere,

quando uma pessoa que foi criada e educada por uma cultura é colocada em justaposição com outra, sua reação pode ser raiva, frustração, medo, curiosidade, encantamento, repulsa, confusão. Se o encontro é causado através do estudo de outra língua, a reação pode vir a ser ainda mais forte, porque ela está lidando com duas coisas desconhecidas ao mesmo tempo.

Valdes acredita que o contato com a cultura estrangeira pode até bloquear a aprendizagem da língua, motivo pelo qual os professores de segundas línguas e línguas estrangeiras devem auxiliar os seus alunos de maneira que a cultura seja uma ajuda e não um obstáculo. Há no Brasil, por exemplo, pessoas que se recusam a aprender a língua inglesa porque

discordam da política exterior do governo dos Estados Unidos. Quando pessoas que possuem sentimentos antiamericanos se encontram forçados a estudar a língua inglesa, elas resistirão ao aprendizado lingüístico como se estivessem resistindo à imposição da cultura.

Pratt (2002, p. 4) explica que o encontro de culturas na zona de contato dá-se “freqüentemente em contextos de relações de poder altamente assimétricas, como em colonialismo, escravidão, ou suas consequências como são vividas em muitas partes do mundo hoje”. Ela sugere também que pessoas em diferentes posições da zona de contato têm percepções diferentes da experiência de contato. Sob esta visão, um aluno brasileiro aprendendo inglês terá uma experiência diferente da de um aluno estadunidense aprendendo português, visto que o estadunidense, membro da classe dominante e imperialista, está estudando uma língua que representa menor poder econômico e político, e o brasileiro, representante nesta relação da classe minoritária, está lidando com a língua franca de maior poder global atualmente. Deve o professor estar atento também a estas relações não apenas culturais, como também político-ideológicas para que possa melhor preparar seus alunos durante este processo de compreensão e integração cultural e ajudá-los a rever valores, apagar estereótipos e destruir preconceitos. Coelho (2000, p. 25) enfatiza que “adquirir cultura [...] não significa acumular conhecimentos, mas sim organizá-los em torno de eixos de idéias, num determinado contexto que seja significativo para o sujeito”. Similarmente, H. Douglas Brown (2000, p. 7) explica que aprender não é simplesmente adquirir, obter, reter, focalizar, ou guardar informações ou habilidades, mas também mudar um comportamento. Educadores de qualquer área que limitam-se à exposição de conhecimentos, sem propor e viabilizar ao mesmo tempo uma reflexão crítica, estão falhando imensamente no desempenho de seu papel profissional, social e político, visto que dificilmente possibilitarão uma mudança de comportamento ou crescimento intelectual dos seus alunos. Como bem sugere Byrnes, (1998, p. 266).

o objetivo da educação pode ser cultivar qualidades intelectuais, morais e imaginativas nos homens e mulheres que lhes capacitem a tornarem-se pessoas competentes, visionárias, e sábias, que possam liderar vidas prósperas e gratificantes ao responder com compaixão e comprometimento às exigências por sociedades justas em todo o mundo. Neste caso, a aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser conceptualizada para contribuir para este propósito, de preferência fazendo sua contribuição explícita, em teoria e na prática, e de modo ímpar.

Além de textos: propondo a literatura como veículo didático-cultural

O lingüista M. A. K. Halliday (1978, p. 139) propõe que todo texto “é um evento sociológico, um encontro semiótico através do qual os significados que constituem o sistema social são compartilhados”. Usar textos para ensinar uma língua estrangeira é, portanto, uma forma eficaz de contextualizá-la. Roland Barthes (1980, p. 9) afirma que o texto literário é “incontestavelmente linguagem”. A literatura liga o real e o imaginário, o concreto e o abstrato, a verdade e a mentira, a experiência e a possibilidade, o sucesso e o fracasso, o individual e o coletivo. Por isso, explora a linguagem de uma maneira única e especial, tanto na parte lingüística, estética, conceitual ou sociopolítica. H. G. Widdowson (1990) explica por que a literatura usa uma linguagem especial para não somente fazer referências à realidade convencional, mas também representar mundos possíveis, é necessário uma “intensa exploração da linguagem” (p. 178) e uma “atenção direcionada a esta própria linguagem” ao lidarmos com textos literários (p. 179). Expor alunos à literatura é, conseqüentemente, possibilitar-lhes um contato intenso com um tipo de linguagem singular. Além disso, é apresentar-lhes a uma rica forma de expressão cultural onde estão reveladas, registradas e preservadas as idéias, os costumes, a

história e as utopias de um povo. Citando Edgar Morin, Coelho (2000, p. 13) propõe que, juntamente com o teatro e o cinema, a literatura é uma “escola de vida”, uma “escola de complexidade humana”, ou seja, uma forma de arte onde “a cultura de cada época se corporifica”. Ela ainda sugere que, “ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o principal veículo para a transmissão de seus valores de base”. O valor educacional da literatura também vem sendo reconhecido por autores como Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 9-10) que afirmam que “ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço. A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico”. Para essas autoras, todos os livros favorecem a descoberta dos sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla (*ibidem*, p. 13). Coelho (2000, p. 14) concorda que aprender literatura é fundamental no momento atual. Segundo ela, “a literatura, a palavra escrita, a leitura [...] vêm sendo resgatadas como a forma (ou o meio) ‘mais eficaz’ para a nova ‘leitura de mundo’ que se faz urgente para a formação de crianças e jovens ou para a ‘reciclagem’ de adultos”.⁶

Alguns autores discordam da utilidade da literatura como ferramenta para ensino de uma língua estrangeira. Segundo Sandra McKay, (1987, p. 191) geralmente há três razões usadas para justificar-se a falta de uso de literatura na aula de inglês como segunda língua. Acredita-se que a complexidade estrutural da literatura e seu uso sem igual da linguagem não contribuem para o ensino da gramática da língua, que o estudo de literatura não ajuda os alunos a atingirem seus objetivos acadêmicos e profissionais, e que, como a literatura normalmente reflete

uma perspectiva cultural particular, pode ser bastante difícil para os alunos. Outros argumentos usados em oposição à literatura são a extensão dos textos e a idéia de que o uso de um texto na aula de língua estrangeira pode estragar a sua apreciação literária (UR, 1996, p.201; LAZAR, 1993, p. 25). Até a proposição cultural, geralmente usada em favor da literatura, surpreendentemente aparece como um problema. Hector Hammerly (1985, p. 146), por exemplo, acredita que as leituras culturais “devem dar ênfase às ciências behavioristas e não à literatura”. Para ele,

apesar de alguns textos literários ajudarem a compreensão da cultura, a maioria não o faz. Pode-se aprender muito mais sobre outra cultura, em muito menos tempo, lendo as ciências behavioristas do que lendo literatura. O argumento a favor do uso da literatura em programas de segunda língua por causa da compreensão cultural parece, portanto, bastante inválido. Literatura é algo que alguém pode ler por diversão ou instrução *depois* de ter alcançado o nível avançado no aprendizado da segunda língua; só neste ponto pode-se colher certos *insights* culturais dela.

Michael N. Long (1987, p. 42) comenta que falta uma metodologia consistente para o ensino de literatura para alunos estrangeiros. Ele explica que as abordagens estruturais de ensino de línguas estrangeiras, que “focalizam o ensino de itens isolados, correção da forma gramatical, repetição de uma série de estruturas em progressão e léxico restrito” não se encaixam com o uso de literatura. Na opinião de Long, “o ensino de literatura para falantes não-nativos deve procurar desenvolver respostas aos textos” e não limitar-se a práticas estruturais e lexicais. Sem dúvida esta inabilidade metodológica de que Long fala também explica a recusa à literatura por parte de alguns professores. É muito mais fácil eliminar a literatura do que ter que buscar textos literários apropriados e ativida-

des relevantes para aplicá-los na aula de língua estrangeira. Entretanto, faz tempo que já há livros como *Literature in the language classroom*, de Joanne Collie e Stephen Slater (1987) no mercado, que se propõem a ajudar o professor de idiomas a empregar a literatura nas suas aulas.

Apesar do cepticismo de Hammerly, “é simplesmente tido como fato que a literatura, no nível apropriado, é um componente viável dos programas de línguas estrangeiras e que uma das maiores funções da literatura é servir como um meio para se transmitir a cultura do povo que fala a língua na qual é escrita” (VALDES, 1986, p. 137). Autores como Penny Ur, Gillian Lazar, Joanne Collie e Stephen Slater reconhecem que a literatura oferece exemplos de diferentes estilos de escrita e usos autênticos da língua, é um bom estímulo para aquisição lingüística, encoraja a habilidade de leitura e o pensamento empático, crítico e criativo, expande a consciência lingüística dos alunos, é uma boa base para expansão de vocabulário, pode iniciar discussões ou redações e, como envolve emoções e o intelecto, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e educacional (UR, 1996, p. 201; LAZAR, 1993, p. 14-19; COLLIE & SLATER, 1990, p. 3-6). Mas a preocupação com o estágio apropriado para os textos literários ainda é uma constante. Autores como Valdes (1986, p. 138) sugerem que o uso da literatura é apropriado apenas a partir do nível intermediário para avançado. Esta preocupação é natural e pertinente, visto que muitos professores não acham válido utilizarem versões resumidas de romances, por exemplo, para não mutilarem a obra. Mas há uma solução para aqueles que querem introduzir a literatura até nos níveis mais iniciais: fazer uso da poesia, que traz textos menores, porém contextualizados e, muitas vezes, de compreensão fácil.

Como já comentei em outros ensaios, infelizmente há também uma certa resistência dos professores de língua estrangeira ao uso da poesia nas suas aulas.⁷ A aula de literatura como um todo é muitas vezes considerada uma atividade monótona, difícil e ultrapassada. A poesia,

particularmente, é vista como uma arte que atrai somente um grupo de intelectuais e, portanto, está fora do alcance das pessoas comuns. No Brasil, esta pode ser uma consequência da maneira como é ensinada em várias escolas de primeiro e segundo graus, onde alguns professores ainda buscam uma única interpretação para os textos literários e levam os alunos a sentirem-se derrotados quando não sugerem as mesmas idéias. Atribuir uma única interpretação a um poema é, de certo modo, destruir a natureza do texto poético, que é inerentemente aberto e caracterizado pela possibilidade de imaginação, criação e transformação. Fechar este texto, transformá-lo em um espaço hermético, é dar-lhe um caráter quase científico, limitado e, portanto, anti-literário. Um professor de língua estrangeira que compreende a poesia desta maneira pode, conseqüentemente, recusá-la como material didático por acreditar que ao usá-la nas suas aulas, estará mudando seu papel de facilitador, que encoraja os alunos a se arrisarem, para um mais tradicional, que apenas passa informações. Além disso, especialmente em países onde a leitura e o pensamento crítico não sejam encorajados em todos os níveis e idades nas escolas e pelas famílias, dificilmente um poema, a princípio, atrairá os alunos com a mesma intensidade que músicas, fitas de vídeo, jogos, programas de computadores e a própria Internet. É necessário que o professor faça uso apropriado da poesia para que não reforce esta idéia errônea e, ao contrário, motive os alunos a trabalhar mais constantemente com a literatura.

Há muitas razões para se usar a poesia na aula de língua estrangeira. Como já mencionei, poemas são, muitas vezes, textos curtos e, portanto, fáceis de serem memorizados e encaixados entre as outras atividades no plano de aula do professor. Mesmo não sendo longos, os poemas sempre apresentam-se em contextos lingüísticos completos, enriquecidos com elementos culturais. Não são escritos para a aula de língua estrangeira; portanto, são exemplos de materiais autênticos, pois sua audiência inicial é o falante da língua materna e seus temas, de certo modo, são aqueles que interessam àquela sociedade. Mesmo assim, sabe-se que a

poesia normalmente lida com temas comuns no nosso dia-a-dia, como amor e ódio, que são conhecidos de todas as culturas, o que ajuda-nos a desfazer da idéia de elitismo que ainda acompanha a literatura. Até o mito de complexidade pode vir a ser abordado positivamente e servir como um fator motivador, visto que os alunos se sentirão realizados ao obterem sucesso ao trabalhar com um poema na aula. Contudo, para evitar frustração, é necessário se certificar que o poema realmente é apropriado ao nível lingüístico do seu grupo de alunos, ao seu círculo de interesses e às atividades e objetivos para o qual está sendo escolhido. É importante selecionar e preparar atividades que encorajem o trabalho em grupo e promovam a curiosidade e exploração do aspecto literário, e escolher um poema que seja significativo e interessante, nem fácil nem difícil e, de preferência, não muito longo. Se você variar os tipos de atividades aplicadas aos poemas e incluir a exploração literária e cultural entre elas, a próxima vez que fizer uso de poesia será muito melhor recebida por seus alunos. Os poemas podem ser usados individualmente, como atividades para aquecimento no início da aula, para desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão escrita, em atividades de compreensão oral, para apresentação ou prática de pontos gramaticais, assim como para a prática de pronúncia, para expansão de vocabulário, para exposição e compreensão cultural e como forma de diversão. Outro objetivo maior e mais importante é que, “como educadores, os professores devem ser uma ferramenta para o desenvolvimento geral de seus alunos, promovendo seu crescimento pessoal e intelectual ao expô-los a situações que lhes ajudarão a expandir sua compreensão do mundo e, conseqüentemente, torná-los seres humanos melhores” (TOSTA, 1998, p. 97).

Analizando a aplicação da poesia em alguns livros didáticos

A preocupação com a cultura nas aulas de Português para estrangeiros, por exemplo, já existe há mais de três décadas. Em *Modern Portuguese* (1971)⁸, o diálogo principal se baseava em situações culturais, explorando temas da rotina dos brasileiros, como a aula na universidade, a ida à praia e a uma partida de futebol, e eventos como o Carnaval. Há também textos sobre a literatura brasileira, a Amazônia e cidades como São Paulo. Entretanto, não há nenhum poema no livro. Como também acontece com a maior parte dos manuais para ensino de inglês, a poesia ainda está ausente na maioria dos livros-texto para ensino de Português para estrangeiros.⁹ Quando aparece, é de uma maneira superficial.¹⁰ Um bom exemplo é *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (2000)¹¹, que tem se tornado um livro popular no ensino de Português como língua estrangeira no exterior e como segunda língua no Brasil. Na “Apresentação”, os autores afirmam que “um pouco da história, cultura e sociedade brasileiras fazem parte deste livro”. Em termos culturais, tanto o livro-texto como o caderno de exercícios apresentam aspectos da história, culinária, música, esportes, folclore e composição racial, e até oferecem informações sobre outros países lusófonos, como Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Às vezes há uma discussão ou exercício posterior à apresentação de um aspecto cultural, mas quase sempre isso limita-se a um texto meramente informativo.¹² Há um texto sobre a literatura brasileira no livro-texto (p. 182), mas nenhum poema é utilizado como ferramenta para ensino da língua ou compreensão da cultura.

De uma forma geral, os outros livros que discutirei agora também apresentam a cultura através de textos informativos sobre o Brasil (e Portugal), sua história, geografia, folclore, culinária, música popular, clima e costumes. Eles quase sempre trazem textos sobre a língua portuguesa. Normalmente há materiais autênticos como letras de músicas,

menus de restaurantes, artigos de jornais e revistas e, no caso de *Travessia*, até excertos da televisão brasileira.¹³ Às vezes, as regiões do Brasil são estudadas e é muito comum textos sobre cidades como o Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Ouro Preto e Brasília. A maioria destes livros têm contos e crônicas brasileiras, mas, infelizmente, entre um e três poemas apenas. Vamos observar como a poesia é (ou não) trabalhada nestes livros e propor algumas possíveis atividades de expansão para desenvolvimento de consciência cultural através destes mesmos poemas. Ou seja, vamos além do que o livro faz e esta é a nossa sugestão para todos os professores.

Há três poemas em *Português básico para estrangeiros* (1999).¹⁴ Mas nos três casos onde a poesia aparece, praticamente nada é feito com ela.¹⁵ Não há também quase nenhuma orientação para o professor. No primeiro exemplo, um poema é usado em um cartão de aniversário (p. 239).¹⁶ O autor chama a atenção do aluno exclusivamente para o uso do imperativo. O poema figura como uma ferramenta para mostrar o uso contextualizado da estrutura que está sendo estudada e visa uma conscientização gramatical, o que é importante e relevante. Entretanto, seu lado cultural não é explorado. O tema de aniversário, por exemplo, poderia causar uma discussão entre diferenças de celebrações entre a cultura brasileira e a do aluno. O professor poderia discutir também a adequação de práticas do tipo mandar cartões postais e outras questões referentes à idade, como, por exemplo, se é culturalmente apropriado ou não perguntar quantos anos alguém mais velho tem, o que levaria, em seguida, a comparações referentes à noção de envelhecimento nas duas culturas. Além disso, o lado literário deste poema, como a sua bela mensagem, não é explorado. Vale a pena ressaltar que muitas vezes o caminho para a conscientização cultural é exatamente pela interpretação do poema.

O imperativo é também o enfoque do único poema usado em *Para a frente: an intermediate course in Portuguese*, ou seja, “Poeminha prum

homenzinho a serviço da tecnologia” (p. 295).¹⁷ Os autores apenas perguntam o tema do poema e pedem para os alunos inventarem mais imperativos para cinco objetos. Eles nem chamam a atenção dos estudantes para o uso da estrutura, como na atividade que aparece em *Português básico para estrangeiros*. Uma opção para usar este poema para desenvolver uma consciência cultural crítica seria partir da interpretação para discutir como é a vida na sociedade descrita no poema. O professor poderia sugerir, ou eliciar dos alunos, uma relação com o sistema capitalista ou com o modo de vida em uma metrópole. Por este caminho pode-se tentar estabelecer semelhanças ou diferenças entre o Brasil e outros países capitalistas (ou não), ou entre a vida em uma metrópole no Brasil e no país dos alunos. Poderia também ser feito um debate sobre as diferenças entre a vida em uma cidade grande e em uma cidade pequena nos dois países, debatendo-se noções como tempo, lazer e trabalho, presentes no poema, assim como as diferenças entre morar numa casa ou em um apartamento. Para tal, o professor utilizaria também imagens de filmes ou fotos para ajudar a estabelecer o contraste entre os diversos contextos.

O segundo poema que aparece em *Português básico para estrangeiros* está numa unidade onde está sendo apresentada a voz passiva. O autor escolheu o tema “imóveis” para apresentar e praticar esta estrutura gramatical. As duas estrofes do poema escolhido, de Roseana Murray, começam com a voz passiva, com o verbo na terceira pessoa e o pronome “se” (p. 250).¹⁸ O poema chama-se “Classificados Poéticos” e aparece na mesma página que a parte de imóveis dos classificados de um jornal, o que faz sentido, visto que a voz poética procura “algum lugar no planeta” (p. 250). A conexão temática e estrutural entre o poema e a unidade é óbvia, mas o livro-texto, mais uma vez, não explora o poema. Poderíamos perguntar, por exemplo, em que tipo de lugar esta pessoa mora, que tipo de pessoa ela é, qual a sua idade, estado civil etc. Então, os alunos diriam se conhecem alguém que poderia ter escrito este poema e explicariam o porquê. Seria válido questionar se o lugar procurado poderia ser o

Brasil. Alguns alunos poderiam responder que sim, já que “procura-se algum lugar [...] / onde a vida seja sempre uma dança” (p. 7-8) e associa-se muito o Brasil à alegria, música e eventos como o Carnaval. Por outro lado, o poema poderia ser até uma crítica ao Brasil, já que reclama da devastação das florestas e da violência, também associadas ao Brasil. Temos, neste caso, uma oportunidade boa para lidar com certos estereótipos de uma forma positiva e, quem sabe, ir ainda além do poema, discutindo a reforma agrária e o Movimento dos Sem Terra, visto que a moradia é um dos temas implícitos. Dando seguimento, pediríamos aos alunos para escreverem um anúncio que oferecesse um lugar perfeito para esta pessoa.

O terceiro e último poema que é utilizado em *Português básico para estrangeiro* é “O Menino Azul”, de Cecília Meireles (p. 323).¹⁹ Neste caso, o poema está situado na unidade onde o presente do subjuntivo é estudado. O local e a escolha são perfeitos, pois o poema faz vários usos desta estrutura. Todavia, a autora mais uma vez limita-se a apresentar o poema. Além da interpretação do poema, talvez a maneira de explorá-lo culturalmente seja associar o “burrinho” com as cidades pequenas do Brasil. Como o primeiro texto desta unidade é sobre festas juninas, o tema já deve ter surgido e pode ser usado para contrastar uma cidade pequena no Brasil com uma cidade pequena nos Estados Unidos, por exemplo. Outra boa opção é explorar os sentidos da palavra “burro” em português, o que é até necessário para se entender o poema. Pode-se também discutir os significados metafóricos da cor azul no poema, no Brasil e no país dos alunos. Em inglês, por exemplo, a cor *blue* é associada a tristeza, melancolia e depressão. Já em português, azul é relacionado com alegria, como em expressões do tipo “tudo azul?”.

O livro *Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros* (1999) apresenta três poemas.²⁰ O primeiro é “Irene no Céu” de Manuel Bandeira (p. 143).²¹ Este poema vem numa seção chamada “intervalo”, o que sugere que não está conectado com o resto da unidade. Os autores fazem algumas

perguntas de compreensão de texto e só. O poema explora o tema de relações raciais, um dos assuntos que mais interessam os estrangeiros que estudam o Brasil. Por isso também não deve se perder esta oportunidade para discuti-lo. Em se tratando de um curso nos Estados Unidos, além das perguntas no livro, o professor poderia contextualizar e comparar a escravidão no Brasil e nos Estados Unidos. Poderia também discutir a diferença entre termos para designar cor de pele ou identidade racial no Brasil, como “preto”, “negro”, “mulato”, “moreno” e “branco”; e nos Estados Unidos, como *black*, *negro*, *African-American*, *mestizo* e *white*. Para dar seguimento à atividade, os alunos poderiam escrever um poema onde um “branco” entrasse no céu. Algumas especulações seriam úteis para guiar a escrita do poema. Por exemplo, como o branco seria caracterizado? Como seria a sua conversa com São Pedro? E se o autor fosse negro? E se São Pedro fosse negro? E assim por diante...

Os dois poemas que restam estão juntos e também na seção chamada “intervalo”, prova de que, apesar dos autores reconhecerem a importância da poesia, não tentaram integrá-la às outras atividades de uma maneira coesiva. “Procissão” e “A Escada”, de Millôr Fernandes, são poemas com forte influência do Concretismo, movimento de vanguarda da década de 50 no Brasil, no qual os poemas eram criados como se fossem objetos, com muita atenção ao aspecto visual e à forma (*ibidem*, p. 228).²² Mesmo chamando atenção para a forma dos poemas no exercício de interpretação que os segue, os autores não fazem nenhum comentário sobre a Poesia Concreta, o que seria um acréscimo cultural significativo. O professor, neste caso, poderia levar para a aula mais alguns exemplos de poemas concretos, falar sobre o movimento e pedir que os alunos também tentassem escrever poemas neste estilo. O movimento influenciou vários poetas na Europa e seria importante uma comparação do trabalho dos brasileiros com o dos europeus. Para a audiência americana, pode-se também ver a influência do Concretismo em poetas como Robert Creeley e Emmett Williams, por exemplo.

Travessia (TOLMAN e outros, 1988) se propõe a ensinar tanto a língua portuguesa como a cultura luso-brasileira (x). Mas há apenas um poema nos dois volumes dos livros-texto e cadernos de exercícios. O poema “Trem de Alagoas”, de Ascenso Ferreira, está na unidade cuja temática é a região Nordeste do Brasil (p. 424-425).²³ Há um exercício de interpretação com enfoque também em vocabulário, mas os autores vão além. O poema é seguido por uma observação sobre um outro aparecimento do trem na cultura brasileira: em “O Trenzinho Caipira”, uma música de Heitor Villa-Lobos. Há também um pequeno texto sobre Villa-Lobos e uma explicação sobre a origem do termo “Maria-Fumaça”, que oferece também um pouco da história das locomotivas no Brasil. A conexão entre as atividades é muito boa, porém os autores poderiam ter explorado mais aspectos do poema, como, por exemplo, as referências aos personagens do folclore nordestino, e pedir aos alunos exemplos do folclore de seu país. Poderia se discutir também o papel dos trens e sua relação com a modernidade nos dois países, assim como itens lexicais culturalmente específicos, como a noção de um *commuter*, que é comum nos EUA.

Além da teoria: exemplificando com poesia

Além dos exemplos encontrados nestes manuais, há muitas outras formas de aplicar a poesia na aula de língua estrangeira de uma maneira divertida, dinâmica, interessante e atraente, onde também sirva como um instrumento efetivo para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. Alan Maley e Alan Duff (1989) sugerem que sigamos três fases: a) a preparação para o poema (p. 17-34); b) o trabalho no poema (p. 35-69); c) as atividades a partir do poema (p. 70-94). Na primeira parte, os alunos são guiados para pensar nos temas com os quais os poemas lidam. Na verdade, esta fase pode também focalizar aspectos lingüísticos, já que o uso de um poema pode partir de uma exploração gramatical ou lexical, por exemplo, para depois investigar o lado temático,

literário e cultural *per si*. Depois, os alunos trabalham no próprio poema, “usando-os e não apenas lendo-os” (p. 35). Estes exercícios têm enfoque lingüístico ou temático e, por isso, são o caminho para, com a “preparação”, encaixar o poema no seu plano de aula de uma maneira coesiva, sem fugir do programa, caso precise ser usado como complemento de um livro-texto. A última etapa visa extrair reações significativas dos alunos, ajudando-os a relacionar o poema com as suas experiências, ampliando as discussões sobre o tema.²⁴

A abordagem de Penny Ur (1996) é mais direcionada à exploração literária. Ela também divide o ensino de um texto literário em três estágios. O primeiro é o “encontro e impacto”, quando os alunos descobrem a forma básica e o significado do texto (p. 202). A autora levanta, contudo, ressalvas quanto às atividades de aquecimento (*warm-up*), porque acredita que elas podem ter efeitos negativos, como “diluir o impacto da literatura em si” (p. 202). Por isso, apresenta o texto o mais rápido possível, normalmente lendo-o em voz alta. Depois faz perguntas gerais do tipo “quem está falando?”, “o que está acontecendo?” e pede aos alunos para fazerem um resumo breve do texto (p. 203). O segundo momento chama-se “compreendendo e se familiarizando”. É quando os alunos interagem com o texto, seus personagens, eventos e idéias mais profundamente e detalhadamente (p. 204). Nesta fase, os alunos podem discutir partes específicas do texto, reescrevê-lo por outro ponto de vista ou desenhá-lo, por exemplo. O estágio final é “análise e interpretação”, onde o professor promove discussões e encoraja os alunos a buscar evidência nos textos para as suas sugestões.

As orientações de Maley, Duff e Ur são muito interessantes e úteis. Ressalto, contudo, que mesmo sendo importante preservar o aspecto e exploração literária dos poemas, fazer uso destes para apresentação e prática gramatical ou lexical, como já foi dito, facilitará a sua integração ao seu plano de aula e curso. Primeiro, deve-se procurar um poema que se adeque ao seu programa pelo tema, estrutura ou vocabulário, por exemplo. De

preferência, que o poema seja curto, interessante e adequado ao nível do seu grupo de alunos. Depois, é necessário pensar como introduzi-lo e preparar seus alunos para este momento, se achar necessário. Então, crie atividades para explorar o aspecto do poema que se relaciona com o assunto que os alunos estão estudando. Faça atividades que promovam interpretação literária e discuta os temas do texto. Termine com uma “extrapolação” do texto literário, explorando conexões culturais (e pessoais) que possam ser feitas a partir deste. Na verdade, esta ordem não precisa ser fixa. Tudo dependerá do poema e do objetivo da sua aula. As quatro atividades a seguir se destinam a esta etapa final, onde o texto literário é explorado – e extrapolado – tendo em mente a discussão cultural.

O poema “Pronominais” de Oswald de Andrade, por exemplo, é uma boa sugestão para um curso de português para estrangeiros.²⁵ É curto, no presente do indicativo e “brinca” com um aspecto da gramática que aparece logo no nível iniciante: a colocação e correção pronominal. A primeira e a última sentenças do poema “brincam” com a ordem da forma oblíqua objetiva indireta dos pronomes pessoais. Se ao trabalharmos com poesia já estamos necessariamente trabalhando com cultura, um poema como este traz características que ressaltam mais ainda o aspecto cultural. Obra de um dos maiores representantes do Movimento Modernista Brasileiro, este texto explora algumas das suas características, como as relações raciais, a recusa das regras da língua portuguesa padrão e a valorização da linguagem oral e diária. Estas características precisam ser apresentadas e discutidas com os alunos. Para se contextualizar o projeto modernista satisfatoriamente e enriquecer a aula, o professor pode trazer outros poemas e textos de modernistas como Mário de Andrade, imagens de pinturas de artistas como Di Cavalcanti e Anita Malfatti, e músicas do compositor Villa Lobos, por exemplo. Além de contextualizar o poema, histórica e culturalmente, o professor pode elicitar uma discussão sobre relações raciais nos países dos alunos, ou/e dependendo do seu grupo de alunos, perguntar sobre o movimento modernista nos seus países.

Também vale a pena discutir que tipos de “erros” são normalmente cometidos por falantes nativos de outras línguas e considerados (ou não) aceitáveis. Nos Estados Unidos, por exemplo, é comum dizer-se *different than*, quando a norma culta dita *different from*. Para expandir, pode-se explorar diferenças de sotaques e vocábulos em diferentes regiões do Brasil e dos países dos alunos. Como para os modernistas a linguagem estava completamente ligada à identidade nacional, é possível ainda, por via do poema, discutir-se o que significa ser brasileiro pela ótica modernista e dos alunos, o que é uma oportunidade para se destruir estereótipos e, conseqüentemente, possibilitá-los repensar sua própria identidade nacional.

Outro poema de Oswald de Andrade que é perfeito para uma aula é “Agente” (p. 108).²⁶ O texto é um tipo de anúncio de quartos para alugar e se encaixa perfeitamente em uma unidade que estude partes de uma casa, comum em todos os manuais de cursos para estrangeiros. Oswald de Andrade localiza o imóvel em uma cidade, o Rio de Janeiro, e usa parte dos seus atrativos para vender os quartos. Discuta com os alunos que outras partes da cidade do Rio de Janeiro eles conhecem (de visita ou só de nome) e que poderiam ter sido usadas no poema. Depois, peça-lhes para comparar o que eles sabem sobre o Rio de Janeiro, uma cidade relativamente famosa no mundo todo, com uma cidade no país deles. Caso ninguém na turma conheça o Rio, na aula anterior o professor pode dar-lhes um texto informativo, levar fotos, ou mostrar um vídeo para viabilizar estas atividades. Como o assunto é o Rio, não se pode deixar de discutir alguns estereótipos e tópicos específicos, como o carioca malandro, a mulata sensual, a favela violenta, o samba e o carnaval. Este poema possibilita também uma conexão com áreas como a arquitetura, a geografia e a história. Pode-se partir dele para um comentário sobre tipos de moradias comuns no Brasil, situar a região Sudeste, seu clima, relevo etc. em relação às demais regiões do Brasil, e falar sobre o Rio enquanto pólo cultural e artístico e ex-capital do Brasil. Mapas podem

ser úteis neste sentido. Não esquecer também de mencionar e explorar especificidades da moradia brasileira, como elevador de serviço e quarto de empregada, sempre discutindo seus contextos históricos e socioeconômicos. É sempre uma boa idéia comparar a empregada doméstica brasileira com a *maid* americana e o relacionamento desta com as famílias para quem trabalha, por exemplo.²⁷

Certamente há muitas outras maneiras de explorarmos os poemas aqui selecionados e aplicá-los em nossas aulas. Mas, como já apontei, o objetivo aqui é fornecer apenas algumas idéias de como eles poderiam servir como base para uma discussão que gere uma conscientização cultural. Muitas vezes, os aspectos particularmente culturais do poema são explícitos, como quando refletem um importante e singular movimento literário, como o Modernismo ou Concretismo no Brasil, ou o Imagismo nos Estados Unidos, quando se referem a eventos nacionais, ou quando ressaltam características da sociedade estrangeira. Como freqüentemente a poesia também tende ao universal, em outras situações é preciso usar o poema como um trampolim para fazer uma conexão cultural ou intercultural. Quando esta junção for possível, deve ser explorada. Paulo Freire (1993, p. 11) afirma que “o processo de ensinar, que implica o de educar, e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’”. Ajudar os alunos a descobrirem a literatura e o seu potencial para possibilitar relações interpessoais, culturais e humanas, é encorajá-los a buscar esta mesma “paixão de conhecer” no seu processo de aprendizagem. Entretanto, é importante que busquem um conhecer crítico, não limitado ao ouvir falar apenas. Certamente, o uso de poesia não é a única maneira de se atingir um bom desenvolvimento lingüístico e gerar uma consciência cultural crítica nos alunos de línguas estrangeiras, mas é uma valiosa opção que precisa ser utilizada com mais freqüência pelo seu valor didático, cultural e educacional.

Notas

¹ Ver Roseanne Tavares e Ildney Cavalcanti, “Developing cultural awareness in EFL classrooms”, *English Teaching Forum* 34. 3-4, 1996. p. 18-23 para sugestões sobre tópicos e atividades que podem desenvolver consciência cultural em alunos brasileiros que estudam inglês.

² Exceto quando o tradutor for indicado, todas as traduções de inglês para português neste ensaio são minhas.

³ Ver Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge & New York: Cambridge UP, 1991) 87-98 e Diane Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching* (New York & Oxford: Oxford UP, 1986) 109-22 para detalhes sobre o TPR.

⁴ Esta afirmativa é, sem dúvida, uma generalização. Não se baseia em uma pesquisa sistemática e direcionada, mas em conclusões retiradas a partir de observações feitas durante a minha experiência como professor de inglês em vários institutos de idiomas e duas universidades no estado da Bahia de março de 1987 até agosto de 1997. Pude muitas vezes também observar aulas de colegas e prepará-las em parceria com os mesmos. Vale também a minha experiência como aluno do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia e de um centro binacional em Salvador.

⁵ Mesmo já tendo ensinado português em quatro universidades americanas de 2000 a 2004, nunca observei aulas de colegas e, por isso, não me arriscarei a fazer uma generalização.

⁶ Ênfase no original.

⁷ Ver Tosta, 1996 e Tosta, 1998. Algumas das idéias nesta parte do ensaio já foram inicialmente exploradas nestes dois textos anteriores.

⁸ Fred Ellison e Francisco Gomes de Matos, *Modern Portuguese* (New York: McGraw, 1971).

⁹ Por exemplo, o manual *Spectrum: a communicative course in English* de Donald Byrd et al. (Prentice Hall, 1994), ainda muito adotado no Brasil e em todo o mundo, não utiliza nenhum poema nos seis livros da sua série. O mesmo acontece com as séries *Interactions*, de Pamela Hartmann (McGraw Hill, 2003) e *Perspectives 2000*, de Anna U. Chamot et. al. (Heinle & Heinle, 1992). A série *Northstar* de Andrew e Laura English, Judy Miller e Robert Cohen (Longman, 1998) tem

apenas um poema no volume *High Intermediate* (p. 217) e outro no *Advanced* (p. 73), mas faz um trabalho interessante, pois conecta os poemas com as outras partes do livro. No primeiro caso, há uma pergunta como preparação e outra como interpretação que ajudam o aluno a pensar no tema e associá-lo com as suas experiências pessoais. Depois, os alunos têm que encontrar e discutir temas que este poema e um excerto de outro texto literário em prosa usado no mesmo capítulo têm em comum. No volume para o nível avançado, também a abordagem é temática e comparativa. Os alunos interpretam o poema e, como no volume anterior, o comparam com outro texto literário usado anteriormente.

¹⁰ Claro que estou fazendo apenas uma breve amostragem.

¹¹ Silvia Burim, Itana Mercado e Susanna Florissi. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (São Paulo: SBS, 2000) e Silvia Burim e Itana Mercado. *Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação: caderno de exercícios, 2.* (São Paulo: SBS, 2000).

¹² Em outra ocasião, oferecerei sugestões para expandir a apresentação da cultura, como é feita em alguns livros-texto. Neste ensaio, me limitarei ao uso da poesia.

¹³ Jon Tolman, Ricardo Paiva, John Jensen e Nívea Parsons. *Travessia*, Washington: Georgetown UP, 1988.

¹⁴ Rejane de Oliveira Slade. *Português básico para estrangeiros* (New York, 1999) e *Português básico para estrangeiros: livro de exercícios* (New York, 1999).

¹⁵ O mesmo acontece com a maioria das letras de músicas, que muitas vezes também são textos poéticos, que aparecem neste livro.

¹⁶ Ver anexo 1.

¹⁷ Larry D. King e Margarita Suñer, *Para a Frente: an intermediate course in Portuguese*. (Newark: Linguatext, 1981). Ver Anexo 2.

¹⁸ Ver Anexo 3.

¹⁹ Ver Anexo 4.

²⁰ Emma E. Lima e Samira A. Iunes, *Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros*. (São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999).

²¹ Ver Anexo 5.

²² Ver Anexo 6.

²³ Ver Anexo 7.

²⁴ Ver os capítulos 1, 2 e 3 de *The inward ear: poetry in the language classroom (1989)* para uma série de sugestões de atividades para cada fase.

²⁵ Ver Anexo 8.

²⁶ Ver Anexo 9.

²⁷ Oswald de Andrade, “Agente”, “Pronominais”. *Poesias reunidas: obras completas de Oswald de Andrade*. Rio de Janeiro: São Paulo, 1978, p. 108 e p. 125.

Referências

BARTHES, Roland. “Linguística e literatura”. *Linguística e literatura*. Tradução de Isabel Gonçalves & Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1980. p. 9-16.

BORDINI, Maria da Glória & Aguiar, Vera. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

BURIM, Sílvia; MERCADO Itana; FLORISSI, Susanna. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: SBS, 2000.

BURIM, Sílvia; MERCADO Itana. *Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação*. Caderno de exercícios, 2. São Paulo: SBS, 2000.

BYRD, Donald. *Spectrum: a communicative course in English*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1994.

BYRNES, Heidi. “Constructing curricula in collegiate foreign language departments”. *Learning foreign and second languages*. New York: the Modern Language Association of America, Ed. Heidi Byrnes, 1998. p. 262-95.

CHAMOT, Anna U. *Perspectives 2000*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. *Literature in the language classroom:*

a resource book of ideas and activities (1987). Cambridge: Cambridge UP, 1990.

ELLISON, Fred; GOMES DE MATOS, Francisco. *Modern Portuguese*. New York: McGraw- Hill, 1971.

ENGLISH, Andrew; COHEN, Robert. *Northstar*. Longman, 1998.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ouvir*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold, 1978.

HAMMERLY, Hector. *An integrated theory of language learning and its practical consequences*. Blaine: Second Language Publications, 1985.

HARTMANN, Pamela. *Interactions*. New York: McGraw Hill, 2003

HUGHES, George H. "An argument for culture analysis in the second language classroom." *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Ed. Joyce Merrill Valdes. Cambridge: Cambridge UP, 1986. 162-169.

KING, Larry D.; SUÑER, Margarita, *Para a frente: an intermediate course in Portuguese*. Newark: Linguatext, 1981.

LADO, Robert. "How to compare two cultures". *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Ed. Joyce Merrill Valdes. Cambridge: Cambridge UP, 1986. p. 52-62.

LAZAR, Gillian. *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge UP, 1993.

LIMA, Emma E.; IUNES, Samira A. *Falar... Ler...Escrever... Português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

LONG, Michael N. "A feeling for language: the multiple values of teaching literature". *Literature and language teaching* (1986). Eds. Christopher J. Brumfit & Ronald A. Carter. Oxford: Oxford UP, 1987. p. 42-59.

MALEY, Alan; DUFF, Allan. *The inward ear: poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge UP, 1989.

MCKAY, Sandra. "Literature in the ESL classroom". *Literature and language teaching*. Eds. Christopher J. Brumfit & Ronald A. Carter. Oxford: Oxford UP, 1987. p. 191-98.

PRATT, Mary Louise. "Arts of the contact zone". *Professing in the contact zone: bringing theory and practice together*. Ed. Janice M. Wolff. Urbana: NCTE, 2002. p. 1-18.

SLADE, Rejane de Oliveira. *Português básico para estrangeiros*. New York, 1999.

SLADE, Rejane de Oliveira. *Português básico para estrangeiros: livro de exercícios*. New York, 1999.

TOLMAN, Jon; PAIVA, Ricardo; JENSEN, John & PARSONS, Nívea. *Travessia*. Washington: Georgetown UP, 1988.

TOSTA, Antonio Luciano de Andrade. "Poetry? It's worth a try!" *English teaching forum* 34. 3-4, 1996. p. 62-63.

_____, "Reflexões sobre a história do ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua". *Revista de Letras da UNEB/FFPA* 6, 1997. p. 33-36.

_____, "Integrating poetry into your class plan". *Proceedings of the 5th Braz-Tesol Convention*. Ed. Kenneth Dean. Goiânia: Braz-Tesol, 1998. p. 96-99.

UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge UP, 1996.

VALDES, Joyce Merrill. "Preface"; "Culture in literature". *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Ed. Joyce Merrill Valdes. Cambridge: Cambridge UP, 1986. vii-xi, p. 137-147.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford UP, 1990.

ANEXOS

1

No seu aniversário
Conte seu jardim pelas flores,
Nunca pelas folhas caídas;
Conte sua vida pelas horas alegres,
Nunca pelas tristezas;
Conte suas noites pelas estrelas,
Nunca pelas sombras escuras;
Conte seus dias pelos sorrisos,
Nunca pelas lágrimas;
E neste dia especial
Conte sua idade pelos amigos,
Nunca pelos anos passados.
Seja feliz hoje, amanhã e sempre.
(Poema sem título e de autoria desconhecida)

2

Poeminha prum homenzinho a serviço da tecnologia

Vou te dar um conselho;
Faz tudo o que eles mandam:
Desce do elevador
E abre tua porta
Acende esse abajur
Liga a refrigeração
Bota um disco no prato
Põe música no ar
Degela a geladeira
Aquece o aquecedor
E ferve essa chaleira.
Do programa do radio
Grava uma canção

Bate uma carta a máquina
E vê televisão.
Te pesa na balança
Opera o computador
Senta nessa poltrona
E lê o teu jornal

Sem nem querer pensar
Bebericando uísque
Fumando sem parar.
Atende o telephone
Se conferindo ao espelho
Mas ouve meu conselho:
Não acerta o relógio.
É muito tarde, agora;
Já passou tua hora.
(Poema de autoria desconhecida)

3 Classificados Poéticos

Roseana Murray

Procura-se algum lugar no planeta
onde a vida seja sempre uma festa
onde o homem não mate
nem bicho nem homem
e deixe em paz
as árvores da floresta.

Procura-se algum lugar no planeta
onde a vida seja sempre uma dança
e mesmo as pessoas mais graves
tenham no rosto um olhar de criança.

4 O Menino Azul

Cecília Meireles

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas, que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
— de tudo que aparecer.
O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo,
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.
(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

5 Irene no Céu

Manuel Bandeira

Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor

Imagino Irene entrando no céu:
— Licença, meu branco!
E São Pedro bonachão:
— Entre, Irene. Você não precisa pedir licença.

6

Intervalo

Procissão

Era um homem bem vestido
Foi beber no botequim
Bebeu muito, bebeu tanto
Que *sai de lá assim*

As casas passavam em volta
Numa procissão sem fim
As coisas todas rodando

assim assim

A Escada

O moço entra apressado
Pra ver a namorada
E é da seguinte forma

Que *ele sobe a escada*

Mas lá em cima está o pai
Da pequena que ele adora
E por isso pela escada

Assim
ele
vem
embora.

(Millôr Fernandes)

Fonte: Lima & Iunes, p. 228.

7 Trem de Alagoas

Ascenso Ferreira

O sino bate,
O conductor apita o apito,
Solta o trem de ferro um grito,
Põe-se logo a caminhar...
Vou danado pra Catende
Vou danado pra Catende
Vou danado pra Catende
Com vontade de chegar
Mergulham mocambos
Nos mangues molhados,
Moleques, mulatos,
Vêm vê-lo passar.
– Adeus!
– Adeus!
Mangueiras, coqueiros,
Cajueiros em flor
Cajueiros com frutos
Já bons de chupar...
Adeus, Morena do cabelo cacheado!
Vou danado pra Catende
Vou danado pra Catende
Vou danado pra Catende
Com vontade de chegar...

Na boca da mata
Há furnas incríveis
Que em coisas terríveis
Nos fazem pensar:
Ali dorme o pai da mata
Ali é a casa dos caiporas
Vou danado pra Catende

Vou danado pra Catende
Vou danado pra Catende
Com vontade de chegar...

8 Pronominais

Oswald de Andrade

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

9 Agente

Oswald de Andrade

Quartos para famílias e cavalheiros
Prédio de 3 andares
Construído para esse fim
Todos de frente
Mobiliados em estilo moderno
Modern style
Água telefone elevadores
Grande terraço sistema yankee
Donde se descortina o belo panorama
De Guanabara

Décio Torres Cruz

O cinema

como linguagem pedagógica/ideológica
para o ensino de línguas estrangeiras:
(re)descobrimos a cultura do outro

Introdução: o uso didático de filmes em aulas de línguas estrangeiras

Peço licença aos leitores mais exigentes para o tom confessional-memorialista que este texto assumirá nesta introdução, mas este caminho se faz necessário para o que vou relatar. Iniciarei com as minhas lembranças de aprendiz de uma segunda língua estrangeira através de filmes.

Minhas primeiras aulas de francês no terceiro nível na antiga *Casa da França* consistiam de filmes da RTF (Rádio-Televisão Francesa), onde todas as aventuras começavam com o personagem principal, sempre apressado, gritando, “– *Hep, taxi*”, entrando em um taxi e se dirigindo a algum lugar que seria importante para o desenrolar da história. Se algumas vezes não fossem mostradas passagens do campo, acabaríamos achando que todos na França andavam sempre atrasados e apressados, como o personagem.

Nossa professora chamava-se Madame Lóreal, uma francesa que morava há anos em Salvador, mas que ainda falava português com um sotaque fortíssimo. Era final da década de 70 e o método audiovisual estava na moda, sendo a grande vedete do ensino de línguas estrangeiras na época. Ainda não existia a tecnologia do videocassete, que foi moderníssima na década de 80 e agora se tornou jurássica e já se encontra em fase de sucateamento e substituição pelo DVD, o que demonstra a fugacidade de toda “tecnologia de ponta”. Assim, após projetar o filme na tela, Madame Lóreal colocava as enormes fitas de rolo no gravador, um imenso aparelho que ocupava metade da sua carteira, e reproduzia os diálogos do filme um a um para que repetíssemos, com a máxima fidelidade, a pronúncia e a entonação das falas dos personagens, mesmo se não soubéssemos direito o que estávamos repetindo. Somente depois de repetirmos oralmente, éramos então apresentados ao texto escrito, a transcrição da trilha sonora do filme. Então, ouvíamos mais uma vez a fita e repetíamos os diálogos e somente nesse momento eram feitos os esclarecimentos sobre a gramática e as peculiaridades da língua francesa,

tudo isso *en français*, seguido da tradução para o português. Se a professora estava seguindo o método corretamente ou não, eu não poderia dizer ainda, mas o fato de não estar me comunicando devidamente nos níveis iniciais da língua francesa demonstrava que algo estava errado: ou era a metodologia ou o meu nivelamento que não havia sido adequado.

Só muito tempo depois, em um curso de treinamento para professores de língua inglesa, viria a descobrir que o método audiovisual era muito mais complexo do que as minhas aulas de francês deixavam transparecer. Aprendi também que esse método estava fundamentado nas pesquisas *behavioristas* de estímulo e resposta (aquelas do reflexo condicionado da campanha e do ratinho de Pavlov) e nas teorias de Skinner, e que havia sido desenvolvido para acelerar o aprendizado de línguas estrangeiras por soldados norte-americanos que iam lutar em campos de batalha europeus durante a Segunda Guerra Mundial, o que comprova que determinados avanços tecnológicos e científicos (como o computador e o método audiovisual) só aparecem devido a intenções bélicas e de conquista.

Muito tempo se passou desde então. Entrei para a universidade e resolvi reiniciar minhas aulas de francês a partir do primeiro livro para poder compensar as falhas do meu aprendizado que não me possibilitavam a comunicação oral efetiva, embora soubesse muitas regras gramaticais. A professora Aldáisia Schwebel usava o método audiovisual *De Vive Voix*, mais moderno e muito bem aplicado, como podia perceber no resultado do meu próprio aprendizado que melhorava subitamente. Devido ao meu interesse e produção, ela me incentivou a continuar meus estudos na Aliança Francesa através de uma bolsa de estudos. Lá, em um nível intermediário mais adiantado, continuei exposto ao mesmo método através dos chamados *filmstrips*, os filmes em tira. Assistíamos a filmes franceses de longa metragem todas as semanas como parte do programa cultural que integrava aulas com aspectos culturais, como cinema e teatro. Era a década de 80 e havia um “animador cultural” na Aliança, o

qual, para minha sorte, foi meu professor. Ele me convidou a fazer teatro em francês, o que viria a contribuir grandemente para a minha proficiência nessa língua.

Nesse ínterim, Madame Lóreal foi obrigada a mudar de profissão, tornando-se guia de turistas com a queda da popularidade do estudo do francês como língua estrangeira e o conseqüente fechamento da *Casa da França* (o que demonstra um certo descaso da política educacional em relação a línguas estrangeiras e a relação língua e hegemonia política e cultural). Depois soube que ela havia abandonado o Beco dos Artistas, no Garcia, onde vivera, retornara a Toulouse, sua cidade natal, e hoje não sei mais do seu paradeiro. Também me mudei muito e mudei bastante. Conheci a Paris de minhas aulas de francês e de história, e ao passar pelos vendedores de livros na margem do Sena, não tinha como não lembrar dos *bouquinistes* que via nos filmes das minhas aulas com Madame Lóreal, aquela figura adorável de quem até hoje sinto saudades. Mesmo sem utilizar o método corretamente, era uma excelente professora que a todos encantava com seu carisma e sua figura humana, e só isso bastava para querermos aprender francês e descobrir mais sobre seu país e sua cultura. E que isso sirva de lição para os coordenadores de curso que sempre estão preocupados com as tecnicidades mecanicistas de métodos que flutuam e afundam com o passar do tempo, se esquecendo do mais importante, a parte humana representada pelo professor, pois é ela que marca, e não a “marca” do método da moda.

Aprendi alemão, também na faculdade, e por uma incrível coincidência, a minha primeira professora, Denise Scheyerl, é a mesma pessoa que hoje organiza este livro. Estudava com o método mais badalado no momento, o mesmo método com o qual havia aprendido inglês, o método estrutural, que se baseava nos estudos da Lingüística e Antropologia Estrutural, embora possuísse muitos elementos em comum com o método audiovisual. Como já havia estudado inglês desde a adolescência, já ensinava essa língua quando entrei para a universidade.

Trabalhei em diversos cursos de inglês com diversas abordagens metodológicas, tais como o método situacional e o *Notional Functional Syllabus*, um precursor do método comunicativo. Em um dos cursos, usei o método audiovisual, e embora gostasse do método como aluno-aprendiz de francês, como professor, detestava ter que fazer diversas repetições da mesma fala dos filmes e achava ridículas aquelas repetições descontextualizadas. Para os níveis iniciais, assim como nas lições do material *De Vive Voix*, usávamos filmes em tiras, e para os níveis mais adiantados, cópias de filmes produzidos para a televisão norte-americana, muitos dos quais já haviam sido dublados e mostrados nas emissoras de televisão brasileira e que haviam de certa forma ficado ultrapassados. Como eram filmes que visavam apenas ao entretenimento, somente algumas raras exceções apresentavam um conteúdo mais profundo, que levava a discussões mais acaloradas sobre a temática e conseguiam transformar em prazer o debate subsequente ao martírio das repetições.

Vocês devem estar se perguntando qual o objetivo dessa preleção inicial sobre o meu processo de aprendizado e ensino de línguas estrangeiras. Antes de mais nada, nós professores somos parte desse processo de inserção histórico-metodológica no qual atuamos como sujeito e objeto de abordagens que seguem a maré de modismos e descobertas científicas nos campos da psicologia e lingüística aplicadas ao ensino de línguas e nas subáreas de aquisição da linguagem e metodologias do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Todo professor foi e é um aprendiz, cuja história pessoal está intrinsecamente ligada à história dos desenvolvimentos metodológicos, quer ele saiba disso ou não. Segundo, porque a aprendizagem envolve crenças que depois transferimos de nossa própria experiência como aprendizes para o nosso campo de trabalho e para o nosso trabalho de campo. Terceiro, porque toda objetividade pressupõe uma subjetividade, que vai da simples escolha do tema à abordagem que acreditamos seja a mais eficaz. Agora, resta-me diferenciar as fronteiras entre o uso de filmes como uma ferramenta complementar

de ensino e o uso de filmes como metodologia por onde perpassam ideologias e aspectos culturais e políticos. E é sobre estes aspectos que discorrerei daqui por diante.

Afinal de contas, cinema é arte ou entretenimento? Arte ou meio de comunicação de massas? Alguns teóricos defendem uma única abordagem, outros preferem aceitar a ambigüidade do conectivo aditivo “e” do que optar pela alternância da escolha do “ou”. Coloco-me nesse segundo grupo. Considero cinema um meio de comunicação de massas que é tanto arte quanto entretenimento.

Como vivemos na era da imagem, em vez de criticarmos o meio visual, devemos dele nos utilizar como aliado, e não como inimigo. Não podemos fugir dos atrativos que a tecnologia nos oferece para facilitar e estimular o aprendizado. Sempre gostei dos dois meios, livros e filmes, e todo filme é a adaptação para o meio audiovisual de uma história escrita, seja ela escrita diretamente para a tela, através do roteiro cinematográfico, ou através de adaptações de livros já existentes.

Há muito tempo venho utilizando filmes como parte do ensino de língua, literatura e tradução. Em um curso de línguas onde lecionei em Salvador, como resultado dessa paixão pelos dois meios, resolvi criar um curso avançado de introdução à literatura de língua inglesa para adolescentes e jovens adultos. Como atrair clientela para tal? Comecei pelo nome. Embora a minha intenção fosse o estudo literário, a palavra “literatura” não poderia aparecer nem na descrição nem no nome do curso. Primeiro, porque já existia um curso assim denominado na escola que não conseguia ter mais do que três ou quatro alunos, geralmente pessoas mais velhas, professores de inglês, e meu curso se dirigia a pessoas mais jovens, alunos que já haviam concluído um curso básico de língua inglesa e pretendiam continuar seus estudos da língua inglesa em um nível mais avançado. Segundo, porque a palavra “literatura”, devido à obrigatoriedade e à maneira como é ensinada na maioria das escolas, possui uma carga negativa e um certo preconceito por parte de jovens alunos que na escola

foram obrigados a associar a memorização de nomes de escritores, datas, e fatos históricos ao estudo literário, em uma verdadeira distorção do que é literatura, principalmente para jovens que precisavam ser incentivados a descobrir o prazer da leitura e dos textos. Assim, comecei com um nome que soava como um convite à aventura da leitura e da conversação (*Adventures in Reading and Discussion*) e com uma descrição do curso bastante atrativa, enfatizando o aspecto imagístico dos filmes, o que fazia com que as aulas ficassem lotadas e muitas vezes foram oferecidas duas turmas por semestre. Os alunos aprendiam a ler contos, peças teatrais, filmes, poemas e canções e descobriam a literatura de língua inglesa de forma prazerosa sem perceber que aquilo que estavam estudando era algo com o nome de “literatura” que um dia acharam maçante e detestaram. O curso se tornou tão interessante que alguns alunos chegavam a cursá-lo duas vezes, mesmo tendo sido aprovados, e em seus *feedback* sempre sugeriam a continuação em mais um semestre.

Como isso era feito: primeiro tive que criar o meu próprio material, buscar diversas fontes e adaptar todo o material literário à realidade desses jovens e do instituto de línguas que tinha o método comunicativo como pressuposto filosófico/metodológico. Uma outra condição que me impôs era que todos os contos ou peças selecionados deveriam possuir uma adaptação fílmica, e todo poema deveria ter sido musicado ou possuir alguma adaptação em vídeo. Assim, fui selecionando meu material e criando atividades bem variadas de *warm-up* e *follow-up* para cada conto, peça ou poema, sempre levando em conta a faixa etária e o interesse dos alunos, que deveriam primeiro se envolver com os temas antes mesmo de começar a leitura, para serem convidados a participar da descoberta do prazer de ler. Quando já estavam bem envolvidos com o tema, eram feitas as leituras, que também adquiriam formas variadas. Em seguida, passávamos a questões relativas à compreensão e à discussão dos assuntos enfocados no texto, relacionando-os à experiência de cada um. Somente no fim dessas discussões os alunos eram informados sobre a

inserção histórica do autor e de suas obras e sobre algumas questões teóricas pertinentes, de uma forma bem leve, apenas a título de informação para aqueles que desejassem aprofundar mais suas leituras daquele autor.

Feito isso, passávamos à discussão da adaptação para um meio fílmico e das diferenças de linguagens. Cada aluno era convidado a agir como um diretor e contribuir com sugestões de como a adaptação para o cinema deveria ser, que cenas ele enfatizaria e porque, como se processariam determinadas passagens, como cada um visualizava determinados personagens etc. Então passávamos ou à leitura do roteiro das adaptações cinematográficas dos contos, onde cada aluno assumia a leitura de um personagem, ou já partíamos para a exibição do filme. Depois procedíamos à discussão das semelhanças e diferenças de linguagens, se as cenas e os personagens correspondiam à imagem mental que cada um havia feito, falávamos sobre a correspondência de recursos do cinema a determinadas passagens escritas etc.

No caso das peças teatrais, antes de proceder à visualização do filme, cada aluno lia as falas de um determinado personagem como se estivesse atuando e logo em seguida ouvíamos fitas cassetes com gravações de peças da Broadway. Assim, tínhamos três diferentes meios para comparação. Mais tarde, ao ensinar literatura de língua inglesa na universidade, passei a utilizar um método parecido, onde os alunos primeiro lêem os textos e depois assistem as adaptações cinematográficas com o intuito de comparar os diferentes meios. No ensino de tradução, também utilizava filmes, muitas vezes comparando a tradução escrita de algum romance ou peça teatral à tradução nas legendas e algumas vezes à tradução da dublagem.

Passemos agora à relação literatura e filme sob a perspectiva histórica, uma vez que um pouco da história do cinema também serve como fonte de material para debates em aula, como veremos a seguir.

Literatura e filme: censura como máscara cultural

A estreita relação entre literatura e filme existe desde a origem do cinema. Romances e peças forneceram as fontes inaugurais de material para os primeiros filmes, embora as histórias tivessem que ser comprimidas em um rolo, uma vez que havia uma proibição para filmes de maior tamanho. Esta regra gerou diversos tipos de aberrações, tais como versões em apenas um rolo de três óperas de Wagner, cinco romances de Charles Dickens, quinze peças de Shakespeare etc., tudo condensado em apenas um rolo. Obviamente, assuntos mais populares eram destacados na maioria das produções. No início do século XX, as companhias de cinema se consideravam produtoras de entretenimento barato para um público de massa geralmente composto de pessoas não cultas. A companhia de patentes do cinema, *The Motion Pictures Patents Company*, no domínio da indústria há cinco anos, havia sistematizado esta noção de produção de filmes. De 1911 em diante, o aparecimento de filmes de longa metragem (na época, isso significava qualquer filme de quatro rolos ou mais) foi a ligação entre o cinema e a classe média.

Os filmes de longa metragem não só tornaram o cinema respeitável para a classe média, mas também permitiram o advento de um formato análogo àquele de um verdadeiro teatro que era apropriado às adaptações de romances e peças da classe média. O aparecimento de longa-metragens criou a plausibilidade de narrações mais complexas e os cineastas possuíam uma forma comparável à arte verdadeira, em seus esforços por efeitos artísticos sérios. A qualidade e a quantidade das produções também foram afetadas com as exigências de melhores padrões de verissimilitude (COOK, 1990, p. 40-41).

A mudança de um nível para outro mostra-nos alguns aspectos contraditórios. Em seu início, “altas” formas de cultura eram massificadas em filmes de um rolo para um público de trabalhadores. Esta já era uma tentativa de transformar a literatura em um produto de massa. Através da rejeição, pela classe média, deste tipo de massificação, os cineastas

foram forçados a introduzir longa-metragens no mercado para mostrar uma forma de adaptação literária considerada “superior” porque desta vez eram mostradas em um “teatro para filmes” ou cine-teatro. Mesmo assim, ainda eram formas massificadas de arte, independentemente da arquitetura dos cine-teatros e da qualidade das adaptações. Mas esse público achava que estava tendo a experiência da coisa “real”. Este é o momento da emergência da cultura de massa e do *kitsch* em sua forma atual com a qual estamos familiarizados, a promessa do falso como o real, a promessa do conforto e da felicidade do consumo daquilo que já foi consumido, como acentuou Moles (1986, p. 10-30).

A iconografia de Hollywood reiteirou seus estereótipos ao instaurar uma realidade que acabou sendo aceita como a mais conhecida e a mais real, mais real do que a realidade opaca das pessoas comuns, conforme observou José Amícola. Hollywood condicionou a percepção ocidental do mundo através do uso de montagem e da criação de certos mecanismos alienantes nos quais o estilo de vida americano foi transformado em uma mercadoria de consumo, em uma mistura de violência sexual e autocomplacência (AMÍCOLA, 1992, p. 76-77).

Desde o início do estrelato, dispositivos publicitários foram usados para criar uma mitologia que atingiu proporções mundiais. Esta mitologia foi divulgada junto com estereótipos de gênero dos papéis homem-mulher (a beleza estonteante das atrizes versus o tipo *cowboy* robusto dos atores). Como observou Amícola, esses estereótipos eram apoiados pela reiteração do *kitsch* a fim de afirmar os valores de uma ideologia que se adaptava a cenários internacionais ao punir os caras maus e premiar os bons mocinhos. A mulher, transformada em um objeto sexual, tornou-se a primeira vítima desta ideologia maniqueísta ao se esconder e se exhibir ao mesmo tempo (AMÍCOLA, 1992, p. 76), desempenhando um papel duplo de tentadora e de santa, especialmente após a introdução do “Código de Decência” (*Decency Code*) sob a supervisão de setores religiosos da sociedade. Este código ditava o conteúdo dos filmes americanos de 1934 até meados dos anos 50.

Portanto, um ambiente *kitsch* limpo e purificado era criado, no qual sexo era reprimido a todo custo. “Cenas de paixão” eram proibidas a fim de preservar a santidade da instituição do casamento, da família e da casa, embora casais casados não podiam ser mostrados compartilhando a mesma cama. Sexo ilícito, adultério, estupro ou sedução só podiam ser sugeridos se fossem extremamente importantes para o enredo e se o pecador fosse severamente punido ao final (geralmente através de morte ou doença). Termos vulgares ou profanos também eram proibidos, assim como a prostituição, miscigenação, aberrações sexuais, vícios de drogas, nudez, danças ou costumes que sugerissem sexo, bebida em excesso, beijos audaciosos e luxuriantes, ridicularização ou crítica de qualquer aspecto religioso, crueldade com animais ou com crianças, os detalhes de um crime, a mostra de armas ilegais etc. (COOK, 1990, p. 299).

A maneira hollywoodiana de mostrar sexo era totalmente disfarçada e escondida, camuflada, insinuada. Cenas de sexo eram geralmente sugeridas com um beijo terno, apenas um leve toque de lábios, seguido por uma mudança gradual de cena (*dissolve*) para o dia posterior, quando a diva aparecia tomando o café da manhã, geralmente sozinha, em um quarto suntuoso e imaculado, onde qualquer traço de sexo fosse eliminado... Os espectadores deveriam, então, inferir o que havia acontecido entre uma cena e outra, de acordo com a imaginação de cada um.

Amícola discute o modo como Hollywood lidava com espaços cotidianos para transmitir um conceito *kitsch* de conforto refletido na arquitetura ao introduzir no mundo aquilo que denominou de “ideologemas de um gênero diferente”. O quarto torna-se um território ambíguo onde o café da manhã era às vezes servido e o sexo era sublimado devido à elegância conferida à cama, sempre bem arrumada (AMÍCOLA, 1992, p. 77). Às vezes, o quarto consistia de duas camas separadas, como se os casais não devessem dormir juntos para não caírem na tentação de fazer sexo por prazer e não para a simples procriação, como preconizava a Santa Igreja Católica. Isso, muitas vezes, levava os espectadores de outras

partes do mundo a imaginar que esse fosse um hábito norte-americano que, como muitos outros, também deveria ser seguido.

Se o cenário do quarto objetivava esterelizar o contato carnal, o outro território ocupado pelas mulheres, a cozinha, servia, em sua modernidade técnica, para promover aparelhos eletrodomésticos, produzidos por indústrias norte-americanas, como refrigeradores e fogões elétricos. Estes “hollywoodemas”, como Amícola os denomina, também inspiraram condutas de hábito, como aquela que enfatizava a casa como um lugar aconchegante e sagrado, onde o marido sempre lia o jornal burguês e a esposa passava manteiga nas torradas para o seu amo e senhor (AMÍCOLA, 1992, p. 77).

Além disso, obras literárias recebiam vários cortes em seus enredos, e às vezes o conteúdo era bastante modificado, como veremos a seguir com o tema da homossexualidade tratada na obra de Tennessee Williams que se tornou totalmente ausente na versão fílmica, constituindo-se em uma história diferente.

Censura e *Um bonde chamado desejo*

Passemos agora ao outro lado da discussão. Ao preparar um curso sobre adaptações cinematográficas de famosas peças do teatro americano contemporâneo para um seminário de professores de inglês como língua estrangeira, deparei-me com algumas peculiaridades bastante interessantes. Enquanto algumas adaptações mantinham uma consonância entre texto teatral e roteiro cinematográfico, outras foram bastante modificadas, transformando-se em quase um outro texto. Esse fato aguçou a minha curiosidade que só foi satisfeita alguns anos depois, já nos Estados Unidos, ao fazer um curso sobre a história do cinema americano como uma das disciplinas do curso de doutorado em Literatura Comparada. Além dos aspectos já mencionados anteriormente, descobri que dentre os critérios usados pelo comitê de censura que decidia sobre que

filmes deveriam ser exibidos, destacavam-se os valores morais, onde o mal (seja lá o que o censor imaginasse como tal) jamais poderia triunfar sobre o bem ou servir de fonte de admiração, os transgressores deveriam ser sempre punidos e as virtudes não poderiam jamais servir de escárnio.¹

Juntamente com esses preceitos, no *Manifesto of the National Council of Public Morals*, de 1911, havia aqueles que deveriam enaltecer o casamento e a educação para o seio familiar, que incentivasse a procriação e interviesse na prevenção de qualquer tipo de degenerescência ou desmoralização, o que quer que isso significasse.²

A censura imposta aos filmes devido a estas premissas chegou a provocar absurdos nas adaptações de famosas peças de Tennessee Williams da Broadway para Hollywood. Um dos exemplos encontra-se na peça *Um bonde chamado desejo*, onde preconceitos raciais e sexuais foram disseminados na adaptação cinematográfica não só desta peça como também em outras peças do autor, como em *Gata em teto de zinco quente*.

Na cena de abertura da peça *Um bonde chamado desejo*, duas mulheres conversam, uma negra e uma branca. O autor chama a atenção para a presença da negra que chega a trocar duas falas com as personagens das mulheres brancas e frisa que existe uma certa mistura de raças em Nova Orleans, devido ao fato de a cidade ser cosmopolita.

Two women, one white and one colored, are taking the air on the steps of the building. The white woman is Eunice, who occupies the upstairs flat; the colored woman is a neighbor, for New Orleans is a cosmopolitan city where there is a relatively warm and easy intermingling of races in the old part of town. (WILLIAMS, 1977, cena i, p. 115)³

No filme, a mulher negra é esquecida num canto, quase despercebida. Ela não dirige palavra a ninguém nem ninguém a ela, uma vez que a miscigenação era proibida, como já vimos.

Referências a sexo são omitidas ao máximo no filme. A fala de Stella “*I’ve had many intimacies with strangers!*” (Tive muitas **intimidades** com estranhos) muda para “*I’ve had many meetings with strangers!*” (Tive muitos **encontros** com estranhos) e até a palavra *bed* (cama) é substituída pela palavra *there* (lá), no seguinte trecho:

Peça: Blanche para Stella: [...] Where were you? In **bed** with your – Polack! (WILLIAMS, 1977, cena i, p. 127)⁴

Filme: In **there** with your – Polack!⁵

O corpo seminudo do personagem Stanley é coberto por uma camisa no filme. Na peça, o personagem Stanley tira a camisa em frente de Blanche e não há nenhuma referência no texto se ele põe outra camisa ou não. No filme, ele faz o mesmo, mas veste uma outra camisa logo em seguida.

A palavra *fornication* (fornicação), enfatizada na fala de Blanche, no texto teatral, como um “palavrão” que havia contribuído para a perda das terras da família DuBois é simplesmente substituída por *debauchery* (deboche, devassidão) no filme e toda a discussão em relação ao palavrão é omitida, enquanto que a expressão *to put it plainly* (deixar bem claro, dar nome aos bois) é “moderadamente” substituída por *to put it mildly* (colocar de forma branda, suavizar, moderar) em uma tentativa de justificar a censura. Note-se que na tradução brasileira, a palavra *four-letter-word* (“palavrão”) foi substituída por “bacanais”:

Peça: Blanche: There are thousands of papers, stretching back over hundreds of years, affecting Belle Reve as, piece by piece, our improvident grandfathers and father and uncles and brothers exchanged the land for their epic **fornications – to put it plainly** (She removes her glasses with an exhausted laugh) **the four-letter word deprived us of our plantation,**

till finally all that was left – and Stella can verify that! – was the house [...]. (WILLIAMS, 1977, cena ii, p. 140)⁶

Filme: Our improvident grandfathers exchanged the land for their epic **debaucheries to put it mildly**.⁷

O ápice da censura hollywoodiana, no entanto, consolida-se no seguinte trecho, onde a razão para o suicídio do marido de Blanche, o fato de ela ter visto o marido na cama com o melhor amigo dele e depois ter contado a ele que havia visto tudo e que ele a enojava, transforma-se em algo totalmente inexplicável no filme, ou seja, sua fraqueza por ele ser um poeta e gostar de poesia e perder os empregos, como se isso fosse motivo para alguém se suicidar. A razão apresentada é tão ridícula que o personagem Mitch, que ouve a história sendo contada por Blanche, acrescenta uma fala sobre a sua incompreensão do fato (*“I don’t understand”*) que inexistente na peça:

Peça: Blanche: There was something different about the boy, a nervousness, a softness and tenderness **which wasn’t like a man’s, although he wasn’t the least bit effeminate looking – still – that thing was there...** He came to me for help. I didn’t know that. I didn’t find out anything till after our marriage when we’d run away and come back and all I knew was I’d failed him in some mysterious way and wasn’t able to give the help he needed but couldn’t speak of! He was in the quicksands and clutching at me – but I wasn’t holding him out, I was slipping in with him! I didn’t know that. I didn’t know anything except I loved him unendurably but without being able to help him or help myself. **Then I found out. In the worst of all possible ways. By coming suddenly into a room that I thought was empty – which wasn’t empty,**

but had two people in it... the boy I had married and an older man who had been his friend for years... [...]

Afterwards we pretended that nothing had been discovered. Yes, the three of us drove out to Moon Lake Casino, very drunk and laughing all the way. [...] We danced the Varsouviana! Suddenly in the middle of the dance the boy I had married broke away from me and ran out of the casino. A few moments later – a shot! [...] I ran out – all did! – all ran and gathered about the terrible thing at the edge of the lake! I couldn't get near for the crowding. Then somebody caught my arm. 'Don't go any closer! Come back! You don't want to see!' See? See what! then I heard voices say – Allan! Allan! The Grey boy! He'd stuck the revolver into his mouth, and fired – so that the back of his head had been blown away! [...] **It was because – on the dance floor – unable to stop myself – I'd suddenly said' – 'I saw! I know! You disgust me...** And then the searchlight which had been turned on the world was turned off again and never for one moment since has there been any light that's stronger than this – kitchen – candle... (WILLIAMS, 1977, cena 6, p. 182-184)⁸

Filme: Blanche: There was something about the boy, a nervousness, a tenderness, an uncertainty that I didn't understand. **I didn't understand why this boy wrote poetry. Didn't seem able to do anything else. Lost every job.** He came to me for help. I didn't know that. I didn't know anything except that I loved him unendurably. That night I pretended to sleep and heard him cry, cry, cry, the way a lost child cry.

Mitch: **I don't understand...**

Blanche: **No, neither did I. I killed him...**

Mitch: You?!

Blanche: One night we drove out to a place called Moon Lake Casino. We danced the Varsouviana. Suddenly in the middle of the dance the boy I had married broke away from me and ran out of the casino. A few minutes later – a shot. I ran – all did. All ran and gathered about the terrible thing at the edge of the lake! He'd stuck a revolver into his mouth and fired. **It was because on the dance floor unable to stop myself I'd said, 'You're weak, I've lost respect for you. I despise you!** And then the searchlight which had been turned on the world was turned off again and then never for one moment since has there been any light stronger than this – yellow lantern (focus on light).⁹

Existem vários outros exemplos de diferenças textuais devido à censura, embora estes já sejam suficientes para ilustrar a questão em destaque. O estudo comparativo entre as duas formas artísticas serve como um farto material de análise, tanto para aulas de língua como de literatura.

Passemos agora à discussão de um dos aspectos predominantes no estudo de cinema, ou seja, a questão da ideologia sub-reptícia disseminada pelo cinema norte-americano, que ultrapassa as fronteiras das salas de aula.

Cinema e ideologia: o outro e a pedagogia maniqueísta/belicista hollywoodiana

A ideologia hollywoodiana, de ditar regras de conduta, referia-se não só ao público doméstico como estendia-se sempre à cultura do outro. Dessa forma, independente de onde se está assistindo a um filme, em uma sala de aula ou em qualquer cinema ou sala de projeção, aspectos culturais e determinados valores são disseminados pelo mundo afora através da grande escola do império americano.

Diferenças culturais nunca são respeitadas. Ao contrário, a fobia do estrangeiro gerou uma série de filmes com seres alienígenas (não esquecer que a palavra *alien* é a palavra usada pelo serviço de imigração norte-americano para se referir aos estrangeiros) que vinham invadir a Terra, e como sempre, o centro da Terra eram os Estados Unidos. Isso a partir da década de 30, com o famoso *War of the Worlds* (*Guerra dos Mundos*) de Orson Welles. Na década de 40, esse medo foi transferido da invasão alienígena da Terra para a invasão dos corpos das pessoas (norte-americanas) por alienígenas destruidores, no filme *Body Snatchers* (*A invasão dos corpos*).

O desrespeito ao Outro e a preponderância hegemônica foram sempre enfatizados na dicotomia maniqueísta norte-americana disseminada por Hollywood. Essa fórmula se repete continuamente até hoje, posicionando, em lados opostos, a força do bem e a força do mal. O bem é sempre representado pelos Estados Unidos, ou pelo mocinho branco, o norte-americano bonzinho, o cidadão comum ou aquele cidadão comum que possui uma identidade secreta e de repente se transforma em super-herói para salvar sua cidade e/ou seu país/mundo, a super-potência que consegue destruir qualquer forma contrária a seus interesses; a força do mal pode assumir qualquer forma (individual, grupal, nacional, religiosa, cultural, política etc.) de posicionamento contrário à ideologia da política e economia norte-americanas ou ao *American way of life*. Essa força do mal vem mudando de nome ao longo do tempo, passando de bandidos a índios pele-vermelhas, de japoneses a vietnamitas, de russos a árabes, de monstros a alienígenas, de dinossauros a macacos gigantes, de Darth Vader a vampiros, de robôs a computadores exterminadores, de zumbis a armas de destruição em massa (atômicas, nucleares ou químicas) etc.

Além disso, não podemos esquecer que a política de boa-vizinhança, fomentada pelo medo da expansão do comunismo pela América Latina, gerou aberrações culturais na década de 40, tais como a série *Mexican*

Spitfire (a partir de 1939), Zorro e o imbecil mexicano sargento Garcia (embora existente em filme desde 1920, o personagem criado por Johnston McCulley em 1919 ganhou um *remake* em 1940 e passou a se popularizar com a série televisiva criada em Hollywood por Walt Disney em 1957, chegando ao Brasil na década de 60), o malandro Zé Carioca (lançado no filme *Saludos amigos*, de 1943, com título em espanhol para um personagem brasileiro) e a sempre sorridente dançarina-cantora Carmen Miranda, com seu inseparável turbante de frutas que era obrigada a usar aonde quer que fosse. Esse medo culminou com a “Aliança para o Progresso”, que, nas palavras do Presidente John Kennedy, era “um plano para transformar os anos 60 em uma década histórica de progresso democrático” para a pobre América hispânica e “trabalhar para eliminar a tirania do hemisfério”, convocando Cuba e a República Dominicana a “se reunir à sociedade de homens livres”.¹⁰

As imagens hollywoodianas enfatizavam não só aspectos culturais latino-americanos em geral, mas também um estereótipo de como o hemisfério norte percebia o hemisfério sul, gerando o mito até hoje de que Argentina e Brasil são a mesma coisa, que no Brasil se fala espanhol e que Buenos Aires é a nossa capital. Os filmes de Carmen Miranda eram uma salada cultural que ia do vestido estilizado de baianas do acarajé, com turbantes que nenhuma brasileira jamais usou, até o chapéu mexicano que os seus músicos eram obrigados a usar. A América Latina deixava assim de ser uma região de proporções continentais, composta de diversos países com culturas e línguas distintas, para se tornar um imenso arremedo de um país único com uma única língua e uma única peculiaridade cultural: o exótico, que se manifestava em tipos divertidos, ridículos, subservientes e abobalhados, sempre dispostos a entreter e servir mansamente e humildemente a Tio Sam.

Esse era o reverso da moeda, o ensino sobre o Brasil feito pelos americanos para a contemplação americana e européia, e que depois nos era trazido de volta para que chegássemos a nos perceber dessa forma e,

ao nos vermos no espelho do império, passássemos a acreditar que nós éramos assim realmente, já que estava *escrito* nos filmes, e tudo que se escreve é verdade e Hollywood, com toda a sua santidade de paraíso de sagrados astros e estrelas míticas, jamais mentia.

A violência também foi a educação fílmica disseminada por Hollywood a partir da década de 80. Contrariando todas as normas que um dia pautaram o código de censura aos filmes e o antibelicismo da década de 60, a era Reagan, a partir da série *Rambo*, vai enfatizar um culto à violência e à vingança do trauma da perda da guerra do Vietnã. Não podemos esquecer a estreita relação entre a política norte-americana e o seu cinema, principalmente durante a era do general McCarthy, quando vários astros e diretores foram presos ou perderam seus empregos devido à caça às bruxas da fobia comunista. Tanto Walt Disney (tão infantil, quem diria!) quanto Ronald Reagan (esqueceram que ele era um ator-caubói sem talento no período?) foram delatores de colegas que discordavam da política do governo americano e tiveram suas vidas destruídas.

Na década de 80, o casamento entre Hollywood e a Casa Branca se consolida de verdade, uma vez que um de seus atores passa a ser o ocupante da famosa casa e de lá estabelece a sua política de caubói frustrado. Além de ser um recorde de bilheteria, a série *Rambo* gerou uma cultura da *rambomania*, com armas de brinquedos do herói e toda sua parafernália sendo vendidas para crianças pelo mundo afora. Além disso, o próprio presidente Reagan chegou a declarar, em entrevista, que depois de assistir a *Rambo* ele já sabia o que fazer sobre a libertação dos reféns em Beirute. De acordo com Douglas Kellner, o público norte-americano que assistia a *Rambo* não só chorava quando ele era torturado, como aplaudia as carnificinas que ele provocava e ficava de pé nos cinemas entoando “U.S.A.” quando ele matava as pessoas inimigas. Começaram a aparecer então diversos crimes e assassinatos inspirados por *Rambo*, e até uma publicação soviética oficial chegou a atacar o filme

como uma propaganda militar da direita americana que propaga hostilidade e ódio e que influenciaria a opinião pública a favor de aventuras militares na Nicarágua. A era Reagan passou a se pautar pela violência com a invasão de Granada, bombardeio da Líbia e a guerra da Nicarágua, uma política continuada por George Bush, o pai (KELLNER, 2001, p. 97-105).

Infelizmente, a era de filmes documentários críticos das atrocidades da guerra havia acabado, filmes como *Corações e mentes* (1974) ou a brilhante adaptação do romance *Coração das trevas*, de Joseph Conrad, uma versão moderna do horror colonialista, transplantado do Congo para o Vietnã/Filipinas em *Apocalypse Now* (1979). Não havia mais espaço para esses filmes, pois a era da introspecção e crítica dos anos 60 e 70 havia dado lugar à violência e à vingança belicista dos anos 80.

Assim, como observa Kellner, surgem vários filmes com o tema do retorno ao Vietnã, como: *Águia de aço I* (*Iron Eagle I*, 1986), *Águia de aço II* (1988) e *Amanhecer sangrento* (*Red Dawn*, 1984), enquanto *Ases indomáveis* (*Top Gun*, 1986) enaltecia a ética da era Reagan através dos valores conservadores e militaristas de conquista e levou vários jovens americanos a elegerem o ator Tom Cruise como seu ídolo, a sonharem com a vida militar e a se alistarem em academias militares por causa do filme. A glorificação militar levou alguns donos de cinema de Los Angeles e Detroit a requisitar à Marinha que montasse um estande de recrutamento para os jovens inebriados pela fantasia hollywoodiana do lado de fora dos cinemas onde *Top Gun* estivesse sendo exibido, como atestou a revista *Time* na época do filme (KELLNER, 2001, p. 111).

Além disso, o filme enfatizava valores individuais da filosofia *yuppie* de vencer a qualquer custo e colocar a competição como elemento central da vida e de “lutar com todas as forças para obter vitória em todos os domínios da vida social, do namoro aos esportes e à carreira” (KELLNER, 2001, p. 105). Assim, nesses filmes, a luta entre o bem e o mal volta à cena, temas familiares conservadores são resgatados e o

antiintelectualismo são enfatizados, assim como a virilidade e a dominação masculina, em uma espécie de resposta aos avanços de todos os movimentos da década de 60, inclusive com cenas sutis de racismo e preconceito contra a independência feminina.

Com o fim da guerra-fria, quando a União Soviética passa a se interessar por crime, *big macs*, pornografia e capitalismo, é necessário que um outro inimigo estrangeiro surja para manter o outro lado do maniqueísmo norte-americano. O inimigo passa a ser algum país árabe indeterminado, embora o lado inimigo prevaleça com a cor vermelha e ataque em aviões soviéticos MIG. Foi nesta época que Reagan bombardeou a Líbia. Ao exaltarem as virtudes do armamento *high-tech* e o heroísmo militar, esses filmes, além de fazerem a propaganda da política externa de Reagan e Bush, substituíam o arquiinimigo comunista pelo superinimigo iraquiano encarnado por Saddam Hussein (que misteriosamente havia sido profetizado em *Águia de aço I e II*) e fomentavam sentimentos antiarábicos com imagens negativas de terroristas e os regimes que eles representavam. O primeiro filme recebeu ajuda do governo de Israel, que forneceu F-16s, Phantoms, pilotos e consultores militares, e foi patrocinado por um texano rico que queria “fazer filmes de ação e não sobre a exploração de petróleo, que transmitissem sentimentos pró-americanos”, como registrou o jornal *Los Angeles Times* em 31 de julho de 1985 (KELLNER, 2001, p. 115). É interessante o fato de “a exploração de petróleo” aparecer como um “não interesse” ao lado da intenção de disseminação de “sentimentos pró-americanos”, como seria depois justificado pelo governo Bush (filho) para a segunda invasão iraquiana.

Com o avanço dos movimentos sociais e a consolidação dos direitos dos gays e das lésbicas, dos negros, latinos e das feministas, e com a volta frustrada dos soldados do Vietnã em uma guerra perdida, a virilidade e o poder do caubói branco, perdida nas décadas de 60 e 70, era então resgatada de forma ficcional para que o macho norte-americano fosse readquirindo sua auto-estima, ao mesmo tempo em que preparava

o terreno para a intervenção na realidade daquilo que havia sido concebido em uma “fantasia” direcionada a um propósito.

Assim, esses filmes racistas e preconceituosos foram condicionando o público a ansiar pela destruição dos países árabes inimigos, como o Iraque, em uma propaganda pró-Israel que segue a trajetória da política externa norte-americana. Prepararam o mundo para o que estava por vir, culminando na realidade a imitar a ficção: a destruição das torres gêmeas, o ataque ao Pentágono, a invasão do Afeganistão e do Iraque e a impotência das Nações Unidas. Tudo isso foram filmes mostrados nas telas, e quando víamos a realidade acontecendo em nossos aparelhos de televisão, achávamos que era um filme já visto, de tão “real” como Hollywood sempre fez parecer. Dessa forma, o cinema de Hollywood funciona como um “educador” a nível mundial a serviço do governo de uma superpotência, disseminando ideologias que justificariam determinadas atitudes e ações bélicas, acentuando a sua prepotência imperialista e suas intenções militaristas de dominação do mundo.

Portanto, muito mais que simples difusores culturais de um determinado povo, filmes também disseminam ideologias. Um filme pode fazer com que tanto um garoto adolescente aprendiz de francês ache que todos na França andam apressados, quanto fazer com que o mundo acredite que os Estados Unidos são o seu centro, ou seja, o caubói machão, mas bonzinho, elevado a super-herói e grande defensor da Terra, que visa apenas a preservar antigos valores perdidos, como a sua idéia do que seja a democracia, de que o mal é sempre o outro (povo ou país) e precisa ser combatido pelo bem da indústria armamentista *high-tech* americana, de que a força do macho deve sempre vencer os fracotes e intelectuais, que a mulher deverá sempre ser submissa ao poder do homem, que a instituição da família branca caucasiana deve ser preservada, que diferenças raciais deverão sempre existir, pois algumas raças e religiões são superiores a outras e a superior deve dominar a inferior. Dessa forma, por defender e representar o bem, o governo-religião nor-

te-americano se considera o representante de Deus; o seu povo é o escolhido e, portanto, todos no mundo deverão reverenciar e almejar o paraíso econômico de bem-aventurança, prosperidade e abundância que eles criaram com a exploração de tantos outros povos terráqueos, e qualquer um que discorde será considerado um herege infiel, representante do mal, que deverá ser punido, destruído e/ou banido da face da Terra para o bem da humanidade.

Dicas para professores iniciantes

O uso de filmes em sala de aula de língua estrangeira depende muito do objetivo que se tenha em mente e que habilidade se queira enfatizar. O filme pode ser utilizado no todo para discussão do seu tema e do seu conteúdo, ou determinados trechos poderão ser selecionados para mostra, com os seguintes objetivos:

- a) Praticar a compreensão oral da língua estrangeira falada por diferentes falantes nativos;
- b) Ilustrar determinado aspecto cultural e fomentar a discussão de determinado assunto, praticando a conversação;
- c) Apresentar discussão de tópicos polêmicos e atuais que incrementem discussões em aulas de conversação;
- d) Exemplificar diferenças de sotaques de falantes de diferentes nacionalidades;
- e) Ilustrar determinadas expressões idiomáticas (regionais ou nacionais);
- f) Exemplificar o uso contextualizado de gírias por determinada faixa etária (principalmente em filmes para adolescentes);
- g) Comparar livros às suas adaptações cinematográficas;
- h) Servir como tema para composições escritas de todos os níveis e de diversos graus de complexidade.

A seleção do filme deverá sempre levar em conta o objetivo didático que o professor pretende desenvolver em sala e o tempo disponível, tanto para a mostra do todo ou de trechos do filme, quanto para a parte prática das habilidades (ouvir, ler, escrever, falar) a serem trabalhadas.

Imagens podem também ser mostradas sem o som para a prática das habilidades de ler, falar e escrever, onde a criatividade do professor e do aluno é estimulada.

Pode-se fazer uma série de “receitas” prontas para o uso de filmes em aula. Contudo, a eficácia da utilização dessas receitas sempre dependerá da capacidade de cada profissional, de sua habilidade de distinguir o que é válido e apropriado ao seu próprio interesse e realidade. Portanto, aqui ficam apenas algumas sugestões de como esta fonte inesgotável de recursos didáticos pode ser explorada de maneira crítica e não apenas como um modo acrítico de se estudar a cultura de língua estrangeira. Cabe ao professor estabelecer esta ponte entre o exercício didático e a prática crítica, o desenvolvimento da habilidade de se ler ideologias por trás de filmes aparentemente inocentes.

Notas

¹ “Estimate moral value: Good, bad, or without moral value. Does the wrong doer prosper? Is the way of the transgressor easy? Are the rascals held up for admiration? Are the virtues made sources of mirth?” (CZITROM, Daniel. *Media and the American Mind*, p. 54)

² “Only along these lines – by raising the ideal of marriage, by education for parenthood, and by intervening to prevent degeneracy – can we cope with the demoralization which is sapping the foundations of the national wellbeing.” (KUHN, Annette. *Cinema, censorship and sexuality, 1909-1925*, p. 97)

³ Tradução: Duas mulheres, uma branca e outra negra, estão tomando ar nos degraus do edifício. A mulher branca é Eunice, que ocupa o apartamento de cima; a mulher negra é uma vizinha, pois Nova Orleans é uma cidade cosmopolita, e existe um relacionamento rela-

tivamente caloroso e descontraído de raças na parte velha da cidade. (WILLIAMS, 1976, cena i, p. 7)

⁴ Tradução: [...] Mas onde estava você? Na **cama** com o seu “polaco”! (WILLIAMS, 1976, cena i, p. 30)

⁵ Tradução: [...] Lá com o seu “polaco”!

⁶ Tradução: Há milhares de papéis referentes a fatos de centenas de anos relacionados com Belle Rêve, à medida que, lote por lote, nossos imprevidentes avós, pais, tios e irmãos trocavam a terra por suas épicas **fornicações**, para falar mais claro! (Tira os óculos com um riso cansado.) E foram essas **bacanais** que nos despojaram da nossa fazenda, até que, tudo o que sobrou, e Stella pode confirmar isso, foi a casa [...] (WILLIAMS, 1976, cena ii, p. 56)

⁷ Tradução: “Nossos avós imprevidentes trocaram a terra por seus **deboches épicos, para colocar de modo suave**”.

⁸ Tradução: [...] Havia nele qualquer coisa muito estranha... Um nervosismo, uma doçura, uma delicadeza que não eram próprios de um homem – se bem que ele não tivesse nada de efeminado. Mas havia qualquer coisa... Ele me procurava em busca de ajuda. E eu não sabia disso. Não descobri nada, até depois do nosso casamento... Foi então, que eu percebi que o havia enganado de uma maneira misteriosa e que eu não lhe estava dando a ajuda de que ele necessitava, mas da qual não podia falar! Ele estava num atoleiro e agarrava-se a mim. Mas eu não o estava puxando para fora. Eu estava afundando com ele. E eu não sabia de nada. Exceto que eu o amava acima de todas as coisas. **Foi então que eu descobri. E da pior maneira possível. Entrando, de repente, num quarto que julgava estar vazio, mas que não estava. Havia nele duas pessoas. O jovem com quem eu me casara e um senhor de mais idade que tinha sido amigo dele durante anos e anos seguidos** [...] Mais tarde, fizemos de conta que nada disso tinha acontecido. Fomos os três juntos ao cassino Moon Lake, bêbados, rindo e cantando o tempo todo. [...] Dançamos a varsoviana ... De repente, no meio da dança, o jovem com quem eu tinha me casado afastou-se de mim e saiu correndo pelo salão. Poucos momentos depois, ouviu-se um tiro. [...] Saí correndo. Todos saíram correndo e aglomeraram-se em torno daquela coisa horrível, à beira do lago. Eu não podia ver nada, pois havia tanta, tanta gente! Foi então que alguém me tomou pelo braço e disse: –Volte, volte. Não vai querer ver, vai? – Ver? Ver o quê? Então ouvi vozes que diziam: – Allan, Allan, Allan! Oh! Allan!!!

Ele tinha metido o revólver na boca e atirado e a parte de trás de sua cabeça tinha voado pelos ares! [...] **Tudo porque, meu Deus, durante a dança, incapaz de conter-me eu lhe havia dito: – Eu vi, Allan, eu sei tudo. Você me repugna.** Desde então, a luz que vinha iluminando a minha vida apagou-se de repente. E nunca mais houve outra luz em minha vida que fosse mais forte que esta pobre luz de vela... (WILLIAMS, 1976, cena. ii, p. 137-138)

⁹ Tradução: Blanche: – [...] Havia alguma coisa com ele, um nervosismo, uma doçura, **uma incerteza que eu não entendia. Eu não entendia porque este rapaz escrevia poesia. Parecia não ser capaz de fazer mais nada. Perdia todos os empregos.** Ele veio até mim buscando ajuda. E eu não sabia disso. Eu não sabia nada, exceto que o amava infinitamente. Naquela noite eu fingi que dormia e o ouvi chorar, chorar, chorar, do modo que uma criança perdida chora

Mitch: – Eu não estou entendendo...

Blanche: – Não, nem eu entendi. Eu o matei ...

Mitch: – Você?!

Blanche: Numa noite fomos de carro a um lugar chamado Cassino Moon Lake. Dançamos a Varsoviana. De repente, no meio da dança, o rapaz com quem eu havia me casado se afastou de mim e saiu correndo do cassino. Poucos minutos depois – um tiro. Saí correndo. Todos saíram correndo e aglomeraram-se em torno daquela coisa horrível, à beira do lago. Ele tinha metido o revólver na boca e atirado. **Tudo porque na pista de dança, incapaz de conter-me eu lhe havia dito: – Você é fraco, perdi o respeito por você, eu te desprezo.** E então, a luz que vinha iluminando o mundo apagou-se outra vez e desde então nunca mais houve por um momento sequer outra luz que fosse mais forte do que esta – lanterna amarela. (KAZAN, Elia (dir.). *A Streetcar Named Desire (Uma rua chamada pecado)*. Com Marlon Brando, Vivien Leigh, Kim Hunter e Karl Malden. Estados Unidos, 1951. 122min).

¹⁰ KENNEDY, J. F. Preliminary formulations of the Alliance For Progress' Address by President Kennedy at a White House Reception for Latin American Diplomats and Members of Congress, March 13, 1961. *The Department of State Bulletin*, XLIV, n. 1136 (April 3, 1961), p. 471-474.

Referências

AMÍCOLA, José. *Manuel Puig y la tela que atrapa al lector*. Buenos Aires: Grupo Editor Latino-americano, 1992.

COOK, David. *A history of narrative film*. New York: W. W. Norton & Company, 1990.

CRUZ, Décio Torres. "Postmodern metanarratives: literature in the age of image; Scott's Blade Runner and Puig's Novels". Ph. D. thesis. Buffalo, State University of New York, 1997.

CZITROM, Daniel J. *Media and the american mind*. Chapel Hill: University of North Caroline Press, 1982.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

KENNEDY, J. F. Preliminary formulations of the Alliance For Progress' Address by President Kennedy at a White House Reception for Latin American Diplomats and Members of Congress, march 13, 1961. *The Department of State Bulletin*, XLIV, n. 1136 (april 3, 1961), p. 471-474.

MALTIN, Leonard. *Leonard Maltin's 2000 movie and video guide*. New York: Signet Books/New American Library, 2000.

MOLES, Abraham. *O kitsch: a arte da felicidade*. São Paulo: Perspectiva, Coleção Debates, 1986.

WILLIAMS, Tennessee. *A streetcar named desire and other plays*. Ed. E. Martin Browne. New York: Penguin Books, 1977.

WILLIAMS, Tennessee. *Um bonde chamado desejo*. Trad. Brutus Pedreira. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

Filmografia

COPPOLA, Francis Ford (dir.). *Apocalypse now*. Com Marlon Brando, Robert Duvall e outros. Estados Unidos, 1979. 153m.

COSMATOS, George P. (dir.) *Rambo: first blood, part II*. Com Sylvester Stallone, Richard Crenna e outros. Estados Unidos, 1985. 95m.

DAVIS, Peter (dir.). *Hearts and minds (Corações e mentes)*. Documentário. Estados Unidos, 1974. 110m.

FERRARA, Abel (dir.). *Body snatchers (Invasão de corpos)*. Com Gabrielle Anwar, Meg Tilly e outros. Estados Unidos, 1993.

FURLE, Sidney (dir.). *Iron eagle* (Águia de aço). Com Louis Gosset Jr., Jason Gedrick e outros. Estados Unidos, 1986. 117min.

FURLE, Sidney (dir.). *Iron eagle II* (Águia de aço II). Com Louis Gosset Jr., Mark Humphrey e outros. Canadá, 1988. 105min.

GOODWINS, Leslie. *Mexican spitfire*. Com Lupe Vellez, Leon Errol e outros. Estados Unidos, 1939. 67v.

HASKIN, Byron (dir.). *The war of the worlds* (A guerra dos mundos). Com Gene Barry, Les Tremayne, Ann Robinson e outros. Estados Unidos, 1953. 85min.

KAZAN, Elia (dir.). *A streetcar named desire* (Uma rua chamada pecado). Com Marlon Brando, Vivien Leigh, Kim Hunter e Karl Malden. Estados Unidos, 1951. 122min.

MACDONALD, Peter (dir.). *Rambo III*. Com Sylvester Stallone, Richard Crenna e outros. Estados Unidos, 1988. 102min.

MILIUS, John (dir.). *Red dawn* (Amanhecer sangrento). Com Thomas Howell, Lea Thompson e Charlie Sheen. Estados Unidos, 1984. 114min.

SCOTT, Tony (dir.). *Top gun* (Ases indomáveis). Com Tom Cruise, Kelly McGillis e outros. Estados Unidos, 1986. 110min.

TOP Guns: The real story. Documentário sobre a base naval americana “Fightertown” para treinamentos de pilotos, que inclui um vôo sobre a Líbia como “dever de formatura”. Estados Unidos, s/d. 68min.

WISE, Robert (dir.). *The body snatcher* (O invasor de corpos). Com Boris Karloff, Bela Lugosi e outros. Estados Unidos, 1945. 77min.

Luciano Rodrigues Lima

O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural

Princípio por relatar um episódio que me fez refletir durante um seminário rotineiro de atualização pedagógica, desses que todos nós, professores de língua inglesa, temos que freqüentar, periodicamente (geralmente em períodos de férias ou recesso), sobre a importância da escolha correta dos objetivos, da metodologia e dos equipamentos a serem utilizados com canções em aulas de EFL¹. O seminário era ministrado por um professor norte-americano criativo e dinâmico, além de demonstrar prazer em suas aulas. O último tópico do programa anunciava: “*Songs for the soul*”, título imaginativo para o uso de canções no ensino de EFL. Aguardei ansiosamente por essa etapa. Esperava uma excelente demonstração metodológica. Tal, porém, não ocorreu.

O equipamento usado (um gravador portátil antigo, com fitas gravadas em baixo volume, com ruídos, e um microfone colocado junto ao gravador) mostrou-se inadequado. Ainda pior, porém, foi a escolha musical. Das cinco canções, apenas uma era conhecida dos participantes e, ainda assim, em uma gravação não original. Eram canções românticas dos anos quarenta e cinquenta (ao estilo Bing Crosby, o que implica em escolha estética pessoal e, portanto, desvinculada de objetivos culturais contemporâneos) talvez lindas, porém sem grande significado para a realidade do mundo atual. A reação dos professores participantes foi de desapontamento, embora todos tivessem tentado participar da atividade. Lia-se nos olhos de cada um que se esperava mais daquela atividade final, em um seminário que havia sido bem ministrado. A metodologia proposta para o trabalho com as canções (*guided fantasy*), embora válida, pois estimulava inferências e criatividade sobre o conteúdo das letras, foi prejudicada pela inadequação cultural do material utilizado. A atividade encerrou-se antes do tempo previsto. Eis como passei a prestar especial atenção às questões metodológicas e culturais no uso de canções em minhas aulas e a interessar-me pelas experiências de outros professores.

O problema: desconsiderando a canção como um dado cultural²

Na prática cotidiana, professores de EFL utilizam canções em suas aulas visando a alcançar objetivos lingüísticos voltados para as habilidades básicas: *listening, reading, speaking e writing* (essas habilidades, se consideradas fora de um contexto cultural, podem resvalar para a repetição de práticas mecanicistas). Contudo, não sendo o objetivo deste trabalho discutir a validade de tais “habilidades” ou “competências”, cabe registrar que muitos professores utilizam canções em suas aulas de EFL como atividade recreativa, sem objetivos pedagógicos e culturais claros. Assim, arriscam-se a transformar um dos mais poderosos recursos didático-pedagógicos no ensino de língua estrangeira em uma espécie de “passatempo” desvinculado dos objetivos gerais do curso. Resumindo, o problema remete a uma última questão: como compreender uma canção sem o seu contexto cultural?

Alguma teorização

As pesquisas (bem como as práticas) em lingüística aplicada se utilizam de uma fundamentação teórica diversificada, fornecida pela lingüística geral, psicolingüística, sociolingüística, neurolingüística, teorias da aquisição, análise do discurso, semântica, pragmática etc. Além disso, podem servir de suporte aos estudos e práticas em lingüística aplicada, conceitos fundamentais da pedagogia, em suas diversas áreas, como didática, metodologia do ensino, avaliação e outras. Mais recentemente, os estudos culturais têm fornecido uma visão dos aspectos simbólicos envolvidos nos processos culturais e em relação a muitas questões levantadas pela lingüística aplicada. Nessa relação, esta última lidaria com uma manifestação discursiva, de ordem empírica, dos estudos culturais.

Quanto à associação da lingüística aplicada aos estudos culturais, Ruth Wodak, em um artigo intitulado “*Does sociolinguistics need social*

theory?”, apresentado em 2000, no Simpósio de Sociolinguística, em Bristol, na Inglaterra, fala de uma metateoria da pesquisa em linguística aplicada, e mesmo de uma mesoteoria³, capaz de prover uma compreensão mais profunda da situação social imediata.

Amplio e diversificado é o campo teórico que pode ser utilizado pela linguística aplicada, considerada uma área interdisciplinar. O suporte teórico a ser utilizado pelo linguista aplicado dependerá dos objetivos do seu estudo ou de suas práticas. Os estudos sobre o ensino e a aquisição de língua estrangeira, por exemplo, integram aquilo que as universidades designam, imprecisamente, por linguística aplicada. A imprecisão do termo “linguística aplicada” se explica por não haver delimitações marcantes para a sua abrangência e natureza dos seus estudos. Em alguns departamentos acadêmicos, por exemplo, psicolinguística, aquisição da primeira e segunda línguas, compreensão textual, análise da conversação, análise do discurso político, gênero e linguagem, políticas de linguagem, neurolinguística, linguagem da mídia etc., integram a linguística aplicada.

Note-se que, na heterogênea relação citada, estão incluídas áreas de estudos sociais, intersecção de disciplinas, métodos de análise e objetos de teorização linguística, como texto e discurso. Diante da diversidade de disciplinas por ela abarcadas, pergunta-se: a linguística aplicada é uma ciência da cultura? Esta pergunta, visando melhor a definir a natureza da linguística aplicada, introduz um novo problema conceitual: qual a definição de cultura? Ou: existe uma ciência da cultura? (Observe-se que, muitas vezes, a definição de estudos culturais perde-se em uma vastidão semelhante ao conceito de ciências humanas). Vê-se, pois, desde o início, que as questões envolvendo linguagem e cultura são complexas e controversas, pois se trata de dois eixos em torno dos quais giram diversos saberes. Por outro lado, ainda em relação à abrangência da linguística aplicada, em países como os Estados Unidos, esta corresponde aos estudos de aquisição de língua estrangeira e segunda língua. Demonstra-se, assim,

que, muitas vezes, a organização acadêmica não possui respaldo na fundamentação científica.

De acordo com Gertraud Benke, da Universidade de Viena, em seu artigo “*Applied linguistics: a science of culture?*” os lingüistas aplicados normalmente possuem uma formação básica em lingüística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) e, no desenvolvimento dos seus estudos, progressivamente, deparam-se com tópicos de socio-lingüística, antropologia cultural, teoria crítica, estudos culturais etc. Isto leva o lingüista aplicado a considerar noções, como textualidade e discurso, relacionadas com o social.

Alguns teóricos contemporâneos no campo da análise do discurso, em uma perspectiva cultural, podem ser citados, como: Teun van Dijk, (1989) versando sobre aspectos do discurso preconceituoso, Ruth Wodak (2000) explorando a construção das identidades nacionais e a discriminação residual presente nos discursos da mídia e da política, e Norman Fairclough (1999) a respeito das mudanças no discurso das políticas trabalhistas dos governos conservadores na Grã-Bretanha.

A ligação do objeto deste estudo às considerações teóricas apresentadas deve-se ao fato de que a canção incorpora diversos aspectos da noção de textualidade (bem como de intertextualidade e interdiscursividade) ligados à questão cultural. Isto implica em dizer que uma canção só pode ser compreendida em seu contexto cultural.

Algumas propostas metodológicas para o uso de canções no ensino de EFL e ESL

Nesta seção, são descritas e comentadas algumas experiências e metodologias para o uso de canções no ensino de EFL sem objetivos culturais sistemáticos, com os respectivos créditos das fontes.

Suzanne L. Medina, da Escola de Educação da *California State University*, em um artigo intitulado “*Using music to enhance second language*

vocabulary acquisition”, compara os benefícios do uso de canções na aprendizagem de vocabulário às histórias orais. Na sua parte teórica, o artigo explora os aspectos psicológicos da atividade com música em sala de aula, pelo aspecto propiciatório à memorização e levanta questionamentos sobre a interação de atividades lingüísticas e não-lingüísticas (como ilustrações). Em seguida, ela descreve a sua pesquisa de campo, realizada com um grupo de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, possuidor de limitado vocabulário em inglês, formado por imigrantes hispânicos na Califórnia.

Foi apresentada uma mesma história a grupos diferentes, com vocabulário apropriado, em duas versões em fita de áudio: uma falada e outra cantada. No pós-teste, verificou-se uma maior eficiência da história em forma de canção como recurso didático para aquisição de novo vocabulário. A autora, então, recomenda que o uso de canções passe a fazer parte do núcleo dos currículos dos cursos de ESL, em vez de figurarem como atividade recreativa.

Em outro artigo de Suzanne L. Medina, intitulado “*Songs + techniques = enhanced language acquisition*”, publicado no *MEXTESOL Journal*, são apresentadas descrições de algumas atividades com o uso de canções no ensino de ESL, sendo algumas delas inovadoras, as quais resumo a seguir:

a) *Dance to the music*: com o fundo musical da canção a ser aprendida, os alunos discutem as coreografias para dançá-la. O objetivo desta atividade é proporcionar o aprendizado da melodia antes da letra, através de uma metodologia que não apresenta instruções explícitas pelo professor.

b) *Anticipation*: o professor distribui previamente uma pequena lista com vocábulos que estarão na letra da canção a ser apresentada. Os estudantes, em grupos de três, utilizam técnicas variadas de aprendizagem de vocabulário, como consulta a dicionários, con-

sulta aos colegas etc. Os grupos apresentam os resultados dos trabalhos em um rápido painel, de preferência expressando-se apenas em inglês, ou com a ajuda de figuras, *realia*, mímica, gestos, *role play* etc.

c) *Musical drama*: a letra da canção é previamente distribuída aos grupos de três ou quatro alunos (de preferência na aula anterior) com os vocábulos a serem introduzidos, sublinhados. Cada grupo explicará um dado número de palavras à classe, apresentando-se. Após rápida reunião entre seus membros, para definição das estratégias, os grupos se apresentarão, explicando o significado das palavras através de dramatização. Enquanto os “atores” se exibem, a canção é tocada ao fundo.

Brian Cullen e Kazuyoshi Sato, respectivamente do Instituto de Tecnologia de Nagoia e do *Nagoya College of Foreign Studies*, no Japão, em “*Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom*”, ensaio veiculado pela Internet, buscam atingir o que eles denominam de *cultural texture*, ou seja, o somatório de aspectos culturais necessários no ensino de EFL. Pode-se observar, aqui, que existem diferenças no distanciamento cultural entre o Japão e os países de língua inglesa, e entre o Brasil e esses mesmos países. As técnicas de imersão cultural nas aulas de EFL incluem, por exemplo, recursos como vídeo, CD, TV, leituras, Internet, histórias, jornais, *realia*, trabalhos de campo, entrevistas, palestrantes convidados, anedotas, fotografias, pesquisas de opinião, ilustrações, literatura e, o que nos interessa mais especificamente, canções.

A proposta geral do trabalho, que não é descrita em detalhes, deixando assim o espaço para a criatividade do professor, baseia-se nos chamados *selling points*, fundamentados em aspectos/valores contrastantes entre a cultura do estudante e a dos diversos povos de língua inglesa, como por exemplo: atrativo *versus* chocante, similaridades *versus* diferenças, aspectos sombrios *versus* aspectos alegres, fatos *versus* comportamentos,

tradição *versus* modernidade, idosos *versus* jovens, vida no campo *versus* vida na cidade, crenças arraigadas *versus* comportamento atual.

Os autores chamam a atenção para o fato de que, sem motivação e materiais eficientes, os estudantes não serão capazes de discutir ou emitir opinião sobre aspectos culturais de outros povos. Sugere-se aqui, com base nos parâmetros do artigo em apreço, a escolha prévia dos objetivos culturais para o trabalho com canções e uma prévia motivação, através de material informativo, dando suporte ao aspecto cultural a ser abordado na letra, melodia, interpretação, arranjo e efeitos especiais da canção a ser introduzida.

Um breve artigo de Duane P. Flowers, “*Teaching English with songs and music*”, apresenta técnicas simples para o trabalho com canções, algumas já amplamente utilizadas por professores brasileiros, como:

a) Blanks – após a escolha prévia das canções, pelos próprios alunos, as letras são distribuídas com lacunas, para que os estudantes, durante a audição da canção, completem corretamente. Esta metodologia é ideal como auxiliar no estudo dos tempos verbais. Pode ser utilizada como atividade extra-classe.

b) Strips of paper – Recortar a letra da canção em tiras (um verso cada). Dois grupos de estudantes tentarão montar o mais rapidamente possível a letra, após uma ou duas audições.

c) Relaxation – Canções suaves como fundo musical. Apenas para relaxar e propiciar um bom clima de aprendizagem em sala de aula.

d) Guided fantasy – Os estudantes estarão de olhos fechados. Colocar a canção como fundo musical e ler em voz alta a sua letra, que deve ser bem imaginativa. Os estudantes deverão expressar o que imaginaram com a apresentação da canção, livremente. Esta é uma atividade recomendável para um primeiro dia de aula.

Isaiah Wonho Yoo, do Centro Americano de Línguas, da Universi-

dade da Califórnia, no seu artigo “*Focused listening with songs*”, sugere que a atividade com canções deve partir de uma avaliação do grau de complexidade da letra em relação ao nível dos estudantes, em termos gramaticais e fonológicos. Ressalta, entretanto, que as letras das canções devem apresentar expressões relevantes e motivadoras, do tipo *you should have known better* (você deveria conhecer melhor) ou *although it may seem impossible* (embora pareça impossível). Presume-se, assim, que, embora enfocando conteúdos lingüísticos, o autor acredita que os significados positivos apresentados nas letras são altamente relevantes para estimular a dimensão humanística que a aula de EFL pode assumir.

Vários procedimentos metodológicos, como os que foram aqui citados são encontrados em *sites* atualizados disponíveis na Internet, sendo que, em alguns casos, os autores dos artigos fornecem seus *e-mails* para troca de correspondência.

O uso de canções no ensino de EFL: objetivos culturais

As canções, como forma de expressão cultural, veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, lingüísticos etc. Elas possuem, a exemplo de outras produções artísticas, as marcas do tempo e lugar da sua criação. Além disso, produzem zonas de inserção cultural em sala de aula, pois, quando devidamente escolhidas (a escolha das canções implica em uma veiculação cultural), se constituem também em material autêntico no ensino de EFL.

A compreensão do espaço desempenhado pela língua como produto cultural é importante para a compreensão profunda dos textos em língua estrangeira. Isto porque a noção de textualidade somente se concretiza nas relações com a cultura, ou seja, os significados são construídos a partir dos aspectos culturais. Além disso, como será discutido adiante, é importante reconhecer que uma cultura, no sentido amplo, como, por exemplo, a “cul-

tura anglo-americana”, é formada de diversas sub-culturas. O que uniria, então, essa vasta e imprecisa “cultura anglo-americana”? Talvez traços abrangentes como a língua inglesa, a religião cristã, a tradição greco-romana, o capitalismo liberal e a sociedade de consumo, disseminados a partir do processo de colonização. Ao mesmo tempo, contudo, um movimento contrário fragmenta e desune essa “hiper-cultura”, ou seja, as diferentes etnias, as classes sociais, as faixas etárias, as facções políticas, as opções sexuais, a questão de gênero, os grupos religiosos e outras “sub-culturas”.

Neste estudo, o conceito de sociedade multicultural, isto é, de diversas culturas convivendo com suas diferenças em um mesmo espaço, subsidia a noção de que o estudante de EFL deve conscientizar-se de que a socialização possibilitada pelo aprendizado do inglês lhe dará acesso a um mundo multicultural e de diversidade étnica, em que as diferenças culturais devem ser consideradas. Nessa perspectiva, o uso de canções em sala de aula deverá contemplar, por amostragem, tanto quanto possível, a diversidade cultural dos povos de língua inglesa e, até mesmo, canções em inglês de países não falantes do inglês (*world music*), para efeito de comparação.

Por último, os objetivos culturais não podem estar dissociados dos objetivos lingüísticos. Quando se apresenta uma canção em inglês australiano, jamaicano, ou em qualquer outra variante lingüística, a língua, em si, já é um dado cultural. O professor deverá elaborar objetivos culturais, dentro de uma nova concepção da língua inglesa e da sociedade multicultural, em que as diferenças sejam tomadas em consideração, sem uma hierarquia valorativa entre as nações/culturas, geralmente arquitetada com base em preconceitos étnicos, históricos etc. Para tanto, a língua inglesa deve ser vista como instrumento internacional de comunicação, e não apenas como o idioma dos ingleses e norte-americanos. Nesse contexto, descabem antigas perguntas, do tipo: o seu sotaque é inglês ou americano? Atualmente, pode-se admitir, sem qualquer conteúdo depreciativo, o inglês fluente com sotaque indiano, jamaicano ou queniano, ou ainda o inglês fluente, como língua estrangeira, com sota-

que brasileiro, espanhol, francês etc. A comunidade anglofônica internacional deve estar apta para lidar com uma “babel” de sotaques, entonações, ritmos etc. dos diferentes povos, expressando-se e comunicando-se através da língua inglesa.

Os objetivos culturais para o uso de canções no ensino de EFL somente fazem sentido se vinculados a concepções como essas aqui expostas. Caso contrário, podem facilmente servir para, inconscientemente, reforçar preconceitos lingüísticos. Assim, os objetivos devem visar, preferencialmente, à divulgação da diversidade cultural do mundo anglofônico, através das canções escolhidas. Sendo assim, o uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas de comunidades anglofônicas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*.

Inserindo conteúdos da cultura popular no trabalho pedagógico com canções da atualidade: uma proposta interdisciplinar

Sugiro como elaboração de um projeto pedagógico o aproveitamento de canções como *Kaya*, de Bob Marley. A escolha dessa música se deve ao fato de a cultura popular da Jamaica ter influência sobre muitos países, inclusive o Brasil, devido à grande divulgação da cultura *reggae*. Além disso, os alunos têm uma motivação adicional, sobretudo pela gravação recente de uma versão da canção, por Gilberto Gil. Dessa forma, a escolha do texto tem um alto significado intercultural, em que a aprendizagem da língua estrangeira estabelece um vínculo com a tradição cultural local.

Ao iniciar o trabalho pedagógico, o professor pode estimular o conhecimento do aluno através de um vídeo, foto, mapa ou texto sobre a comunidade de onde vem a canção que será apresentada. Um ponto de

partida interessante seria através do próprio nome da música. A pesquisa sobre o significado de *Kaya* explica que a palavra quer dizer *ganja*, ou erva, ou ainda maconha, na linguagem de rua em Kingston. O significado religioso de *kaya* na cultura *rasta* e o papel do *reggae* como expressão da população negra estão associados à resistência contra o preconceito e a exclusão social. As informações iniciais já conduzem a atenção para o panorama sócio-cultural no qual a música se vincula a um processo histórico de um determinado grupo. O professor começa, assim, a aguçar a curiosidade dos alunos em relação aos conteúdos da própria canção. Amplia-se a função didática da utilização de músicas na sala de aula, direcionando-se para a busca de significados lingüísticos e culturais. Uma pesquisa sobre “cultura e música *reggae*” pode ser, então, proposta.

a) O que é “cultura *reggae*”?

Inicialmente, deve-se observar que esta é uma denominação imprecisa, daí a colocação das aspas, pois envolve diferentes elementos culturais, inclusive religiosos. Há quem prefira falar de uma “cultura rastafari”. A “cultura *reggae*” corresponde a uma forma alternativa de viver, envolvendo uma atitude de rejeição das práticas violentas, uma postura de simplicidade perante o mundo consumista e uma religiosidade que, na Jamaica, está ligada às crenças rastafari. Essas práticas religiosas, e melhor seria chamá-las de religião rastafari, se originaram na África e reverenciam o antigo imperador Haile Selassie, da Etiópia, como líder espiritual e, ao mesmo tempo, a encarnação de Deus para os africanos (o nome de Deus, para os rastafari, é Jah e seguem o Antigo Testamento). A “cultura *reggae*” original é predominantemente negra e representa uma forma de afirmação de identidade e união do povo negro da Jamaica. Para um conhecimento mais aprofundado do significado da “cultura *reggae*”, algo muito mais amplo do que a música *reggae*, considerada uma sub-cultura integrada à cultura jamaicana e, atualmente, às culturas de muitos países, inclusive o Brasil, principalmente em estados como Maranhão, Rio de Janeiro e Bahia, é

recomendável acessar informações confiáveis, em *sites* autênticos, os quais divulgam a “cultura *reggae*”. Muitos deles possuem audição gratuita de música *reggae* ou de poesia *dub*⁴. Existem *sites* de *reggae* japoneses, como o *Old Rocking Chair*, alemães, ingleses, norte-americanos, brasileiros, enfim, de todas as partes do mundo, o que confirma a universalidade do *reggae*. Sugerimos, aqui, alguns *sites* especializados, como o *Dance Crasher*, cujo endereço é <<http://www.klix.freemove.co.uk/archivenmemay81.html>>, o qual contém uma coleção histórica de artigos de revistas e jornais sobre temas ligados ao *reggae*, como entrevistas com ídolos do *reggae* (Jimmy Cliff, Bob Marley, Desmond Dekker, The Wailers, Peter Tosh, Gregory Isaacs, Burning Spear e outros), comentários sobre filmes a respeito de festivais de *reggae*, a exemplo do de Wembley, 1970, letras de músicas etc. Alguns outros *sites* recomendados, todos em inglês, são listados a seguir. O acesso a essas fontes de informações pode trazer um material de pesquisa interessante para complementar o conhecimento dos alunos interessados no tema, ao mesmo tempo em que fornece oportunidade de fazer pesquisa em língua inglesa.

- *Rasta Dictionary*: (dicionário de termos do inglês jamaicano, antes chamado preconceituosamente de *creole*)
<<http://www.geocities.com/SunsetStrip/Arena/4464/dictionary.html>>
- *Reggae-Riddims.Com* <www.reggae-riddims.com>
- *King in the Arena* - <Johnnyclarke.com> (com audição de CDs de *reggae*)
- *Jamaican Music (Christian Reggae Music)* <<http://www.jamaicans.com>> (com audição de CDs)
- *Tapir's Reggae Label Discographies, site*, que contém a discografia de expoentes do *reggae*. <<http://www.xs4all.nl/~tapirs/>>

b) Quais as informações históricas sobre a música *reggae* que podem ser assinaladas?

A música jamaicana, no sentido amplo, possui cerca de trezentos anos de história e evolução contínuas. A tessitura que compõe a música jamaicana é de origem européia e africana, mas as suas características híbridas são únicas. As origens mais remotas remetem à música folclórica, em suas várias manifestações, como a música da Igreja Pocomania, o *digging*, a música de flautas e tambores de Junkanoo, a música das quadrilhas européias e os cantos dos trabalhadores nas plantações. O primeiro tipo de música a ser gravado na Jamaica, na década de 50, chama-se *mento*, que aglutina as influências das expressões musicais populares citadas, tanto na forma do canto quanto dos instrumentos. O *mento*, de origem rural, se distingue claramente do calipso e ainda hoje funciona como um referencial para os compositores jamaicanos. Os predecessores mais diretos do *reggae*, no entanto, são o *ska* e o *rock stead*, do primeiro originando-se a configuração rítmica e do último, o instrumental eletrônico.

Com o processo de urbanização da Jamaica, populações rurais migraram para a periferia de Kingston, formando favelas, como a conhecida Trenchtown. Essas comunidades, de maioria negra, em fase de conscientização política e de construção da auto-estima, na busca de uma expressão musical mais contundente que o *mento* (música um tanto associada a exibições folclóricas para agradar turistas), assimilando, também, aspectos da música negra norte-americana como o *rhythm and blues*, cria a música *reggae* e a poesia *dub*, a ela associada, ambas com forte conteúdo social e político, signos de resistência contra a exclusão social.

Nos anos 60, o *ska*, ritmo jamaicano, cuja batida já possuía configuração própria, embalava os bailes e festas de rua, através da música de nomes como Laurel Aitkin, Owen Grey, Clue Ja e The Blue Busters, além do já citado Don Drummond. A identidade do *reggae* advém da batida sincopada, “fora do tempo”, isto é, com o tempo forte parecendo estar atrasado. Um importante nome dos primórdios do *reggae* é Don

Drummond, músico de *jazz* e *blues*, com experiência em música caribenha e da América do Sul. Juntamente com outros bons músicos da Jamaica, Don Drummond fundou a banda *Skatelites*.

Em meados dos anos sessenta, a “nova música” explodiu nas rádios, nas gravadoras e clubes noturnos. É importante notar que esses músicos precursores do *reggae*, como Bob Marley, Jimmy Cliff, Ken Boothe e Toots Hibbert, tentaram preservar da exploração comercial, em maior ou menor grau, o trabalho que realizavam. É dessa época o início da influência dos cânticos religiosos rastafari, com sua batida de percussão sincopada e seu estilo mais agressivo nas letras. Além da música rastafari, o *rock steady*, devido à forma de dança mais arrojada, conquistou a juventude, inclusive a classe média urbana. Assim, dessa fusão, *ska* – *rock steady* – música rastafari surge o *reggae*, desde o início com diferentes tendências. Com forte influência do *rock steady* pode-se citar músicos como: Bob Marley, Ken Booth, Alton Ellis, Heptones e Slim Smith.

Logo cedo, o *reggae* passou a influenciar o trabalho de músicos do mundo inteiro. Sucessos de canções como *Poor me Israelite*, de Desmond Dekker, *My boy Lollipop*, na voz de Millie Small, e *Wonderful World, beautiful people*, de Jimmy Cliff, ganharam o mundo. No final da década de sessenta, a música de raízes de Bob Marley, com forte sotaque jamaicano, penetrava profundamente no meio musical da Inglaterra, influenciando intérpretes e compositores como Eric Clapton, Cat Stevens e mesmo Lennon e McCartney.

Atualmente, diversas tendências convivem na música *reggae*, a exemplo da *Christian Reggae Music* jamaicana. Na música *reggae* internacional, elementos culturais diversos (língua, ritmo, dança, temas, instrumental etc.) são incorporados, de acordo com cada país ou região.

c) Procedimentos metodológicos

Para uma proposta concreta de trabalho com o *reggae* deverá ser levada em consideração a sua importância como expressão da popula-

ção negra em sua resistência contra o preconceito e a exclusão social. Sugiro a consulta de *sites* sobre a música e a cultura jamaicanas.

Words of Bob Marley –

<http://bobmarley.com/songs/songs.cgi?jaya>

Jamaican Glossary of Terms –

www.jamaicans.com/speakja/glossary.htm (para um entendimento melhor de formas consideradas "agramaticais").

Complete Jamaican Glossary with Rasta and Reggae Words –

www.speakjamaican.com/glossary.htm (para um conhecimento mais aprofundado do dialeto *creole* jamaicano).

Considerações finais

A partir da contextualização histórica do *reggae*, como está sendo aqui proposta, os conteúdos lingüísticos no texto ficam mais bem compreendidos, no sentido de apontar para o fato de que a língua se manifesta associada às diversas identidades sociais que a utilizam como expressão e como ação política. A mensagem da música, assumida como manifestação cultural, facilita a compreensão do vocabulário, ao mesmo tempo em que estimula os alunos a identificarem os aspectos interculturais (semelhanças e diferenças). Isto deve ser posto à luz da sociolingüística, registrando-se as variantes da língua inglesa como formas válidas, histórica e culturalmente respaldadas.

Cada vez mais se exige do professor de língua inglesa uma atitude consciente em relação às variáveis lingüísticas do inglês. Para se tratar deste assunto, é necessário falar em diversidade cultural. Nesse contexto, o uso de canções no ensino de EFL é um recurso insuperável para a introdução de questões culturais associadas aos temas lingüísticos. Ao elaborar objetivos culturais para a utilização de canções, o professor deverá preparar material informativo e de apoio à atividade. A metodologia

sugerida neste trabalho pode ser adaptada a diferentes realidades e níveis de conhecimento lingüístico, requerendo, para tanto, especial atenção ao aspecto da adequação aos interesses e necessidades da turma.

Por último, o ensino de língua estrangeira deve ser encarado na esfera de objetivos pedagógicos mais amplos, que envolvem questões de natureza ética, ideológica, política etc., e, não apenas, como o aprendizado de habilidades e competências previstas nas práticas curriculares tradicionais .

Notas

¹ EFL significa English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira), diferenciando-se de ESL que significa English as a Second Language (Inglês como Segunda Língua).

² Ao longo do trabalho, uso o termo “cultura” como uma configuração complexa de uma rede de relações sociais historicamente moldada, de obrigações, expectativas, normas e tradições.

³ A mesoteoria seria uma teoria transdisciplinar, interligando a Lingüística Aplicada, que tradicionalmente não possui teoria própria, aos estudos culturais, no campo das manifestações discursivas.

⁴ Poesia *dub* refere-se à poesia de cunho social declamada com fundo de música *reggae* instrumental.

Referências

BENKE, Gertraud. *Applied linguistics: a science of culture?* Linguistik online. Viena, 2003. Disponível em: http://www.linguistik-online.de/14_03/benke.html

CULLEN, Brian & SATO, Kazuyoshi. “Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom”. Nagoia, Japão. *The Internet TESL Journal*, v. VI , n. 12, dezembro de 2000. Disponível em:<http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>. Acessado em 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Democracy and the public sphere in critical research and discourse. In: WODAK, Ruth & LUDWIG, Christophe.

Eds. *Challenges in a Changing World: Issues in Critical Discourse Analysis*: Wien, 1999. p. 63-86.

FLOWERS, Duane P. *Teaching English with Songs and Music*. Los Angeles, California. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Yoo-Songs.html>. Acessado em 2003.

MEDINA, Suzanne L. *The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition*. ESL through music. California, U.S., 2003. p. 1-7. Disponível em: <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/01.htm>. Acessado em 2003.

_____. Songs + Techniques = Enhanced Language Acquisition. *MEXTESOL journal*. v. 24, n. 2, Cidade do México, 2000.

VAN DIJK, Teun. Mediating racism: the role of the media in the reproduction of racism. In: WODAK, Ruth. *Power and ideology: studies in political discourse*. Amsterdam: Phil, 1989. p. 199-226.

YOO, Isaiah WonHo. *Focused listening with songs*. Los Angeles, CA. U.S. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/yoo-Songs.html>

WOJAK, Ruth. *Does sociolinguistics need social theory? New perspectives in critical discourse analysis*. Paper presented at the Sociolinguistic Symposium. Bristol, 2000. Disponível no site: <http://www.cas.umn.edu/wp934.htm>. Acessado em novembro de 2003.

Márcia Paraquett

Uma integração

interdisciplinar: artes plásticas e
ensino de línguas estrangeiras

Nossa proposta é a de provocar uma reflexão sobre a pertinência da inserção das artes plásticas, particularmente a pintura, nas aulas de Língua Estrangeira (LE), considerando algumas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que se referem à “interdisciplinaridade” e aos “temas transversais”, com destaque para a “pluralidade cultural”. Para tal, apresentaremos uma sugestão de micro-projeto interdisciplinar com o propósito de orientar profissionais da área de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) na vivência da sala de aula.

A consciência que se tem hoje sobre a necessidade do ensino/aprendizagem de uma LE no Brasil é bastante diferente da que se tinha até a primeira metade do século XX. Paulatinamente, professores, alunos e pesquisadores vieram construindo uma concepção que se afasta da idéia de que o conhecimento/aquisição de uma LE está vinculado à promoção de elites sociais ou à subserviência cultural, política ou ideológica.

Cada vez é mais clara a compreensão de que a língua estrangeira no currículo escolar cumpre com uma função social. Conhecemos de perto os diversos problemas que ainda determinam os entraves desse processo, como as péssimas condições físicas das escolas públicas, a má formação de nossos profissionais, o autoritarismo do livro didático, o desrespeito à nossa profissão, a hegemonia do Inglês com relação às demais línguas. Isso sem falar no tradicionalismo da escola, na sua rígida estrutura, na segmentação das disciplinas ou na fragmentação das aulas. São problemas com os quais convivemos há anos e exatamente por isso insistimos na busca de novos modelos, de novos formatos que propiciem, de fato, essa função social que acreditamos existir.

A LE na escola regular já não pode pautar-se no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, quase sempre descontextualizada da realidade do aprendiz. Como disciplina do currículo escolar, ela precisa desenvolver seu caráter formativo mais do que o informativo. Acertadamente, em nosso ponto de vista, as Línguas Estrangeiras (LEs) figuram inseridas numa grande área de ensino

– linguagens, códigos e suas tecnologias – assumindo o papel de veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Elas são meios de acesso ao conhecimento de mundo e, nesse sentido, provocam novas formas de pensar, de sentir, de agir e de conceber a realidade circundante.

Falar que uma LE é veículo de comunicação pode parecer que ela se preste unicamente a conversas entre pessoas na busca de informações ou esclarecimentos, conforme figura, muitas vezes, nos livros didáticos a que temos acesso no Brasil. Ser veículo de comunicação é muito mais do que isso: é possibilitar a inserção do aprendiz no circuito social/cultural. Em outras palavras, é garantir-lhe o acesso à informação e, ao mesmo tempo, propiciar-lhe uma consciência crítica.

Também já é senso comum a crença na necessidade do ensino/aprendizagem de uma LE pautar-se no conhecimento da cultura da nova língua. É claro que o conceito de cultura mereceria uma reflexão particular, mas estamos entendendo a cultura como a identidade construída de uma nação, outra palavra delicada, que tomamos como comunidades de traços culturais comuns, independentemente de delimitações geopolíticas.

A construção da identidade de uma nação, como se sabe, se processa ao longo da sua história e, não poderia ser diferente, se manifesta através de linguagens. Não apenas da língua, mas através de outras manifestações culturais como são, por exemplo, as artes plásticas. Por isso, língua, cultura, história e artes plásticas são elementos indissociáveis na aula de LE. Essa é a nossa proposta aqui: verificar, de maneira prática, o encontro desses elementos no processo de ensinar e aprender E/LE.

Intertextualidade e formação de professores de E/LE

Cada vez que escrevemos um artigo, temos um leitor virtual a quem nos dirigimos. Nesse momento, estamos pensando em um professor brasileiro de E/LE que deseja não ser prisioneiro do livro didático, um professor preocupado com a seleção e organização do material que

desenvolverá durante suas aulas. Estamos seguros de que esse é um desejo compartilhado entre todos os profissionais dessa área, mas sabemos, lamentavelmente, que nem todos se sentem habilitados à execução dessa tarefa tão recompensadora. Por isso, esse artigo quer marcar-se por um pragmatismo bastante didático, ao mesmo tempo em que deseja informar sobre questões do universo cultural hispânico, manifestado em produtos culturais a que se tem acesso no Brasil. Em outras palavras, nossa intenção é a de vivenciar a utilização das artes plásticas na aula de E/LE e, ao mesmo tempo, informar sobre questões históricas que construíram/constroem a identidade do universo cultural hispânico. Isso significa estabelecer diálogos interdisciplinares entre língua, história e pintura.

Estamos de acordo com os PCNs quando afirmam que a interdisciplinaridade e a transversalidade se contrapõem à fragmentação e à linearidade do currículo escolar. Como abordagem pedagógica, a transversalidade possibilita ao aluno uma visão ampla e consciente do mundo onde se insere, além de ser uma forma de questionar a alienação e o individualismo no conhecimento produzido pela escola.

A interdisciplinaridade não pode ser tomada apenas como encontros superficiais ou temáticos de disciplinas do currículo escolar. É preciso vê-la como natural às diferentes disciplinas que a escola tradicionalmente segmentou. A disciplina ‘Língua Estrangeira’ não pode ser vista isoladamente. E não apenas ela, é claro. Mas aqui interessa-nos ressaltar as suas particularidades. Ou melhor, a sua globalidade, a sua totalidade. Ensinar e aprender uma LE é ensinar e aprender a língua desse “estrangeiro”, a sua cultura, a sua história, o seu produto cultural. Quando o processo se limita à descrição gramatical, por exemplo, fica restrito a apenas uma fatia desse conjunto tão complexo e heterogêneo.

A transversalidade, por sua vez, precisa ser tomada como recortes temáticos, como vieses que cruzam as diferentes disciplinas, para orientar discussões que colaborem para a consciência crítica do aprendiz. Esses temas precisam constituir seu universo, sua realidade.

Essa é uma das razões para que um professor de LE opte pela utilização da linguagem pictórica na sala de aula. Seria uma outra possibilidade de manifestação da cultura desse “estrangeiro”, desse outro. Tradicionalmente, o texto verbal e escrito ocupou a atenção de alunos e professores, enquanto o texto não verbal, aquele que se manifesta pelas formas e pelas cores, por exemplo, como é o caso da pintura, não foi convidado para essa festa. E ajudar nossos alunos a conhecerem e lerem pinturas produzidas nas nações hispânicas é uma forma de inseri-los em seu mundo, no mundo que os circunda, porque esse mundo “estrangeiro” é também o seu. Significa, ainda, possibilitar a compreensão de resenhas escritas em nossos jornais. Significa convidá-los a freqüentar exposições em nossos museus. Significa motivá-los a pesquisar em nossas bibliotecas ou na Internet. Significa, enfim, promover a sensibilidade e o bom gosto.

São tantas as razões que justificam a utilização de um texto pictórico no processo de ensinar e aprender uma LE que seria impossível elencá-las aqui. Não se está propondo, no entanto, que ele substitua outras linguagens, outras formas discursivas. Juntamente com outros produtos culturais, a pintura pode propiciar o diálogo entre diferentes disciplinas do currículo escolar, como a História, por exemplo. Enquanto não se pode conceber a interdisciplinaridade em si mesma, enquanto não se pode eliminar a histórica segmentação da escola, busquemos mecanismos que propiciem a diminuição desse contra-senso. E trabalhar com pintura na sala de aula é uma das possibilidades que tem o professor.

O que fazer com os precursores históricos?

Como fazer para informar nossos alunos sobre os precursores históricos que se constituem em elementos fundamentais para a compreensão da identidade cultural da nação estrangeira alvo? Em outras palavras, como contribuir para que nossos alunos reconheçam traços identitários, manifestados em produtos culturais, como um texto literário, um texto

jornalístico, uma propaganda, um filme, uma canção ou uma pintura, se esses traços não nasceram no hoje, se eles são consequência do processo de formação dessas nações estrangeiras?

Estamos de acordo, certamente, que uma aula de LE deve orientar-se pela seleção de textos atuais, que registrem uma linguagem da atualidade e que possam aprimorar o conhecimento de mundo do aprendiz. Ensinamos/aprendemos uma LE no propósito de problematizar questões que se vivenciam no mundo social, conforme os temas transversais propostos pelos PCNs, como o respeito aos direitos de todos os cidadãos, sem distinção de gênero, etnia, nacionalidade ou religião.

No entanto, a problematização de um determinado tema transversal precisa estar relacionado à inserção do aprendiz ao universo cultural da nação estrangeira-alvo. São preocupações paralelas e nem sempre fáceis de conciliar. Ao mesmo tempo em que o professor precisa selecionar textos atuais, necessita dar conta de precursores históricos responsáveis pela compreensão do hoje. A princípio pode parecer contraditório, e talvez por isso mesmo a pintura cumpra com um papel fundamental nesse aspecto. Ou seja, o texto pictórico propicia, exemplarmente, a compreensão do passado, quando se quer, por exemplo, conhecer a relação que a sociedade espanhola manteve/mantém entre Estado e Igreja. Ler um fragmento de Cervantes, por exemplo, poderia dar conta da compreensão de traços culturais que nasceram juntamente com a formação política da Espanha. No entanto, um texto escrito no século XVI, por mais maravilhoso que seja, como é o exemplo citado, tem seu código lingüístico desatualizado. E, nesse sentido, não deve ser utilizado na aula de LE, a não ser que o objetivo garanta essa especificidade. A solução poderia ser um texto adaptado, mas ainda assim levaria a outros desdobramentos problemáticos.

Como se sabe, a organização identitária de uma comunidade cultural se dá através de um longo processo, e que essa identidade se acomoda ou se modifica de acordo com os acontecimentos que a escrevem. No caso particular da cultura espanhola, a relação política que aquela

sociedade manteve com a Igreja e a Monarquia, através da Inquisição, pode servir-nos de viés para a identificação de traços comportamentais (morais, sobretudo) do universo cultural hispânico. Conhecer, portanto, a importância da Inquisição na História da Espanha (e, por consequência, dos países por ela colonizados) é possibilitar o conhecimento do que é ser espanhol/hispânico hoje.

A título de ilustração e também pela consciência da dificuldade que sentem os professores de E/LE menos experientes na organização de microprojetos interdisciplinares, passamos a oferecer algumas informações pontuais sobre a Inquisição Espanhola para, a seguir, propor a leitura de algumas telas de dois pintores que contribuíram genialmente para o registro da identidade cultural do que significou/significa ser espanhol: Diego Velázquez e Francisco de Goya y Lucientes. Estamos propondo a Inquisição como recorte temático na interdisciplinaridade com a história porque entendemos que esse episódio deixou significativas marcas no processo identitário espanhol.

A Inquisição e a formação cultural espanhola

Tomemos como base o ano de 1492, tido pela historiografia como o marco temporal do episódio que se conhece como “descobrimento da América”. Já sabemos que este tema abarca uma série de questões controversas, a começar pelo nome com o qual o poder espanhol o batizou. A América não foi “descoberta” em 1492, senão “conquistada”, se aceitamos que as civilizações indígenas que aqui viviam representaram/representam um papel importante no cenário universal. Seria necessário considerar-se, também, que não se trata de uma única América porque, cada vez mais, as três partes que a constituem (a do Norte, a do Sul e a Central) exigem novas subdivisões que vão além de questões geopolíticas. Mas sigamos.

Para a Espanha, o ano de 1492 é importante por, pelo menos, três grandes feitos históricos: além do “descobrimento da América”, nesse

mesmo ano os judeus e os mouros foram expulsos pelos Reis Católicos (Fernando e Isabel) e foi publicada a primeira gramática que se tem notícia, *La gramática de la Lengua Española*, por Antonio de Nebrija.

Não é coincidência que os reis sejam conhecidos como “católicos”. Ser católico significou, naquele momento, ser contra a permanência de judeus e mouros e pôr fim a uma luta que se impunha há alguns séculos. O casamento de Fernando e Isabel criava um novo poder, apoiado pela Igreja que vivia o processo de re-romanização da Península Ibérica, episódio histórico conhecido por “reconquista”. Não fica difícil perceber a oposição que esta palavra estabelece com “conquista”, relacionada, nesse contexto, aos árabes. Reconquistar significava livrar-se do domínio imposto pela conquista dos árabes sobre os romanos. Nessa perspectiva, então, os árabes são os “conquistadores”, enquanto os que seguem a tradição romana (os católicos), os “re-conquistadores”. Reconquistar significa, então, devolver à tradição romana os territórios peninsulares. E para tal, Fernando e Isabel tinham suas metas bem definidas: reintegrar os reinos medievais; favorecer a ordem, a legalidade e a unidade; criar uma burocracia do mérito ao invés do favoritismo e restabelecer toda a majestade do direito romano.

Que significa isso? Significa estabelecer a unidade espanhola na Península Ibérica e a primeira medida deveria ser a expulsão do Islamismo de seu território. Em seguida, expulsaram os judeus e enviaram Cristóvão Colombo para as Índias, resultando no encontro com a América. Antes que terminasse o ano de 1492, a língua espanhola se fez conhecida como instrumento de poder com a publicação da gramática de Nebrija.

São fatos muito importantes, mas queremos crer que a expulsão dos judeus merece uma atenção particular. Informa-nos Carlos Fuentes que “*los estatutos proclamando la pureza de la sangre y la ortodoxia de la fe fueron la base para la expulsión de los judíos*” (1992, p. 90). Depois, o que se viu foi a perseguição e, até mesmo, o extermínio dos convertidos que permaneceram no país.

Percebe-se que há dois motivos principais que orientam a decisão política dos Reis Católicos: a pureza de sangue e a ortodoxia de fé. Mas há outro, como nos informa ainda Carlos Fuentes: o interesse político de Isabel e Fernando “*incluía aumentar el caudal de la monarquía con la expropiación de la riqueza de las más industriosas castas de España*” (1992, p. 89/90). Em outras palavras, a monarquia espanhola esperava aumentar sua riqueza com a expropriação dos bens dos judeus ricos.

Mas com a expulsão, o que parecia lucrativo para a Coroa lhe trouxe prejuízos porque, de uma população total de sete milhões de habitantes, a Espanha passou a ter, em 1492, apenas meio milhão de judeus e convertidos, embora um terço da população urbana estivesse formada por descendentes de judeus. E o resultado foi que, no ano seguinte, as rendas municipais de Sevilha, o centro do poder monárquico, caíram 50%, e Barcelona, outro importante centro político, conheceu a bancarrota municipal.

Houve outras conseqüências: com a expulsão dos judeus, saíram da Espanha muitos dos cirurgiões e, também, banqueiros e altos comerciantes, o que significou uma queda considerável na arrecadação de impostos e na manutenção do status imperial.

Nesse contexto, a “descoberta da América” representa a possibilidade dessa recuperação, além, é claro, de significar que os reis espanhóis tinham superado os portugueses quanto à descoberta de uma rota mais rápida às Índias, facilitando a intensificação do comércio marítimo.

Todos esses acontecimentos históricos e políticos estão diretamente relacionados entre si e envolvem a Igreja e a Monarquia espanhola. Não é por coincidência que em 1478, o Papa Sisto IV assinou uma bula através da qual fundou uma nova Inquisição na Espanha. Conforme afirmação do historiador Francisco Bethencourt (2000, p.17-79), essa bula, escrita como petição dos Reis Católicos, acusava três aspectos: reproduzia os argumentos régios sobre a difusão das crenças e dos ritos mosaicos entre os judeus convertidos ao cristianismo em Castela e Aragão; atribuía o desenvolvimento dessa heresia à tolerância dos bispos e autorizava os reis a nomear três inquisidores.

No entanto, a conversão era pura aparência porque muitos judeus se converteram ao cristianismo, mas mantinham suas antigas crenças e realizavam seus ritos originais, sem falar que muitos bispos eram tolerantes com a “heresia” dos judeus convertidos. Apesar disso, essa bula deu aos reis o direito de nomear inquisidores, concessão que era um acontecimento inédito, já que a nomeação se reservava, até então, ao Papa. A bula ainda permitia que os reis fizessem as substituições que julgassem necessárias, o que deu à Inquisição um caráter de tribunal eclesiástico. Instala-se primeiramente na cidade de Sevilha, onde, sob o comando dos primeiros inquisidores, ocorreu a prisão de centenas de acusados ainda durante o primeiro mês de funcionamento, provocando um grande pânico entre os habitantes e determinando a fuga de milhares de pessoas ao estrangeiro (Portugal, Itália e norte da África).

É natural que a população resistisse, o que levou à criação de novas medidas, mais enérgicas, e à fundação de uma segunda área inquisitorial: Saragoça. Os protestos contra a violência dessas medidas continuaram e para controlar as petições dos contrários à Inquisição, a Coroa obteve da cúria romana o poder de examinar todos os recursos de última instância, o que significava que a perseguição já não seria somente contra o sangue ou a fé, mas também contra aqueles que se punham ao lado dos perseguidos. Assim se fundou, definitivamente, a Inquisição espanhola que só teria fim, pelo menos de forma sistemática, no ano de 1834.

Foram muitas as conseqüências deixadas pela Inquisição entre os espanhóis, mas certamente o aspecto mais nocivo àquela sociedade foi a composição de “rede de familiares”, privilégios que recebiam algumas famílias em troca de informações sigilosas. Cerca de 80 mil famílias, saídas primeiramente das camadas medianas urbanas ou rurais e, posteriormente, das camadas superiores urbanas em ascensão, colaboraram com a Inquisição, possibilitando sua longa existência. Além do aniquilamento de milhares de “hereges”, da perseguição aos “novos cristãos” de origem hebraica, aos “velhos cristãos” do campo, aos “alumbrados”, aos mouriscos

e aos judeus, a Inquisição espanhola também é responsável pela desconfiança entre compatriotas.

São marcas que não se apagam com facilidade e é natural que artistas que viveram sob esse domínio tenham sofrido perseguições ou tiveram que buscar mecanismos de disfarces que lhes permitiam conviver e, ao mesmo tempo, denunciar as arbitrariedades do Estado (através da Monarquia) e da Igreja. Observemos a contribuição de dois grandes nomes da pintura espanhola: Diego Velázquez e Francisco de Goya y Lucientes.

O cenário político-social da Espanha e a pintura de Velázquez

Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, ou simplesmente Velázquez, natural de Sevilha, viveu de 1599 a 1660, século XVII, portanto. Embora sua família pertencesse à baixa nobreza e vivesse em paz com o poder eclesiástico estabelecido, Velázquez soube burlar esse poder, pintando temas religiosos de maneira muito particular. Seria interessante observar o quadro conhecido como *Adoración de los Reyes Magos*¹, pintado em 1645.

Quando limitamos nosso olhar ao rosto da virgem e do menino, percebemos que ambos têm uma expressão que não se assemelha à que normalmente se confere a uma virgem e a um deus, embora menino. É assim que o lêem muitos críticos e, entre eles, José López-Rey (1998). A Virgem Maria é uma jovem que segura seu filho como todas as mães, um menino alegre e cheio de saúde, com uma expressão de paz e equilíbrio. Não se percebe dor nem tristeza, o que nos leva a afirmar que mãe e filho estão contentes e repetem uma cena familiar cotidiana. O tema bíblico, portanto, está sendo visto por Velázquez com naturalidade e humanidade. E talvez seja por essa razão que mistura o tema sagrado ao de natureza morta, conhecido no universo espanhol como *bodegones*.

O surgimento da natureza morta como gênero específico ocorre em fins do século XVI e começos do XVII na Itália, Espanha, Holanda e

França, países separados, então, por diferenças religiosas, de sistemas políticos e de estruturas sociais, o que equivale a dizer que cada um desses países tinha seu próprio sentido da vida. Naquela Europa, os artistas separaram seu espírito da idéia de homem e de natureza para centrá-lo nas aparências dos objetos e das coisas.

Os *bodegones* de Velázquez nos ajudam a identificar alguns elementos da cozinha espanhola e que a caracterizam particularmente até nossos dias, como o pão (*pan*), o vinho (*vino*) ou a romã (*granada*), fruta mítica do poder espanhol. Ler um *bodegón* de Velázquez é conhecer o cotidiano espanhol de seu tempo; é reconhecer hábitos culturais espanhóis do século XVII, através de um produto cultural pictórico; é ler na pintura, a precursora cultural da Espanha. Mais interessante ainda é observar que o tema da natureza morta não se encontra separado do bíblico, o que se confirma em outro quadro, *Cristo en casa de Marta*², pintado em 1618.

Parece-nos oportuno tomar a interpretação dada por López-Rey (1998). Ele nos ensina que o primeiro plano está ocupado por duas figuras de três quartos: uma mulher velha e uma moça jovem, que tem em suas mãos as duas peças de um morteiro; o morteiro se encontra sobre a mesa, ao lado de um cântaro, de pescados e de condimentos. A jovem, figuração de Marta, está olhando para o exterior da tela. No fundo, aparece, como no reflexo de um espelho, Jesus sentado com Maria a seus pés e com outra mulher detrás dela.

Se compararmos a atenção dada à cena de cozinha ao detalhe de Maria com Jesus, nos damos conta de que o tema de *bodegón* ocupa o primeiro plano, enquanto o religioso, o segundo. Os múltiplos acentos de cores brilhantes dão uma impressão de exuberância ao espaço carregado de perspectiva e a tonalidade da atmosfera proporciona uma unidade onde a textura dos alimentos e utensílios de cobre e de argila se conjugam para criar, a partir de alguns objetos estranhos, uma impressão de desordem, mas sem que isso signifique deslocar as pessoas, cujas atitudes e relevos são a chave da composição.

De fato, o maior peso dos protagonistas não desequilibra a relação entre as duas cenas. Ao observá-las com atenção, percebemos que a de menor tamanho é a mais luminosa, e que a aparente diferença no trato das cenas realça ainda mais o tema religioso.

É importante que se imagine como este quadro de Velázquez pode ter sido interpretado na sua época. Nunca é muito recordar que a Espanha estava governada por idéias inquisitoriais e que tratar o tema religioso era quase uma obrigação. Mas os artistas não se sentiam livres para criar sua perspectiva quando este tema era tão limitado pelas regras da Igreja e do Estado. Nesse sentido, *Cristo en casa de Marta* é uma forma de resistir à censura imposta pela Inquisição. E o segredo está no destaque. É Marta, a cozinheira, a mulher comum quem recebe evidência na tela. De certa forma, Velázquez está subvertendo o discurso bíblico, dando a ela, e não a Maria, as atenções principais. A interpretação de López-Rey nos chama a atenção para o brilho que destaca a cena de Maria com Jesus, mas só um especialista pode observar este detalhe. O leitor comum, onde nos incluímos, certamente vai compreendê-la de outra maneira.

Há outros temas que nos permitem observar a subversão da ordem imposta, como aqueles quadros onde aparecem personagens menos nobres, como os bufões, misturados à família real ou à nobreza. É o caso de *Las Meninas*³, de 1656, quando o pintor coloca na mesma cena a infanta Margarita, acompanhada de outros personagens nada nobres como são a velha anã e o cachorro. É preciso observar o título original da obra, que no seu singular significa “dama de familia noble que desde muy joven entraba a servir a la reina o a las infantas niñas”⁴. Como se percebe, a intenção do pintor é colocar *las meninas* em destaque e não a família real, seja na figura da infanta ou da rainha, que é vista através do espelho. Portanto, há, explicitamente, um jogo entre o que pinta e o que diz que pinta; entre o retrato da família real e o das *meninas*.

Merece destaque, também, outra famosa tela conhecida como *Las Hilanderas*⁵ (1644-48) ou *La fábula de Aracne*, onde se percebe a importân-

cia que o artista dá às fiandeiras em detrimento da nobreza. Observe-se que a cena representada acontece num estúdio de alta costura, e que o pintor contrapõe as trabalhadoras às usuárias, ou seja, a classe popular à nobre. No entanto, são aquelas e não estas que aparecem em primeiro plano, ocupando grande parte da pintura. Isso confirma a opção pela personagem popular em detrimento dos nobres. Pode parecer pouco, mas era uma forma de deslocar as atenções para uma classe menos favorecida.

Poderíamos confirmar sua intenção se considerarmos que, segundo estudos realizados, a modelo que utilizou para representar a moça de blusa branca que trabalha no tear com os pés descalços foi a mesma de outro trabalho de tema religioso, intitulado *La coronación de la Virgen*⁶ (1645). E fez mais: em *La Venus del espejo*⁷ (1644-48), primeiro nu feminino da pintura espanhola, a modelo continuou sendo a mesma. É interessante observar que a pintura de tema religioso (da Virgem Maria) se populariza (ou se humaniza) quando o artista se vale de uma mesma mulher para pintá-la na sua atividade profissional ou nua, diante de um espelho, ainda que escondida atrás de um nome mítico (Vênus). E a recíproca também é verdadeira: essas mulheres se divinizam quando, na representação pictórica, são a Virgem Maria.

Se aquela Igreja tivesse percebido o jogo estabelecido pelo artista, certamente o teria acusado de herege. Mas não percebeu e, dessa forma, Velázquez pôde burlar o poder religioso, além de deixar à humanidade algumas obras insuperáveis.

Passemos a conhecer outra manifestação de subversão da ordem estabelecida através da arte.

A representação da história na pintura de Goya

Se comparado a Velázquez, Francisco de Goya y Lucientes deu muito mais trabalho à Inquisição espanhola. Viveu num período histórico muito significativo para a Espanha (1746-1828) e soube, com sua pin-

tura, registrar os acontecimentos que marcaram aquela sociedade. Conhecer a pintura de Goya é entender a trajetória histórica daquele país no período que lhe coube viver. Observemos algumas de suas telas, buscando nelas o diálogo (ou melhor, a falta de diálogo) que estabelece com o poder eclesiástico de sua época.

A obra de Goya pode ser dividida em duas grandes fases, a colorida e a negra, embora seja preciso ressaltar que realizou trabalhos extremamente realistas e outros impressionistas, o que fez dele um modelo para pintores de outros países e em épocas diferentes.

Na primeira grande fase, sua arte está ocupada por temas populares, de crianças brincando, de jovens alegres ou de variadíssimos retratos da nobreza. Essas representações pictóricas podiam ser vividas em telas ou em tapetes, no que foi um especialista. Quando olhamos quadros como *Caza de la codorniz*⁸ (1775), *Merienda campestre*⁹ (1776) *El columpio*¹⁰ (1776) ou ainda *El quitasol*¹¹ (1777), percebemos cenas sociais de sua época que reproduzem a alegria de viver ou os jogos da juventude. Tudo com muita elegância, com muita graça e com muitas cores.

Sua vasta coleção de retratos não difere muito neste aspecto. O Retrato da Marquesa de Pontejos¹² (1786), de Don Manuel Osório de Manrique Zúñiga¹³ (1786), da Rainha Maria Luisa¹⁴ (1799), da Duquesa de Alba¹⁵ (1797) ou de Dona Isabel Porcel¹⁶ (1804) são pinturas exemplares no que se referem à leveza e à graça dos retratados ou aos detalhes das vestimentas utilizados por eles. Não foi à toa que Goya se tornou o maior retratista de sua época, o que lhe garantiu dinheiro e prestígio entre nobres e monarcas.

Esse Goya não incomodou nem foi incomodado pela Igreja e pelo Estado, apesar de confirmar sua preocupação com questões sociais, como se pode ver em pinturas como *Las Gitanillas*¹⁷ (1791-92) ou *Niños con Mastines*¹⁸ (1786-87), onde representa meninos de rua em jogos de liberdade e alegria. Poderia ter-se mantido nesse lugar, pintando as cores de uma Espanha aparentemente em ordem, mas motivado pelo movimen-

to liberal francês, revoluciona sua arte, produzindo a que passamos a chamar de pintura negra.

Para a crítica, a primeira declaração política de Francisco de Goya y Lucientes é a coleção chamada *Caprichos*¹⁹, pintada entre 1797 e 1799. Segundo Carlos Fuentes,

Los caprichos son la crónica insuperable de la locura humana, sus hipocresías, debilidades y corrupciones. La belleza de la técnica empleada por Goya, el aguafuerte blanco, negro y gris, proyecta estas escenas de la miseria moral más allá de cualquier sospecha moralista. Los grabados de *Los caprichos* al cabo se resuelven, en el más famoso de todos ellos, en una crítica de la razón, crítica del optimismo acrítico, crítica de la fe sin límites en el progreso. (1993, p. 237)

Dentre toda a coleção, o ensaísta mexicano chama a atenção para *El sueño de la razón produce monstruos*²⁰, na qual Goya pinta Gaspar Melchor de Jovellanos, um intelectual importante que chegou a ser Ministro da Justiça de Carlos IV. Mas, porque tinha idéias liberais, não tardou muito a ganhar inimigos no Estado e na Igreja. E um de seus inimigos era Manuel Godoy, um oficial acusado de ser amante da Rainha Maria Luisa.

Em nome do rei e da Inquisição, Jovellanos recebe a incumbência de ser embaixador da Espanha na Rússia, um cargo que o afastaria da convivência política de seu país. Além de ser pintado neste quadro, Jovellanos foi retratado por Goya em outra tela, em 1798, o que confirma sua admiração por este personagem. Quando comparamos os dois retratos, percebemos facilmente que o da coleção *Caprichos* revela a derrota do projeto liberal, quando os “monstros” venceram o sonho da mudança política e social. Os demais quadros da coleção manifestam, satiricamente, a luxúria, o bizarro e a estupidez de uma sociedade cega e ensurdecida pelo poder monárquico e eclesiástico. Goya deixava sua pin-

tura mais inocente para iniciar um projeto de engajamento político, o que lhe custaria muito caro.

Depois de *Caprichos*, Goya produziu outras séries, como a que pintou sobre feitiços e bruxarias, com o propósito de acusar a Igreja e alertar o povo da política eclesiástica de explorar a existência de crenças supersticiosas para aterrorizá-lo e subjugá-lo, impedindo que a sociedade se desenvolvesse e se tornasse mais instruída. Muitos escritores e pintores se valiam do tema da bruxaria para atacar a Santa Inquisição e alertar o povo sobre as verdadeiras intenções da Igreja. Nesse sentido, Goya produziu, por exemplo, *Vuelo de brujas*²¹, *Conjuro*²² ou *El exorcizado*²³, todas pintadas entre 1797 e 1798. Basta olhá-las para perceber que desapareceram o alegre, o colorido, o pastoril e o ingênuo de sua primeira grande fase para substituí-los por duras críticas sociais.

Esse movimento não é casual. Finalmente, os ares soprados pela Revolução Francesa chegavam à Espanha, criando problemas de perseguição e morte aos que desobedeciam à ordem estabelecida. Goya buscou uma maneira de burlar esse poder, mas não teve trégua, até que foi obrigado a exilar-se na França, em 1824, pouco antes de sua morte. Antes do exílio, no entanto, produziu o melhor de sua arte, criando quadros famosos, como *La maja desnuda*²⁴ (1798-80) e *La maja vestida*²⁵ (1800-03).

Essas duas obras são, certamente, as telas femininas mais conhecidas do pintor. E são muitas as razões que justificam essa popularidade. Primeiro porque significam o triunfo do estilo sobre o conteúdo, o culto da beleza e da juventude ou da consagração da pose e da teatralidade. Segundo, porque se conta que Goya foi obrigado pela Igreja e pelo Estado a cobrir a nudez daquela mulher, o que resultou na *Maja vestida*. Mas se bem observado, a roupa que pôs na *maja* não oculta a beleza de seu corpo. Embora esteja vestida, continua revelando sua sensualidade, sua imaginária nudez. E, terceiro, porque se diz que a modelo que serviu a Goya era a Duquesa de Alba, conhecida personagem da sociedade e por quem o pintor nutria uma grande paixão.

Além desses motivos, é importante chamar a atenção para o fato de que as duas peças foram confiscadas pela Inquisição porque Goya foi acusado de obsceno. Mas, para a História da Arte, a *Maja desnuda* tem a importância de ser a primeira tela de nu feminino explícito onde se incorpora o pelo pubiano. Pode-se imaginar a inquietação que Goya provocou na moral (ou falsa moral) imposta pela Inquisição. Mas essa não foi sua mais violenta declaração política, que virá com a realização de uma nova série sobre a guerra, colocando em risco sua arte e sua vida.

A França havia estado em guerra contra a Inglaterra por mais de quatro anos e, em dezembro de 1807, com o consentimento do poder espanhol, Napoleão pôs 130 mil tropas francesas em direção ao norte da Espanha com o pretexto de proteger os espanhóis aliados de uma invasão inglesa. Durante a primavera de 1808, as tropas francesas entraram em Madri e tomaram o controle da cidade.

Quando Carlos IV sentiu sua segurança ameaçada, passou a coroa a seu filho, abandonando a capital. No entanto, Fernando VII foi rei por pouco mais de um mês e teve que se exilar porque em 6 de junho de 1808, Napoleão declarou seu irmão, José, rei da Espanha e teve início a “guerra de guerrilhas” entre espanhóis e as forças ocupadas.

É quando nasce um sentimento nacional muito polêmico. Para muitos espanhóis, a ocupação francesa tinha duas caras: se, por um lado, se ameaçava a soberania nacional, por outro, se impunha uma constituição liberal que abolia a Inquisição e os altos impostos, além de privar o feudalismo e a Igreja de muitos privilégios. Proclamavam-se os direitos do homem.

Diante da situação que se apresentava, Goya mudou sua relação com a família real, voltando seus interesses para fora da Corte no propósito de conseguir trabalho de forma independente. É quando pinta *El Coloso*²⁶ (1808-12), o gigante enigmático que muitos interpretaram como uma alegoria da guerra, ou como o terrível vingador da Espanha. É certo, no entanto, que o artista nos está dizendo que o povo espanhol, como um colosso, pode seguir lutando suas lutas, embora tivesse perdido uma batalha.

Em 1810, quando começa sua nova série de gravuras, *Los desastres de la guerra*²⁷, a luta havia atingido novos níveis de ferocidade, como os eventos de 2 e 3 de maio de 1808, quando a população de Madri se levantou contra as forças de ocupação francesa e muitos acabaram no paredão de fuzilamentos.

O poder espanhol se restabelece e Fernando VII volta a Madri, revelando-se um ditador cruel e reacionário e levando consigo um novo pesadelo para os espanhóis: a restauração da Inquisição e uma perseguição redobrada aos liberais, o que causa um desequilíbrio político generalizado e o êxodo em massa de intelectuais espanhóis. Goya concentrou sua energia em trabalhos particulares e em suas pinturas em painel, melancolicamente satíricas e anticlericais, como é o caso de *Procesión de los flagelados*²⁸ (1812-19) e *Entierro de la sardina*²⁹ (1912-19).

A situação entre Goya e o Poder ficava cada vez mais insustentável devido à oposição política e eclesiástica que suas telas representavam. Somado a isso, ao final de 1819, aos 73 anos de idade, a antiga doença que o tinha deixado surdo, em 1792, voltou de forma muito mais violenta.

Embora fosse ainda o primeiro pintor do rei, Goya decidiu abandonar Madri e retirar-se para sua casa de campo, onde começa um extraordinário projeto que o manteve ocupado durante três anos: a decoração de duas salas com a brilhante e estranha série que se imortalizou como as *Pinturas Negras*. Merece destaque a tela *Saturno*³⁰, pintada na sala de jantar e colocada aí propositalmente, como a sugerir que o mito de Saturno comendo seu filho se repetia em território nacional.

As perseguições se intensificam durante os dez anos conhecidos como *Década Sinistra* e é quando Goya produz sua última série, *Los Disparates*³¹ (ou *Locuras*), tornando-se um alvo ideal da fúria reacionária. Por medidas de segurança, foi obrigado a exilar-se na França no outono de 1824, especificamente em Bordeaux, aos 79 anos, e é quando domina a litografia, produzindo a coleção *Toros de Burdeos*³². Fora de seu país, mostra-se mais tranqüilo e suave, embora registre sua nacionalidade através do mítico touro que o ata à cultura nacional.

Antes de morrer, pinta *La lechera de Burdeos*³³ (1825-28), considerada sua última criação e o prenúncio do Impressionismo. Nessa tela, conjuga o retrato de uma ordenhadora, profissão camponesa da época, com a elegância, a segurança e a beleza de uma mulher. Diz-se que essa obra representa sua última vontade de vida, sua última explosão de criatividade, de arte, embora já tivesse completado 81 anos de idade.

Botando a mão na massa

Sem ter a pretensão de propor uma “receita de bolo”, gostaríamos de sugerir a leitura de um texto brasileiro, produzido a partir da intertextualidade com a pintura espanhola (e, por consequência, com a História) para, então, refletir sobre a importância do conhecimento cultural que precisam ter os aprendizes brasileiros na aula de LE, oportunidade inegável para o despertar da consciência intercultural. Como exercício, tomemos a capa que a revista *Época* utilizou para a edição de 18 de março de 2002.



Começamos pela pertinência da utilização de tal texto na aula de Espanhol. Você o utilizaria? Por quê? Na nossa opinião, ele seria perfeitamente adequado (necessário, talvez), independente do nível de aquisição que possam ter os aprendizes. Sabem por quê? Porque se trata de uma revista de grande circulação em nosso país e, certamente, muitos de nossos alunos poderão ter acesso a ela.

Como se sabe, a capa de uma revista como *Época* pode ser vista por muitas pessoas, independente do produto ser adquirido e, de fato, lido: seja pela propaganda veiculada pela televisão, por sua natural exposição nos quiosques de venda ou pela possibilidade de sua aparição num *outdoor* de uma cidade. Sabe-se, também, que a produção de uma capa de revista é, hoje, de grande preocupação para os editores, porque precisa seduzir potenciais compradores e leitores. Por isso, cada vez mais merecem especialistas que são conhecedores de artes plásticas, de física, de moda, de arquitetura, de cinema, enfim, do universo que circunda os interesses editoriais e comerciais da revista.

Essa capa, em particular, reproduz uma pintura conhecida por nós: trata-se do *Tres de Mayo de 1808*, pintada por Goya e já comentada anteriormente. Pensemos na possibilidade de levá-la a nossos alunos, depois de descobri-la, ao acaso, num quiosque próximo de nossa casa. Como devemos proceder? Primeiro, ficar felizes com o achado. Segundo, sugerir que os alunos leiam aquele texto, tomando-o como pertencente à sua realidade cultural. Terceiro, dar-se conta das dificuldades que poderão advir como conseqüências do desconhecimento que se costuma ter das artes plásticas. Quarto, criar a curiosidade neles. E quinto, saciá-los.

Façamos esse caminho mais devagar.

a) É preciso acreditar que a mídia brasileira é um grande achado. Criar o hábito de olhar nossas revistas e jornais na busca de textos que dialogam com outras culturas é um vício nada nocivo aos professores de LE. Há pérolas como a *Fuzilaria na Sucessão*, que permitem

ricas discussões em sala de aula e confirmam o interculturalismo.

b) Qualquer pessoa é capaz de ler um texto pictórico. Todos temos, no mínimo, conhecimentos de mundo que nos permitem ler imagens. Um aluno de espanhol, certamente, vai fazer sua leitura na medida de sua possibilidade. A partir de suas observações, o professor deve orientá-lo para perceber as particularidades, sem fazer referências objetivas de autoria, nacionalidade ou contexto histórico daquela peça. Num primeiro momento, uma pintura fala pelas formas e pelas cores e é possível depreender sentidos a partir das impressões que aquela tela nos causa, porque essas impressões não nascem do nada: elas correspondem ao conhecimento de mundo adquirido por aquele expectador. Esse texto publicado em *Época* pertence ao cenário cultural brasileiro. Lembremo-nos que ele foi selecionado em uma revista nacional e isso basta para que o aprendiz o veja como sendo seu, como pertencente à sua cultura.

c) É muito provável que os aprendizes desconheçam a pintura de Goya. Ou que não a conheçam detalhadamente. Depois de confirmar isso, o professor deve ajudar na leitura do quadro, levando uma reprodução em transparência, que não contenha a intertextualidade proposta pelo texto da capa da revista. É hora de o professor trabalhar duro, informando a seus alunos sobre aquela tela, dizendo-lhes quem a pintou, quando e porque. Ainda nessa fase, o professor não pode ignorar os conhecimentos dos aprendizes, sejam eles intuitivos ou sistemáticos. A leitura deve ser feita de forma interativa, com a contribuição de todos e sem se esgotar, naturalmente. É preciso criar a curiosidade para novas leituras de obras desse pintor ou de outros.

d) Passada a etapa anterior, é hora de voltar ao texto da revista *Época* e ajudar na compreensão da paródia, da intertextualidade estabelecida para, então, depreender os novos sentidos que aquela pintura ganha no novo contexto. O professor não deve privar-se de

analisá-la criticamente, o que significa contribuir para a percepção crítica de seus alunos. Se nos permitem uma opinião, a pintura de Goya perde quando re-significada porque o diálogo intertextual banaliza a magnífica obra espanhola. Sabem por quê? Recordemos que *Tres de Mayo de 1808* evoca um episódio bélico entre as forças civis espanholas e o exército de Napoleão Bonaparte durante a ocupação de Madri, quando civis desarmados e desapoitados pelos reis locais, que haviam abandonado o país, foram vencidos e fuzilados de forma brutal. A indignação de Goya e sua cumplicidade com seus compatriotas o levaram à criação dessa obra considerada pela crítica como modelo do expressionismo, o que confirma ter inspirado diversos pintores. Ao olhar o quadro, a brutalidade da cena e a atenção ao fuzilamento ainda horrorizam a humanidade, embora essa guerra tenha ocorrido no século XIX. Mas no episódio maranhense, heróis e bandidos se confundem e não se pode precisar o diálogo proposto na paródia porque a fuzilaria ocorrida na sucessão presidencial em nada se parece à resistência dos civis espanhóis em defesa de seu território nacional. Pelo menos é essa nossa opinião. Talvez o autor do texto paródico tenha utilizado o quadro de Goya apenas pelo que parece representar, desconsiderando sua essência e sua verdade histórica.

Ao fazer esse rápido passeio, a aula de LE terá contribuído para que aprendizes percebam que a cultura do outro é também a sua e que aprender a cultura é aprender a língua, ainda que os elementos lingüísticos não tenham sido trabalhados de forma sistemática. Seria preciso considerar, certamente, que essa proposta de aula se prende a objetivos ligados à compreensão leitora e não a atividades de descrição lingüística. Os aspectos lingüísticos foram trabalhados de forma subjacente: na medida em que o professor possibilitou a audição de suas aulas dadas em espanhol; provocou a contribuição dos aprendizes, manifestada também

em língua espanhola; e, ainda, terá oportunizado possíveis leituras de fragmentos que expliquem a arte do pintor, selecionada no acaso da rua. Mas um acaso que confirma a urgência de sua compreensão, pois, em última análise, uma aula de língua estrangeira serve para a formação ou o aprimoramento do leitor e cidadão brasileiro.

Amarrando algumas conclusões

O que fizemos foi tomar as idéias de interdisciplinaridade e transversalidade, sugeridas pelos PCNs, para propor a leitura de algumas telas de dois pintores espanhóis, Diego Velázquez e Francisco de Goya y Lucientes, vistos como representantes da resistência ao sistema político-ideológico vigente na época que lhes coube viver. A interdisciplinaridade se estabeleceu entre o ensino de língua espanhola, a pintura e a História da Espanha, enquanto a transversalidade tomou o tema da Inquisição para provocar uma discussão sobre direitos de cidadania no que se refere, particularmente, à diferença religiosa e ideológica.

A escolha desse tema também cumpriu com o objetivo de propor uma reflexão sobre a possibilidade/necessidade que deve ter um professor de identificar os precursores históricos fundamentais à compreensão das marcas culturais identitárias da comunidade da LE-alvo. Nesse sentido, preocupou-nos ressaltar a pertinência do texto pictórico no processo de ensinar/aprender uma LE, por diferentes razões: pela perpetuação de seu código; pela possibilidade de inserção social do aprendiz; pelo estímulo à pesquisa e ao conhecimento de outras obras de arte.

Propusemos, ainda, que um exercício de leitura de um texto publicado numa revista brasileira pode servir como ponto centralizador para uma discussão mais profunda que tome a intertextualidade e o interculturalismo na aula de LE.

Esperamos ter confirmado que um microprojeto construído a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade se contrapõe à

fragmentação e à linearidade do currículo escolar, já que o conhecimento de um episódio tão significativo como foi a Inquisição espanhola pode servir à compreensão de comportamentos culturais (morais) da atualidade. E que compreender as idiossincrasias da cultura-alvo, tomando contato com o processo histórico pelo qual ela passou, significa diminuir a distância entre o *eu* e o *outro*. Significa, também, conviver harmoniosamente com a pluralidade cultural. Significa, por fim, ser mais tolerante com a diferença. E essa experiência se dá de forma globalizada, sem segmentações. Não foi a figura institucional do professor de História ou de Artes Plásticas que trouxe essa discussão para a sala de aula. Coube ao professor de LE, aquele profissional cujo compromisso deve ser o de formar leitores em língua/cultura estrangeira, sempre atento à formação de leitores contextualizados e inseridos nas suas realidades socioculturais. O estrangeiro e o não estrangeiro são apenas referências episódicas, como é o caso específico da Inquisição e desses pintores que ajudamos a conhecer. O aprendiz brasileiro precisa ser levado a compreender que apesar daqueles personagens e daquele episódio terem pertencido à realidade histórica espanhola, não só sobrevivem, como podem servir, de forma relativizada, a paralelos com a realidade brasileira.

Por fim, queremos crer que o exercício aqui proposto tenha servido à compreensão de que a escola, através da LE ou de qualquer outra disciplina, deve contribuir para a formação de seus alunos, embora lamentavelmente, não se encontre com facilidade um professor com perfil adequado à realização dessa tarefa. E a responsabilidade, certamente, está na estruturação de nossas universidades, cada vez mais especializadas e afastadas de projetos interdisciplinares, a cumprir exigências dos órgãos de fomento sem considerar as demandas sociais.

Notas

¹ Todos os quadros sugeridos nesta leitura podem ser encontrados na Internet. A título de contribuição, procuraremos indicar um endereço

específico para cada um deles. *Adoración de los reyes magos* pode ser visto em: <http://averroes.cec.junta-andalucia.es/programas-educativos/fotos/foto1.ipg>

² <http://averroes.cec.junta-andalucia.es/recursos-informaticos/concurso99/028/cristomm.htm>

³ <http://averroes.cec.junta-andalucia.es/programas-educativos/faz/velazquez.php3>

⁴ Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 2000.

⁵ <http://averroes.cec.junta-andalucia.es/programas-educativos/faz/velazquez.php3>

⁶ <http://averroes.cec.junta-andalucia.es/programas-educativos/faz/velazquez.php3>

⁷ Idem

⁸ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/Catalogo-Pintura-55p.html>

⁹ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/Catalogo-Pintura-223.html>

¹⁰ <http://www.artehistoria.com/frames.htm?http://www.artehistoria.com/genios/cuadros/2550.htm>

¹¹ www.abcgallery.com/G/goya/goya/107.html

¹² www.abcgallery.com/G/goya/goya/113.html

¹³ www.abcgallery.com/G/goya/goya/102.html

¹⁴ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/Catalogo/Pintura/365p.html>

¹⁵ www.abcgallery.com/G/goya/goya/2.html

¹⁶ www.abcgallery.com/G/goya/goya/8.html

¹⁷ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/Catalogo-/Pintura-/249p.html>

¹⁸ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/Catalogo-/Pintura-/196.html>

¹⁹ <http://www.bne.es/Goya/es-home-caprichos.html>

²⁰ www.abcgallery.com/G/goya/goya135.html

²¹ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Catalogo/Pintura/314.html>

²² <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Catalogo/Pintura/316.html>

- ²³ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Catalogo/Pintura/318.html>
- ²⁴ www.abcgallery.com/G/goya/goya/52.html
- ²⁵ www.abcgallery.com/G/goya/goya/109.html
- ²⁶ www.abcgallery.com/G/goya/goya/66.html
- ²⁷ <http://Goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/Desastres.html>
- ²⁸ www.abcgallery.com/G/goya/goya/62.html
- ²⁹ www.abcgallery.com/G/goya/goya/30.html
- ³⁰ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Catalogo/Pintura/616.html>
- ³¹ <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/Disparates.html>
- ³² <http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/TorosBurdeos.html>
- ³³ www.abcgallery.com/G/goya/goya/80.html

Referências

- BAIGENT & LEIGH. *A inquisição*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- BETHENCOURT, F. *História das inquisições*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ELLIOT, J.H. *La España imperial – 1469-1716*. Barcelona: Vicens Vives, 1998.
- FUENTES, C. *El espejo enterrado*. México: FCE, 1992.
- KLEIMAN, A.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LÓPEZ-REY, José. *Velázquez. La obra completa*. Madrid: Taschen, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- WRITH, Patrícia. *Goya*. São Paulo: Editora Manole, 1994.

Patrícia Sobral e Clémence Jouët-Pastré

Tal Brasil, qual cultura? Reflexões e reflexos do imaginário brasileiro no ensino do português como língua estrangeira

Introdução

Embasadas em teorias recentes sobre o ensino de cultura (KRAMSCH, 2002; GUILLHERME, 2002), neste capítulo vamos refletir sobre a nossa experiência de ensino do português como língua estrangeira em diferentes universidades norte-americanas. Quais são as percepções que os estudantes norte-americanos têm da cultura brasileira? Como o ensino do português pode desafiar, desconstruir ou corroborar essas visões? Como podemos dialogar com essas questões em sala de aula? Quais materiais e abordagens pedagógicas podemos utilizar para tratar desses temas?

Propomos partir da teoria para chegarmos à prática a fim de exemplificarmos as questões levantadas acima e abrir um espaço para dialogar sobre como a cultura brasileira, ou melhor, as culturas brasileiras são representadas em sala de aula. Para nós, esse é um diálogo de suma importância, uma vez que freqüentemente o primeiro contato que o estudante estrangeiro tem com a cultura brasileira é justamente através do ensino do português em nível universitário. Esperamos, então, que este primeiro contato com o Brasil faça com que o aluno se dê conta da multiplicidade, diversidade, contradições e paradoxos da cultura brasileira. Além disso, ou talvez mais do que isso, esperamos que o estudante crie uma postura crítica em relação à sua própria cultura.

Acreditamos que educadores que trabalham no campo do ensino de línguas estrangeiras têm um importante papel a desempenhar na construção de um diálogo intercultural justo e democrático, pois estamos em uma posição privilegiada que nos permite promover valores de tolerância, sensibilidade, respeito e entendimento (BYRAM, 1997; GUILLHERME, 2002; KRAMSCH, 2002). Ao lidarmos com a aprendizagem de cultura na aula de língua estrangeira, nos deparamos com vários desafios como, por exemplo, a longa e intrincada experiência de construir um aparato teórico apropriado para sustentar, guiar e, ao mesmo tempo, questionar de modo construtivo e constante nossas práticas em sala de aula.

Como observaram Paige e seus colegas (1998, p. 1) “[...] o campo é de natureza interdisciplinar” e “[...] existe um volume importante de escritos sobre aprendizagem de cultura, sendo que boa parte deles não tem relação alguma com ensino de língua estrangeira”.

Em um esforço para fazer com que as várias teorias sobre a aprendizagem de cultura se tornassem mais palpáveis para os professores de língua estrangeira, Kramersch (2002, p. 9) as agrupou em três modelos para “[...] o estudo de uma língua, literatura e cultura estrangeira”. São eles o modelo estruturalista, o modelo social e o modelo sócio-semiótico. Nas linhas que se seguem, passaremos a discutir esses modelos à luz da Pedagogia Crítica elaborada por Paulo Freire (1970, 1974, 1993, 1998) e mais tarde transposta para o campo de ensino de língua estrangeira pela pesquisadora portuguesa Manuela Guilherme (2002).

Três modelos para o estudo de uma língua, literatura e cultura estrangeira

O modelo estruturalista apresenta a cultura como uma entidade monolítica que pode ser analisada e destrinchada como se fosse uma mera coleção de fatos. Não há espaço para apresentar a cultura como um fenômeno multifacetado fortemente dependente de limitações contextuais. De acordo com esse modelo, é possível ensinar a cultura estrangeira simplesmente através da apresentação de fatos relevantes sobre a mesma. Não se pressupõe ser necessário que, para aprender uma cultura estrangeira, o aprendiz deva se socializar na mesma ou que, pelo menos, tenha acesso a exemplos de pessoas se socializando na cultura em questão. Os elementos-chave desse modelo são “o método audiolingual, a explicação de texto literário e a cápsula cultural¹[...]” Kramersch (2002, p. 9).

Concordamos plenamente com Kramersch (2002) que o modelo estruturalista é extremamente limitado na medida em que o conceito de

cultura abarca muito mais do que a idéia de que se compõe de uma simples coleção de fatos e/ou artefatos. No entanto, ao mesmo tempo, acreditamos que os alunos têm lições importantes a aprender quando são expostos a conhecimentos factuais-chave² sobre a cultura que estão estudando. Como lidar com esse dilema que é agravado pelo fato de que os ambientes acadêmicos proporcionam um tempo limitado para o estudante ter um contato mais aprofundado com a língua-cultura estrangeira? Ou seja, vale a pena usar o precioso tempo da sala de aula para lidarmos com conhecimentos factuais? Diversas pesquisas na área de aquisição em língua estrangeira (GAS & VARONIS, 1994; MACKEY, 1999) têm demonstrado que a melhor forma de usarmos o tempo na sala de aula é enfatizarmos a interação. Felizmente, para ajudar a equacionar essa problemática, o advento da Internet abriu caminhos interessantes no ensino e pesquisa na área de aquisição de línguas estrangeiras. Esse meio de comunicação permite que professores e estudantes possam reorganizar e expandir a interação entre eles dentro e fora do contexto da sala de aula (JOUËT-PASTRÉ, 2003). Estudos recentes indicam que a comunicação mediada por computadores desenvolve a competência intercultural (COLONELOS & OLIVA, 1993; DAVIS & THIEDE, 2000; KERN, 1995; KINGINGER, 2000; LEE, 1998, 1997; LIAW, 1998; SANAOUÏ & LAPKIN, 1992) e favorece um ambiente mais democrático para discussão no qual os turnos de fala tendem a ser distribuídos mais igualmente do que em um ambiente tradicional de sala de aula (BEAUVOIS, 1998, 1992; GONZALEZ-BUENO, 1998; KERN, 1995; WARSCHAUER, 1996). Embasadas nesses estudos recentes, elaboramos uma série de lições *on-line* que contemplam o ensino de alguns fatos importantes da cultura brasileira. Por exemplo, capturamos uma página da Internet que traz explicações sobre festas brasileiras. Usando um programa chamado Trackstar³, elaboramos questões sobre o conteúdo da página capturada. Os estudantes devem ler a página da Internet e responder às questões *on-line*. As respostas são enviadas ao endereço eletrônico do professor,

que tem a possibilidade de dar *feedback* imediato aos estudantes. Desse modo, os aprendizes são expostos a conhecimentos factuais importantes sobre a cultura que estão estudando sem perder a oportunidade de interagir no ambiente da sala de aula.

Como dissemos anteriormente, apesar do modelo estruturalista nos permitir a prática de uma pedagogia relevante em alguns contextos, estamos convencidas de que se trata de um modelo extremamente limitado. Acreditamos que o modelo social provê melhores ferramentas de reflexão e de ação aos educadores que trabalham no campo do ensino de línguas e culturas estrangeiras.

O modelo social leva em conta a complexa natureza do fenômeno cultural e reconhece que toda cultura varia em uma mesma sociedade, dependendo de uma vasta gama de limitações contextuais. O modelo social reconhece ainda que o “sentido não é transmitido, mas sim negociado” (KRAMSCH, 2002, p. 10). Portanto, nesse modelo a cultura não pode ser vista como uma coleção de fatos que pode ser “passada” aos estudantes que devem simplesmente aprender sobre ela. A interação é considerada crítica para o processo de aprendizagem e espera-se que os estudantes experienciem situações nas quais falantes nativos e/ou estrangeiros interajam e negociem sentidos. É a partir dessa interação com a cultura brasileira que os estudantes vão, em nossa opinião, aprender a lidar de forma crítica com a sociedade em questão. Os estudantes são estimulados a perceber a complexidade e a multiplicidade dos sentidos culturais e, para tanto, são compelidos a olhar sob a superfície dos eventos e tentar encontrar o máximo de explicações possíveis para dar conta dos múltiplos aspectos que constroem interações muitas vezes aparentemente banais.

Calcando-nos no modelo social, elaboramos uma série de atividades para o contexto universitário norte-americano. Por exemplo, desde os estágios iniciais do ensino de língua portuguesa, utilizamos segmentos de filmes brasileiros contemporâneos para ilustrar atos de fala extremamente

freqüentes nas interações cotidianas. Para demonstrar o amplo leque de opções disponíveis na cultura brasileira em termos das diferentes maneiras em que as pessoas se apresentam e apresentam umas às outras, montamos um vídeo de três minutos com excertos de cinco filmes: *Bossa Nova*, *Terra Estrangeira*, *Orfeu*, *Abril Despedaçado* e *Central do Brasil*. A partir dessa montagem, procuramos incentivar os estudantes a perceber os diferentes usos lingüísticos motivados por diferenças inter (cultura brasileira x cultura norte-americana) e intra (variações dentro da própria cultura brasileira) culturais. Dentre as diversas interessantes ocorrências que aparecem em nossa montagem, podemos citar a linguagem corporal e a variação regional. Em termos de linguagem corporal, nossos estudantes imediatamente se dão conta de que os brasileiros tendem a manter uma distância corpóreo-espacial menor que os norte-americanos. Em relação à variação regional, os alunos percebem o uso do pronome de tratamento “tu” mais acentuado em personagens nordestinas (*Abril Despedaçado* e *Central do Brasil*) do que em personagens do Sudeste (*Bossa Nova*, *Terra Estrangeira*, *Orfeu*).

Outro exemplo de atividade comumente desenvolvida, seguindo os padrões do modelo social, seria a elaboração de encenações feitas pelos próprios estudantes. Seleccionamos uma série de passagens do livro *Behaving Brazilian: a comparison of Brazilian and North American social behavior* (HARRISON, 1983). Pedimos que os estudantes as leiam e preparem encenações baseadas em possíveis problemas comunicativos que podem originar-se como resultados de expectativas de comportamento diferentes devido a premissas culturais não compartilhadas entre brasileiros e norte-americanos. Obviamente, não acreditamos que os padrões de comportamento exemplificados no livro representam a sociedade brasileira como um todo. Usamos o livro, antes como um trampolim para discussões críticas em sala de aula.

Ao apresentar a cultura como um fenômeno instável e fortemente variável, o modelo social gera uma grande revolução no campo do ensino/

aprendizagem de culturas estrangeiras. Essa revolução requer que os educadores repensem o papel de facilitadores na tarefa de ajudar os estudantes a melhor entender diferentes culturas. No entanto, em nossa opinião, há um importantíssimo aspecto faltando nesse modelo: a perspectiva política ou, em outras palavras, considerações sobre o modo pelo qual estruturas de poder modelam as relações humanas em todos os níveis (JOUËT-PASTRÉ & SANTOS-OLMSTED, 2003). Segundo KRAMSCH (2002, p.10), o modelo social “[...] não levou em consideração o lucro, o poder e as contingências históricas”. Esse modelo apresenta a língua e a cultura de modo extremamente pragmático e utilitarista. Como Kramsch (2002, p. 10) reconhece

Meu trabalho nos anos oitenta, como os de outros, reflete essa orientação comunicativa. Eu também acreditava que o propósito de ensinar uma língua estrangeira era capacitar os estudantes a entender a mentalidade, as atitudes e as crenças do típico alemão; a conversar do modo como nativos típicos o fazem [...]

A pesquisadora portuguesa Manuela Guilherme (2002) propõe uma dimensão crítica no ensino de línguas estrangeiras. Baseada nas idéias de Paulo Freire (1970, 1974, 1993, 1998), ela promove uma pedagogia crítica que valoriza muito mais o crescimento pessoal do que a aquisição de conhecimento. O principal objetivo da pedagogia crítica extrapola a tarefa de aprender a conversar como falantes nativos o fazem ou comportar-se do modo como os mesmos o fazem. De acordo com seu ponto de vista, os estudantes devem aprender que “Relações interculturais, assim como as intraculturais, envolvem relações de poder, pois cultura e poder estão dialeticamente ligados e, portanto, são inseparáveis como dois lados de uma mesma moeda e, por isso, não são simétricos” (GUILLHERME, 2002, p. 156).

Acreditamos que o modelo sócio-semiótico proposto por Kramersch (2002) está extremamente afinado com a proposta de Guilherme de trazer uma dimensão crítica ao campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Kramersch não apenas enfatiza o importantíssimo papel do poder nas comunicações interculturais, mas também reconhece a natureza constitutiva da linguagem. Ou seja, ela assume que a língua expressa as realidades sociais ao mesmo tempo em que as cria. Portanto, é possível presumir que atores sociais podem modificar a realidade através do uso da língua.

No modelo sócio-semiótico, o estudante é estimulado a procurar mensagens e valores não-aparentes que são transmitidos através de atitudes que enfrentamos na vida cotidiana. Os estudantes tornam-se conscientes (FREIRE, p. 1974) das múltiplas estruturas de poder que sustentam as interações humanas e, através dessa conscientização, podem mudar a realidade. Em uma pedagogia crítica há espaço para que “[...] os professores ajam como intelectuais envolvidos, não na defesa da ordem existente, mas na busca de mudanças para a melhoria da sociedade” (GUILHERME, 2002, p. 31).

O modelo sócio-semiótico oferece um referencial teórico para refletirmos, questionarmos e melhorarmos nossas práticas de ensino em todos os níveis do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Na próxima seção, passaremos a descrever algumas de nossas experiências pedagógicas desenvolvidas a partir de um modelo sócio-semiótico.

Uma dimensão crítica no ensino de línguas estrangeiras

Acreditamos que o modelo sócio-semiótico nos oferece um importante respaldo teórico, uma vez que nosso maior objetivo pedagógico é que o estudante estrangeiro se dê conta da multiplicidade e dos paradoxos da cultura brasileira e, ao mesmo tempo, assuma uma postura crítica em relação à sua própria cultura.

Motivamos os estudantes a perceberem, através das comunicações mais simples e diárias, certas tendências na cultura brasileira. Por exemplo, ao tratar das formas de endereçamento nas aulas iniciais, já surge uma importante questão que demonstra certas hierarquias sociais profundamente enraizadas em nossa sociedade. Contrariamente ao “you” universal do inglês, no Brasil temos uma vasta gama de maneiras para interpelar o interlocutor, a saber, “você”, “tu”, “o senhor/a senhora”, “doutor”, “seu/dona”. Como trabalhar esta questão aparentemente simples, mas que no fundo revela uma complexa rede de relações sociais? Explicamos aos alunos as diversas nuances que cada uma dessas formas de tratamento traz à luz.

Primeiramente, esclarecemos que em português do Brasil, “você” é geralmente usado entre pessoas da mesma idade e em situações informais. Em seguida, colocamos que “o senhor” / “a senhora” é uma forma de endereçamento utilizada quando o falante trata com pessoas mais velhas, pessoas no local de trabalho e em situações formais, enquanto o pronome “tu” não é usado uniformemente no Brasil. Informamos que “Seu” e “Dona” são variações de “o senhor” e “a senhora” e que são comumente usados antes do nome, por exemplo, seu Joaquim, dona Isabel. Explicamos que “doutor” é usado no lugar de “o senhor” e que não se refere necessariamente a profissionais da área médica. Finalmente, mostramos que “doutor” também assinala uma disparidade hierárquica entre falantes e que geralmente indivíduos de uma classe econômica mais alta são chamados de “doutor” mesmo que não tenham o título acadêmico correspondente.

Para reforçar a idéia de que esses usos do pronome de tratamento são extremamente influenciados pelo contexto, damos exemplos, como os colocados a seguir, para que os estudantes se engajem em uma reflexão sobre os múltiplos significados dos usos e conseqüências dessas formas de endereçamento em termos da estrutura sociocultural.

Exemplos:

(Na feira livre: Cecília, 55 anos, e Laura, 60 anos)

Feirante: – Bom dia, dona Cecília. Tudo bem?

Freguesa: – Tudo bem, dona Laura. Uma dúzia de bananas, por favor.

(Em uma festa: Duas amigas: Sandra, 55 anos, e Helena, 60 anos)

– Tudo bem, Sandra?

– Tudo bom, Helena. E você?

(Na feira livre: Pedro, 55 anos, e Carlos, gerente de banco, 60 anos)

Feirante: – Bom dia, doutor.

Freguês: – Bom dia, seu Pedro. Uma dúzia de bananas, por favor.

(JOUËT-PASTRÉ & SOBRAL, 2003, p. 18)

Um dos grandes objetivos desse tipo de exercício é demonstrar que o estudo da língua não é algo estanque, mas que está, e deve estar, profundamente relacionado com o estudo de um certo espaço sociopolítico-geográfico. Além de aprender formas que desenvolvem a competência lingüística do estudante, o mesmo adquire uma competência cultural e uma postura crítica.

Outro exemplo que demonstra como a cultura não pode ser dissociada do ensino da língua, mesmo nas fases iniciais do aprendizado, é o exercício que costumemente desenvolvemos ao trabalhar o campo semântico relacionado a empregos e profissões. Respaladas em uma pedagogia crítica, propomos o seguinte exercício a nossos estudantes. No dia anterior à aula em que tratamos de empregos e profissões, procuramos na Internet os anúncios de emprego mais recentes. Fazemos uma seleção dos anúncios e os distribuímos aos alunos. A tarefa dos estudantes é analisá-los e apontar semelhanças e diferenças ao comparar os anúncios brasileiros e norte-americanos.

Exemplos de anúncios publicados na *Folha de São Paulo*:

1- Cabeleireiros - Feminino/ masculino c/ experiência em química. Ganho mínimo a combinar. Ligar p/ _____ falar com _____ — (publicado em: 10/04/2003)

2- Auxiliar Administrativo - Editora em expansão admite, para início imediato, mulheres com conhecimentos em contas a pagar/receber. Oferecemos salário de R\$ 500+ plano saúde, reg. em carteira e outros benefícios. Interessadas enviar CV p/ R: _____ - a/c _____ (publicado em: 10/04/2003)

3- Aux. Amoxarifado - Masculino, com experiência mínima 2 anos em autopeças. Comparecer com CV a partir de 2ª feira das 9:00 às 16:00 h. à R: _____ (publicado em: 10/04/2003)

4- Aux. Atendimento - Feminino, c/ prática, boa apresentação. Entrar em contato F: _____ (publicado em: 10/04/2003)

5- Jornalista - Empresa seleciona profissional formado, até 30 anos, idioma japonês e inglês p/ trabalhar no Japão. C.V p/ _____ ou através da R: _____, 151, 2º andar, cep: _____ / SP (publicado em: 10/04/2003)

6- Digitadora - Feminino, acima de 30 anos, c/ exp. Enviar CV c/ pretensão _____ a/c _____ (publicado em: 10/04/2003)

7- Promotores Vendas (a) - Nível universit. p/ ativid. em restaurantes, bares, casas noturnas e shopping. Enviar C.V. c/ foto p/ Caixa Postal _____ cep _____ / SP (publicado em: 10/04/2003)

O primeiro anúncio oferece um emprego de cabeleireiro. Um leitor norte-americano pode indagar-se a razão pela qual diz-se claramente no anúncio que o trabalho pode ser tanto para um homem quanto para uma mulher. Todos os cabeleireiros no Brasil são homens? Ou são todas mulheres? As cabeleireiras trabalham só com mulheres e os cabeleireiros só com homens? A companhia em questão tem clientes de ambos os sexos? As companhias brasileiras podem discriminar com base no gênero? Esses são exemplos de perguntas que os estudantes podem colocar a si mesmos e ao

professor. Mas passemos ao segundo anúncio, o qual oferece um emprego de auxiliar administrativo e, talvez surpreendentemente para um leitor não-brasileiro, o empregador diz claramente que o emprego é somente para mulheres: não apenas a palavra “mulher” é empregada, mas também o adjetivo “interessadas” é usado na forma feminina. Portanto, seria possível confirmar que empresas brasileiras discriminam com base no gênero? O terceiro anúncio oferece trabalho para um auxiliar de almoxarifado, que deve necessariamente ser do sexo masculino, e o quarto anúncio oferece emprego como auxiliar de atendimento a alguém que, além de ser do sexo feminino, deve ter “boa apresentação”. O que significa “boa apresentação”? A pessoa precisa ser bonita? A expressão está relacionada à faixa etária, à raça ou a ambas? O anúncio número cinco oferece emprego a um jornalista sem especificar o sexo do indivíduo. Portanto, presume-se que não haja discriminação em relação a gênero. Curiosamente, no entanto, o empregador especifica que os candidatos ao emprego devem ter “até 30 anos”. Logo, existe discriminação baseada em idade, a qual é reiterada no anúncio número seis, em que um empregador está procurando por uma vendedora do sexo feminino, a qual deve enviar uma foto. Qual é a intenção do empregador quando requer uma foto? Seria isso uma indicação de que o candidato pode ser discriminado baseado em faixa etária, raça ou gênero? Essas são questões recorrentemente levantadas por nossos alunos nos contextos acadêmicos norte-americanos quando se deparam com esse tipo de texto autêntico produzido no Brasil.

Estamos conscientes de que essa abordagem pedagógica crítica pode ser extremamente controversa e, em alguns contextos, talvez até mesmo arriscada. É possível que alguns aprendizes de língua estrangeira assumam uma postura radicalmente oposta à que estamos propondo. Por exemplo, os estudantes podem interpretar esse tipo de atividade como um meio de reforçar suas próprias crenças em hierarquias culturais, ou seja, a falsa noção de que possa haver culturas mais avançadas ou civilizadas que outras. Procuramos esclarecer que, apesar de no Brasil os anúncios serem

mais explícitos em relação à discriminação, esse fato não deve levar o estudante à conclusão apressada de que se trata de um país necessariamente mais preconceituoso do que outros. Os estudantes precisam estar conscientes de que o preconceito pode estar presente mesmo em sociedades em que, como a norte-americana, não se encontram anúncios com indicações da existência de preconceito no mercado de trabalho. A fim de despertarmos a consciência dos estudantes, costumamos pedir que eles mesmos apontem os modos em que a discriminação se dá no mercado americano. Frequentemente, os alunos apontam que a discriminação ocorre durante o próprio processo de entrevista, ou seja, nessas ocasiões, há a possibilidade de medir o candidato usando parâmetros baseados em raça, gênero, idade etc.

Desenvolvemos essa linha de pedagogia crítica em todos os estágios do ensino de português como língua estrangeira. Lançamos mão da leitura, discussão e análise de crônicas usando o mesmo alicerce teórico dos exemplos já mencionados. As crônicas têm provado ser extremamente ricas em vários níveis sociolingüísticos e culturais. Primeiramente, trata-se de textos mais ou menos curtos que retratam a vida cotidiana brasileira. Em muitos dos textos pertencentes a esse gênero, encontramos o registro de um português informal típico da língua falada sem, no entanto, ser extremamente marcado por especificidades regionais e/ou de faixas etárias. Mas, acima de tudo, vários desses textos apresentam um saboroso retrato da cultura brasileira. A fim de ilustrarmos o trabalho que desenvolvemos tomando como base esse gênero literário, escolhemos dois textos: “No cinema”, de Flávio Cardozo, e “O brasileiro, se eu fosse inglês”, de Fernando Sabino.

“No cinema” narra a história de um casal que frequenta uma sala de cinema por mais de trinta anos, seguindo um mesmo ritual: “Entram de mãos dadas, sentam-se, depois soltam as mãos, e largam, e juntam, e assim vão, mais ou menos de acordo com o andamento das emoções na tela” (p. 31). Após o decurso de algum tempo, o marido faz invariavelmente o

mesmo gesto “[...] joga a mão no colo da mulher e dá-lhe um leve aperto na coxa” (p. 31). No entanto, inesperadamente, no dia específico que a crônica está retratando, o marido recebe de volta um tapa no rosto ao mesmo tempo em que é insultado de vagabundo. O leitor descobre, então, que naquele dia, o marido, esquecendo-se que estava desacompanhado, coloca a mão na coxa de uma desconhecida. Produz-se um imenso “quiproquó” na sala de cinema, que só é resolvido quando o marido telefona para a esposa, que imediatamente comparece ao cinema e comprova que durante pelo menos trinta anos assistiram filmes seguindo o mesmo ritual. Pedimos aos alunos que comentem o texto usando um viés comparativo, ou seja, que levem em conta se e como tal episódio se desenrolaria nos Estados Unidos. A partir desse questionamento, levantamos tendências tanto da sociedade brasileira quanto da norte-americana.

Em “O brasileiro, se eu fosse inglês”, um narrador estrangeiro relata suas primeiras impressões sobre a cultura brasileira. Dentre os vários episódios que registra, um chama a atenção. Trata-se de um evento também ocorrido em uma sala de cinema. Na noite anterior, o narrador teria ido a um cinema onde teria faltado energia durante a projeção de um filme. Um funcionário entra em cena e, dizendo que a sessão estava suspensa, dá ao público duas opções: receber o dinheiro do ingresso de volta ou ouvi-lo relatar a história do filme. Os espectadores permanecem no recinto, divertem-se enormemente com a atrapalhada narração do funcionário e, “À saída, ninguém reclamou a devolução do dinheiro” (p. 99). Novamente, questionamos os alunos no sentido de lhes pedir que façam uma análise contrastiva Brasil x EUA desse evento, acentuando especialmente se a maneira como norte-americanos e brasileiros tendem a usar o tempo pode ser significativamente diferente e, até mesmo, oposta.

Outro material empregado em sala de aula é a música popular brasileira. Usamos música para promover um maior entendimento sobre a

cultura brasileira em suas muitas manifestações. Utilizamos vários artistas, como, por exemplo, Chico Buarque, Gilberto Gil, Marisa Monte etc. No entanto, vamos nos limitar aqui a duas músicas para exemplificar o tipo de abordagem que fazemos. Primeiramente vamos discutir a música *Veja os cabelos dela*, de Tiririca, a qual provocou uma verdadeira convulsão social ao ser lançada no ano de 1996⁴. Distribuimos aos alunos a letra da música e pedimos que a comentem. Em geral, os alunos notam o tom nada sutil da letra da música e as implicações em termos de raça. No país do *political correctness*, muitos dos alunos ficam chocados com a possibilidade de tal artista gravar esta música. Entretanto, conjuntamente refletimos sobre as conseqüências de não permitir que o artista a grave – a censura. Depois de discutir ambas questões, distribuimos o texto da revista *Veja* que articula bem essas duas vertentes, em outras palavras, a questão do preconceito racial e a problemática da censura.

A fim de exemplificar as conseqüências de uma censura, trabalhamos simultaneamente com outras músicas como *Cálice* (Chico Buarque e Milton Nascimento) e *Para não dizer que não falei das flores* (Geraldo Vandré), duas canções que foram lançadas durante a época da ditadura militar (1964-1985). Ao trabalharmos com essas três canções, a idéia é demonstrar não só o leque de opiniões, mas o panorama histórico que possibilitou o surgimento de tais canções. Desta forma, o aluno pode refletir sobre as questões raciais, políticas e as armadilhas da censura.

Em níveis mais avançados, trabalhamos com textos ensaísticos cuja temática aborda os paradoxos da cultura brasileira. O livro *Para entender o Brasil*, por exemplo, reúne pensamentos de uma diversidade de brasileiros. Ao tentar descrever o Brasil, o resultado é uma série de ensaios que refletidamente reforça e desconstrói as muitas imagens que temos do Brasil. Por exemplo, os alunos notam que muitos dos textos falam sobre a beleza natural do país e a sua extensão geográfica, fazendo alusões que nos remetem às palavras do hino nacional. Também reaparecem incessantemente os conhecidos problemas sociais do Brasil: a pobreza, a

falta de instrução, a desigualdade social etc. Em contrapartida, observa-se um grande desejo de mudança social. É interessante para os alunos perceberem como os brasileiros se vêem e questionam o Brasil e a sua própria identidade.

A excelente cinematografia nacional também nos tem fornecido material para a sala de aula. São muitos os filmes que usamos (*O que é isso, companheiro?*, *Terra Estrangeira*, *Central do Brasil*, *Orfeu*, *Lavoura Arcaica*, *Cidade de Deus* etc.) para mostrar o Brasil sob vários ângulos: o Brasil da ditadura, o Brasil da imigração e da emigração, o Brasil violento, o Brasil solidário, em outras palavras, os muitos Brasis. Alguns filmes, assim como os textos que discutimos antes, reforçam, ao mesmo tempo em que desconstruem e tornam complexas, as noções de um Brasil humano e corrupto, desigual e generoso. Tentamos ainda mostrar um Brasil não comumente esperado por um público norte-americano, ou seja, rompem-se expectativas e traz-se à tona múltiplas faces do Brasil, nem sempre associadas às imagens ligadas aos problemas sociais que afligem o país. Isso não é para dizer que os muitos problemas sociais não existem. Existem sim e devem fazer parte de nosso discurso em sala de aula. Entretanto, também temos a obrigação de trazer à discussão a multiplicidade e complexidade da cultura brasileira em todas as suas manifestações.

Conclusão

Como procuramos demonstrar ao longo desse capítulo, nosso objetivo enquanto educadoras é proporcionar ao estudante muito mais do que a aquisição de conhecimentos, quer sejam lingüísticos, culturais, sociolingüísticos, políticos etc. Nossa maior preocupação é dar uma visão ao mesmo tempo panorâmica e profunda do Brasil e da diversidade da sociedade brasileira, incentivando o aluno a desenvolver uma percepção crítica tanto da cultura estrangeira, no caso a brasileira, quanto de

sua(s) própria(s) cultura(s). Portanto, temos como meta o crescimento intelectual do aluno não só em seu papel de estudante na sala de aula, mas também como cidadão participativo de comunidades que se tornam cada vez mais multiculturais.

Notas

¹ “Uma cápsula cultural é uma breve descrição de algum aspecto da cultura-alvo (por exemplo, o que se come normalmente nas refeições e quando se fazem essas refeições, costumes de casamento etc.) seguida ou acompanhada de informações contrastivas a respeito da cultura do estudante”. Peck, D.

<http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html>

² Exemplos desse tipo de conhecimento seriam rituais de casamento, enterros, batizados, festas religiosas, comemorações cívicas etc.

³ Para maiores informações sobre nossas lições *on-line*, consultar a seguinte página: <http://trackstar.hprtec.org/>

⁴ Cf. Veja, 31 de julho de 1996.

Referências

AGUIAR, L.; SOBRAL, M. *Para entender o Brasil*. São Paulo: Editora Alegro, 2000.

BEAUVOIS, M. Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25, 455-464, 1992.

_____. Conversations in slow motion: computer-mediated communication in the foreign language classroom. *The canadian modern language review. La revue canadienne des langues vivantes*, 54 (2), 198-217, 1998.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1997.

- CARDOZO, F. "No cinema". Richard A. Preto-Rodas, Alfred Hower e Charles A. Perrone (orgs.). In: *Crônicas brasileiras – nova fase*. Gainesville: Florida UP, 1994.
- COLONELOS, T.; OLIVA, M. Using computer networks to enhance foreign language/culture education. *Foreign language annals*, 26 (4), 527-533, 1993.
- DAVIS, B.; THIEDE, R. Writing into change: Style shifting in asynchronous electronic discourse. In: M. Warschauer & R. Kern (orgs.), *Network-based language teaching: concepts and practice* (p. 87-120). Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum, 1970.
- _____. *Education for critical consciousness*. London: Sheed and Ward, 1974.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Teachers as cultural workers*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- GAS, S.; VARONIS, E. Input, interaction and second language production. *Studies in second language acquisition research*, 16, p. 283-302, 1994.
- GONZALEZ-BUENO, M. The effect of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language learning and technology*, 1(2),55-70, 1998.
- GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2002.
- HARRISON, P. *Behaving Brazilian: a comparison of Brazilian and North American social behavior*. Cambridge: Newbury House Publishers, 1983.
- JOUËT-PASTRÉ, C. "The potential impacts of computer-mediated communication on the development of linguistic accuracy". *Revista Letr@ Viv@*, n° 4, 2003.
- _____; SANTOS-OLMSTED, A. *From theory to practice: dealing with culture in foreign language classrooms*. Emory and Harvard Universities, 2003. (mimeo)
- _____; SOBRAL, P. *Consortial project grant: Portuguese language and Brazilian culture. The American experience*. Brown and Harvard Universities, 2003. (mimeo)

KERN, R. G. Restructuring classroom interaction with networked computer: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79, 457-476, 1995.

KINGINGER, C. Learning the pragmatics of solidarity in the networked foreign language classroom. In: J. Hall e L. Verplaetse (orgs.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (p.23-46). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.

KRAMSCH, C. "Language and culture: a social semiotic perspective." *ADFL Bulletin*, n. 2, 2002. v. 33.

LEE, L. Using Internet tools as an enhancement of L2 cultural teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 30, 410-427, 1997.

LEE, L. Going beyond classroom learning: acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms. *CALICO Journal*, 16 (2), 101-120, 1998.

LIAW, M. Using electronic mail for English as a foreign language instruction. *System*, 26, 335-351, 1998.

MACKEY, A. "Input, interaction and second language development". *Studies in second language acquisition*, 21, p. 557-587, 1999.

PAIGE, M.; JORSTAD, H.; SIAYA; KLEIN, F.; COLBY, J. "Culture learning in language education: a review of the literature." *Culture as the core: interdisciplinary perspectives on culture learning in the second language classroom – selected conference proceedings*. CARLA Working Paper Series, n.11, 1998.

PECK, D. "Teaching culture: beyond language". Documento encontrado na Internet no dia 09 de maio de 2003:

<http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html>.

SABINO, F. "O brasileiro, se eu fosse inglês". Richard A. Preto-Rodas, Alfred Hower e Charles A. Perrone (orgs). In: *Crônicas brasileiras – nova fase*. Gainesville: Florida U P, 1994.

SANAOU, R.; LAPKIN, S. A case study of an FSL senior secondary course integrating computer networking. *The Canadian modern language review/La revue canadienne des langues vivantes*, 48 (3), 525-552, 1992.

WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic discussion in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 13 (2-3), 7-26, 1996.

Raimunda Bedasee

Mulheres e

madonas na literatura e nas artes plásticas

Dor e identidade

Estou tão revoltada que é por isso que
escrevo o que me vem à cabeça, sem conexões.

Clarice Lispector

Introdução

Sendo impossível dissociar língua de cultura, o professor tem consciência, melhor que ninguém, que o ensino de língua estrangeira leva à cultura do povo que a utiliza. Eis que universos culturais tão diversos e tão ricos só se tornam verdadeiramente acessíveis através do conhecimento da língua do Outro que os expõe e codifica.

Essas culturas apresentarão características próprias e, hoje, já não tão inusitadas, por força da mundialização. Ora, tendo essa(s) nova(s) cultura(s) (para o aprendiz da língua estrangeira) aberto as portas para os seus usos e costumes, adquire-se a capacidade para descobrir as características inerentes a cada universo cultural – é um mundo novo que se anuncia.

Atualmente, cada vez mais, abre-se o leque das diferentes culturas que através de suas línguas correspondentes. No presente texto, são privilegiadas as culturas de língua francesa e inglesa. E o próprio texto é um produto do conhecimento das línguas estrangeiras de quem o escreve. Estabelecem-se assim as ligações tão bem-vindas e desejadas entre as culturas.

O(A) professor(a) de língua estrangeira multiplica em cursos sobre civilizações estrangeiras, cultura(s), história, história da arte, literatura e outros, um conhecimento que dentro de um determinado contexto faz surgir temáticas desenvolvidas em estudos específicos originados no conhecimento da língua estrangeira. Trata-se, nesse caso, da produção de um texto. A recíproca é verdadeira – o uso do texto em língua estrangeira é igualmente um instrumento valioso e demonstra que o ensino de uma língua estrangeira não apresenta um fim por si só e que o seu objetivo ultrapassa os limites da comunicação.

O estudante de língua estrangeira deverá sempre ter claras as possibilidades de conhecimento que a língua pode lhe proporcionar. E o professor, por sua vez, utilizará esse instrumento em sala de aula para o enriquecimento cultural dos seus estudantes.

O recorte temático deste texto representado através de uma visita às artes e ao universo feminino de culturas diferenciadas evidencia um casamento perfeito entre língua e cultura nessa relação com a matéria: língua estrangeira - ensino - alteridade - culturas.

O interesse pela História da Mulher, conseqüência da revolução feminista, ocasionou pesquisas importantes no sentido de tornar visível a marca feminina no universo artístico. Entretanto, a história da mulher informa sobre todo tipo de impedimento para o livre desenvolvimento de sua faculdade criativa. Apesar disso, nos terrenos específicos da Literatura e das Artes Plásticas, domínios artísticos tão intrinsecamente ligados, a sua presença se destaca demonstrando um talento que tanto se quis negar ou esconder. Em todo o mundo, inúmeros são os exemplos de artistas que nos séculos passados ocuparam um espaço importante na sociedade como resultado desse talento artístico. Há muito que mulheres, através dos seus escritos, lutavam por seus direitos ou escreviam a respeito. Christine de Pisan (1364-1434) e Louise Labé (1522-1566) são dois exemplos de mulheres que exibiam em seus escritos a preocupação pelo universo feminino. Hoje respeitadas, na época, essas obras não eram consideradas importantes, assim como não era considerada importante a obra que expusesse características desse universo específico. Ainda hoje, pouco se sabe que seguindo a Declaração dos Direitos do Homem, houve a Declaração dos Direitos da Mulher. Essa declaração era considerada inútil, evidentemente, haja vista que a mulher já se encontrava incluída na categoria “homem” = “ser humano”. É claro que essa pretensa igualdade funcionava muito bem, a depender das conveniências. A França, entre outros inúmeros países, exhibe em sua História dos séculos passados, mulheres talentosas pintando ou esculpindo, seja nas cortes, ou de forma completamente obscura, exercendo assim uma atividade relacionada às artes.

O século XVIII já testemunhava o talento de Anne Vallayer-Coster, que nasceu em Paris, 1744, e especializou-se em natureza morta e retratos, tornando-se a figura mais importante do gabinete de pintura da rainha.

Uma de suas telas (1785) foi atribuída erradamente, durante muito tempo, a um pintor holandês do século XVII.

Outros exemplos são o de Adelaide Labille-Guiard, que nasceu também em Paris, um pouco mais tarde, em 1749, exímia retratista das irmãs de Luís XV, e o de Elisabeth Louise Vigée-Le Brun (Paris – 1755), que foi retratista oficial da corte da rainha da França. Fez o retrato de Maria Antonieta, guilhotinada em 1793, intitulado *Retrato da Rainha*.

Como se observa, a maioria das artistas é retratista. Nessa época, na França do século XIX, as mulheres não podiam trabalhar com modelos nus e por essa razão seu trabalho ficava restrito ao retrato e à natureza morta.

Finalmente, há o exemplo da também retratista Marguerite Gérard (1761-1837), que pintava cenas de guerra. Ela pintava igualmente cenas existentes em obras literárias, demonstrando o laço estreito que existe entre as duas manifestações artísticas. Na tela *A Má Notícia* está representada uma cena de desmaio tão comum no século XIX, em que a personagem exclama: “– sinto-me desfalecer”, numa cena de *La Nouvelle Héloïse*, de Jean-Jacques Rousseau.

Uma das escolas mais importantes na história das Artes Plásticas, o Impressionismo, nasceu na França, em 1874, quando um grupo de artistas decidiu se reunir no estúdio de Félix Nadar, famoso fotógrafo da época, que fotografou, entre outros, o poeta Baudelaire, para expor suas obras, já que os Salões as recusavam. Faziam parte do grupo: Monet, Cézanne, Renoir, Pissarro, Degas e duas mulheres: Berthe Morisot e Mary Cassatt, esta última uma americana que se juntou ao grupo um pouco mais tarde. Mary Cassatt se impõe em Paris e marca uma brilhante presença no século XIX. A pintora visitava Paris para copiar os grandes mestres da pintura e visitar os museus. É a convite do pintor Degas que ela se junta ao grupo. Berthe Morisot, nome igualmente importante no grupo dos impressionistas, caracteriza-se pelo uso recorrente da imagem da mãe com a criança, temática bastante significativa no conjunto dos arquétipos femininos representados pelas mulheres em suas obras artísticas, sejam elas literárias ou pictóricas.

As artistas citadas refletem tão somente uma parte ínfima da galeria que compõe a riqueza do universo artístico feminino em todo o mundo. Uma galeria formada por aquelas que repetem o gesto da criação artística dos primeiros seres que ensaiaram esse mesmo gesto: as mulheres que faziam cerâmica, não esquecendo as mulheres indígenas e africanas que “enfeitavam” os seus mundos com cores através do gesto da criação e não pararam até hoje.

No terreno da literatura, destaca-se a figura exemplar de George Sand (1804-1876), escritora que também esbarrou em muros de incompreensão, sendo duramente criticada por seus pares talvez mais pelo comportamento que por sua obra literária. A determinação fez com que Sand pudesse criar livremente e viver os seus amores de uma forma transgressora e corajosa. Outras mulheres-artistas igualmente determinadas, como Frida Kahlo ou Camille Claudel, sentirão mais que Sand a Dor da criação e da paixão.

Exemplar é a experiência de Clarice Lispector. No início de sua carreira, as críticas foram reticentes devido à subjetividade presente em demasia em seu primeiro romance, traço considerado negativo. A crítica masculina não aceitava a diferença, ou seja, não aceitava a identidade feminina exposta através da literatura. Clarice sofreu com a crítica, mas continuou escrevendo da forma como achava que sabia e devia. É hoje a escritora brasileira mais conhecida e elogiada no exterior.

Exemplo semelhante é o de Anita Catarina Malfatti (1889-1964), que não suportando bem as críticas de Monteiro Lobato sobre a sua obra, deixa que isso interfira em seu estilo e a desestimule com relação à inovação e à utilização de idéias estrangeiras trazidas por ela. O discurso masculino da época tinha o poder de transformar a vida da mulher cujo espaço já era, por sua vez, extremamente reduzido na sociedade. Entretanto, a famosa exposição criticada severamente por Monteiro Lobato situa-se na história da Arte Brasileira como um marco importante do Movimento Modernista Brasileiro. O que não se pode negar é que *A Boba*, por exemplo, tela de 1915-16,

bastante conhecida, traz uma característica inovadora e importante para a renovação das artes no Brasil: trata-se das cores fortes do Expressionismo.

Dor e Identidade: Frida Kahlo e Camille Claudel

Bem mais sérias que as discriminações e os cerceamentos sofridos pelas artistas citadas foram as conseqüências da mistura da arte com a vida íntima de duas grandes artistas. Trata-se de Frida Kahlo e Camille Claudel. Dor física, dor mental e dor moral atacam as vidas das duas mulheres.

Carmen Frieda Kahlo era mexicana. Sua mãe era de origem indígena e o pai, imigrante europeu, era de origem alemã. Vivia a família num bairro popular em Coyoacán. Frida nasceu em 1907 e morreu em 1954.

A conseqüência que teve a intervenção da voz masculina na vida de Malfatti não foi tão desastrosa quanto a voz do homem amado por Frida na sua, pois é uma voz que implica em rejeição. Trata-se do famoso e respeitado pintor Diego Rivera. E, no entanto, Frida Kahlo é uma mulher consciente da condição feminina, defendendo a emancipação das mulheres mexicanas ao falar abertamente sobre a liberdade que deve ter a mulher moderna. Frida não aceita o fato de a mulher viver fora dos processos importantes que formam uma sociedade.

Determinada e firme em seus propósitos, a sua vida resume-se em exercer o seu talento de pintora. Enferma, presa a uma cama e, aí mesmo, pintando, o sofrimento físico não a impede de continuar: “– Para que os pés, se tenho asas para voar?” Mas a amputação da perna não é a grande Dor, a grande Dor está relacionada ao homem. Diego ocupa todos os seus pensamentos e é um dos elementos mais importantes que alimentam a sua inspiração, pois a sua própria vida é o grande foco de inspiração. A Dor a inspira, o conteúdo de sua obra remete ao questionamento sobre a existência, representando a angústia que a assalta. À história de vida liga-se intrinsecamente a sua Arte. Fato, aliás, confirmado por ela própria quando nega ser uma surrealista, como afir-

mavam os críticos. Ao contrário, afirma que nunca pintara sonhos, mas a sua própria realidade. A sua Dor é o tema de sua obra. E o fato de não poder ser mãe só acrescenta a esse sofrimento.

Frida tinha apenas 47 anos quando faleceu. Marcou a cultura do México de tal forma com o seu estilo particular que a sua fama atravessou fronteiras. A personagem principal da história que conta em sua obra é a própria autora. Num dado momento, sendo mestiça, a sua história mais íntima, a da sua identidade, se confunde com a sua obra. Na famosa tela “As duas Fridas”, que ela dedica a Diego, apresenta uma Frida indígena que não nega as suas origens e outra Frida moderna, livre e independente. Dessa forma, aborda a questão da identidade da mulher que abriga duas culturas diferenciadas. O fato de ter dedicado a tela a Diego pode significar um pedido ou uma queixa: que Diego a aceite exatamente como ela é – duas: a tradicional e a moderna; em outras palavras, a verdadeira Frida, amálgama dessas duas.

A obra de Frida Kahlo é, assim como as obras de muitas artistas, uma representação do universo feminino, uma representação do eu profundo que se desvela com franqueza e dramaticidade, sem pudor e sem medo.

O beijo de Rodin

(Ana Sartori)

Este beijo que não deste
em tua amante amada
os conduziu ao inferno
de uma vida atormentada.

A marteladas do tempo
amor e dor são moldados.
Quem foi o mais infeliz
deste casal enlaçado?

Foi ela, frágil corpo
numa dura posição,
pendente nos braços de um homem,
envolta em uma paixão...

Ou foste tu, equilíbrio,
de traços e gestos perfeitos,
ao sufocar entre o mármore
um coração no teu peito?

Camille Claudel (1864-1943) aos 17 anos decide que a escultura será sua ocupação.

Em 1883, encontra Rodin e torna-se sua aluna e inspiração, mais tarde, amante. Trabalhou junto com ele nas *Portas do Inferno*. Tendo trabalhado no atelier de Rodin, até hoje há dúvidas sobre a autoria de algumas peças, já que o mestre trabalhava conjuntamente com os seus discípulos.

Camille trocou a família pelo amor de Rodin. Sua geração teve de enfrentar toda sorte de discriminação. Por exemplo, só em 1889 uma turma especial para mulheres é criada, separada da dos homens, para fazer curso em artes plásticas.

Teve de enfrentar toda a intolerância que caracteriza o século XIX com relação à mulher. O seu amor por Rodin foi incondicional até o momento em que exigiu do famoso escultor que abandonasse a esposa, o que ele recusou. O orgulho e o amor próprio de Camille até então adormecido mostrou-se abertamente com toda a violência de que era capaz. Essa violência voltou-se contra ela própria, afetando o seu equilíbrio emocional. Assim como Frida, Camille teve de enfrentar a opinião pública conhecedora da rejeição de que foi objeto.

Além do problema da rejeição, Camille teve de enfrentar outro maior: fazer-se respeitar como escultora independente da proteção de Rodin,

agora que se encontravam separados (1898). O sentimento de Camille por Rodin transformara-se num sentimento amargo e que a faz acreditar estar sendo constantemente perseguida por Rodin, que estaria interessado em roubar suas obras. A sua dor, além de moral, torna-se mental. Não confia em mais ninguém. O resultado desse processo paranóico é o seu isolamento psiquiátrico, enquanto que Rodin, depois da separação, fica absorvido pelo sucesso e pelas importantes encomendas que recebia.

Como Frida, Camille também retrata fases e experiências de sua vida em suas esculturas, assim traduzindo o seu estado interior. *A Idade Madura* representa a ruptura com Rodin. Não é de surpreender que a sua obra apresente uma tragicidade que não existe na obra de Rodin, o qual não tem a mesma técnica de delicadeza com que trata a matéria.

O internamento de Camille oferece matéria para discussão. O seu caso não é único. Mulheres que se sentiam injustiçadas e resolviam reagir eram, em muitos casos, consideradas loucas. É notório que os médicos psiquiatras apressavam-se, não raro, em confirmar o diagnóstico de histeria ou de loucura. Discute-se, hoje em dia, sobre o real estado mental de Camille. Embora seja compreensível que a ruptura a tenha feito sofrer tanto, a ponto de perturbar toda a sua vida, nenhuma de suas cartas parece ser de uma pessoa desprovida da razão. Pode-se entender, entretanto, a causa que origina a sua mania de perseguição. A artista viu-se sozinha contra um artista famoso que gozava da glória e da opinião pública a seu favor: afinal de contas, ele tinha preferido a esposa à outra!

A dor de Camille se acentua pelo desprezo, também, por parte dos familiares, que não a visitavam. A família não a perdoava pela ousadia de afrontar a sociedade da época, tornando-se a amante de um homem que nunca teve a intenção de deixar a sua mulher legítima. Enquanto no sanatório, a sua mãe nunca a visitou. A sua vida era considerada uma vida escandalosa por ostentar uma relação com um homem muito mais velho e ... casado. O amor público dos dois era tido

como um ultraje e o fato de ter abortado foi um “crime” pelo qual toda a família a condenou.

O fato de as duas artistas, Frida e Camille, terem tido as existências narradas em filme significa que a época atual considera importantes as suas histórias de vida. O filme sobre Camille Claudel, por exemplo, retrata o sofrimento e a amargura de uma mulher extremamente talentosa sob o domínio das próprias emoções e da tirania de um mundo masculino nada misericordioso.

O mito da Mãe. A Dor

Camille e Frida representam a própria Dor em suas obras. Na literatura (como também na pintura), uma das figuras mais recorrentes para representar essa Dor é a figura da Mãe. Nascida em Québec, Marie-Claire Blais é a autora de um romance exemplar, *Le sourd dans la ville* (1987), no que se refere à representação dessa Dor e à intrínseca ligação da pintura com a literatura. Ao escrever o seu romance, não somente cria uma personagem que representa o mito da mãe com a sua Dor inerente, como também estabelece a relação intrínseca ao explicar a sua personagem através das artes visuais, mais especificamente pela pintura. Neste romance, várias obras são citadas e correlacionadas com a história das personagens. O pintor privilegiado é Munch, pintor expressionista, autor do famoso *O Grito*. No romance *Le sourd dans la ville* (*O surdo na cidade*), faz-se referência a três telas: *O Grito*, *A Criança Doente* e *Madona*.

Marie-Claire Blais cria uma personagem das mais ricas nessa relação com o sofrimento. A Dor da personagem Glória, diferentemente das artistas Camille e Frida, é causada pela possível perda do filho. A representação da Dor alcança a completude pela relação estabelecida com a arte visual, em especial com a tela do pintor expressionista Munch: *Madona*. Nesse sentido, a arte literária de autoria feminina se une e se integra à arte pictórica de autoria masculina para dar sentido a uma

personagem feminina. O ideal terá sido atingido: as duas autorias, a masculina e a feminina dando sentido à própria arte?

A personagem Glória de *Le Sourd dans la Ville* é uma mãe devotada que se encontra constantemente preocupada com a doença do seu filho Mike. Mike tem um câncer na cabeça. O sonho de Glória é levar Mike para a Califórnia, onde poderá ter assistência médica. Lá, ela acha que ele vai se restabelecer. Esta é a sua obsessão.

Antes de passar à relação existente entre a personagem de Blais e a Madona de Münch, faz-se necessário fazer algumas reflexões sobre esse mito grandioso e para sempre presente que é o mito da Mãe lançando uma espécie de *zoom* às diversas representações da Madona para melhor compor a personagem Glória, que já é bastante complexa pela própria estruturação que lhe confere Marie-Claire Blais e pelas representações associadas: a Mãe, a Grande Mãe, a Grande Deusa, enfim, o mito da maternidade.

Ora, que idéia temos da Virgem Maria? Várias são as representações pictóricas que fazem parte do nosso imaginário. Uma das mais marcantes talvez seja a hierática. Esta representação tem um caráter de gravidade sagrada muito forte. Em geral, a figura é rígida e imponente. Ela se nos apresenta em toda a sua glória sagrada.

A outra representação é a da Mãe piedosa e sofredora, mito da devoção feminina que chora a perda do Filho. São madonas virginais, frágeis, idealizadas. O seu sofrimento em geral é caracterizado pelo coração que verte gotas de sangue. Ela representa a própria Dor.

Com o passar dos séculos, várias são as representações da Virgem aproximando-a da figura puramente humana, a ponto de ser confundida com uma mulher comum. Nessas representações humanizadas, em geral ela amamenta o Filho. São representações não idealizadas da mãe de Jesus Cristo. Essas madonas humanizadas expressam o cotidiano feminino, por exemplo, ao trocar a roupa da criança. Essas representações vão se firmar em diferentes épocas da história da humanidade.

Há ainda a Virgem erótica. Na pintura, Münch com a sua Madona foi quem melhor soube representá-la na tela. Baudelaire, na Poesia, é o artista que melhor soube representá-la no poema *A une Madone*, imbricando a simbologia da Virgem lírica.

No poema, os traços que originalmente caracterizam a Virgem, agora transformados em profanos, definem a amada. Eles tomam uma representação invertida ou ambígua. Pode-se até aí ver traços de sadismo. Apesar disso, é um dos mais belos poemas de Baudelaire. A amada ascende à posição de Madona para quem o poeta constrói um altar onde ela reinará tal qual a Rainha das rainhas:

A ti, Madona e amante, eu quero consagrar,
Na mais funda miséria, um subterrâneo altar,¹

Toda a carga sacra do vestido de Maria desaparece no poema de Baudelaire, que transforma as suas roupas no seu Desejo que “sobe e desce” e reveste todo esse corpo branco e rosa com um beijo.

Teu vestido será meu Desejo a fremir,
Meu Desejo ondulante, a descer e a subir,
Que nos cumes se agita e nos vales estanca,
E com beijos te reveste a nudez rósea e branca².

Baudelaire cria sua Madona à imagem das Virgens mais emblemáticas.

Se não posso, já que me é pouca a pena ingrata,
Por Escabelo dar-te uma Lua de prata,
Então porei sob teus pés a cruel Serpente,
Para que calques e escarneças inclemente³,

E para que essa mulher se transforme em todo o seu esplendor na Maria sofredora, o seu coração sangrará e nele serão atiradas facas, tomado o coração como alvo para nele enfiar as sete facas, misturando-se assim, como prometido, o amor à barbárie!

Enfim, para concluir teu papel de Maria,
E para misturar o amor à grosseria,
Negra volúpia! Dos Pecados capitais,
Algoz cheio do horror, farei sete Punhais
Bem aguçados e, jogral sem emoção,
Fazendo de alvo o teu secreto coração,

Hei de cravá-los todos, a meu gosto e jeito,
Em teu arfante, soluçante e ardente peito!⁴

Tradução: Ivan Junqueira

Baudelaire cria uma mulher cujo corpo é o objeto do seu desejo e paixão/amor ardente, o que contrasta com tudo o que representa a Maria Imaculada.

Ora, a representação por excelência da mulher na literatura são as de Virgem ou prostituta. Vários trabalhos acadêmicos já o confirmaram. A amada de Baudelaire encarna as duas, indissociáveis, indissolúveis. Assim como Frida encarna a mulher tradicional e a moderna, assim como é a representação que faz Marie-Claire Blais de Glória, que se apresenta igualmente como uma mulher complexa: ela é *stripteaser* e Mãe devotada.

Essa complexidade reúne maternidade e erotismo, traços que destróem a dualidade rígida que caracteriza tradicionalmente as mulheres: ou ela é madona, ou é prostituta. Glória é as duas. Por um lado, ela é capaz de devotar um amor semelhante ao de Maria por Seu filho, por outro, capaz de uma total amoralidade, exercendo uma profissão que a torna uma comerciante de sexo, vendendo o próprio corpo.

Glória é dona de uma pensão e à noite faz *strip-tease* num *night-club* barato, chamado o *Infini du Sexe* (Infinito do Sexo). Ela vive, sem demonstrar culpa, em um mundo condenado pela ideologia feminista – o mundo da pornografia. Glória tem perfeita clareza de sua condição profissional enquanto objeto pornô, mas não tem nenhuma consciência crítica do seu estatuto de objeto oprimido e explorado. Sem maiores problemas, ela declara ao filho que lhe basta mostrar o traseiro para ganhar dinheiro:

– Sua mãe está indo fazer o seu show no Infini, mas é só para mostrar o traseiro, mas não faz mal, você, meu rapaz, toma conta da família – e Mike tinha compreendido, ele tinha colocado seu avental, indo e vindo, mestre do seu reino, e ele pensava em Glória, sua mãe, que suava, suava, por eles todos no “Infinito do Sexo”, Glória dizia sempre “o Infinito” e um dia Mike viria também, e suas outras crianças, assim que eles atingissem a “idade de homem”, – e lá vocês todos ficariam orgulhosos de sua mãe porque ela faz sempre um bom show – o Infinito, ficava tão perto, a algumas ruas, pensava Mike, o verdadeiro pornô 24 horas por dia [...]

Glória é um misto de objeto sexual, força, autonomia, falta de preconceito, aceitação da Vida, sensibilidade e maternidade apaixonada. A vida de Glória, ela mesma declara, resume-se em sexo, vida e morte (BLAIS, 1987, p. 16).

Florence assim descreve Glória: “[...] uma mulher só lutando contra todos os demônios do pavor [...] um coração tomado pela febre de uma cólera magnífica e justa [...]” (*ibidem*, p. 105).

Glória aceita a sua condição de objeto sexual com “altruísmo”. Os homens que a rodeiam e que a colocam numa situação humilhante têm pouca importância diante desse objetivo. Eles apenas representam a possibilidade financeira que levará Mike até o clima quente da Califórnia,

longe do inverno e da neve, o que lhe permitirá alcançar a cura do filho e o levará para a Vida.

Fica assim estabelecida a complexidade da personagem Glória.

Edvard Munch, pioneiro do expressionismo moderno (1863 – 1944), pintor genial norueguês, vítima de esquizofrenia, resume essa complexidade em seu quadro *Madona*. Ele resume na imagem da sua madona a mulher que Marie-Claire Blais cria na ficção.

[...] e a mão de Glória repousava distraidamente sobre a fronte de Mike, Florence pensava que Glória assemelhava-se assim, na sua indolência sonhadora, à aparicação vermelha da Madona de Munch, não se sabia se o modelo do pintor, com sua forma demasiado engrandecida contra a parede sombria da noite, se ela era uma figura de prazer ou a corajosa representação de uma madona sem mistérios [...]. (1987, p. 86) Grifos meus

A ousadia de Munch é muito grande. Na época, essa Madona era considerada uma blasfêmia, por alguns. Na Madona de Munch, o Filho não está presente. Até porque a Madona parece estar grávida. A justificativa da amamentação não existe. A atmosfera criada é ambígua. Como se fora para acolher o mito (a Virgem, a Madona, a mulher divina), a atmosfera que se cria é de irrealidade para demonstrar o não pertencimento dessa mulher a esse mundo e, no entanto, ela é imediatamente reconhecida como figura erótica.

Também é ambígua a caracterização da madona. Ela tem a coroa das santas, o que demonstra o seu estatuto sagrado, porém a coroa é vermelha, cor profana. Ela é, ao mesmo tempo, a Virgem e a mulher que se oferta para o amor: a representação é erótica e, ao mesmo tempo, virginal. É a Madona descendo do sagrado ao profano e tornando-se humana sem deixar de ser divina. A oferta do corpo confere à obra o seu caráter indubitavelmente erótico.

Glória, por sua vez, faz o caminho inverso. Torna-se divina pelo amor que tem ao filho sem deixar de ser humana.

Nos dois casos, são representações arquetípicas da mulher em espaços imaginários da ficção literária e da pintura. Ambos, Marie-Claire Blais e Münch, retornam ao arquétipo da primeira mulher em suas obras por caminhos artísticos diferenciados. Mas no destino das duas mulheres encontra-se a grande perda comum: a perda do Filho.

Pode-se imaginar a Madona de Münch como uma aparição, a Virgem das virgens, aquela que concebeu sem pecado ou como Maria, mulher real, mãe do homem Jesus. Podemos imaginá-la no céu ou na terra. Considerações semelhantes podem ser feitas com relação a Glória, já que é o grande amor pelo filho que as une fortemente num significado único: ambas são doadoras de Vida, ambas são sagradas.

O “significado” da personagem Glória torna-se irrefutável pela comparação feita com a Madona de Münch, cujo caráter humano desprezado e “esquecido” é realçado na tela. A complexidade da mulher Glória é explicada através dessa comparação, indicando que a relação sagrado-profano ocorre nos dois sentidos: o sagrado e o profano não existem: eles coexistem. A Virgem representada por Münch é humanizada, a mulher representada por Marie-Claire Blais é divinizada. A pintura torna-se texto. E o texto é uma pintura. Glória parece ser a descrição da Madona, e a Madona a ilustração de Glória e, no entanto, a Madona parece tão irreal e pertencente a uma outra dimensão. O que é surpreendente é que sem a comparação feita por Florence de Glória com a tela de Münch, comentário mínimo, de duas linhas, num romance de 230 páginas, não se chegaria ao significado “inteiro” da personagem Glória. Nesse sentido, afirma-se mais uma vez a importância das relações interdisciplinares na crítica de uma obra artística.

Em nossos dias, um número sempre crescente de artistas-mulheres contrasta com os obstáculos enfrentados por elas nos séculos passados. As manifestações mais modernas testemunham uma inserção bem

menos difícil da mulher na vida artística. As escolas de arte ou as bibliotecas não lhe são mais inacessíveis. Hoje, a sua subjetividade ou universo caminham livremente ao lado dos seus gestos criativos, sem coerção alguma. As marcas do universo feminino continuam presentes em suas temáticas e preocupações. A figura mítica da mãe se confirmando na contemporaneidade. É o exemplo que nos dá, aqui no Brasil, Cristina Bicalho, natural de Muriaé, Minas Gerais, e nascida em 1953.



A mulher com a criança, Cristina Bicalho

Dos Estados Unidos, chega o exemplo da afro-americana Elizabeth Catlett-Mora, em cuja obra reúnem-se representações que se referem às questões da identidade e do papel da mulher através da pintura, escultura ou litografia. A realidade do povo e do seu sofrimento habita suas obras e seu trabalho demonstra consciência social. Sua tese de mestrado “Mãe e Criança” ganhou a Exibição Negra americana em 1940.

O Movimento Civil Americano dos anos 60 convenceu Mora a se estabelecer em Cuernavaca. Hoje é considerada uma das mais brilhantes artistas do México. Elizabeth Catlett-Mora nasceu em Washington. Ativista combativa, sua vida tem sido dedicada à luta contra a injustiça e a favor da igualdade. A sua inspiração vem do universo feminino, em que ela reconhece e afirma a necessidade que tem a mulher de sempre trabalhar mais para que o seu trabalho seja reconhecido. Muitos dos seus trabalhos gráficos comprovam o seu interesse pelas problemáticas da etnicidade e do feminino. É hoje um dos maiores nomes da arte afro-americana.

Mulheres de países e culturas diferentes enriquecem o acervo que compõe a criação artística feminina. Umam representam o seu mundo interior através de mitos femininos, outras expõem a Dor pelo amor do homem ou do filho. Há aquelas que, sem preconceito ou discriminação, recorrem à arte masculina e outras que representam, através da sua arte, a sua própria identidade e a do seu universo. Os exemplos se multiplicam nas diversas partes do mundo.

Na literatura, há de se chamar atenção para uma região em particular: o Québec conta com um grande número de escritoras conscientes da condição feminina. São obras importantes que vão desde a constatação de problemas do universo feminino até a proposta de soluções.

Em todo o mundo, a conscientização sobre a condição da mulher permitiu que se desse o desenvolvimento da arte feminina. Na Rússia, uma das grandes artistas é Natalia Goncharova (1881-1962). A Espanha deixou impressão marcante nela, especialmente as mulheres espanholas em seus xales. Seu tema favorito tornou-se as *Espagnoles*. Goncharova morreu na miséria.

Ainda que nascida na Inglaterra (1834), Charlotte Mount Brock Schreiber é considerada uma das pintoras mais importantes e uma das primeiras ilustradoras do Canadá. Foi a primeira mulher a entrar no comitê de administração da Escola de Arte de Toronto. Começou a expor com a idade de 21 anos. Foi a primeira mulher eleita para a Academia Real das Artes do Canadá. Expôs de 1855 a 1895.



(1834-1922) Pintora Charlotte M.B. Schreiber trabalhando em seu estúdio em Erindale, Ontario, em 1895.

Atualmente, verifica-se o reconhecimento da arte feminina em todo o mundo e em todas as épocas interligando biografia e mídia /cinema, haja vista a importância de que se reveste a obra de uma Frida Kahlo, por exemplo, o que comprova a mudança de entendimento que se tem hoje da subjetividade feminina clara e franca. Essa subjetividade profundamente ferida, traço marcante da arte feminina, percorre os séculos e as histórias de vida.

Dentre os artistas plásticos mais conhecidos e mais representativos, quantos deles associam a sua obra ao sofrimento? Afora Munch, com o seu famoso *O Grito*, e Goya, que reproduz a sua mente desregada, poucos exemplos temos dessa representação profunda de sofrimento interior.

Através da pesquisa acadêmica, desvela-se essa cultura importante: a cultura feminina. Escritoras ou pintoras que nunca se leram ou se conheceram contextualizam-se num universo específico e trazem os mesmos traços subliminares que caracterizam essa cultura veiculada pela escrita e pelo traço feminino.

Notas

(Versão original do poema *A Une Madone*, de Baudelaire)

¹ Je veux bâtir pour toi, Madone, ma maîtresse
Un autel souterrain au fond de ma détresse,

² Ta Robe, ce sera mon Désir, frémissant,
Onduleux, mon Désir qui monte et qui descend,
Aux pointes se balance, aux vallons se repose,
Et revêt d'un baiser tout ton corps blanc et rose.

³ Si je ne puis, malgré tout mon art diligent
Pour Marchepied tailler une Lune d'argent
Je mettrai le Serpent qui me mord les entrailles
Sous tes talons, afin que tu foules et railles

⁴ Enfin, pour compléter ton rôle de Marie,
Et pour mêler l'amour avec la barbarie,
Volupté noire! des sept Péchés capitaux,
Bourreau plein de remords, je ferai sept Couteaux
Bien affilés, et comme un jongleur insensible,
Prenant le plus profond de ton amour pour cible,
Je les planterai tous dans ton Coeur pantelant,
Dans ton Coeur sanglotant, dans ton coeur ruisselant!

Referências

BAUDELAIRE, Charles. *A Une Madone* In: *As flores do mal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. Trad. Ivan Junqueira. Edição bilingüe. [Título original: *Les Fleurs du Mal*, p. 249].

BEDASEE, Raimunda. *A violência do universo feminino na visão de Marie-Claire Blais*. 2. ed. Feira de Santana: Imprensa Universitária – UEFS, 2003.

_____. Comunicação não publicada: *Telas e mulheres*, apresentada no Congresso da ABECAN, Belo Horizonte, 2003.

BLAIS, Marie-Claire. *Le sourd dans la ville*. Montreal: Stanké, 1987.

BROGNIEZ, Laurence; JAGO-ANTOINE, Véronique (org.). *La peinture (d)écrite*. Revue des Lettres Belges de Langue Française. Ed. Le Cri, 2000.

DEMPSEY, Amy. *Estilos, escolas e movimentos. Guia enciclopédico da arte moderna*. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. Ed. Cosac & Naify, 2003.

GALILEU, Rio de Janeiro: Ed. Globo, n. 117, dez. 2003.

Nouvelles Écritures Féminines. 1. La Parole aux femmes. Notre Libraire, n. 117. Avril-Juin, 1994.

Nouvelles Écritures Féminines. 2. Femmes d'ici et d'ailleurs. Notre Libraire, n. 118 Juillet-Septembre, 1994.

SARTORI, Ana. *O beijo de Rodin*. S.I., s. n. Gentilmente cedido para aparecer no presente texto.

RAHUBA, LESLIE. A. “Natalia Gonchorova: Avânt-Garde Icon Painter”. Tese de Mestrado. University of Southern California sob a orientação dos Profs. John E. Bowlt e Carolyn Malone, 1991.

Charlotte M.B. Schreiber. Disponível no site www.nlc-bnc.ca
Fonte: Bibliothèque et Archives Canada. Domínio público nº: ncl-4380.

Sávio Siqueira e Anamaria Camargo

Estimulando a

democratização e desmistificação
de novas tecnologias no
ensino de línguas estrangeiras

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim, a de promover o aprendizado.

José Armando Valente (1993)

Introdução

A globalização econômica e as novas demandas nas relações comerciais, políticas, sociais e de espaço na sociedade do século XXI têm cada vez mais aproximado nações, derrubado fronteiras, e, conseqüentemente, provocado uma grande expansão do mercado de ensino de línguas estrangeiras em todas as partes do mundo, principalmente do inglês, que praticamente se tornou a *lingua franca* nos negócios, ciência e tecnologia. Dentre outras razões, essa posição quase hegemônica atualmente ocupada pela língua inglesa foi catapultada pelo surgimento da Internet, que registra mais de 80% do seu conteúdo nesta língua e conta atualmente com mais de 600 milhões de usuários no mundo inteiro. Não há qualquer dúvida que a rede mundial de computadores é hoje uma das tecnologias mais atrativas para professores e alunos e, num ritmo galopante, vem mudando de forma radical a maneira de se ensinar e aprender línguas estrangeiras.

A exposição às novas tecnologias da comunicação, postula Rotenberg (2002), “vem possibilitando o desenvolvimento acelerado da informação na sociedade atual” e, embora em países como o Brasil o acesso a estas tecnologias ainda esteja relativamente restrito a uma minoria, a escola atual, em função do seu papel fundamental na formação do cidadão com uma consciência global, mesmo enfrentando dificuldades, não pode ficar à margem desse processo de transformações tecnológicas que vem ocorrendo rápida e significativamente.

Com o barateamento e a disseminação cada vez maior da Internet e de outras tecnologias educacionais, já é possível dispor de diversos recursos instrucionais para, no caso do ensino de línguas, se ensinar e aprender não só uma, mas várias línguas estrangeiras ao mesmo tempo, mantendo contato com usuários de cada língua-alvo em tempo real ou não, compartilhando (con)textos autênticos, sem a necessidade de sair do escritório, de casa ou dos laboratórios de multimídia das escolas. Através deste aprendizado, emerge a possibilidade da expansão de uma consciência

intercultural e criam-se oportunidades concretas e desafiadoras para a formação do que Pierre Lévy chamou de uma “inteligência coletiva”.

Apesar do atraso e conseqüente descompasso do Brasil no uso de tecnologia de ponta no ensino de línguas, é necessário registrar que desde a década de 60, o ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas vem sofrendo modificações substanciais devido ao avanço de pesquisas em lingüística aplicada e psicologia da aprendizagem. Novas teorias de aprendizagem trazem novas metodologias de ensino, alterando significativamente o *modus operandi* das salas de aula. A importância da tecnologia dentro deste contexto aparece de modo crescente, trazendo consigo o desafio para as escolas de desenvolver e equipar seus laboratórios, e, principalmente, de melhor qualificar os professores para que possam lidar de maneira pedagogicamente eficaz com alunos e tecnologia, rompendo assim a velha barreira da tecnofobia e o mito de que a tecnologia pode provocar a “desumanização” do processo ensino-aprendizagem e da educação como um todo.

Uma verdadeira revolução no ensino de língua estrangeira trouxe significativas mudanças na maneira de se considerar o que é uma língua enquanto objeto de estudo e o que está envolvido em ensiná-la e aprendê-la. Dominar estruturas gramaticais isoladas já não é mais o objetivo daqueles que aprendem. A comunicação como expressão criativa, o estudo da cultura dos povos falantes da língua-alvo (e o impacto que esta exerce sobre a cultura daqueles que aprendem) passaram a ser objetivos pedagógicos da maior importância. Para que isto fosse possível, os livros-texto mudaram seu enfoque, trazendo atividades que proporcionam reais oportunidades de comunicação, textos autênticos, treinamento de estratégias de aprendizagem e o reconhecimento de que o aluno é o centro do processo. O ensino das habilidades de ler e escrever visando os objetivos acima mencionados foi também revisto. Paralelamente a esta revolução, espelhando cada fase, a tecnologia também vem sofrendo alterações. Dentre elas, talvez a mais impactante tenha sido o surgimento do

ensino de línguas baseado em redes de comunicação (*Network-based Language Teaching*, ou NBLT).

Inicialmente, este artigo descreve o contexto mundial diante da era tecnológica, o impacto sobre a educação e como nele se insere o Brasil quanto ao ensino de línguas estrangeiras e sua relação com a tecnologia. Em seguida, mostra como se deu a evolução tecnológica paralela àquela que ocorreu no ensino de línguas. Abordam-se, então, maneiras como essas tecnologias usadas no ensino de língua estrangeira, especificamente focado nas habilidades de “ler e escrever”, podem servir para integrar pessoas e informações, capacitando-as para melhor atuarem em suas comunidades e no mundo de maneira geral e os pré-requisitos necessários para este objetivo. Finalmente, adotando uma postura pragmática, procura-se explicitar o grande potencial da Internet como ferramenta de suporte capaz de trazer ao aluno de língua estrangeira o universo multicultural, ilustrando através de atividades e exercícios, oferecendo idéias sempre aliadas a uma reflexão, no intuito de ajudar o aprendiz a aprimorar suas competências lingüística e comunicativa, assim como desenvolver a chamada competência cultural através dos resultados advindos dos contatos e das experiências com o mundo virtual.

O contexto

Bittencourt (1998) argumenta que as tecnologias sempre tiveram papel importante na organização das sociedades, na forma de interação entre o homem e a natureza, entre o homem e sua cultura, em particular as tecnologias de informação, aquelas que proporcionam o armazenamento, a difusão e a elaboração do conhecimento. O estupendo desenvolvimento tecnológico ocorrido a partir do último quarto do século XX tem provocado enormes mudanças em toda a sociedade mundial e em todas as áreas do conhecimento humano. Estamos vivendo a chamada “Era da Informação”, onde não só a velocidade, como também sua

volatilidade, se tornaram a marca registrada. A Segunda Revolução Industrial ficou para trás e as nações entraram no século XXI, valendo-se do capital intelectual, o bem mais valorizado no mundo do trabalho atual e na sociedade como um todo (SIQUEIRA, 2000).

Nenhuma área do conhecimento passou incólume a tal revolução, e de acordo com Lévy (1990), citado em Bittencourt (1998), as tecnologias de informação, cada vez mais presentes na sociedade, propiciam um novo debate em torno da filosofia do conhecimento. No tocante à educação, é importante lembrar que diante do processo de globalização em que se encontra o mundo atual, nossos alunos precisam estar preparados para se inserir neste contexto e, como defende Libâneo (1998, p. 8), “para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial”. Nesse processo, entretanto, não há como prescindir do papel do professor que, como seus aprendizes, deve se preparar para o enfrentamento das novas exigências propostas pela sociedade moderna.

Estamos diante da virtualização do ensino, e apesar do receio inicial, quando se preconizava que o professor poderia ser substituído pelo computador, com o passar dos anos, emerge o consenso que tal premissa não se fará verdadeira, uma vez que já se enxerga em todos os ramos da educação que o impacto da cultura virtual pode ser extremamente positivo caso se invista em qualificação do docente. Segundo Lévy (2003), a Internet permite hoje criar uma superinteligência coletiva e neste cenário, “o professor se torna um grande animador de inteligência coletiva da turma”. Dependendo de como se aborda o tema, portanto, pode se ver que as coisas não são tão difíceis como podem parecer num primeiro momento. O que é preciso é que sejam dadas oportunidades aos professores de se capacitarem diante das novas demandas profissionais, e como argumenta Libâneo (1998), que estes modifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação e informação, aí incluída a Internet, sob o risco de se tornarem obsoletos. Como a informação vem até nós de forma global e desconexa, é chegado então o momento de a escola, através de profes-

sores motivados, sem receio do novo, amplamente capacitados e abertos à cultura virtual, aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar as informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os aprendizes a estabelecer distâncias críticas com o que é vinculado (KENSKI, 1996, citada em LIBÂNEO, 1998).

Gurgel (2003) explica que com a crescente precarização do mercado de trabalho e, portanto, das relações sociais, um discurso tem se firmado cada vez mais, no sentido de atribuir à Escola – e à Educação – a responsabilidade de reverter o quadro pessimista que se consolida. Logicamente, esta é uma questão complexa, mas “a escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas” (PCN, MEC, 1997, p. 138). Dentre as mais diversas demandas deste novo contexto mundial, emerge com toda força o aprendizado de línguas estrangeiras, de certa forma para atender à padronização geral ressaltada anteriormente, onde se fez necessária a adoção de uma língua estrangeira comum (no caso, o inglês, devido ao poder quase hegemônico exercido pelos EUA), para que as transações entre países possam se realizar. Tal fator tem intensificado a busca pela aprendizagem do inglês e, naturalmente, de outras línguas como o espanhol, o alemão e o mandarim (pelo gigantesco mercado consumidor que a China representa), impulsionando a indústria do ensino de línguas que, para atender a uma demanda sempre crescente, ancora-se, naturalmente, no desenvolvimento de tecnologias que, com o passar do tempo, vão ficando cada vez mais sofisticadas.

Não se pode esquecer que até muito pouco tempo não existiam diretrizes claras em relação a o que e para que estudar uma língua estrangeira (LE) no Brasil. Mesmo com o advento do computador e a disseminação de tecnologias atraentes e cada vez mais acessíveis, como a Internet, ainda

há em muitas realidades educacionais inúmeros problemas relacionados ao ensino e ao aprendizado de línguas estrangeiras. Moita Lopes (1996) postula que uma das dificuldades enfrentadas pelas línguas estrangeiras no currículo nacional é a de exatamente justificar socialmente a sua presença. Se formos analisar grupos isolados, mesmo no caso do inglês, só uma pequena minoria da população tem chances genuínas de usar a língua estrangeira como meio de comunicação oral (MOITA LOPES, 1996). Portanto, avaliando necessidades de forma realista é que, finalmente, para tentar dar um norte ao ensino de língua estrangeira no Brasil, os PCNs estabeleceram que, no ensino médio, por exemplo, a ênfase maior, em termos das habilidades lingüísticas, seria dada à leitura. Cientes dessas premissas, cabe então, ao professor, o papel de mediar o processo de aprendizagem, proporcionando aos seus alunos oportunidades significativas de utilizar a língua estrangeira, fazendo uso de toda a tecnologia disponível, em especial a Internet, como instrumentos de autodesenvolvimento.

Nesse processo de fazer com que o ensino de línguas estrangeiras atenda às necessidades dos aprendizes, não há como negar as enormes mudanças que o uso da tecnologia nas salas de aula tem a eles proporcionado. Laboratórios assumem ares futuristas, chegando a, em certos ambientes, deixar valer a máxima de McLuhan (1964) de que o “meio é a mensagem”. Termos como “hipermídia”, *CALL* (*computer-assisted language learning*), *e-mail* (correio eletrônico), *network* (rede), *CD-ROM* (*compact disc-read only memory*), *CDI* (*compact disc interactive*), *Power Point* (software de apresentação; algo como uma transparência eletrônica), *netware* (software que possibilita o trabalho em rede), *Word Processor* (processador de texto), *Toolbook* (software para produção própria do professor) etc., entraram definitivamente para a rotina de muitos professores de línguas. Muitos tiveram que vencer uma certa “tecnofobia” e passar por uma verdadeira reciclagem nas suas habilidades técnicas para acompanhar e fazer uso diário desses avanços. Utilizando programas totalmente interativos, o aluno pode hoje, sozinho, ler, ouvir, escrever e

falar na língua estrangeira, interagindo basicamente com a máquina, no caso dos materiais pré-fabricados. Pode também comunicar-se com usuários da língua-alvo via fóruns de discussão *on-line* (*discussion boards*) ou canais de bate-papo (*chat rooms*), e até mesmo capacitar-se através de cursos totalmente *on-line*. Segundo entusiastas da chamada “hipermídia”, navegar nestes programas é muito excitante porque é exatamente o oposto do ato de se assistir passivamente a um vídeo ou show na televisão (PICHER, BERK, DEVLIN E PUGH, 1991, citados em SILVA, 1998, p. 18). Fala-se da “era do irreal”, na qual cada vez mais o contexto da aprendizagem se descola da realidade e, ao mesmo tempo, o remete para ela.

Onde fica então esta sala de aula de língua estrangeira assim tão sortida, dispondo das mais diversas tecnologias e respectivos recursos materiais, de professores capacitados e alunos extremamente motivados para aprender inglês, francês ou espanhol, por exemplo? Quão democratizada está toda essa tecnologia no contexto de país periférico? As escolas do setor privado, naturalmente, já dispõem de uma vasta e sólida estrutura tecnológica. No caso do setor público, sabe-se que tem havido um esforço muito grande dos governos municipal, estadual e federal em dotar as escolas com o número máximo de computadores possível, e embora ainda haja um longo caminho a ser percorrido, é certo que tanto professores quanto alunos nas escolas brasileiras estão cada vez mais interessados e dispostos a explorar todas as modalidades de aprendizagem que o computador como ferramenta de ensino pode proporcionar no ambiente educacional. Com o fácil acesso, familiarização e uso constante por parte de professores e alunos, o computador vem deixando de ser visto como máquina de ensinar, e sim como “ferramenta educacional, de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino, enriquecendo ambientes de aprendizagem” (ROTENBERG, 2002, p.15). Num contexto de ensino de língua estrangeira, por suas idiossincrasias, a tecnologia, ao ser democratizada, pode exercer um papel fascinante e extremamente motivador tanto para alunos como para professores.

A evolução pedagógica

A evolução pedagógica no ensino de línguas estrangeiras pode ser vista basicamente sob três perspectivas distintas. Paralelamente a cada uma delas, a tecnologia também foi alterada para melhor refletir os conceitos e preceitos de cada época. São elas: a perspectiva estruturalista, a perspectiva cognitivo-constructivista e a perspectiva sócio-cognitiva.

Dentro de uma perspectiva estruturalista, o método de ensino era o áudio-lingual. Neste contexto, a leitura de textos servia basicamente como auxílio para que as estruturas gramaticais e a pronúncia ditas “corretas” fossem aprendidas. Erros eram vistos como maus hábitos a serem combatidos através de repetições controladas. Nessa época, o enfoque tecnológico estava voltado para o uso de laboratórios equipados com gravadores, mas já começaram a surgir programas de computador para serem usados com fins pedagógicos. Tutoriais para ensino de vocabulário e gramática eram a base desses programas.

Nos anos 60, Chomsky refuta a tese behaviorista de aquisição de linguagem, ao afirmar que o desenvolvimento do sistema gramatical é guiado por estruturas cognitivas inatas ao ser humano. Já nos anos 80, Stephen Krashen enfatiza a importância da exposição do aluno a um contexto onde a língua exista de maneira natural, possibilitando assim a construção e reconstrução mental de hipóteses sobre sua estrutura e funcionamento. Erros passaram então a ser considerados como resultado do processo cognitivo do indivíduo, na tentativa de decodificar a linguagem. Esta visão foi chamada de perspectiva cognitivo-constructivista.

A tecnologia acompanhou este processo e isto ficou refletido em uma nova geração de programas de computador usados para o ensino de línguas. A construção do saber, através de programas que permitiam que alunos usassem seus conhecimentos prévios e testassem suas hipóteses, desenvolvendo assim novos conhecimentos, passou a ser enfocada. Neste contexto, o computador não é mais o tutor, e sim, o próprio aluno, já que ele não mais tem as respostas “certas”. Cabe ao aluno elaborar as perguntas e respostas.

A última perspectiva a ser abordada é a sócio-cognitiva. Dell Hymes e Michael Halliday alegam que a linguagem não é privativa de um indivíduo e sim um fenômeno socialmente construído. Dentro da perspectiva sócio-cognitiva, o processo de ensinar uma língua estrangeira envolve a integração dos alunos em situações autênticas de interação social usando a língua estrangeira, propiciando um melhor desempenho deles quando fora da sala de aula.

Obviamente, a geração seguinte de programas pedagógicos de computador refletiu este progresso. O aluno não mais interagia apenas *com* o computador, mas também e, principalmente, *através* dele. O computador passa a ser então um instrumento que permite a interação autêntica e valiosa entre pessoas de diferentes comunidades e de pessoas com informações. Isto foi possível com o desenvolvimento da WEB, a rede mundial de computadores conhecida como Internet. Através dela, o acesso a informações e pessoas tornou o ensino de línguas estrangeiras um processo realmente interativo e social, proporcionando aos alunos a comunicação mediada por computadores (CMC) com pessoas em qualquer lugar e a qualquer hora, e o acesso a hipertextos da WEB, sem dúvida, dentre todas as novas tecnologias, a mais atrativa e aquela que pode oferecer as maiores possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

O professor de língua estrangeira e a Internet

Apesar dos novos tempos e das novas competências exigidas em qualquer processo educacional, o professor é, sim, uma das peças-chave. O computador pode ter revolucionado o papel do professor; contudo, de forma alguma, o eliminará. Na realidade, no poder interativo do computador reside sua maior potencialidade. Preparado para explorar essa realidade como o mediador no processo, o professor de qualquer área nunca sentirá que está ficando obsoleto. No caso do professor de língua estrangeira, o acesso às novas tecnologias de informação, em especial a Internet,

pode revolucionar sua prática, principalmente no tocante ao desenvolvimento das competências comunicativa e cultural do aprendiz.

Naturalmente, o *boom* da Internet já passou e após um período inicial de curiosidade, temores e receios, professores em todos os cantos do mundo já se acostumaram com a presença dela e já a vêem como uma ferramenta que, se bem usada, pode trazer enormes benefícios para o desenvolvimento e dinamização de suas aulas, mesmo aquelas que enfrentam dificuldades estruturais, como grande número de alunos por sala, número reduzido de computadores, conexão lenta etc. Potencialmente, mesmo em contextos menos privilegiados, o acesso ao que pode se chamar *Internet based teaching* (ensino via Internet) não é mais uma utopia.

Língua e cultura não se separam. Que outro meio de comunicação, além da televisão ou rádio, é claro, pode disponibilizar de forma rápida e abrangente conteúdo farto para se trabalhar cultura na sala de aula? A grande diferença entre a Internet e esses outros meios é que, conforme Lévy, possibilita-se a comunicação de muitos para muitos e não de um para muitos (ERCILIA, 2000). No campo do ensino de LE, a eficiência da WEB, neste pormenor, é imbatível. O acesso a material completamente autêntico em tempo real será de grande valia para o professor, principalmente aqueles que nunca tiveram a oportunidade de viajar para os países onde as línguas que ensinam são faladas. Pode-se ter acesso a portais interativos de conteúdo geral como (www.cnn.com, www.bbc.co.uk etc.)¹, jornais mais influentes do planeta (www.nyt.com, www.elpais.es, www.lemonde.fr, www.corriere.it, www.guardian.co.uk etc.), revistas (www.spiegel.de, www.newsweek.com, www.parismatch.com etc.), páginas oficiais de conteúdo turístico e cultural de quase todos os países do mundo, e muito mais.

Em relação à formação e desenvolvimento da carreira, através da *web*, o professor de língua estrangeira dispõe de uma gama de serviços e conteúdos que podem contribuir de forma sólida e atualizada para o seu

contínuo desenvolvimento. Além da oportunidade única de estar em contato com um ambiente multicultural, podendo interagir com colegas do mundo inteiro, o professor pode pesquisar sobre diversos conteúdos da prática educacional, profissionalização, periódicos específicos, visitar portais de universidades renomadas, baixar (*download*) artigos, dissertações, teses, e trabalhos outros relacionados com seu campo de interesse, além de ter fácil acesso a uma grande quantidade de materiais previamente preparados para a sala de aula, inclusive planos detalhados sobre diversos temas de conteúdo não lingüístico (neste caso, ver *sites* como <http://school.discovery.com> ou www.nationalgeographic.com, para professores de inglês), páginas virtuais dos próprios livros que adotam como *Skyline*, da editora Macmillan (www.skyline-english.com) ou *New Interchange*, publicado pela editora da *Cambridge University* (<http://us.cambridge.org/esl/nic/support>), livros-texto de inglês, onde é oferecido suporte remoto ao professor, tanto com material de ensino, incluindo avaliações, como seções completas para desenvolvimento do professor, contando com artigos, fórum para troca de idéias e experiências, esclarecimentos de dúvidas, inclusive com os autores do livro, e periódicos sobre metodologia, mantidos e atualizados pelas próprias editoras. Todos esses recursos a um toque dos nossos dedos. Outras possibilidades importantes, bastante interativas e cada vez mais utilizadas para o desenvolvimento e atualização do professor de LE são os fóruns eletrônicos de discussão, grupos de interesse, conferências *on-line* etc. Escolhendo áreas de interesse, professores de todas as partes do mundo se interligam para se conhecer, trocar idéias, atualizar conhecimentos, participar de um ambiente acadêmico e multicultural sem sair de seu país. Alguns exemplos destas listas de discussão e fóruns são www.eltforum.com (mantido pela Pearson-Longman, editora para professores de inglês), o portal www.onestoptoenglish.com (da gigante Macmillan), www.dejanews.com, www.lizst.com (para professores de mais de 30 línguas diferentes e sobre variados assuntos), <http://communities.tesol.org/~tq> (para professores de

inglês, dentro da página da *www.tesol.org*), dentre outros. Grupos de professores de LE engajados nessas atividades, certamente, podem angariar uma enorme gama de conhecimento que mais tarde será compartilhado com seus pares no nível local.

Como assegura Rotenberg (2002), a Internet tem contribuído de forma expressiva para o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem, extrapolando inclusive as barreiras de ordem geográfica e em tempo real. Esta ferramenta fantástica, se bem usada e não necessariamente vista como a solução mágica para as nossas práticas pedagógicas, pode, certamente, “facilitar como nunca antes a pesquisa individual e grupal, o intercâmbio de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos” (MORAN, 1998, citado em ROTENBERG, 2002, p. 23).

A Internet e as outras novas tecnologias na prática

As novas tecnologias aplicadas ao ensino de língua estrangeira já foram aqui citadas e, certamente, já estão bastante popularizadas em muitos contextos. De todas, logicamente, a mais interessante e que pode produzir um maior grau de interatividade e desenvolvimento é a Internet, através das inúmeras possibilidades que esta pode proporcionar. É bem verdade que o vídeo, o DVD, o CD-ROM etc. são estimulantes, principalmente para o auto-aprendizado. Entretanto, no caso do CD-ROM, por exemplo, corre-se o risco de haver sempre a necessidade de atualização, já que, em muitos casos, vários tipos de materiais, em especial de leitura, gramática e habilidade escrita, são apenas uma transferência do papel impresso para o ambiente hipermídia. Embora na Internet também seja possível encontrar inúmeras páginas de materiais pouco interativos e estáticos, fruto apenas da digitalização dos livros e manuais de exercício, a facilidade de buscar conteúdo mais interessante e interativo, além da grande quantidade disponível, em especial, em inglês, faz com que nenhuma outra tecnologia sequer se aproxime do

potencial que a Internet tem e pode exercer neste e em todos os campos de conhecimento.

Mas, como isso funciona na prática? Começando pela *World Wide Web* (www), ao visitar as páginas digitais, o professor e o aluno de LE vão se deparar com dois universos de conteúdo distintos: autêntico e não-autêntico. Entende-se como conteúdo autêntico todo material disponibilizado para nativos de uma determinada língua, sem nenhum objetivo pedagógico, como, por exemplo, a página em inglês da revista *National Geographic* abaixo, editada em mais de 15 línguas, e uma das revistas de maior prestígio do mundo. Além das reportagens regulares, há seções para crianças, estudantes e professores, incluindo, para estes últimos, planos de aula.



Figura 1: Página americana da *National Geographic* (www.nationalgeographic.com). Acesso em 26.09.03

No caso de conteúdo não-autêntico, aquele material elaborado com fins exclusivamente pedagógicos, os usuários da Internet também podem

contar com inúmeras páginas para estudar a LE de preferência, sendo estas pagas, portanto, exclusivas, no caso de fazerem parte de algum curso *on-line*, como ilustra a Figura 2, (há cursos *on-line* gratuitos também), ou portais abertos que disponibilizam, além de conteúdo lingüístico, outros tipos de serviços sem quaisquer custos, como, por exemplo, a página *www.eslcafe.com* (Fig. 3), fundada e mantida pelo americano Dave Sperling, um dos pioneiros na popularização do uso da Internet como suporte pedagógico e de desenvolvimento para alunos e professores de inglês como segunda língua.



Figura 2: Página de curso de italiano *on-line*. Portal *www.aprenderidiomas.com*
Acesso em 26.09.03

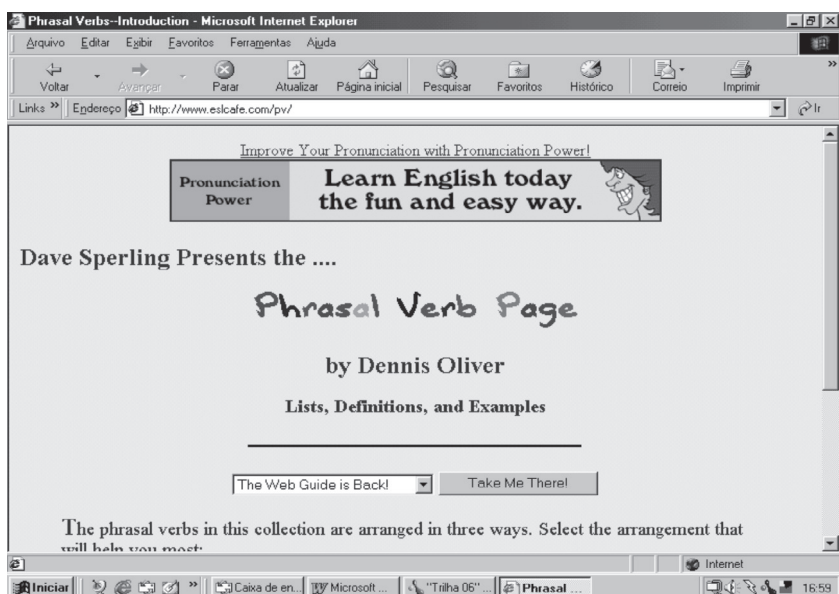


Figura 3: Seção de gramática do site www.eslcafe.com. Acesso em 26.09.03

Conforme assinalado no artigo, o grande trunfo da Internet é proporcionar a interatividade de muitos com muitos. Mesmo nas situações em que a comunicação é assíncrona, quando o usuário não tem um interlocutor em tempo real (como leitura em geral, atividades e exercícios pedagógicos etc.), ele pode ler e refletir o quanto desejar antes de se manifestar, se for o caso, ou responder tarefas. Segundo instrutores de cursos baseados na *Net*, as discussões estudante-estudante ou estudante-instrutor são substancialmente intensificadas via *on-line*, uma vez que os participantes do ambiente virtual, diferentemente da sala de aula, não são afetados por diferenças de gênero, raça e idade (WULF, 1997).

A *Web* está recheada de material riquíssimo para o professor de língua estrangeira explorar ao máximo sua criatividade, principalmente no desenvolvimento da competência de maior potencial de aproveitamento via *on-line*, e bastante negligenciada na modalidade de aula presencial, que é a competência cultural. Não só ele (o professor) terá a oportunidade de aprender de maneira autêntica e real sobre a cultura do Outro, confrontando-a com a sua própria, assim como interagir com

nativos daquela cultura sem sair do seu país. Ele pode pesquisar, trocar informações gerais e específicas, participar de comunidades virtuais com colegas de diversas partes do mundo, engajar-se em ambientes de pluralidade cultural, para finalmente, adotando a interdisciplinaridade (já que o conteúdo de LE é totalmente flexível) como um dos pilares da sua prática, fomentar nos alunos a vontade e o desejo de também querer navegar no universo virtual, e compartilhar todo um cabedal de conhecimento que, naturalmente, pode levar a uma dinamização e conseqüente reformatação do modelo tradicional de sala de aula.

A seguir e nos anexos, podemos ver alguns exemplos de atividades simples desenvolvidas pelos autores e colegas professores de inglês de um curso particular de Salvador, Bahia, usando a *Web* e o correio eletrônico de maneira significativa e autêntica, onde se tenta fomentar as competências comunicativa e cultural, sem, logicamente, prescindir da competência lingüística.

Atividade 1: Alunos de um curso de escrita avançada (*advanced writing*) lêem uma pequena nota de uma seção da revista NEWSWEEK e reagem ao assunto, mandando comentários para o editor (ver simulação nos anexos). Como o objetivo da atividade é levar o aluno a ter contato com a língua no contexto real, ele/ela escolhe o tema que lhe interessa, reflete sobre o conteúdo e escreve o comentário no local apropriado. Com sorte, a mensagem pode ser publicada. O professor trabalha como mediador e auxilia na parte formal e na edição do texto depois de confeccionado pelo aluno. O impacto dessa simples experiência é extremamente interessante e tem um caráter transformador, já que desperta nos alunos a vontade de opinar sobre assuntos e reportagens veiculados na mídia impressa brasileira, levando-os a exercitarem sua cidadania, colocando-se como agentes ativos da sociedade.

Atividade 2 (ver anexos): é uma simulação para alunos de qualquer nível. É o professor quem estabelece o grau de dificuldade. Comprar pela Internet, o chamado *e-business*, é uma das atividades que mais

crecem. De acordo com Wade Roush, da revista *Technology Review*, editada pelo MIT (EUA), somente em 2003, estimam-se transações pela rede que giraram em torno de estratosféricos 3,9 trilhões de dólares no mundo inteiro. Além de o aluno ter acesso a uma realidade totalmente autêntica, visitando a loja virtual da GAP, simulando compras, aprende-se uma gama enorme de vocabulário que nenhum livro-texto pode proporcionar. Esta atividade pode ser feita em qualquer língua estrangeira e pode-se visitar centenas de lojas ou páginas de serviços outros como compra de passagens aéreas, bilhetes para espetáculos, e até *delivery* de refeições, pizzas, sanduíches etc.

Atividade 3: encanta o aluno de língua estrangeira pelo tema. Como o futebol é um esporte quase universal e extremamente presente na vida do brasileiro, visitar páginas interativas como a do craque Ronaldinho, cria nos aprendizes, inclusive os do sexo feminino, uma motivação extra, pois estarão lendo, ouvindo (no caso de equipamentos mais sofisticados) e escrevendo sobre um aspecto cultural de grande relevância e com o qual muitos deles estão familiarizados. Com o intuito de fazê-los aventurar-se na cultura estrangeira dentro do mesmo tema, a parte final da atividade pede que se pesquise sobre a vida de um craque internacional e investigue tudo o que há disponível sobre ele. O *follow-up* de atividades como esta é bastante flexível e o professor pode partir para projetos ou pequenas apresentações, ampliando inclusive para fatos e peculiaridades culturais importantes dos países de origem dos jogadores pesquisados.

Atividade 4: tem na *Web* o suporte que os aprendizes de língua estrangeira precisam para trabalharem num projeto interdisciplinar cultural. Através do estudo sobre uma pessoa famosa de um país onde a língua estudada é falada (no caso do inglês, a Nova Zelândia), chega-se às particularidades de uma nova cultura. Naturalmente, o professor pode mediar o uso de outras fontes importantes como livros e professores de matérias como História, Geografia, Estudos Sociais etc. Valendo-se da

importância da interdisciplinaridade na criação de alunos cidadãos, esse projeto tem como objetivo principal não só levar o aprendiz a conhecer uma nova cultura, mas contrastar com o mesmo aspectos encontrados na cultura brasileira, usando a língua estrangeira como meio de aproximá-las. Aqui quase todas as habilidades lingüísticas são utilizadas, além de estimuladas as competências comunicativa e cultural. Os resultados são surpreendentes e os alunos enxergam em atividades como esta a diferença entre navegar na Internet por simples lazer e navegar para aprender.

Além do grande manancial de informação e conhecimento que a *World Wide Web* coloca à disposição de professores e alunos de língua estrangeira, há também as ferramentas de correio eletrônico (*e-mail*) e salas de bate papo em tempo real (*chat rooms*) que podem servir para integrar alunos do mundo inteiro através de projetos coletivos com escolas e instituições dos países onde se fala aquela língua e aqueles onde ela é ensinada. Não é algo muito difícil de se fazer e um bom começo pode ser entre escolas de estados diferentes do Brasil. Que tal começar a saber sobre a cultura alemã através de imigrantes radicados em Santa Catarina, ou sobre a Itália ou o Japão com os imigrantes, filhos, netos de imigrantes que vivem em São Paulo? É tudo uma questão de criatividade, motivação e, lógico, de poder contar com uma infra-estrutura mínima em termos de equipamento e capacitação dos docentes.

Mesmo que aqui esteja se falando de uma realidade distante em termos deste Brasil imenso e com tanta desigualdade, não se pode prestar um desserviço à nação, deixando de falar no que já existe e se está fazendo no ambiente educacional através do uso do computador. O grande trunfo de se ter acesso a tal informação reside exatamente no poder transformador que ela pode gerar, já que embora determinada realidade ainda não disponha da infra-estrutura necessária para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de LE, o conhecimento gera uma vontade que, por sua vez, gera uma demanda. Se, com essas idéias, for possível despertar nesses professores o desejo de querer participar do

desenvolvimento da chamada “inteligência coletiva” mundial, certamente eles saberão de quem cobrar para que a eles e aos seus alunos seja dada a oportunidade de aproveitar todo o potencial que as novas tecnologias podem oferecer.

Como colocam Merchán, Marcos e Perales (1998), citados em Rotenberg (2002), esta maravilhosa revolução informática nos traz um contato instantâneo com novos mundos de informação e conhecimento, com seus aspectos negativos e positivos. É preciso, portanto, aprender a fazer um bom uso dela, lembrando que tanto a Internet quanto qualquer outra tecnologia são ferramentas de complementação e suporte, e precisam ser adequadas no sentido de aperfeiçoar o processo educativo, valorizar o papel do professor como mediador e, sobretudo, melhorar a aprendizagem dos alunos (ROTENBERG, 2002).

A tecnologia como instrumento de desenvolvimento e seus pré-requisitos

O impulso que as novas tecnologias podem proporcionar ao desenvolvimento do ensino de LE é ilimitado e muito atraente. Porém, antes de tudo, é preciso democratizar o acesso ao ensino de línguas e, conseqüentemente, à tecnologia adequada a tal processo. Tramonte (2002) enfatiza que o ensino de línguas no Brasil precisa ter um papel democratizante e equalizador das oportunidades sociais e não um papel discriminador como tem sempre ocorrido. Os desafios estão em todas as instâncias. Atendo-se à questão do uso das tecnologias, pode-se afirmar que, de uma maneira geral, elas estão ainda distantes no tocante à sua democratização e interatividade social, simplesmente porque atingem um número restrito de usuários, estabelecendo um paradoxo, já que, segundo Coutinho, Lucatelli & Reis (2001), favorecem o acesso mais amplo à informação e à construção de conhecimento, enquanto aprofundam o abismo entre os que se beneficiam do uso de novas

tecnologias e aqueles que ainda não têm acesso fácil a elas. Esta é a situação conhecida como *Digital Divide* (separação digital).

É também necessário destacar que, sendo o computador apenas um instrumento, o ensino de línguas estrangeiras através dele será eficiente na medida em que for adequadamente utilizado. Se o que se espera é o domínio de regras gramaticais sem preocupação com o sentido do texto, programas com tutoriais como os usados no método áudio-lingual serão suficientes. No entanto, se o que se espera é a capacitação de pessoas para interagirem dentro de um contexto social usando a língua estrangeira, os programas tutoriais serão apenas dinheiro e tempo desperdiçados. Neste caso, deve-se então buscar a participação em comunidades virtuais como um estímulo à formação de “inteligências coletivas” (LÉVY, citado em COSTA, 2002, p. 61). Também não se poderá esperar eficácia no ensino de línguas através de redes de computador, ainda que usando a tecnologia adequada, se o professor não estiver capacitado para utilizá-la. É preciso lembrar que a “virtualização”, segundo Lévy (1996), não é boa, nem má, nem neutra. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, é preciso que se faça “um esforço de aprender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização” (LÉVY, 1996, p. 12).

A tecnologia usada no ensino de línguas estrangeiras, desde que acessível, pode significar o *empowerment* de pessoas de todas as idades e histórias, desde que foquem no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo das mesmas. Vídeos e hipertextos sobre projetos sociais, meio ambiente, nações e culturas diferentes podem levar a conhecimentos diversos. Debates políticos intra ou intercomunitários podem ser conduzidos via Internet, sendo a língua estrangeira o meio e não o fim a ser atingido. Hipertextos produzidos por alunos em língua estrangeira podem ser publicados, favorecendo assim a difusão mundial de valores locais. Trabalhos entre grupos de alunos, tanto do sistema público como privado, podem ser patrocinados de forma que, através de correio

eletrônico e na língua estrangeira, eles possam se corresponder, isto é, possam ser *key pals*, auxiliando uns aos outros, podendo até estudar a língua estrangeira-alvo juntos. Cursos totalmente *on-line* em língua estrangeira podem ser criados para atender à crescente demanda por qualificação. Logicamente, todas essas idéias requerem investimentos, às vezes a fundo perdido, para que assim se possa superar a desigualdade de oportunidade de acesso ao estudo e conhecimento de uma língua estrangeira.

Além da tecnologia adequada ao fim a que se propõe e da capacitação dos professores, é essencial também que o aluno perceba a importância prática que este aprendizado trará à sua vida. Quando os objetivos são apenas impostos e não refletem as reais necessidades daqueles que estão aprendendo, é inevitável o insucesso. Segundo Fredric Michael Litto, coordenador de um dos principais centros de pesquisa educacional do Brasil, a Escola do Futuro da USP, o pragmatismo teve até agora influência limitada no modelo educacional brasileiro. Ele diz:

Temos um longo caminho pela frente. O Brasil sempre foi influenciado pelo modelo educacional francês, que privilegia a reflexão em detrimento do pragmatismo. Nos Estados Unidos, sempre foi o contrário. Lembro-me que, quando menino, eu e meus colegas tínhamos aulas de marcenaria. O lado prático das coisas sempre esteve mais presente. Quando chegou o computador, foi só um recurso. No Brasil, onde a fala e a reflexão do professor são mais privilegiadas, ainda há muitas resistências. Mas tenho certeza de que vamos encontrar um ponto de equilíbrio [...]. (Nova Escola, dezembro de 2000, p. 56-61)

Acreditamos que sendo atendidos os pré-requisitos acima citados, o equilíbrio entre o pragmatismo e a reflexão que leva à mudança pode ser atingido.

Conclusão

Não se pode deixar de admitir que no cenário mundial da sociedade atual, o acesso a línguas estrangeiras abre portas para oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal cada vez mais escassas e valorizadas. Em realidades como a brasileira, o domínio de línguas estrangeiras contribui para a expansão de horizontes, solidifica a noção de um futuro melhor, e no aspecto pessoal, ajuda no processo de auto-afirmação, afirma ou recupera a auto-estima, e pode, de maneira decisiva, contribuir para a suplantação do sentimento de impotência que tanto acomete, principalmente, os indivíduos oriundos das camadas menos favorecidas.

Com o avanço das tecnologias educacionais fartamente disponibilizadas e adaptadas para o ensino de línguas e com a qualificação constante do professor, exercendo o seu papel de agente de transformação social no processo ensino-aprendizagem, os conceitos de democratização e interação social, neste contexto, poderão ser plenamente alcançados, principalmente pelo uso dessas tecnologias que, por natureza, encurtam distâncias e aproximam pessoas. Além das reais questões estruturais, para que isso seja potencializado, é preciso analisar e estabelecer as necessidades dos alunos e os objetivos que se pretende atingir com o ensino de língua estrangeira. Desta forma, desconstruindo-se noções anacrônicas de que só se aprende efetivamente uma língua estrangeira vivendo-se no país onde ela é falada, as novas tecnologias podem auxiliar na quebra dessas barreiras, capacitando as pessoas envolvidas no processo e proporcionando-lhes o uso real da LE dentro do nosso contexto. Não se trata apenas de equipar os ambientes educacionais com computadores; é preciso desenvolvê-los em redes inteligentes que auxiliem na melhoria da qualidade do ensino, implementando projetos que fomentem a interatividade social de forma mais ampla, e que estejam calibrados por objetivos palpáveis e includentes. Assim, pode ser que com o seu uso efetivo, de caráter democratizante, a atual realidade de fracasso e frustração, tanto por parte de professores quanto de alunos de língua estrangeira, venha sofrer

mudanças importantes que levem a uma releitura do que significa aprender uma língua estrangeira num país como o Brasil e a uma reavaliação de estratégias que privilegiem desde a qualificação de professores à elaboração de currículos realistas, contemplando de forma plena todo o potencial oferecido pelas tecnologias educacionais disponíveis no mercado.

É a partir dos fatos acima que se conclui o papel vital que o ensino de LE através de redes de comunicação via computador pode exercer na educação, principalmente nas comunidades que necessitam mais fortemente do desenvolvimento do pensamento crítico para que possam resgatar seus valores e transformar seu futuro. Daí a importância da adesão de escolas públicas a esta perspectiva de ensino de línguas estrangeiras. É seu dever construir cidadãos mais críticos, criativos e capazes de continuar aprendendo. Sempre.

Notas

¹ Como os autores são professores de inglês, pode haver uma maior incidência de exemplos voltados para o ensino desta língua. Entretanto, já é possível se encontrar na *WEB* páginas similares em diversas línguas, principalmente de material autêntico.

Referências

BITTENCOURT, J. Informática na educação? Algumas considerações a partir de um exemplo. In: *Revista da Faculdade de Educação*, n. 1, jan./jun. São Paulo, 1998. v. 24, p. 23-36.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de língua estrangeira – 3º e 4º Ciclos*. Brasília, 1997.

COSTA. R. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2002.

COUTINHO. M.; LUCATELLI, M.; REIS, L. *A Internet e o ensino: ambiente, ferramenta e recurso*. São Paulo: NUPES/USP, Documento de trabalho 2/01, 2001.

- ERCILIA, M. *A Internet*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- FALZETA, R. Na era das tecnoaulas. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Ed. Abril. dez. 2000. p. 55-61.
- GURGEL, R. Educação e mercado: parceria ou lastimável submissão? In: *Revista eletrônica Nova-e*. 2003. Disponível em <www.novae.inf.br/brasialimpo/educacao_mercado.htm>. Acesso em 16 de abril de 2003.
- KERN, R & WARSCHAUER, M. Introduction: theory and practice of network-based language teaching. In: Kern, R. & Warschauer, M., eds. *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LÉVY, P. *Estamos todos conectados*. Entrevista para a revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, ago. 2003. p. 22-26.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- ROTENBERG, M. “O professor e a Internet: condições de trabalho, discurso e prática”. Dissertação de Mestrado, 2002. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/sbu (Biblioteca Digital da Unicamp). Acesso em 24 de julho de 2003.
- SILVA, C. M. Hipermídia na educação: potencialidades e desafios. In: *Tecnologia Educacional*, n. 140, jan./fev./mar. v. 26, 1998. p. 18-22.
- SIQUEIRA, S. “Administração: há vagas – Estudo de avaliação da expansão de cursos de Administração na região metropolitana de Salvador”. Dissertação de Mestrado. Escola de Administração da UFBA. Salvador, 2000.
- TRAMONTE, C. Ensino de língua estrangeira e sociabilização do saber: abrindo caminhos para a cidadania. In: *Ciudad virtual de*

Antropología y Arqueología. Portal de Antropologia. 2002. Disponível em <www.novae.inf.br/brasilalimpo/educacao_mercado.htm>. Acesso em 14 de março de 2003.

WULF, K. *Novas tecnologias multiplicam as formas do aprendizado*. RH em Síntese, São Paulo, n. 18, set./out. 1997. v. 3, p. 6, 8-10, 12-15.

ANEXOS

Atividade 1 – E-mail the editors*

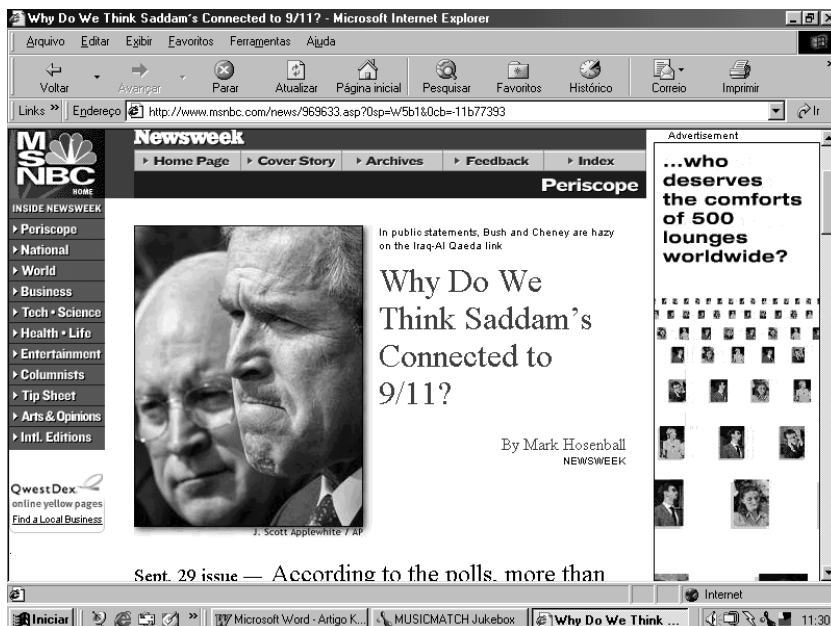


Figura 1: Seção *Periscope* da *Newsweek* (www.newsweek-int.com).

Acesso em 26.09.03

* Atividade elaborada por Sávio Siqueira.

Texto escolhido

DALAI LAMA

Moment for Meditation

The Dalai Lama always stirs up plenty of karmic excitement when he comes to town. But a sold-out conference – “Investigating the Mind: Exchanges Between Buddhism and the Biobehavioral Sciences on How the Mind Works” – held last week at the Massachusetts Institute of Technology had a bunch of Western scientists downright giddy. For 15 years they’ve been holding invitation-only meetings with the Dalai Lama at his residence in India to discuss the science of Buddhism; the fact that this year’s rendezvous was cosponsored by the venerable McGovern Institute for Brain Research – with celebs like Richard Gere attending – is

a giant boost for the field. Says one participant: “This is really a coming-out party in Kresge Auditorium.” Plenty of Americans have become enamored with Buddhism – or at least the meditative tradition it follows – in recent years. Enrollments have soared at meditation workshops, and the practice has become so mainstream that Walmart.com sells meditation books and CDs, and eBay is chock full of chimes and Buddhas. But does it work? Research presented at the conference included brain scans of meditators, which showed increased activity in areas associated with a happier state of mind. Adam Engle, cofounder of the Mind & Life Institute in Boulder, Colo., which organized the Dalai Lama’s past meetings and cosponsored events at MIT, hopes that the conference will be a catalyst to attract young scientists to the field and to launch rigorous new research. “There’s a lot of anecdotal evidence out there that meditation is good for you, but there isn’t a lot of scientific data,” says Engle. “Ten years from now, I suspect there will be.” In the meantime, Engle is reveling in the field’s newfound credibility. “I certainly didn’t foresee where we’d be today.” *Claudia Kalb*

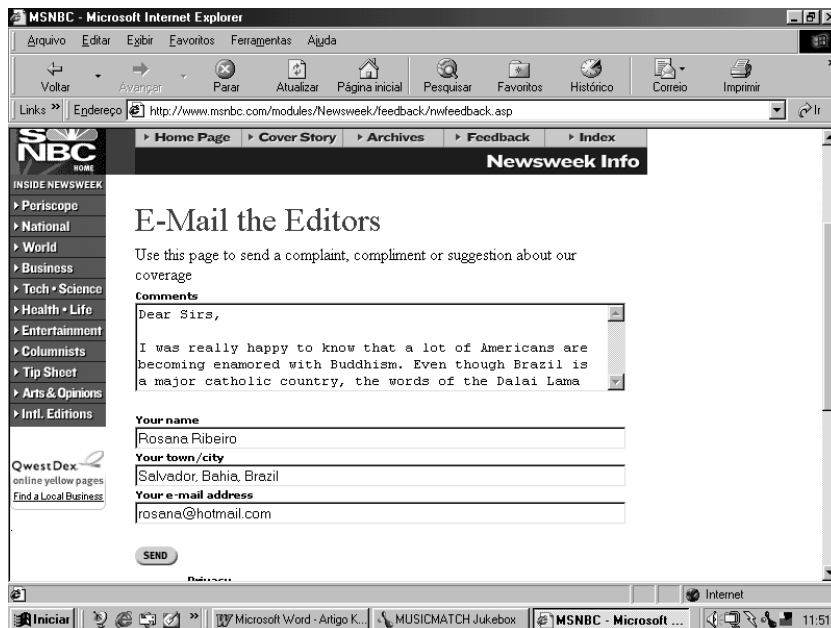


Figura 2: Mensagem enviada para a revista comentando o texto da seção. Acesso em 26.09.03

Atividade 2: Comprando on-line - GAP



Figura 3: Página americana da loja de roupas GAP (www.gap.com).
Acesso em 26.09.03

Let's go shopping (Vamos às compras)*

Instructions: Go to www.gap.com. You have a total of \$ 250,00 to spend. Check GAP's online catalogue and pick your favorites items of clothing. As you shop, complete the chart below, but don't forget you cannot exceed the \$ 250,00. Check the vocabulary. Share your answers.**

Item	Size	Color	Quantity	Each	Total

*Adaptação de atividade criada por professores da ACBEU – Salvador. Publicado sob autorização.

**Instruções: Vá para a página www.gap.com. Você dispõe de 250 dólares para gastar. Observe o catálogo da GAP e selecione seus itens de vestuário favoritos. À medida que você for comprando, preencha a tabela abaixo, mas não se esqueça que você não pode exceder 250 dólares. Cheque o vocabulário. Compartilhe seus resultados com um colega.

Atividade 3: Ronaldinho*

A. *Discussão* – Liste abaixo três fatos que você sabe ou ouviu falar sobre a vida de Ronaldinho:

1. _____

2. _____

3. _____



Figura 4: Página do jogador Ronaldo (www.ronaldinho.com.br). Acesso em 26.09.03

*Traduzido para o português para facilitar o entendimento por parte daqueles que não dominam o inglês. Por Sávio Siqueira.

B. Visitando o SITE: Explore o *site* de Ronaldinho e depois, junto com um colega, leia as afirmações abaixo e marque V para *Verdadeiro* e F para *Falso*.

1. O apelido *Dadado* surgiu porque Ronaldinho não conseguia pronunciar o seu próprio nome. []
2. Ronaldinho nasceu e foi criado no interior do estado do Rio de Janeiro. []
3. O pai de Ronaldo separou-se da família muito cedo. []
4. Por falta de dinheiro, Ronaldinho aprendeu a driblar os cobradores de trem e muitas vezes viajou sem pagar a passagem. []
5. A vida de Ronaldinho começou a mudar quando o ex-craque Jairzinho o viu jogar e o levou para o Atlético Mineiro. []

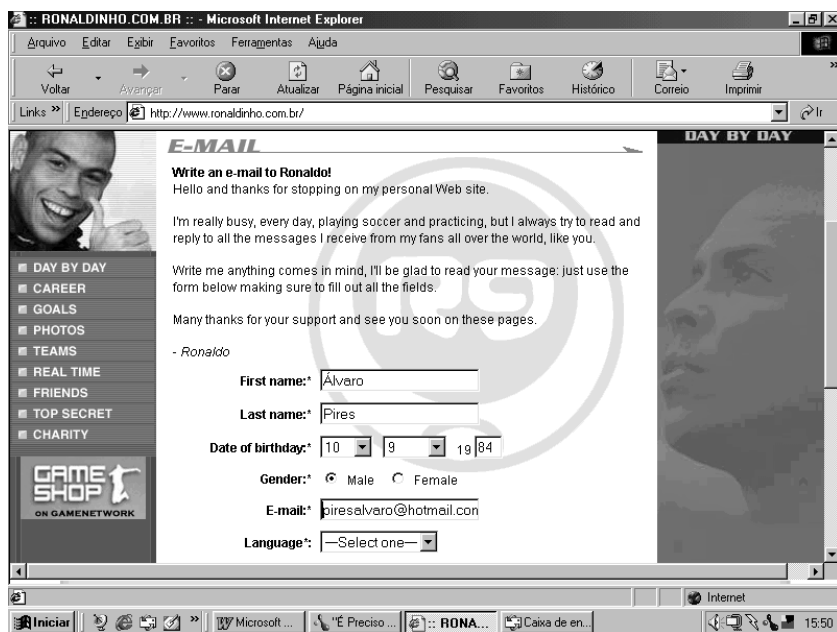


Figura 5: Serviços interativos do *site* www.ronaldinho.com.br (e-mail e chat). Acesso em 26.09.03

C. Correio Eletrônico: Junte-se com mais dois colegas e elabore três perguntas interessantes que vocês gostariam de mandar para Ronaldinho. Uma vez prontos, clique no ícone específico e as envie. Suas respostas virão em breve.

1. _____

2. _____

3. _____

D. Seu interesse: Agora, pense num jogador de futebol internacional que você gosta e descubra mais sobre ele na Internet. Faça um resumo sobre a vida dele para depois reportar para o grupo.

Atividade 4: Conhecendo outras culturas através de pessoas famosas*

UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Instruções: Kiri Te Kanawa é uma famosa cantora lírica neozelandesa de origem Maori. O que você sabe sobre esta cantora? E sobre o país dela, a Nova Zelândia? Quem são os Maoris? Usando a biblioteca da sua escola, consultando a Internet, professores de geografia etc., faça uma pesquisa sobre essa cantora, seu país e seu povo. Como parte do projeto, tente contrastar com a cultura brasileira todos os aspectos que você achar interessantes, inclusive a questão indígena. O projeto é para ser elaborado em trios. Algumas sugestões de página na Internet...

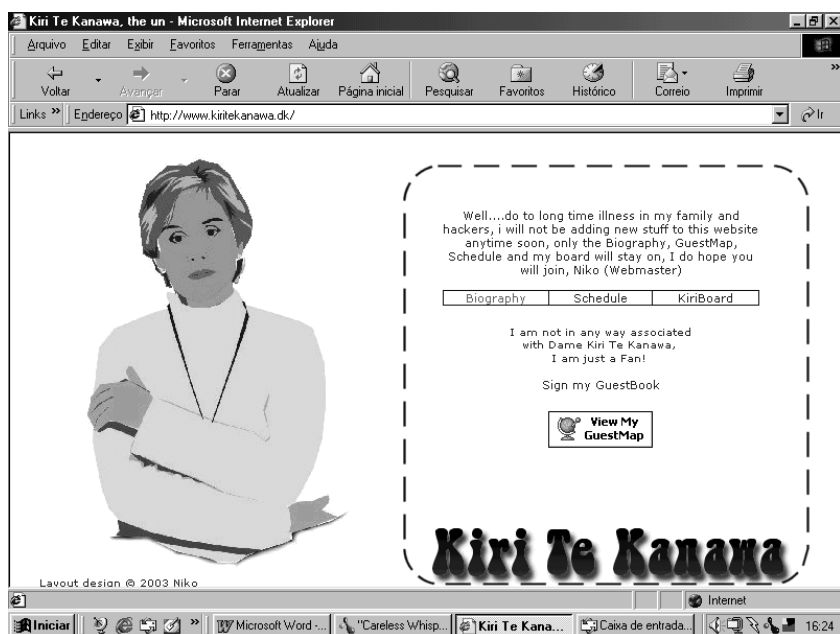


Figura 6: Página não oficial sobre Kiri Te Kanawa (<http://www.kiritekanawa.dk>). Acesso em 26.02.03

* Por Sávio Siqueira.



Figura 7: Página sobre os índios Maori da Nova Zelândia (<http://www.geocities.com/TheTropics/Shores/9338/>). Acesso em 26.09.03



Figura 8: Página de turismo da Nova Zelândia (www.purenz.com). Acesso em 26.09.03

Sílvia Maria Guerra Anastácio e Célia Nunes Silva

Dialogando com

o conto de Hemingway

A clean well-lighted place

para resgatar a resiliência
do aprendiz: uma abordagem
transdisciplinar

Introdução

O componente motivacional é uma peça-chave no processo de aquisição do conhecimento e o êxito do aluno depende do seu grau de envolvimento com esse processo. Como envolver o aprendiz na aventura cognitiva, buscando desenvolver a sua capacidade de resiliência, e considerar as idiossincrasias de cada um, bem como as inteligências múltiplas encontradas nos sujeitos de uma mesma sala de aula, aí consiste o grande desafio do facilitador desse processo. Defini-se “resiliência” como a capacidade do indivíduo de reagir e recuperar-se diante das adversidades e, no presente trabalho, a partir da leitura de um texto de Hemingway (1899-1961), toda uma constelação de signos pode se articular para promover a motivação e a resiliência do aprendiz.

Busca-se, neste projeto, trabalhar códigos e estratégias diferentes para sensibilizar e incitar a curiosidade do aluno. Sistemas verbais e não-verbais serão ativados através da música e da pintura, visando a atingir as diversas inteligências de cada sujeito, com um forte apelo às espaciais e musicais.

Privilegia-se, assim, a dança de dois processos cognitivos, a saber, *top-down process* e *bottom-up process*. O primeiro parte de conhecimentos prévios do aluno para introduzir um conhecimento específico novo; quanto ao segundo, trilha-se o caminho inverso, ou seja, de um conhecimento textual específico, leva-se o aprendiz a fazer associações com o seu *background knowledge* (PLATT et al., 1997, p. 383-384). Para a construção do saber, faz-se necessário que o professor mantenha o grau de motivação do aluno e que busque utilizar-se de estratégias de aprendizagem que contemplem as diferentes inteligências emocionais existentes.

Motivação e inteligências múltiplas

O psicólogo suíço Piaget (1896-1980) afirma que um determinado “grau de interesse” (motivação) será gradualmente proporcional a uma

necessidade a ser saciada e, assim, quanto mais intensa a necessidade, maior o interesse ou a motivação pelo objeto ou pela pessoa que seja alvo de um determinado conhecimento. Ele ainda afirma que todo interesse tem dois aspectos fundamentais: o aspecto intelectual, que busca “conhecer o objeto” a ser desvelado; e o aspecto afetivo, que é determinado pelo “grau” (tonicidade) de interesse daquele que busca certo conhecimento. Observa-se que quanto maior o interesse, maior, também, a afetividade. E para que se estabeleça um elo de afetividade na relação entre duas pessoas (entre professor e aluno, por exemplo), ou entre uma pessoa e uma coisa qualquer (o aprendiz e o objeto do seu estudo), é preciso que o grau de interesse despertado seja tão intenso que consiga preservar o elã necessário por um tempo mínimo suficiente para garantir o sucesso da aventura cognitiva.

Por outro lado, para que o sujeito queira conhecer algo ou alguém, é preciso que o objeto de interesse atenda a uma necessidade do aprendiz. Assim, quando o objeto parecer não ter nada mais relevante a ser “pesquisado”, cessa o interesse e diminui o respectivo grau de afetividade da relação (LIMA, 1980, p. 68).

No que concerne ao contexto pedagógico, o grande desafio do professor é manter a motivação do educando aquecida, pois na medida em que a curiosidade do aprendiz declina, o seu grau de interesse também decai, já que o conhecido passa a não mais apresentar tanto interesse. Ora, para manter o aprendiz interessado pelo processo de aprendizagem, faz-se necessária a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas porque só o novo desperta a curiosidade do sujeito. E uma maneira de otimizar a motivação é tornar o processo de aquisição do conhecimento uma fonte contínua de “problematização”, o que Piaget denomina de “desequilíbrio”.

Pode-se inferir, portanto, que para o ensino continuar a ser “interessante”, há de se manter o seu caráter de novidade, e segundo Piaget, uma atitude pedagógica saudável é “complicar” (desequilibrar), de cer-

to modo, o ensino, propondo sempre situações-problema aos alunos. Para esse autor, “conhecer é assimilar o objeto, saber usá-lo” e manipulá-lo, quer se trate de uma manipulação motora, verbal ou mental. Para que a “assimilação” aconteça (PIAGET, 1974, p. 17; PIAGET, 1974, p. 328; LOPEZ, 1974, p. 29), quer dizer, para que ocorra uma incorporação do conhecimento à estrutura do organismo cogniscente, é necessário problematizar e atender à curiosidade do assimilador.

Por outro lado, como a afetividade e a inteligência (estratégias de assimilação do objeto) são aspectos diferentes, e, ao mesmo tempo, concomitantes da assimilação, pode-se dizer que há tantas fontes diferentes de assimilação quantas formas diversas de inteligência. Acerca desse tema, Daniel Goleman (1995, p. 46) dá uma relevante contribuição, ao definir “inteligência emocional” como a capacidade de criar motivações para si próprio e persistir num determinado objetivo apesar dos percalços encontrados; ou de controlar impulsos e saber esperar pacientemente pela satisfação de seus desejos; ou, ainda, de não se deixar abater pelas adversidades, mantendo o elã vital; ou, também, de impedir que a ansiedade interfira na capacidade do sujeito de raciocinar; ou, finalmente, de ser empático e manter-se autoconfiante, mesmo no auge do enfrentamento da adversidade.

Na verdade, esse tipo de inteligência emocional pode ser tão ou mais valioso que o tradicional teste de quociente intelectual, o qual costumava medir o rendimento escolar. Embora se argumentasse, com frequência, que a aprendizagem não poderia alterar o nível do quociente intelectual do indivíduo, Goleman defende que o quociente emocional pode ser aprendido e aprimorado desde tenra idade. O que faz a diferença é a capacidade adquirida, na infância de cada sujeito, de lidar com as frustrações, com as emoções, e também, relacionar-se de forma eficiente com outras pessoas. Não se pode desconsiderar que a inteligência acadêmica não oferece praticamente nenhum preparo para o sujeito fazer face ao torvelinho de desafios que todos têm de enfrentar na vida, e o domí-

nio da própria aptidão emocional é que serve como uma ferramenta valiosa a ser utilizada.

A aptidão emocional poderia ser vista como uma meta-capacidade que determina até onde é possível utilizar eficazmente quaisquer características positivas do indivíduo, incluindo aquelas referentes às do intelecto. Assim, as pessoas que apresentam um rendimento emocional mais destacado têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas, de se comportarem de modo eficiente em sua vida e, conseqüentemente, de se tornarem mais produtivas. Pode-se dizer que tendem a ser socialmente equilibradas, comunicativas e animadas, não tão inclinadas a receios ou a “ruminar” preocupações as mais diversas. Além disso, têm grande capacidade de engajamento com outras pessoas ou causas, sendo propensas a assumir responsabilidades sociais, se comportar de forma mais solidária e ter mais sucesso na vida.

Howard Gardner, psicólogo da Escola de Educação de Harvard, no seu livro *Frames of Mind*, de 1983 (*apud* GOLEMAN, 1995, p. 49), é de opinião de que não há um tipo único específico de inteligência que seja decisivo para o sucesso na vida, mas sim, defende que existe um amplo espectro de inteligências, e que cada um pode ter um dom especial ou uma inteligência diferente do outro.

Segundo Gardner, há “sete variantes” principais “de inteligência”: há “duas espécies de inteligência do tipo acadêmico-padrão”, que tradicionalmente são avaliadas segundo parâmetros de desenvolvimento cognitivo. Estas incluem: 1) “fluência verbal” encontrada nos poetas, oradores, repentistas, contadores de histórias; 2) “raciocínio lógico-matemático” dos cientistas e matemáticos; há, também, o tipo 3) “aptidão espacial”, como aquela que se encontra, freqüentemente, nos pintores, arquitetos, escultores, enfim, nos artistas plásticos, em geral; existe o tipo 4) “gênios cinestésicos”, que exibem fluidez e graça de movimentos, habilidade encontrada em uma bailarina, em um jogador de futebol, em um coreógrafo; reconhece-se, ainda, aqueles que têm o tipo 5) “dons musicais”, como o

caso de um Mozart. Finalmente, Gardner reconhece as duas últimas inteligências, que são chamadas de “inteligências pessoais”, e incluem o tipo 6) “aptidões interpessoais” e o tipo 7) “aptidão intrapsíquica”.

Gardner conceitua a “inteligência interpessoal” como a capacidade que as pessoas têm de compreender os outros, entendendo o que as motiva e o que as leva a trabalhar cooperativamente. Os que dominam esse tipo de inteligência possuem a capacidade de discernir e responder adequadamente à motivação, procurando entender as razões e os desejos do outro (GARDNER *apud* GOLEMAN et al., 1997, p. 65).

Por outro lado, a “inteligência intrapessoal” promove o auto-conhecimento, e aquele que a possui em alto grau é capaz de reconhecer as próprias forças e fraquezas, medos e desejos. Esse tipo de inteligência intrapessoal se revela na capacidade de autodisciplina do ser humano, ou de poder perseverar e seguir sempre adiante, apesar das frustrações. Tal espécie de inteligência tende a se aperfeiçoar com a idade, especialmente através de uma maior introspecção. Pode-se dizer que a inteligência intrapessoal:

É uma aptidão correlata, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo preciso, verídico de si mesmo e poder usá-lo para agir eficazmente na vida. Inclui o contato com nossos próprios sentimentos, a capacidade de discriminá-los e usá-los para orientar o próprio comportamento. Essa inteligência é muitas vezes invisível. Consiste em nos conhecermos cada vez melhor e em utilizarmos produtivamente esse conhecimento. (ibidem)

Manifestações culturais e um certo conto de Hemingway

Gardner, reconhecendo na inteligência o seu caráter múltiplo, estimula os educadores a expor os alunos a experiências sensoriais e intelectu-

ais as mais diversas, a fim de detectar em que campos seus aprendizes são mais competentes e, assim, propor tarefas na área específica em que cada aluno for mais competente para que aflorem e desenvolvam nesses educandos as suas melhores aptidões (GOLEMAN et al., 1997, p. 71). Logo, uma abordagem interdisciplinar aproveita saberes de áreas diferentes para, de uma forma criativa, recombinar conhecimentos, (re)construindo-os sempre e inserindo-os em redes semióticas mais complexas.

Deseja-se, em aulas de literaturas de língua inglesa, oferecer estímulos de diversas ordens para introduzir textos literários, lidando simultaneamente com a linguagem verbal, a musical, a pictórica, a cinestésica, e até incluindo uma proposta que acione o raciocínio lógico-matemático. Esta última proposta aciona operações racionais, que podem caminhar do raciocínio dedutivo para o indutivo ou do geral para o específico, ou vice-versa; ou compara situações análogas; ou faz comparações entre elementos opostos, levando o aluno a raciocinar e assimilar um novo conhecimento na língua-alvo. O tipo de leitura que aciona o *top-down process* ilustra esse tipo de estratégia que utiliza o raciocínio lógico-matemático, partindo do *background knowledge* do aluno para os dados específicos do texto literário a serem analisados em sala de aula.

Pode-se, seguindo essas estratégias mencionadas acima, introduzir o conto de Hemingway, *A clean, well-lighted place* (1949), utilizando as preces “O Pai Nosso” (*Our Father, who art in heaven...*)¹ e “Ave Maria” (*Hail Mary, full of grace...*)², na medida do possível elicitadas dos alunos³. Tal abordagem incomum desperta de imediato a curiosidade do aprendiz sobre o motivo pelo qual haviam sido incluídas duas preces em plena aula de literaturas de língua inglesa. Na verdade, o intuito é propor uma “problematização” ou “desequilíbrio”, como diria Piaget, para trazer o assunto a ser ministrado de forma inusitada, com uma finalidade que só será revelada bem mais adiante, e que explicita uma operação racional que compara elementos opostos através do uso da paródia. Aproveita-se, então, a oportunidade para comentar a utilização de palavras como

*thy, thee, thou*⁴, *art*⁵, que não fazem mais parte do cotidiano da língua. Reflete-se sobre este recorte diacrônico, que privilegia um determinado aspecto lingüístico em momentos diferentes, entendendo-se a língua como um sistema dinâmico que é, e que por isso evolui através dos tempos, sofrendo sempre modificações.

A seguir, utiliza-se o *background knowledge* do aluno para contextualizar o texto de Hemingway *A clean, well-lighted place*, introduzido através de pinturas e música que remetem à atmosfera do conto.

A música escolhida é a conhecida composição *Clair de lune* (1905), do impressionista francês Debussy (1862-1918). A partir dela, os alunos podem ser solicitados a imaginar todo o tipo de impressões que a melodia lhes desperte. Assim, após a escuta, cada um seria convidado a revelar as imagens que lhes ocorressem, o que pode acontecer de diferentes formas, em função de suas aptidões e das sensações emergentes: uns poderiam pintar ou desenhar imagens sugeridas pelas impressões evocadas; outros, apresentariam o resultado de suas sensações através de *brainstorms* diagramados de acordo com formas sugeridas pela melodia; outros, ainda, poderiam demonstrar suas emoções através de coreografias diversas...

Em seguida, passa-se do impressionismo na música para o impressionismo na pintura, e aproveita-se a oportunidade para comentar quadros daquela escola (1860-70s). O intuito é transmitir ao aluno o conceito de “impressionismo”, na música, na pintura e na literatura. Segundo Mark Sadoski e Allan Paivio (1994, p. 590):

A linguagem concreta é mais fácil de ser compreendida e lembrada do que a linguagem abstrata das palavras, das frases e das orações [...]. Tratando qualquer conhecimento como abstrato ou como um mero conceito [...] nem sempre se consegue respostas emocionais do fruidor, reações essas mais facilmente associadas a sistemas não verbais e, portanto, imagéticos [...].

A imagem pode servir como uma ponte entre o domínio tradicional de cognição e o afeto, isto é, a imagem é parte do domínio cognitivo mas também, está associada ao domínio afetivo, que é predominantemente não verbal.

Lidando com telas impressionistas, seriam apresentadas obras de pintores como Renoir (1841-1919) e Monet (1840-1926) em Sprocatti (1999, p. 126-129); e Camille Pissarro (1830-1903) em Civita (1986, p. 62), dentre outros, que buscam obter efeitos especiais de luz e sombra em seus quadros. Esses pintores trabalham com contornos macios e pouco definidos, buscando, na fragmentação das pinceladas e na gradativa diluição de tons brilhantes e transparentes, realçar o efeito de decomposição e recomposição da luz.

Para ilustrar o movimento impressionista na pintura, sugerem-se diversas versões da mesma catedral de Rouen, França, 1892-94, pintadas por Monet em diferentes horas do dia para mostrar como a incidência da luz sobre o mesmo motivo retratado é capaz de criar vários tipos de impressão completamente diferentes (BEYLER, s.d., p. 38-39). Já na tela *A Ponte de Argenteuil*, 1874 (CIVITA, 1986, p. 69), podem-se perceber efeitos do movimento da água na pintura, feita em diversos tons pastéis, que até poderiam evocar imagens sonoras relacionadas com o mar, associadas à melodia *Clair de Lune*.

Voltando ao conto de Hemingway, é o momento de relacionar as sensações evocadas pelas obras impressionistas comentadas acima com os primeiros parágrafos descritivos de *A clean, well-lighted place*. No trecho que descreve o *setting* da história, o leitor se depara, então, com efeitos de luz e sombra semelhantes aqueles buscados pelos impressionistas na pintura e na música (HEMINGWAY, 1963, p. 417-418):

It was late and every one had left the café except an old man who sat in the shadow the leaves of the tree made against the

electric light. In the day time the street was dusty, but at night the dew settled the dust and the old man liked to sit late because he was deaf and now at night it was quiet and he felt the difference.

They (The two waiters)⁶ sat together at a table that was close against the wall near the door of the café and looked at the terrace where the tables were all empty except where the old man sat in the shadow of the leaves of the tree that moved slightly in the wind.⁷

Ao apresentar o *setting* da história, solicita-se ao aluno que faça uma analogia entre características dos quadros impressionistas analisados acima, da música de Debussy e da descrição literária dos parágrafos introdutórios de *A clean well-lighted place*. Pretende-se que, ao comparar representações pictóricas, musicais e verbais, o aprendiz se reporte a: efeitos contrastantes de luz e sombra presentes nas diversas situações e expressas pelas linguagens evocadas. Ao tempo em que ele pratica o vocabulário na língua-alvo, estará sendo estimulado a se comunicar no idioma estrangeiro, ativando os diversos órgãos dos sentidos solicitados pelas diferentes obras de arte e sendo capaz de transitar por essas traduções intersemióticas. Assim, mantém-se a motivação e o interesse do educando em alta, enquanto este aprende um novo vocabulário, especialmente adjetivos, já que se trata de descrições e comparações; ou tempos verbais, como o subjuntivo, que ajuda a expressar hipóteses levantadas a partir das analogias feitas.

Portanto, esses parágrafos que introduzem o conto, escritos do ponto de vista de um narrador em terceira pessoa, informam o *setting* da história; é quando o leitor recebe informações sobre o tempo e o espaço em que a ação se desenrola, bem como sobre os protagonistas de *A clean well-lighted place*. Sabe-se que é tarde da noite, numa mesa de bar. Três homens.

Dois garçons e um cliente: um velho surdo, um freguês sentado à sombra das folhas de uma árvore. Uma impressão de solidão e exclusão caracterizam aquele cliente retardatário, que não apenas se encontra na sombra (*sat in the shadow*), como deve sentir-se isolado por sua deficiência auditiva (*he was deaf*). O velho também destaca-se de todo o resto dos fregueses, o que fica evidente pela recorrente preposição exclusiva *except*: “*every one had left the café except an old man [...] the tables were all empty except where the old man sat*”. Assim, vai-se delineando, na parte introdutória, todo um contexto, em que se inserem tempo, espaço e protagonistas da ação. Mas quem seria aquele velho? Que idade teria e qual o seu perfil psicológico?

Quem sabe, novamente a linguagem da pintura pudesse ajudar o leitor a penetrar na dinâmica do conto de Hemingway. Talvez, se pudesse remeter a um quadro de Van Gogh (1853-1890), *O quarto de Van Gogh em Arles* (1888) (mas sem identificar nem o artista nem o nome da tela para não influenciar a apreciação feita pelo receptor) para que, através da visualização proposta, ficasse explicitada, de forma mais clara, a atmosfera do conto.

O habitante daquela tela de Van Gogh, bem poderia ser um sujeito simples, devido ao aspecto austero e sem grandes adornos do ambiente. Os objetos que aparecem no quadro, dentre eles um chapéu masculino e uma cama de solteiro, sugerem tratar-se de um homem solitário. Além disso, existe ainda um par de retratos na parede, de um homem e de uma mulher, que possivelmente indicaria um passado menos solitário. Quem sabe, o velho surdo pudesse habitar aquele espaço? Ou talvez, uma outra personagem da própria história, que se identificasse com ele, que tivesse um perfil semelhante ao seu? Existiria tal personagem?

O aluno seria estimulado a falar da relação existente entre o espaço habitado e o seu proprietário, ou seja, até que ponto o quarto de cada um reflete a personalidade daquele que mora ali? Trabalhariam em pares e cada aprendiz descreveria seu próprio quarto, treinando vocabulário na língua-alvo e se divertindo ao identificar certas peculiaridades en-

contradas no ambiente que, ao mesmo tempo, indicam traços da personalidade de cada um. Uma atividade tipo *Find someone who...* integraria os alunos e promoveria debates sobre tópicos associados a relações interpessoais.

Para que a leitura do conto não seja uma atividade monótona, e como se trata de um texto curto, o professor pode dividi-lo em uns quatro segmentos. Divide-se, também, a classe em quatro grupos, cabendo a cada um apenas um dos segmentos do texto, sem uma ordem definida. Cada equipe leria o trecho estipulado e, depois, reportaria ao grande grupo o conteúdo de sua parte, para que todos juntos descobrissem uma ordem que fizesse sentido, com um início, meio e fim. Seriam, então, solicitados a identificarem a introdução, o desenvolvimento da história, destacando o clímax, e finalmente, a resolução ou *denouement*.

O próximo passo seria uma análise com os aprendizes da “introdução” do conto, detendo-se no “desenvolvimento” da história e identificando-se os conflitos encontrados ao longo do caminho, que por sua vez estariam provocando as reações as mais diversas por parte dos personagens. Esse desenvolvimento da história começa em discurso direto, mais precisamente um diálogo entre dois garçons conversando sobre um velho surdo, de quase oitenta anos, sentado em uma mesa de bar. Os dilemas existenciais que se apresentam estão relacionados a temas como o suicídio, o desespero e a solidão, mencionados na conversa dos garçons:

“Last week he (the old customer) tried to commit suicide”,
one waiter said.

“Why?”

“He was in despair.”

“What about?”

“Nothing.”

“How do you know it was nothing?”

“He has plenty of money.” (HEMINGWAY, 1963, p. 417-418)⁸

O conflito inicial, em torno do motivo “suicídio”, gera uma reação forte do garçom jovem, que se comporta de forma intolerante, cínica e sem demonstrar a menor empatia pelo sofrimento do outro, pois, para ele, é só o valor do dinheiro que conta; quem está bem financeiramente não pode ter problema algum, pensa ele, assim revelando o seu credo materialista. Neste momento, os alunos seriam solicitados a destacarem alguns operadores de discurso que denunciassem o tom pessimista da história. Este tom seria marcado pela insistente referência às sombras (à semelhança dos quadros impressionistas nos quais luz e sombra aparecem numa dança infinita) presentes no local em que o velho está sentado, bem como a incidência do pronome indefinido *nothing*, ou ainda, pela recorrência de vocábulos conectados com idéias de velhice (*old*), suicídio (*suicide*), desespero (*despair*).

Um outro indicador de desavença, que novamente provoca fortes reações nos protagonistas, é a solicitação de mais um copo de *brandy*, que o velho pede àquela hora avançada da noite. Então, a posição antagônica dos dois garçons torna-se evidente:

“Another brandy,” – he said.

[...] “He’ll stay all night,” he said to his colleague. “I’m sleepy now. I never get into bed before three o’clock. He should have killed himself last week.”

[...] “You should have killed yourself last week”, he said to the deaf man.

[...] “Who cut him down?”

“His niece.”

[...] “I wish he would go home. I never get to bed before three o’clock.”

[...] “He’s lonely. I’m not lonely. I have a wife waiting in bed for me.”

“He had a wife once too.”

“A wife would be no good to him now.”
“You can’t tell. He might be better with a wife.”
[...] “I wouldn’t want to be that old. An old man is a nasty thing.”
“Not always. This old man is clean. He drinks without spilling.
Even now, drunk.” (*ibidem*, p. 418-419)⁹

Percebe-se, aqui, a impaciência e a revolta do garçom jovem, a sua falta de sentimentos nobres e o seu excessivo apego ao materialismo, que o tornam cada vez mais intolerante. Ao contrário, o garçom mais velho parece demonstrar uma profunda sensibilidade e consciência social, traduzidas por um sentimento de compaixão pelo outro e por uma empatia com os que necessitam de um lugar limpo, aconchegante e bem iluminado, como aquele café, para manterem a sua dignidade e se sentirem menos solitários. Estas características opostas dos garçons poderiam, então, ser destacadas e diagramadas pelos educandos, que teriam, assim, uma visão nítida dos valores implicados nos comportamentos dos personagens do conto.

Pode-se notar que valores humanos essenciais, como a solidariedade, a empatia e o amor pelo semelhante estão sempre presentes na obra de Hemingway, reforçados não apenas pela atitude do garçom mais idoso como da sobrinha do velho, que o salvara de cometer suicídio. É esta rede social de apoio que prova ser vital ao ser humano, especialmente em momentos de crise, que o torna mais forte.

O clímax do conto é atingido quando um outro evento provoca uma resposta ou uma reação forte do garçom jovem. Em *A clean, well-lighted place*, o clímax ocorre quando o cliente retardatário pede outra bebida e, então, chega-se a uma tensão insuportável:

“Another brandy, he said, [...]”
“Finished,” – he (the young waiter) said, [...]. “No more tonight. Close now.”

“Another,” said the old man.
“No. Finished.”¹⁰ (ibidem, p. 419)

Este momento de clímax desencadeia uma série de turnos de fala entre os garçons, que explicitam a profunda ironia do conto de Hemingway e prepara o leitor para o desfecho da história. Os alunos, nesse momento, seriam levados a caracterizar o estilo jornalístico do autor, que é direto, simples, objetivo, com raros adjetivos e muito pouca ação. Mas, ao mesmo tempo, o impacto da cena sobre o leitor é intenso porque Hemingway não fala sobre a solidão, mas permite que cada leitor se confronte com ela, através de lampejos da própria vida e dos diálogos pungentes do conto:

“Why didn’t you let him stay and drink?” the unhurried waiter asked. [...] “It’s not half-past two.”
“I want to go home to bed.”
“What is an hour?”
“More to me than to him.”
“An hour is the same.”
“You talk like an old man yourself. He can buy a bottle and drink at home.”
“It’s not the same.”
[...] “And you? You have no fear of going home before your usual hour?”
“Are you trying to insult me?”
“No, hombre, only to make a joke.”
“No,” [...] “I have confidence. I am all confidence.”
“You have youth, confidence and a job,” the older waiter said.
“You have everything.”
“And what do you lack?”
“Everything but work.”

[...] “I have never confidence and I am not young.”

[...] “I am of those who like to stay late at the café”, the older waiter said. “With all those do not want to go to bed. With all those who need a light for the night.”

“I want to go home and into bed.”

“We are of two different kinds,” the older waiter said. He was now dressed to go home. “It is only a question of youth and confidence although those things are very beautiful. Each night I am reluctant to close up because there may be some one who needs the café.”

“Hombre, there are bodegas open all night long.”

“You do not understand. This is a clean and pleasant café. It is well lighted. The light is very good and also, now, there are shadows of the leaves.”¹¹ (ibidem, p. 420-421)

A ironia maior dessas falas reside no fato de que o garçom que pensa que é jovem e tem tudo, na verdade, não possui nada ou quase nada. Vive nas sombras porque é cego e insensível ao sofrimento do outro. Falta-lhe o essencial: a capacidade de ser gente, de ter empatia. Enquanto que o mais idoso, que acha que não lhe resta mais quase nada na vida, possui o dom da compaixão. Ele é luz, é aconchego, é solidariedade. É vida. E este paradoxo irônico evidencia que, na vida, nem tudo é o que parece ser. E que somente através de uma busca de significado para a própria vida, especialmente um significado que não esteja centrado no próprio eu, e sim em qualquer outra coisa ou no outro, como quando o ser humano se compadece do sofrimento de seu semelhante, é que não se depara com o nada existencial.

À medida que a história caminha para um desfecho, há um longo monólogo interior, que começa com um diálogo narrado em terceira pessoa, mas percebe-se que, aqui e ali, esse monólogo interior indireto, por instantes, resvala para um monólogo interior direto, em que a voz

do narrador parece se ocultar. O ritmo das frases muda. Aparecem frases curtas, entrecortadas pela própria pontuação. Com uma sintaxe reduzida ao mínimo. Frases que expressam uma revolta íntima, a qual domina o fluxo da consciência do garçom mais velho. Uma revolta traduzida em paródia, de grande efeito literário e pode sensibilizar profundamente o leitor. E esta paródia, embutida no longo monólogo interior, apresenta segmentos do “Pai Nosso” e da “Ave Maria” de modo travestidos, que escarnecem quaisquer vestígios de fé e esperança, que as orações originais possam conter. Aqui, os alunos poderiam fazer o confronto entre as orações originais e suas paródias, percebendo o nada existencial do autor:

“Good night,” said the younger waiter.

“Good night,” – the other said. Turning off the electric light he continued the conversation with himself. It is the light of course but it is necessary that the place be clean and pleasant. You do not want music. Certainly you do not want music. Nor can you stand before a bar with dignity although that is all that is provided for these hours. What did he fear? It was not fear or dread. It was a nothing that he knew too well. It was all a nothing and a man was nothing too. It was only that and light was all it needed and a certain cleanness and order. Some lived in it and never felt it but he knew it all was nada y pues nada y nada y pues nada. Our nada who are in nada, nada be thy name, nada be thy name thy kingdom nada thy wil be nada in nada as it is in nada. Give us this nada our daily nada... [...] Hail nothing full of nothing, nothing is with thee. (ibidem, p. 421)¹²

A filosofia niilista da época, típica de uma “Geração Perdida”, à qual Hemingway pertence, é explicitada, então, especialmente pela paródia. E aí parece ecoar a voz de Nietzsche (1844-1900), seu ícone maior,

visto ser ele o filósofo da falta de esperança, da total ausência de sentido e da inutilidade da existência. Sabe-se que a história se passa na Europa, precisamente na Espanha, o que logo se percebe pela incidência de palavras em língua espanhola, que são recorrentes no texto, e o conto data de 1926, portanto, em plena época da chamada “Geração Perdida”. Em sala de aula, poder-se-ia solicitar aos alunos que pesquisassem aspectos históricos da época, os quais estão matizados no conto, além de perceberem, também, os traços culturais relacionados à língua espanhola, que permeiam *A clean, well-lighted place*.

Comenta-se, a seguir, com os aprendizes, sobre a onda de materialismo opressivo gerado pela crescente industrialização nos Estados Unidos, época que precede a depressão econômica de 1929, e em que predomina uma visão materialista da existência, com uma total falência de valores, característica da chamada “Geração Perdida”. Cabe à escritora Gertrude Stein, em Paris, denunciar essa geração desorientada e desiludida com os problemas sociais causados pela primeira grande guerra, em que ocorre o desmoronamento dos mais nobres ideais de democracia e paz. Em decorrência das limitações culturais da sociedade americana do momento, muitos escritores buscam exílio em Paris na década de vinte, um local que, naquele momento, fervilha culturalmente. Mas, por incrível que pareça, apesar de toda a confusão e desapontamento que enfrentam, esses escritores produzem um dos períodos mais brilhantes da literatura americana, incluindo os trabalhos do jovem romancista Hemingway, que conquistaria o prêmio Nobel em 1954, com a sua obra-prima *The old man and the sea* (BRADLEY, 1967, p. 1454-5).

E Hemingway, em *A clean, well-lighted place*, registra o niilismo da sua geração quando desenvolve o tema do vazio existencial em sua obra. O “Nada” pode representar a perda da esperança ou a impotência do indivíduo de ter algum controle sobre a própria existência. Ou, esse “Nada” é ainda capaz de expressar o desejo de uma morte aparentemente fácil, como o suicídio, mencionado no conto. Mas, apesar de tudo,

o típico herói de Hemingway está sempre lutando contra esse mundo do “Nada”, e o seu protagonista busca, freqüentemente, uma empatia ou uma solidariedade com o outro (HIGH, 1991, p. 147).

Finalmente, a estrutura da história cumpre o seu destino e há um “declínio” na tensão narrativa, que se resolve com um *denouement* ou desfecho do enredo, como segue:

[...] He smiled (the old waiter went out) and stood before a bar with a shining steam pressure coffee machine.

[...] “The light is very bright and pleasant but the bar is unpolished,” the waiter said.

The barman looked at him but did not answer. It was too late at night for conversation.

[...] He disliked bars and bodegas. A clean, well-lighted café was a very different thing. Now, without thinking further, he would go home to his room. He would lie in the bed and finally, with daylight, he would go to sleep. After all, he said to himself, it is probably only insomnia. Many must have it.¹³

A semelhança entre o perfil do garçom idoso e do velho aparece, claramente, no desfecho. Nesse momento, os alunos são indagados sobre os pontos de semelhança entre os dois personagens aludidos, destacando também, como o auxiliar *would*, recorrente no texto, indicia a força da rotina enfadonha que ali reina. Assim, o garçom idoso e o velho sofrem de solidão. Ambos têm insônia. E buscam um local limpo, claro e bem iluminado onde possam passar algumas horas em companhia de outras pessoas e com uma certa dignidade. Quanto à recorrência do condicional *would* na citação acima, é ela que marca o ritmo do texto, iconizando o ritmo do dia-a-dia repetitivo daqueles personagens, com o qual cada um tem de conviver da maneira mais digna possível. Procurando, aqui e ali, uma rede de apoio social para viver melhor, ou buscan-

do, dentro de si próprio, as âncoras necessárias para continuar sobrevivendo, assim escapando das armadilhas de uma “Geração Perdida”.

É o momento de se questionar com os alunos: Que tipo de correspondência se poderia fazer entre a “Geração Perdida” de outrora e os dias atuais? Qual o contexto que, no presente, mais expressa o vazio existencial embutido na mentalidade da “Geração Perdida”? Como se poderia atualizar este conceito na contemporaneidade? Quem seriam seus personagens?

Ao se atualizar esse conceito, poder-se-iam evocar as desigualdades sociais cada vez mais acirradas, devido à globalização, que prometia a satisfação das necessidades humanas, nos mais recônditos lugares, quando, na prática, a comunicação da mídia acabou ampliando a miséria dos povos subdesenvolvidos através de uma propaganda massificadora e protecionista dos países ricos. Além disso, também os conflitos mundiais que põem em risco a sobrevivência de todas as nações, bem como a própria existência de vida na terra, estariam sintonizados com o vazio existencial que marcou a “Geração Perdida”. Em contrapartida, assim como naquela geração houve quem denunciasse uma falência de valores, também hoje há quem denuncie desigualdades e que busque lutar pela equidade para que as desigualdades tenham chance de serem minimizadas, mesmo que a longo prazo.

Resgate do tema “resiliência”

O tema da “resiliência”, embora não tenha sido alvo de muitos trabalhos acadêmicos, merece receber mais atenção por parte dos educadores. Trata-se de um conceito significativo para a Psicologia da Educação e, por isso, muito oportuno para ser explorado, considerando-se, especialmente, os constantes desafios que o ser humano tem de enfrentar a cada dia, inclusive no processo de aprendizagem, que é desafiante e “ansio gênico”.

Historicamente, o conceito de resiliência não é novo e vem sendo usado tanto na Física como na Engenharia, tendo o cientista Thomas Young, 1807, como um de seus precursores. Ele teria trabalhado com a questão da tensão e da compressão para desenvolver estudos sobre a elasticidade, sendo pioneiro na análise dos estresses causados pelo impacto dessas forças de tensão e compressão. Na Física, portanto, a força de resiliência corresponde à capacidade do material sob pressão poder curvar-se e, depois, cessada a pressão, retornar à sua forma original.

A aplicação desse conceito em Psicologia é relativamente recente, restringindo-se o seu uso a algo em torno de uns vinte anos. Ser resiliente é ser resistente e sobrevivente, apesar de todas as adversidades que a vida possa apresentar. Ser resiliente refere-se ainda à capacidade de uma pessoa cumprir suas tarefas de forma adequada, e mesmo sofrendo as agruras do estresse, ainda ser capaz de continuar dando respostas socialmente aceitáveis. E para resgatar a capacidade de resiliência de cada um, faz-se necessário valorizar tudo o que o outro tem de belo e de positivo, pois não se ajuda a ninguém enfatizando os seus aspectos negativos ou identificando apenas o que é mal, o que é feio, o que é distorcido. É preciso elogiar o outro, confiar nele e ressaltar os aspectos nobres e positivos de cada ser humano, considerando as habilidades de cada um (YUNES, 2001, p. 15-17).

Vanistendael (1999, p. 6) descreve cinco áreas de intervenção para se estimular a resiliência de um indivíduo: 1) A manutenção das redes informais de apoio, em que o resiliente pode encontrar a aceitação incondicional de pelo menos um adulto significativo; 2) A descoberta de um significado, um sentido e uma coerência na vida espiritual, mantendo a fé religiosa, independente do credo escolhido; 3) A valorização de aptidões sociais, como aquela de saber solucionar problemas e ter um certo controle sobre a própria vida; 4) O reforço da auto-estima e de um auto-conceito positivo; 5) A ênfase de que se precisa buscar manter sempre um bom senso de humor, estimulando esse valor nos ambientes em que se convive.

Nos seus estudos, Walsh (1998, s.p.) destaca como característica essencial das pessoas resilientes ter um temperamento fácil de lidar e uma inteligência voltada para a solução de problemas, qualidades essas que tendem a despertar no outro respostas positivas e solidárias. Faz-se necessário destacar, também, que a resiliência é moldada pela adversidade, ou seja, só passando pela adversidade é que se pode aprender a desenvolver características que fortaleçam o sujeito e o preparam para outros tantos desafios que a vida lhe possa reservar.

Após introduzir o conceito de resiliência em sala de aula, pedindo inclusive aos alunos que pesquisem na Internet sobre o assunto na língua-alvo, solicita-se aos aprendizes que identifiquem no conto *A clean, well-lighted place*, aspectos resilientes dos personagens. Percebe-se, então, que o velho cliente e o garçom idoso buscam sobreviver às intempéries de uma “Geração Perdida”, agarrando-se a uma rede de solidariedade, de apoio, além de valores humanos nobres e dignos, os quais se pode encontrar até naquela época pós-guerra, em que a civilização parecia em ruínas. Pode-se concluir que não é adequado fazer afirmações negativas nem previsões derrotistas que correm o risco de se tornarem “profecias auto-realizáveis”, pois sabe-se que o ser humano é sempre capaz de transcender. Transcender a si próprio, às agruras da época, a quaisquer condições adversas que se apresentem.

Considerações finais

Este conto trouxe à baila a preocupação do ser humano com o sentido da vida, tema que o professor pode eleger para tratar em sala de aula, especificamente em um curso de língua estrangeira. O verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou de sua psiquê. Ou seja, o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo – seja uma tarefa a realizar ou uma outra pessoa a encontrar. Logo, quanto mais o indivíduo

esquecer de si mesmo – dedicando-se a servir a uma causa ou a amar um outro – mais humano se tornará, sendo capaz de se realizar mais completamente.

Quando se discute, então, o sentido da vida, vêm à tona as questões éticas que norteiam a existência de cada um, e cabe ao professor semear valores que respeitem a dignidade do outro, encorajando a solidariedade e a compaixão como formas de amar. Esses valores são necessários à construção de uma consciência que permita às pessoas, especialmente aquelas inseridas na sociedade capitalista, que visa ao lucro acima de tudo, a refrearem suas tendências individualistas e atentarem para a dignidade do próximo.

Hemingway, no conto *A clean, well-lighted place*, mostra que se pode encontrar sentido na vida até quando o ser humano se confronta com uma situação sem esperança, sendo a verdadeira compaixão e a solidariedade capazes de tecer uma rede de apoio necessária para lidar com as situações mais desesperadas. Importa, neste momento, dar testemunho do potencial especificamente humano no que ele tem de mais elevado, e que consiste em transformar uma tragédia pessoal em um triunfo, podendo-se converter o sofrimento em uma conquista humana, atentando sempre para as diferenças pessoais e culturais que se observam nas diversas etnias. Logo, o sentido está disponível apesar do – ou melhor, através do – sofrimento. E, assim como a vida permanece potencialmente significativa sob quaisquer circunstâncias, mesmo as mais miseráveis, também o valor de cada pessoa, sem exceção, a acompanha.

Esta idéia de conduzir um aluno de língua estrangeira por uma “viagem” que questione valores existenciais é uma proposta pedagógica que permite ao aprendiz enveredar por um mundo de linguagens diversas, de forma a mantê-lo motivado enquanto aprende a língua-alvo. Esta não é um fim em si mesmo, mas sim um meio que permite ao aluno simultaneamente crescer como ser humano, ao tempo em que introjeta a importância do respeito e da dignidade pelo seu semelhante.

Notas

¹ Our father, who art in heaven, hallowed be thy name; thy kingdom come; thy will be done on earth as it is in heaven. Give us this day our daily bread; and forgive us our trespasses as we forgive those who trespass against us; and lead us not into temptation, but deliver us from evil. Amen.

² Hail Mary, full of grace, the Lord is with thee; blessed are you among women, and blessed is the fruit of thy womb, Jesus. Holy Mary, Mother of God, pray for us sinners, now and at the hour of our death. Amen.

³ Os alunos referidos cursavam a disciplina “Literatura Norte-Americana II”, ILUFBA, 2002, cujo programa inclui obras significativas do conto e do romance na literatura norte-americana do século XX.

⁴ Thou = you, pron. pessoal caso subjetivo; pron. possessivo, Thy or thine = your; obj. thee=you, pron. pessoal caso objetivo. Uso arcaico dos pronomes, encontrados ainda hoje na prosa eclesiástica ou no jargão jurídico, ou ainda, podem aparecer em linguagem poética (STEIN, 1987, p. 1477).

⁵ Art: uso arcaico ou poético do verbo to be, are (STEIN, 1987, p. 84).

⁶ Todas as informações entre parênteses que aparecem nas várias transcrições do texto original são inclusões das autoras do texto original deste artigo, para melhor esclarecimento sobre a(s) pessoa(s) a quem se refere o texto.

⁷ Era tarde e todos tinham ido embora do café, menos um velho, que estava sentado à sombra que as folhas da árvore faziam sob a luz elétrica da rua. Durante o dia, a rua ficava empoeirada, mas, à noite, o orvalho umedecia a poeira e o velho gostava de se sentar ali, até tarde, porque era surdo e como tudo se tornava mais tranqüilo, ele podia perceber a diferença. [...].

[...] Eles (os dois garçons) sentaram-se juntos, em uma mesa próxima à parede e à porta do café. Olharam para um terraço, com as mesas todas vazias, exceto aquela em que o velho estava sentado, à sombra das folhas da árvore, que se movimentavam, suavemente, ao vento.

⁸ “Na semana passada, ele (o velho freguês) tentou suicidar-se”, disse um dos garçons.

“Por que?”

“Ele estava desesperado”.

“Por causa de quê?”

“De nada”.

“Como sabe que não foi nada?”

“Ele tem bastante dinheiro”.

⁹ [...] “Outro conhaque”, disse ele.

[...] “Ele vai ficar a noite toda aqui”, (o garçom) falou para seu colega.

“Já estou com sono. Nunca vou para cama antes das três da manhã. Ele devia ter se matado, na semana passada”.

[...] “Você devia ter se matado, na semana passada”, insultou o homem surdo. [...]

[...] “Quem cortou a corda?”

“A sobrinha dele”.

[...] “Eu queria que ele fosse para casa. Nunca vou para cama antes das três da manhã”.

[...] “Ele é solitário. Eu não sou. Tenho uma mulher me esperando em casa”.

“Algum dia, ele também já teve uma mulher”.

“Uma mulher não lhe serve de nada, agora”.

“Você não pode ter certeza disso. Talvez ele até melhorasse, se tivesse uma esposa”.

[...] “Eu não gostaria de ficar tão velho, assim. Um homem velho é uma coisa repulsiva”.

“Nem sempre. Esse velho é limpo. Ele bebe sem derramar. Até mesmo quando está bêbado, como agora”.

¹⁰ “Outro conhaque”, disse ele [...].

“Acabou”, respondeu (o garçom mais jovem), [...]. “Por hoje, chega. Acabou de fechar”.

“Outro”, disse o velho.

“Não. Acabou”.

¹¹ [...] “Por que não o deixou ficar bebendo?” perguntou o garçom menos apressado. [...] “Nem são duas e meia da manhã, ainda”.

“Quero ir já para cama”.

“O que é uma hora?”

“Mais para mim do que para ele”.

“Uma hora é uma hora”.

“Você fala igual ao velho. Ele pode comprar uma garrafa e beber em casa”.

“Não é a mesma coisa”.

[...] “E você? Não tem medo de ir para casa antes do seu horário?”

“Você quer me provocar?”

“Não, homem, estou brincando”.

“Não”, [...]. “Eu tenho confiança. Eu sou a confiança em pessoa”.

“Você tem juventude, confiança, um emprego”, falou o garçom mais velho. “Você tem tudo”.

“E a você, falta o quê?”

“Tudo, exceto trabalho”.

[...] “Nunca tive confiança e não sou jovem”.

[...] “Sou do tipo que gosta de ficar até tarde, em um café”, disse o garçom mais velho. “Junto com aqueles que não querem ir para cama. Com os que precisam de uma luz, durante a noite”.

“Quero ir para casa dormir”.

“Pertencemos a dois tipos diferentes de pessoas”, disse o garçom mais velho. Agora, já estava vestido para ir para casa. “Não é só uma questão de juventude e confiança, embora essas coisas sejam muito bonitas. Todas as noites, eu reluto em fechar a porta porque, talvez, haja alguém precisando do café”.

“Homem, há bodegas abertas à noite toda”.

“Você não está entendendo. Este é um café limpo e agradável. É bem iluminado. A luz é mesmo muito boa e, ainda, agora, pode-se ver as sombras da árvore”.

¹² “Boa noite”, falou o garçom mais jovem.

“Boa noite”, respondeu o outro. Desligando a luz, continuou a conversar consigo mesmo. É a luz, certamente, mas é preciso que o lugar seja limpo e agradável. Você não está aqui, à procura de música. Com certeza, você não está aqui, à procura de música. Nem é possível você ficar na frente de um bar e manter a sua dignidade; porém, não há mais nada a fazer, essa hora da noite. O que é que ele temia? Não sentia nem medo, nem pavor. Era um nada, que ele conhecia muito bem. Tudo era um nada e o homem era um nada, também. Era só isso, e a luz era tudo o que precisava, além de um pouco de limpeza e ordem. Algumas pessoas viviam nesse nada e nem percebiam, mas ele sabia que tudo era nada y pues nada y nada y pues nada. Nada nosso que estás no nada, nada seja o vosso nome o vosso reino nada o vosso será nada no nada como estás no nada. O nada nosso de cada dia nos dai hoje [...]. Ave, nada, cheia de nada, nada esteja convosco. [...].

¹³ Ele (o velho garçom) sorriu e ficou de pé, na frente de um bar, em que havia uma brilhante máquina a vapor de fazer café.

[...] “A luz é bem clara e agradável, mas esse bar não é limpo”, falou o garçom.

O barman olhou para ele mas não respondeu. Estava muito tarde para conversar.

[...] “Ele não gostava de bares e bodegas”. Um café limpo e bem iluminado era outra coisa. Agora, sem pensar em mais nada, ele iria para casa, para o seu quarto. Deitaria na cama e, à luz do dia, finalmente, iria dormir. Afinal de contas, falou consigo mesmo, é provável, que seja só insônia. Muitas pessoas devem sofrer disso.

Referências

BEYLER, Jean-Noël (org.). *Orsay . The museum and its collections*. Paris: Beaux-Arts, s.d., 83 p.

BRADLEY, Sculley, et al. *The American Tradition in Literature*. v. 2. New York: Grosset & Dunlap, 1967.

CIVITA, V. *Os grandes artistas: Degas, Toulouse-Lautrec, Monet*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1986. 76 p.

GARDNER, H. *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 370 p.

GOLEMAN, D. et al. *O espírito criativo*. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1997, 153 p.

HEMINGWAY, E. A clean, well-lighted place, p. 417-422. In: POORE, Charles (ed.). *The Hemingway reader*. New York: Charles Scribner's Sons, 1963. 652 p.

HIGH, P.B. *An outline of American literature*. New York: Longman, 1991. <http://www.katsandogz.com/starrynight.html>

LIMA, L. O. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus, 1980. 284 p.

LOPEZ, R. E. *Introdução à Psicologia Evolutiva de Jean Piaget*. São Paulo: Cultrix, 1974. 102 p.

- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1999. 238 p.
- PEREIRA, A. *Revoir*. São Paulo: Globo, 1991. 63 p.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. 389 p.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. 360 p.
- PLATT, J. *et al. Dictionary of Language teaching and applied Linguistics*. Essex: Longman, 1997. 423 p.
- SADOSKI, M.; PAIVIO, A. A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. In: *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, 1994, p. 582-601.
- RUDDELL, R. *et al. Theoretical models and processes of reading*. 4. ed. Delaware: International reading association, 1994. 1275 p.
- SPROCCATI, Sandro (org.). *Guia de história da arte*. Lisboa: Presença, 1999. 287 p.
- STEIN, Jess (ed.). *The random house dictionary*. New York: Random House, Inc., 1987. 2.059 p.
- VANISTENDAEL, S. *Resiliência. Como crescer superando os percalços. Capitalizar as forças do indivíduo*. São Paulo: INDICA (Instituto para o Desenvolvimento Integral da Criança e do Adolescente), 1999. 59 p.
- WALSH, F. *Strengthening family resilience*. New York: The Guilford Press, 1998.
- YUNES, M. A, SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas, p. 13-42. In: TAVARES, J. (org). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 142 p.

Sobre os Autores

Anamaria Camargo

Coordenadora acadêmica da ACBEU (Associação Cultural Brasil – Estados Unidos), em Salvador, Bahia. Mestranda em Educação à distância pela *University of Hull* (Reino Unido).

acamargo@acbeubahia.org.br

Antônio Luciano de Andrade Tosta

Doutorando em Literatura Comparada na *Brown University*. Professor de Língua Portuguesa e Cinema Brasileiro na *Harvard University*. Mestre em Estudos Portugueses e Brasileiros pela *Brown University*. Mestre em Literatura Comparada pela *State University of New York* em Buffalo. Possui vários artigos publicados nas áreas de Crítica Literária, Estudos Culturais e Lingüística Aplicada no Brasil e nos Estados Unidos.

antonio_tosta@brown.edu; atosta@fas.harvard.edu

Célia Nunes Silva

Professora Adjunta do Departamento de Neuropsiquiatria da Faculdade de Medicina da UFBA. Doutora em Medicina pela UFBA. Possui livros e artigos na área de Medicina e Saúde. Leciona Ética e Bioética: modelos de terapia familiar fundamentados na análise do discurso e nas teorias das narrativas. Colabora com o grupo de pesquisa em Lingüística Aplicada do Departamento de Letras Germânicas da UFBA.

celianunessilva@aol.com

Clémence Jouët-Pastré

Professora do Programa de Língua e Literaturas Portuguesa e Brasileira da Universidade de Harvard. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Publicou diversos artigos nas áreas de Ensino de Línguas Estrangeiras e Estudos da Tradução.

cpastre@fas.harvard.edu

Décio Torres Cruz

Doutor em Literatura Comparada pela *State University of New York*, em Buffalo, EUA. Mestre em Teoria da Literatura, especialista em Tradução e bacharel em Letras (Língua e Literaturas de Língua Inglesa) pela UFBA. Autor dos livros *O pop: literatura, mídia e outras artes* e *Inglês.com.textos para informática*. Possui vários trabalhos publicados no Brasil e nos Estados Unidos (contos, crônicas, poemas, artigos, ensaios sobre áreas diversas e traduções). Ensina na UFBA, na UNEB e na Faculdade Ruy Barbosa. Atua no Programa de Pós-graduação da UFBA e coordena o Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Literatura Comparada do Departamento de Letras Germânicas da UFBA.

deciotc@ufba.br

Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Professora de Língua Alemã nos cursos de graduação do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da UFBA e de Lingüística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFBA. Mestre em Estudos Lingüísticos pela UFBA. Doutora em Filologia Portuguesa, Alemão como Língua Estrangeira e Lingüística Teórica pela *Ludwig-Maximilian Universität München* (RFA). Co-coordenadora do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA. Criou os cursos de Português para Estrangeiros da Casa do Brasil – Centro de Língua, Arte e Cultura em Salvador e é líder do grupo de pesquisa em Lingüística Aplicada ao Inglês e Alemão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA. Possui várias publicações na área de Lingüística Aplicada e representa a linha de pesquisa Ensino - Aprendizagem de Língua Estrangeira e Tradução no Colegiado da Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFBA.

letgerm@ufba.br

casadobrazil@yahoo.com.br

Francisco Gomes de Matos

Mestre em Lingüística (*University of Michigan*, Ann Arbor, EUA). Doutor em Lingüística Aplicada pela PUC-SP. Professor aposentado da UFPE/Recife (Departamento de Letras e de Psicologia). Professor Visitante da PUC-SP, da Universidade de Ottawa (Canadá) e da Universidade da Georgia (EUA/ como *Fulbrighter*). Pioneiro no Brasil nas áreas de Direitos Lingüísticos e Interculturais e da Lingüística da Paz. Co-fundador da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN), da ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) e da Associação Brasil-América (Recife). Possui vários livros publicados, sendo o mais recente *Comunicar para o Bem rumo à Paz Comunicativa*.
fcgm@hotlink.com.br

Kátia Maria Santos Mota

Mestre em Lingüística pela UFBA. Doutora em Estudos Luso-Brasileiros pela *Brown University*, EUA. Professora do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFBA, mas continua atuando em atividades de ensino e pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras na UFBA. Pesquisadora na área de transculturalidade, linguagem e educação, além de participar de projetos de extensão na formação de educadores.
motakatia@hotmail.com

Luciano Rodrigues Lima

Mestre e Doutor em Letras pela UFBA. Professor Adjunto da UNEB e da UFBA, lecionando Literaturas de Língua Inglesa e orientando pesquisas junto ao Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFBA. Suas pesquisas atuais se referem a manifestações literárias não-convencionais em língua inglesa, na Internet, e aos aspectos culturais no ensino de EFL.
luclima@campus1.uneb.br

Márcia Paraquett

Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ. Doutora em Literaturas Hispânicas pela Universidade Estadual de São Paulo (USP). Professora de Língua Espanhola, com pesquisa na área de Lingüística Aplicada e Ensino de Língua Estrangeira, tendo artigos publicados no Brasil e no exterior.

mparaquett@uol.com.br

Milenna Brun

Psicóloga. Doutora em Didactologia de Línguas e Culturas Estrangeiras pela *Université de la Sorbonne Nouvelle* (Paris III). Professora Titular de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde coordena o Curso de Especialização em Educação às Línguas Estrangeiras.

milennab@uefs.br

Patrícia Isabel Santos Sobral

Professora do Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros da Universidade de Brown, em Providence, RI, Estados Unidos. Doutora pela Universidade de Brown em Estudos Luso-Brasileiros. Seus interesses acadêmicos incluem pedagogia do ensino de línguas estrangeiras, cinema, teatro e a representação de (e)/(i)migrantes na literatura brasileira e nas telas de cinema.

patricia_sobral@brown.edu

Raimunda Bedasee

Professora do Instituto de Letras da UFBA. Pós-doutora em Literatura Francesa pela Universidade François Rabelais, Tours, França. Doutora em Literatura Brasileira pela USP. Mestre em Literatura Comparada pela Universidade de Waterloo, Canadá. Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Escreveu dois livros e tem ensaios publica-

dos no Brasil e no exterior. Fez conferências no Brasil, na França, no Canadá e na Itália.

raimunda@ufba.br

Sávio Siqueira

Professor do Programa de Graduação e Pós-graduação em Letras da Universidade Salvador (UNIFACS). Coordenador acadêmico-administrativo e professor da Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU), Salvador. Graduado em Letras e Mestre em Administração pela UFBA. Possui interesse especial em tópicos como aquisição de língua estrangeira, ensino de língua e cultura e tecnologia aplicada ao ensino de línguas.

savio@acbeubahia.org.br

Sílvia Maria Guerra Anastácio

Professora Titular do Departamento de Letras Germânicas da UFBA. Pós-doutoranda em Literatura Comparada pela UFMG. Possui livros na área de Crítica Genética e Literatura Inglesa. Leciona Língua e Literaturas de Língua Inglesa, Tradução Intersemiótica, Crítica Genética e Semiótica. É pesquisadora do grupo de Lingüística Aplicada do Departamento de Letras Germânicas da UFBA.

smganastacio@uol.com.br

Este livro foi publicado em novembro de 2004
no formato 18x25cm
Fontes *Schneider BT* no corpo do texto e
Trebuchet MS nos títulos
Miolo em papel 75 g/m²
Tiragem: 500 exemplares
Impresso no Setor de Reprografia da EDUFBA
Impressão de capa e acabamento: Bureau Gráfica e Editora Ltda.



diver si dade

inter

diver si dade



diver si dade



culturais

inter

verso

uni

Re
cortes

Professores e alunos de Cursos de Letras, Estudos (Inter)culturais, Comunicação Intercultural, Psicologia Intercultural e Lingüística Aplicada são alguns dos beneficiários desta exemplar publicação interdisciplinar. Que a tradição brasileira continue e outras vozes interculturais se façam ouvir, daqui e de outros países, com os quais compartilhamos nossa cidadania intercultural planetária.

*Francisco Gomes de Matos,
UFPE/Associação Brasil América, Recife*

ISBN 85-232-0325-7



9 788523 203252