



NUPEM
Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar

OBSERVAÇÕES SOBRE O ITEM *PORÉM* NO PORTUGUÊS ARCAICO

Adel Fernanda Lourenzi Rosa, PG, UEM, adelfernanda@gmail.com
 Maria Regina Pante (OR), UEM

Introdução

Um dos fenômenos de mudança lingüística que tem se mostrado um domínio extremamente fértil é o da gramaticalização. O estudo do processo de gramaticalização tem sido objeto de interesse de estudiosos funcionalistas não só do exterior, mas também do Brasil. Na literatura pertinente, muitos conceitos de gramaticalização são encontrados, o que impossibilita a exposição de um único conceito para o fenômeno. Um dos conceitos imprescindíveis para o estudo relacionado ao processo de gramaticalização, que consiste em mudança lingüística, é a possibilidade de um elemento lexical, que antes assumia uma determinada categoria, passar a ter um atributo gramatical diferenciado - recategorização. Na recategorização de categorias lexicais, Hopper-Traugott (1993:104) observam o seguinte continuum: Categoria maior → Categoria mediana → Categoria menor, ou seja, [Nome, Verbo, Pronome], [Adjetivo, Advérbio], [Preposição, Conjunção].

Hopper (1991) aponta cinco princípios: a. **estratificação**: dentro de um domínio funcional amplo, novas camadas emergem continuamente; b. **divergência**: quando a forma lexical se gramaticaliza em um clítico ou em um afixo, a forma lexical original permanece como um elemento autônomo e sofre as mesmas mudanças que um item lexical comum; c. **especialização**: dentro de um domínio funcional, é possível haver em determinado estágio uma variedade de formas com nuances semânticas diferentes: quando a gramaticalização ocorre, estreita-se essa variedade de escolhas formais e um número menor de formas selecionadas assume significados semânticos mais gerais; d. **persistência**: quando uma forma se gramaticaliza, passando de uma função lexical para uma função gramatical, tanto quanto isso seja gramaticalmente viável, alguns traços do seu significado lexical original tendem a aderir à nova forma gramatical e detalhes de sua história lexical podem refletir-se na sua distribuição gramatical; e. **descategorização**: formas em processo de gramaticalização tendem a perder ou a neutralizar as marcas morfológicas e as propriedades sintáticas das categorias plenas Nome e Verbo e a assumir atributos característicos das categorias secundárias, tais como: o adjetivo, o particípio, a preposição, entre outros.

Segundo Cunha, Costa e Cezario (2003:51), o processo de gramaticalização singulariza: a) a trajetória dos elementos lingüísticos do léxico à gramática (ex.: verbo pleno > verbo auxiliar); b) a trajetória de categorias menos gramaticais para categorias mais gramaticais, como o de categorias invariáveis para categorias flexionais (ex.: menos > menas).

Para Castilho (2006), a gramaticalização é vista à luz de uma teoria multissistêmica da língua, na qual a língua é um multissistema dinâmico, que graficamente é representado em uma forma radial, tendo ao centro o Léxico e, à volta, a Semântica, o Discurso e a Gramática. Por postulação teórica, esses sistemas são independentes uns dos outros, dispondo cada um de categorias próprias.

Apesar de não haver um consenso, em alguns aspectos, entre os estudiosos do assunto, uma questão é comum: para o estudo desse tipo de mudança lingüística é preciso uma concepção não-estática da gramática das línguas humanas, ou seja, deve-se assumir que o sistema lingüístico está em constante renovação. Sendo assim, a formação de conjunções na história das línguas é um campo de estudo extremamente vasto, uma vez que essa classe de palavras sempre esteve sujeita à renovação. A pesquisa que aqui se apresenta trata da gramaticalização do item *porém*. Pretende-se verificar o percurso da mudança lingüística do item *porém* e, especificamente, observar, em textos de várias sincronias, em que momento esse item passa de advérbio a conjunção e, ainda, investigar quais os fatores que podem ter sido o gatilho da gramaticalização do item, que passou do valor conclusivo-explicativo para o adversativo.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste estudo, realizamos a revisão da literatura acerca da gramaticalização de itens; escolha dos *corpora* para análise; digitalização dos *corpora* para posterior localização e análise do sentido apresentado pelo item no contexto; análise dos contextos para detectar quais elementos contribuíram para a mudança lingüística do item.

Análises e Discussões

Como *corpus* deste trabalho, foram escolhidas as 100 primeiras páginas do texto arcaico *Orto do Esposo* (doravante *OP*), de cunho religioso, escrito entre os séculos XIV e XV, no qual foi feito o levantamento da ocorrência da forma *porém* e de sua co-ocorrência com outras conjunções ou expressões de valor conjuntivo.

Item	Início do enunciado	Porcentagem	Meio do enunciado	Porcentagem
<i>poem, porẽ</i>	9	10,23 %	24	29,63 %
<i>e poem, e porẽ</i>	78	88,64 %	57	70,37 %
<i>poende</i>	0	0 %	0	0 %
<i>E poende</i>	1	1,13 %	0	0 %
Total	88	100 %	81	100 %

Exemplos de ocorrências do item:

Cheo he, assy como o ryo, de sabedoria. **Poren** conta Sancto Agostinho que mayor he a actoridade da Sancta Escripura ca todo o antreugiamento do engenho humanal...

E poren diz o propheta Baruc: Ouue tu, Israel, os mandados da uida e entende-os con as orelhas, por tal que saibas a sabeẽça e a prudencia.

Mais, porque o uerbo de Deus, que he Jhesu Christo, he fonte original de toda sabedorya diuinal e humanal, segundo diz Sancto Augustinho, **poren** leuantes os olhos do coraçon a Jhesu Christo, que nossa mente ache spiritual deleitaçon pera uida perdurauil, e pera esto tomemos exemplo de hũs moradores de Terra de Jndia, em que ha hũ monte muy grande e muy alto.

E, porque enno parayso terreal ha estas cousas, **poren** he comparada e semelhante a Sancta Escripura ao orto do parayso terreal.

Considerações Finais

Tendo como base o pioneiro estudo de Mattos e Silva, esperamos confirmar as suspeitas de que o falante, ao perder o valor etimológico do pronome anafórico *ende*, formador da locução *por ende* (por isso, por esse motivo), tenha passado a interpretar essa locução com valor adversativo, gramaticalizando-a como conjunção. Além disso, esperamos confirmar outros indícios, também apontados por Mattos e Silva e por Thomazi-Longhin, de que a locução *como quer que*, de valor concessivo, associada ao emprego, no mesmo contexto, da locução *por ende*, tenho sido uma das responsáveis pelo gatilho da gramaticalização dessa locução. Finalmente, esperamos confirmar a data limite (finais do século XIV e início do século XV) para o desaparecimento de *por em (em/ende)* com valor conclusivo-explicativo, passando a assumir valor adversativo.

Referências

- CASTILHO, Ataliba T. de. **Proposta funcionalista de mudança lingüística: os processos de lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização na constituição das línguas.** In: LOBO, Tânia et al. (Org.). *Para a história do português brasileiro.* Salvador: EDUFBA, 2006. v. 6, t. 1, p. 223-296.
- CUNHA, M. A. F.; RIOS DE OLIVEIRA; M. MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Lingüística funcional: teoria e prática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3 ed. 2 imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- HOPPER, Paul. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Eds.). **Approaches to grammaticalization.** V. 1. Amsterdam: Benjamins, 1991. p. 17-35.
- HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Gramaticalization.** Cambridge: University Press, 1993.
- LONGHIN-THOMAZI, S. **A relevância dos tipos de contexto para o processo histórico de consituição de porém.** (no prelo)
- MALER, Bertil (Org.). **Orto do esposo.** Texto inédito do fim do século XIV ou começo do XV. Edição crítica com introdução, anotações e glossário. Rio de Janeiro: INL, 1956.
- MATTOS E SILVA, R.V. **Pero e porém: mudanças em curso na fase arcaica da língua portuguesa.** In: *Boletim de filologia*, vol. II, Tomo XXIX, fasc. 1-4, Lisboa: Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa, 1984, p. 129 – 151.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

A REVISTA *NOVA ESCOLA* E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO PROFESSOR

Adriana Beloti, PG, UEM, Fecilcam, dribeloti@gmail.com

Este trabalho se inscreve no quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa (doravante designada pela abreviação AD), tendo como base alguns pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos por Michel Foucault (1979; 1998; 2007) e algumas noções propostas por sociólogos e historiadores como Stuart Hall (2000; 2005), Bauman (2001; 2005), Santos (2006), Silva (2000) e Woodward (2000), no que diz respeito à constituição de identidades. Utilizaremos como *corpus* de análise a Revista *Nova Escola*, publicação pedagógica que já se consolidou no mercado editorial brasileiro, na medida em que circula desde 1986 e alcançou tiragens expressivas. Para tanto, mobilizaremos algumas noções da AD para discutirmos como o discurso jornalístico da Revista *Nova Escola* colabora para a produção de identidades do professor, tendo como base as seguintes indagações: 1) como os discursos que circulam na Revista *Nova Escola* produzem identidades? 2) por que e em quais condições (históricas, econômicas, sociais, políticas, culturais, etc.) aparecem “esses” enunciados e não outros?

Sobre a identidade, o sociólogo Bauman (2001) pondera que a modernidade se refere à atualidade, e utiliza a metáfora da “fluidez” ou “liquidez” para se referir e explicar “a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (p. 9), isto é, a “modernidade líquida”, opondo a ela a metáfora do sólido, ou seja, aquilo que tem uma forma nítida, que se mantém com facilidade.

Em relação aos discursos veiculados pela mídia, sabemos que fazem parte de um processo no qual se constituem identidades e, nesse caso específico de análise, podemos afirmar que a Revista *Nova Escola* colabora para a construção de coletividades, já que contribui para a formação dos processos identitários, ao estabelecer relações de saber e poder a respeito de como devem ser as práticas pedagógicas. Além disso, a prática discursiva midiática já se legitimou na sociedade e, assim, está autorizada a produzir e difundir culturas, enunciados postos como verdades, auto-construiu uma imagem confiável, e exerce, através de seu discurso, um poder que produz determinados saberes, “efeitos de poder”. Dessa forma, precisamos, primeiramente, conceber os discursos como práticas sócio-discursivas, historicamente determinadas, e a mídia como prática discursiva, que materializa sentidos em suas formas enunciativas.

Para Foucault, o discurso é um jogo estratégico e polêmico, inserido em séries discursivas, na dispersão e na descontinuidade histórica; é um espaço em que saber e poder se articulam. Em síntese, então, o discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula a outras práticas, através dele é que se constituem e se articulam as relações de saber e poder de um certo momento histórico, além disso, os discursos estão inseridos em formações discursivas, ou seja, são controlados, selecionados, organizados e distribuídos por formações que determinam o que pode e deve ser dito em determinado momento histórico.

A Revista *Nova Escola* ao enunciar, por exemplo, “Planejamento: os conteúdos básicos que todos devem aprender do 1º ao 5º ano” (Revista Nova Escola, n. 212, maio 2008), silencia, apaga, o discurso presente nos documentos oficiais referentes à Educação (DCE’s e PCN’s, por exemplo), pois se coloca em uma posição-sujeito autorizada para determinar o que deve ser ensinado, os conteúdos que “todos devem saber” e que trarão melhores resultados. Esse silenciamento é definido por Orlandi (2007, p. 83) como “silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura”. Dessa forma, a identidade que esse enunciado constrói para o professor, é de alguém que precisa de encaminhamentos, um professor que necessita de auxílio, de algum material que possa ajudá-lo em seu planejamento, e a Revista se coloca como a única autorizada a fazer esse encaminhamento, já que apaga os discursos dos documentos oficiais, os quais estariam, também, autorizados a entrar nessa “ordem do discurso”.

Baseando-nos na noção de normalização, proposta por Silva (2000) ao construir identidades para o professor, a Revista *Nova Escola* impõe aquilo que é “normal” e o que seria “anormal”, ou seja, o que é aceitável e deve ser seguido, em oposição ao que não é aceitável. No enunciado “Sucesso escolar: o segredo está numa boa proposta pedagógica e num bom planejamento. Nós damos o passo-a-passo” (Revista Nova Escola, n. 181, abr. 2005), a Revista materializa, claramente, qual é o “segredo” do sucesso escolar, isto é, “uma boa proposta pedagógica e um bom planejamento”, e apostando nesse “segredo” se propõe a “ensinar”, apresentando com o “passo-a-passo” uma receita imediata, os detalhes dos caminhos para se chegar ao sucesso escolar. Novamente, a identidade construída para o professor é de que ele precisa desse auxílio, desse encaminhamento para ter resultados “positivos” na sua sala de aula.

Pelo fato das identidades serem construídas a partir dos discursos, precisamos compreendê-las como relacionadas a locais sócio-históricos e institucionais (como a mídia), no interior de formações e práticas discursivas, estando ligadas a sistemas de representação e, por isso, como um ato de poder, sendo, ainda, instáveis, contraditórias, fragmentadas, inacabadas. “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-

sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 1995 *apud* HALL, 2000, p. 112). Dessa forma, a Revista *Nova Escola* materializa, através do enunciado “Currículo: com teorias, objetivos e conteúdos, é ele que aponta o rumo para uma Educação de qualidade. Conheça aqui alguns casos de sucesso” (Revista Nova Escola, n. 209, jan./fev. 2008), uma identidade para o professor de que ele deve seguir o “currículo”, afinal é ele que “aponta o rumo para uma Educação de qualidade” e, ainda, exemplifica com “alguns casos de sucesso”, contudo, não considera os fatores histórico-sociais que podem influenciar no planejamento e na prática docente, considera que todos, independentemente da realidade, devem seguir o mesmo currículo, imprimindo uma posição-sujeito específica, controlada e organizada por esse discurso.

A mídia impõe qual prática é aceitável, determina como os professores devem agir, construindo coletividades. Os professores que não se embasarem nas propostas da Revista *Nova Escola*, não se enquadrarem nas práticas impostas pela Revista, sua identidade será vista como “não-certificada” (BAUMAN, 2005, p. 28). Assim, no enunciado “O que e como ensinar: para garantir o aprendizado em todas as disciplinas, é preciso conhecer os conteúdos essenciais e como lecionar cada um. Veja aqui 30 atividades e oito planos de aula que todo professor do 1º ao 5º ano tem de saber” (Revista Nova Escola, n. 213, jun./jul 2008), a identidade, para comprovar mais uma vez, é daquele professor que precisa desse auxílio, e a Revista, como autorizada para entrar na “ordem desse discurso”, encaminha o trabalho docente.

A partir dessas exposições e análises, mesmo que breves, podemos concluir que “o sujeito é produzido ‘como um efeito’ do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria” (HALL, 2000, p. 119-120). Assim, cada enunciado da Revista *Nova Escola*, que foi base para a presente análise, constrói determinada identidade para o professor, a qual se apresentou como uma regularidade nessa série enunciativa considerada, afinal, em todos os exemplos de nossa análise, a identidade através da Revista foi de “um professor que precisa de auxílio”, “um professor que está na “modernidade líquida” e que, portanto, está nesse mundo fluido, inconstante e flexível”.

A Revista *Nova Escola* imprime uma identidade de professor que não condiz com a “modernidade líquida”, pois, os sujeitos e, conseqüentemente, sua identidade, devem ser, também, fluidos, líquidos, porém, ao materializar enunciados que constroem a identidade definida acima, essa Revista determina tão fortemente as bases, os encaminhamentos, os “bons” exemplos de práticas docentes que o professor acaba sendo “anulado”, sendo concebido independentemente de sua realidade.

Por fim, a “fórmula” e os mecanismos de produção de identidades para o professor adotados pela Revista *Nova Escola* consistem em descaracterizar as especificidades e particularidades da prática docente, reduzindo-a a mais um, entre tantos outros, estereótipos. Assim como para as crianças vendem-se revistas de histórias em quadrinhos, para o professor vende-se *Nova Escola*, seu “manual de receitas de práticas bem sucedidas”, já que essa Revista pensa antecipadamente os possíveis problemas e dificuldades dos professores e oferece soluções como modelos a serem seguidos.

Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- _____. *Identidade*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução e organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Histórico*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/nossa_historia.pdf>. Acesso em 04 ago. 2008.
- GREGOLIN, M. do R. V. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, M. do R. V. (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 95 – 110.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103 – 133.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- NAVARRO, P. O pesquisador da mídia: entre a “aventura do discurso” e os desafios do dispositivo de interpretação da AD. In: NAVARRO, P. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 67 – 92.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 181, abr. 2005.
- _____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 209, jan./fev. 2008.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 212, maio 2008.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 213, jun./jul. 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 – 102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7 – 72.

ENTRE LOGÓGRAFOS E VENTRÍLOQUOS: OS DONOS DA VOZ NO DISCURSO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO

Carlos Piovezani, TIDE, Letras, Fecilcam, cpiovezani@terra.com.br¹

Apresentação

Ab! Comme on aurait besoin qu'il eût ici-bas dans nos affections un indice assuré pour discerner les cœurs, trier la vraie tendresse et celle qui nous ment! Il faudrait que tout homme eût deux timbres de voix: l'un pour la loyauté, et l'autre à tout usage. Ainsi, l'accent loyal démasquerait la fraude du cœur coupable, et nous, nous ne serions plus dupes!

Eurípides, *Hipólito*, 920-927

Face à suposta dissimulação de Hipólito, Teseu manifesta um desejo que lhe precedia e que lhe sucederá, chegando os dias contemporâneos: o de conhecer as inclinações invisíveis da alma, a partir de marcas visíveis do corpo. Em tempos diversos, de distintos modos, uma antiga e constante propriedade antropológica impele-nos a tentar identificar a bondade e a maldade, a verdade e a mentira em traços inscritos no corpo, no rosto e na voz². O mecanismo, presente em práticas cotidianas, parece intensificar-se à medida que nos aproximamos de determinados campos sobre os quais recaem não poucas suspeitas. Estigmatizado por sua configuração formal e censurado por seu conteúdo ludibriador, o discurso político não desfruta uma boa reputação. A antiga desconfiança³, que freqüenta o dizer político e nele promove uma constante busca pela produção de efeitos de verdade, investe-se de novas nuances em nossos tempos. Desde a Modernidade, a consonância entre a paulatina consolidação de valores igualitários, o recrudescimento do individualismo, a constituição das sociedades de massa e o desenvolvimento de tecnologias de som e imagem produziram significativas metamorfoses nos pronunciamentos político-eleitorais transmitidos pela televisão, de modo que, em detrimento de sua condição de fala pública, eles se assemelhem cada vez mais a conversas privadas. Ao adotar um estilo dialógico-conversacional e desempenhar sua performance televisiva, o enunciador do discurso político-eleitoral mobiliza diversos recursos, com vistas a produzir a autenticidade do dizer e a verdade do que fora dito. O processo, reiterado ao longo de todo o HGPE das eleições presidenciais de 2002, pode ser observado na passagem, abaixo reproduzida, de um pronunciamento de Lula. Trata-se de uma intervenção em tom seguro, mas não enfático, na qual o interlocutor é interpelado de maneira direta e informal. Diferentemente dos tumultos das massas, diante de um palanque, em espaço público, a imensa multidão telespectadora é composta por indivíduos que vêem e ouvem o candidato no conforto e no isolamento de suas salas. O estilo da fala parece adequar-se bastante bem ao ambiente doméstico em que ela é recebida, visto que o pronunciamento assemelha-se a uma “conversa”:

É exatamente por isso que nesse momento **eu quero ter uma conversa franca com você**, eleitor brasileiro. **Existem algumas coisas que você precisa saber, de forma bem clara e objetiva**: coisas que dizem respeito a mim, a você e ao futuro do Brasil. [...] **Essa é a mais absoluta verdade** sobre a crise econômica brasileira. E **quem disser outra coisa, está tentando enganar você**. Foi com esse espírito de alerta e responsabilidade que lancei a Carta ao povo brasileiro, em junho passado.

Em conjunção com as formas lingüísticas, o corpo e a voz produzem efeitos de verdade por meio do olhar em *close*, dos gestos e da duração, altura e intensidade sonoras. A despeito da produção desses efeitos no que se diz, dada sua pecha de mentiroso, o discurso político precisa ainda e, talvez, sobretudo construir a autenticidade do dizer. Considerando seu alcance heurístico, a abordagem dessa construção, a partir da dimensão sonora da fala pública político-eleitoral, se nos apresenta possível e pertinente.

Considerações Finais

A voz do político profissional é o elemento sonoro de uma subjetividade e o coro institucional de vozes que o sustenta. Mas, o dono da voz é o autor do texto que ele profere? A autoria torna-se, portanto, uma noção adequada para a análise do discurso político? A “função autor” (Foucault, [1969] 1992) incide sobre a responsabilidade pela produção de certos textos, em determinados campos discursivos, a partir da Era Moderna. Com efeito, não é exatamente esse o caso, quando se trata de discurso político. A partir de Foucault, a Análise do discurso estendeu a reflexão sobre a autoria a outras paragens (Orlandi, 1996; Gregolin, 2001; Lagazzi, 2006; Piovezani, 2007; Souza, 2008). A consolidação e o desenvolvimento da disciplina não implicam, contudo e evidentemente, sua suficiência e esgotamento. Na esteira dos estudos discursivos, voltemo-nos ao que poderia ser concebido como certa faceta da configuração do autor em pronunciamentos político-eleitorais televisivos. Sua textualização e circulação desafiam a lógica da procedência, na medida em que a voz que o atualiza não se confunde necessariamente com a “fonte” de sua formulação. De modo análogo ao exercício do ventríloquo, em que a projeção da voz tende a fazer oscilar nosso olhar da boca do boneco para os lábios de seu manipulador, a fim de tentarmos apreender um índice qualquer que revele o ardil da simulação, o marketing e a assessoria política atraem nossa atenção e fomentam o descrédito que nutrimos em relação ao dizer do político e ao que é dito por ele. A questão da autoria é aqui permeada por uma divisão no regime de trabalho, em consonância com uma intersecção entre as duas modalidades lingüísticas, a escrita e a oralidade. À voz do político, em conjunto com algumas marcas lingüísticas conversacionais e de oralidade, caberá dar aos pronunciamentos escritos pelos logógrafos de nossos dias um aspecto subjetivo, com o propósito de simular autenticidade, espontaneidade e franqueza. Ao refletir sobre esse fenômeno, constatamos, uma vez mais, que a política não se encerra na fala, mas começa por ela, no encontro entre os homens. Em todas as sociedades, o exercício do poder passa pela fala e a fala, pela voz, em cujos padrões talvez possamos encontrar certas metáforas dos tempos.

Notas

¹ Professor Adjunto do Departamento de Letras da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). E-mail: cpiovezani@terra.com.br.

² No que respeita à voz, nossa busca reforça a idéia de que a presença do ser tem na voz uma sede privilegiada; aí reside a “metafísica da presença”, que se instaura explicitamente a partir do logofonocentrismo platônico e se estende até a fenomenologia husserliana, em relação aos quais Derrida irá se opor: *On s'étonnera moins devant l'effort tenace, oblique et laborieux de la phénoménologie pour garder la parole, pour affirmer un lien d'essence entre le logos et la phonè, le privilège de la conscience n'étant que la possibilité de la vive voix. Que le privilège de la présence comme conscience ne puisse s'établir que par l'excellence de la voix, c'est là une évidence qui n'a jamais occupé dans la phénoménologie le devant de la scène.* (2003, p. 14-16).

³ Derivada das diferentes formas de não coincidência entre o que se fala e o que se pensa: “Minha língua prestou juramento, mas meu coração não o prestou.” (Aristóteles (*Retórica*, Livro III, cap. XV), citando uma passagem do *Hípólito*, de Eurípides).

Referências

- ARISTÓTELES. [384 a.C. - 322 a.C.] *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ediouro, sd.
- DERRIDA, J. [1967] *La voix et le phénomène*. Paris: PUF, 2003.
- EURÍPIDES [480-406 a.C.]. “Hippolyte”. In: *Les tragiques grecs: Eschyle, Sophocle, Euripide* (Théâtre complet). Paris: Éditions de Fallois, 1999. p. 897-950.
- FOUCAULT, M. [1969] *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 1992.
- GREGOLIN, M. R. V. “A autoria: entre a memória do dizer e seus deslocamentos”. In: *Estudos lingüísticos*, no. XXX, Marília, 2001, p. 96-113.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. “Texto e autoria”. In: ORLANDI, E., LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às Ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 81-103.
- ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIOVEZANI, C. *Verbo, corpo e voz: reflexões sobre o discurso político brasileiro contemporâneo*. (Tese de doutorado). FCL-Ar/UNESP, 2007.
- SOUZA, P. “A autoria no trajeto da voz”. (Comunicação oral). Jornada Internacional de Estudos do Discurso, Maringá, 2008.

AS ESTRATÉGIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Ana Amélia Calazans da Rosa, IC-Fecilcam, Letras, Fecilcam, amelia_calazans@hotmail.com
Profª Drª Edcleia Aparecida Basso (OR), Fecilcam, edcleia@hotmail.com

Introdução

O tema de nosso trabalho “Estratégias de Aprendizagem em Língua Inglesa” foi escolhido a partir da problemática enfrentada por muitos professores em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs). As dificuldades encontradas pelos aprendizes e seus professores durante o processo de aquisição/aprendizagem da língua alvo são muitas e cada vez mais frequentes. Existem várias pesquisas (Almeida Filho, 1998, 1999; Basso, 2001, 2006) que buscam entender o que há de equivocado com o sistema de ensino que se mostra muitas vezes falho. Nossa pesquisa, percebendo a necessidade de se compreender que ações poderiam ser válidas, no que diz respeito à superação de tais dificuldades, volta-se para a busca de alternativas que maximizem as possibilidades de sucesso e êxito do aprendiz de LE, e também de seu professor.

Esse vislumbre nos guiou até o tema das estratégias de aprendizagem, cuja principal proposta é facilitar e acelerar o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Através do trabalho com as estratégias, acreditamos ser possível haver maior comprometimento do aluno com seu próprio aprendizado, maior reconhecimento das diferentes formas de aprender, com conseqüente destaque para aquelas que melhor se encaixem em seu perfil pessoal de aprendiz, além da valorização de outros fatores que poderão contribuir para a construção de um sujeito mais bem preparado afetiva e cognitivamente para a aquisição de uma LE.

Diante desses fatores apresentados, nosso principal intuito foi investigar quais são as estratégias de aprendizagem já categorizadas na Lingüística Aplicada (LA), para melhor conhecê-las, reconhecê-las e divulgá-las. Contudo, não nos limitamos apenas a esses objetivos primários, pois, durante nossos estudos, percebemos que um dos pontos fortes das estratégias é sua importante relação para com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Assim, visto que, atualmente, muitos estudos apontam a autonomia como um dos principais objetivos do professor em sala de aula de LE (Wenden & Rubin, 1987; Wenden, 1991; Oxford, 1990; Paiva, 2005), decidimos incluir mais este objetivo ao estudarmos as estratégias.

Procedimentos Metodológicos

Adotamos em nosso trabalho a metodologia de pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (1999), trata-se de um método voltado para a busca na literatura já consagrada sobre o assunto em questão, fazendo um levantamento atualizado, ou como denominado em LA, um “estado da arte”. Portanto, procuramos através desse estudo nos aprofundar no conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, trazendo à tona uma discussão valiosa que é, muitas vezes, deixada de lado.

Assim, pesquisamos o maior número possível de obras no campo das estratégias de aprendizagem em LEs, com ênfase em língua inglesa, para discuti-las e analisá-las, visando fazer uma comparação sobre como cada autor define as estratégias, como estas são percebidas e como podem ser exploradas em um contexto de sala de aula. É importante ressaltar que optamos por essa linha de estudo pela necessidade de se conhecer bem as estratégias de aprendizagem teoricamente antes de buscá-las ou utilizá-las em contextos reais, orientados por métodos e procedimentos ditados pela linha de pesquisa qualitativa, por nós escolhida.

Análises e Discussões

No decorrer de nossa pesquisa constatamos que as estratégias de aprendizagem em LEs têm se tornado cada vez mais indispensáveis ao aprendiz que almeja um aprendizado eficiente, mais agradável e mais fácil. Reunidas e bem trabalhadas, as estratégias podem ajudar a direcionar e lidar melhor com todas as etapas necessárias à aprendizagem e aquisição de uma LE. Como pudemos observar, as estratégias contribuem não só para a abordagem lingüística do aprendizado, ou seja, para o processo cognitivo, mas também para a formação afetiva e social do aluno, e sua conscientização como sujeito de seu próprio estudo, desenvolvendo mais um dos principais objetivos da educação formal: a autonomia (cf. Freire, 2004).

Através dos estudos feitos durante o projeto de pesquisa desenvolvido junto ao PIC-FECILCAM, percebemos que as estratégias não só facilitam o aprendizado, como também contribuem para o desenvolvimento do novo papel do professor: aquele que facilita o trabalho de seus alunos, cuidando para que estes sejam, no fim do curso, não apenas falantes de uma nova língua, mas principalmente que sejam capazes de seguir aprendendo sempre, de forma autônoma e devidamente direcionada. O resultado final almejado pelo desenvolvimento do trabalho com as estratégias de aprendizagem atende também aos requisitos das principais, e atuais, abordagens teóricas da área de

ensino-aprendizagem de línguas. As estratégias, de uma forma geral, valorizam as inteligências múltiplas (Paiva, 2005), desencadeiam ações que incentivam, principalmente, atitudes comunicativas (Almeida Filho, 1998) entre alunos e professor, e alunos entre si, contribuem para otimizar relações afetivas (Krashen, 1982; Brown, 2004; Vygotsky, 1989a, 1989b), enquanto auxiliam na formação do indivíduo autônomo (Wenden, 1991), dentre outros.

Porém, apesar de todas as vantagens encontradas em relação à contribuição das estratégias para o ensino-aprendizagem de LE, observamos durante o desenvolvimento do trabalho e a disseminação deste em congressos e encontros no estado do Paraná e em São Paulo, que as estratégias de aprendizagem não são muito conhecidas pelos professores, e menos ainda pelos alunos. Na verdade, poucos são os que já ouviram, alguma vez, falar sobre a teoria. Deve-se essa realidade, provavelmente, ao fato de que a maior parte das produções científicas sobre estratégias de aprendizagem em LEs encontra-se em obras estrangeiras, de difícil acesso à maioria dos professores do ensino regular. Diante do exposto, justifica-se uma futura pesquisa sobre a necessidade da inserção das estratégias de aprendizagem como parte do plano de ensino de LEs.

Considerações Finais

De acordo com as leituras, discussões e apresentações realizadas durante todo o ano vigente da pesquisa, pudemos concluir que os estudos sobre as estratégias de aprendizagem têm sido cada vez mais valorizados no exterior e há muitos projetos voltados a esse assunto no mundo todo. Percebemos ainda que, apesar do pouco conhecimento dos professores e alunos de LE sobre estratégias de aprendizagem, há, por parte deles, um grande interesse visto que é comum a procura por fatores que visem à facilitação do aprendizado de LE. Contudo, convém frisar que as estratégias de aprendizagem proporcionam não somente uma facilitação, mas também colaboram para a construção de situações e condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

É fato que, como estudiosos e eternos aprendizes da LE escolhida, necessitamos buscar nas estratégias uma alternativa que possa nos ajudar a melhor compreender os processos pelos quais passamos durante o aprendizado, e a como trabalhar nosso cérebro e nossos ambientes social e afetivo em prol do sucesso na aprendizagem e aquisição da língua estrangeira. Moura (1992), Freire (2004), dentre outros, afirmam que os estudos cognitivos mais modernos não se concentram mais tanto no professor, mas sim no aluno, percebendo a necessidade de transformá-lo de receptor-passivo a participante-ativo, responsável pela própria aprendizagem. Contudo, torna-se necessário afirmar que, de acordo com nossos estudos, conhecer as estratégias de aprendizagem não basta para a obtenção do sucesso vislumbrado. É preciso também saber utilizá-las corretamente, orientando os alunos de acordo com suas necessidades e diferentes níveis de proficiência (Moura, 1992).

Concluimos ainda, que o uso das estratégias de aprendizagem, nos mais diferentes níveis de aprendizado e contextos de ensino, não apresentaram em momento algum contra-indicações, quando utilizadas de forma coerente e bem planejada. Muito pelo contrário, são altamente recomendadas e se fazem necessárias quando o assunto é facilitação e otimização do processo de ensino-aprendizagem de LE, bem como construção do aprendiz autônomo, objetivo almejado por muitos educadores da atualidade.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas**. 2 ed. Campinas/SP: Pontes, 1998.
- _____. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas/SP: Pontes, 1999.
- BASSO, E. A. **A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: entre o real e o ideal. Um curso de Letras em estudo**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2001.
- _____. *Quando a crença faz a diferença*. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (orgs) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas/SP: Pontes, 2006.
- BROWN, D. **Teaching of Language Learning and Teaching**. 2.ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press Inc, 1982.
- MOURA, E. V. X. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência**. Dissertação de Mestrado. Assis/SP: UNESP, 1992.
- OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- PAIVA, V. L. M. O. **Autonomy in second language acquisition**. 2005. Artigo eletrônico disponível em <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>. 08/03/2008.

_____. *Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem*. In: PAIVA, V. L. M. O. (org). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p.11-30.

WENDEN, A. **Learner Strategies for Learner Autonomy: planning and implementing learner training for language learners**. New York: Prentice Hall, 1991.

WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds). **Learner Strategies in Language Learning**. Prentice Hall, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **A Formação Social da Mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

A SIMBOLOGIA DO TEMPO EM POEMAS DE QUINTANA

Mônica Luiza Socio Fernandes, TIDE, Letras, Fecilcam, monifernandes@bol.com.br

Não é exagero afirmar que o tempo concreto ou abstrato é um dos aspectos embrionários da experiência humana, por isso, intriga e exige esforço na apreensão de seus significados, conforme o estágio evolutivo do homem e da sociedade.

O tempo cíclico com a sucessão de dias e noites, das estações deram razões para que nossos antepassados mais primitivos se organizassem em torno de eventos que se repetiam regularmente. De certa forma, suas atitudes consolidam o mito do “eterno retorno”¹.

Com o desenvolvimento das sociedades houve a necessidade e o desejo de um maior controle sobre o tempo. O relógio passa a funcionar como o equalizador dessas sociedades em que a linearidade pressupõe a impossibilidade de retorno ou a irreversibilidade, onde o tempo, cada vez mais fragmentado, se divide em horas, minutos, segundos, milésimos de segundo, num salto de precisão cuja escala não faz parte da escala humana.

Essa noção de tempo linear trouxe ao homem o inquietante pensamento de mortalidade, pois transforma a vida num fio que corre sucessivamente do nascimento para a morte.

Acreditamos ser esta uma das motivações para que nas artes, desde a Antigüidade, o tempo seja representado reiteradamente. Lendas, mitos e deuses de diferentes culturas fundamentaram a compreensão da inexorável passagem do tempo e até hoje são referências, mesmo sob o rigor da ciência e das representações de signos mais modernos.

A literatura, como uma das formas de expressão do pensamento humano, tem no tempo uma importante categoria que desempenha fundamental papel na narrativa e, na lírica, tornou-se lugar comum.

O caráter subjetivo do tempo, sua possibilidade de variação, depende do envolvimento das pessoas para abreviar ou conferir amplitude, peso e solidez ao seu curso. Diante da relatividade do tempo e da falta de acordo sobre suas noções, ele pode ser comparado a uma esfinge que seduz e coloca ao homem questões sobre a sua natureza, nessa perspectiva, a arte funciona como tentativa de transcendência.

A busca da transcendência comporta a volição lírica, uma maneira de redimensionar a realidade e ressignificar a problemática existencial. Na lírica há a possibilidade de se instaurar a atemporalidade, um tempo reversível em que se pode reavivar o passado, por exemplo.

O tempo pode seguir, conforme Moisés (1993, p.146), duas premissas: o “tempo como história” e o “tempo como tema”. No primeiro caso, liga-se ao uso que a sociedade faz dele e não tem propriamente ligação com o poético; no segundo, o tempo consiste em substância poética, sendo assim, ingrediente essencial à poesia.

Seguindo ainda o pensamento do autor, o tempo apresenta-se nas seguintes dimensões:

1) o tempo cronológico ou histórico, marcado pelo relógio e pelo calendário, 2) o tempo psicológico, a duração que flui na mente humana, desobediente à noção de começo, meio e fim, e 3) o tempo metafísico, ou mítico, situado num espaço transcendental, fora da História e da Consciência, espécie de eternidade ou de tempo indeterminado, - o tempo da poesia constitui uma quarta dimensão que não se confunde, na sua totalidade, com as demais: o tempo da poesia pode conter laivos de cada uma das três dimensões, sem identificar-se com nenhuma delas. (MOISÉS, 1993, p. 148)

Embora mantenha traços e vinculação às dimensões mencionadas, o tempo na poesia pouco ou nada mantém em relação ao tempo cronológico. Isso se explica porque, na lírica, muitas vezes, a marca da temporalidade é apagada, o que não significa dizer falta de preocupação com a época ou com o social.

Sobre o assunto, vale ressaltar o pensamento de Quintana (2005, p. 745) que explicita, em uma de suas entrevistas, a natureza intemporal e universal da poesia.

Nem se pense que o poeta lírico está fora do mundo. Os sentimentos que ele canta pertencem a todo o mundo, a toda a humanidade, são de todos os tempos e não apenas os de sua época – independentes de quaisquer restrições de nacionalidade, raças, crenças ou partidos políticos. Se não é assim, depois de resolvidos os problemas, o que seria dos poetas? Ficariam simplesmente sem assunto.

Essa atualidade dos problemas comuns aos homens, independente de sua época, é inspiração para a lírica que costuma tratar de assuntos que, na sua singularidade, tornam-se universais, como o amor e a saudade. Tais sentimentos, expressos nos versos, não pertencem a uma realidade num tempo e espaço delimitados, diferentemente dos fatos históricos, que têm o tempo e o espaço por referência.

Não é o rigor cronológico que torna um texto poético ou não. Na lírica, a expressão direta e explícita da história, do tempo e do espaço não é necessária; referências dessa natureza aparecem de forma implícita, muitas vezes, como alusão ou evocação de um desejo instalado em uma carência humana real.

Na linguagem poética, o tempo é representado especialmente por meio de metáforas e símbolos, uma vez que a sua materialização é de difícil apreensão pelos sentidos, bem como na vivência humana.

Os símbolos artificiais do tempo (relógio - hora, calendário – dia / semana / mês / ano, idade, sapatos), assim como os símbolos naturais (dia / noite, estações, rio, rugas, velhice, mocidade, nascimento, morte), quando identificados, revelam sentidos que interferem numa compreensão mais ampla das obras de arte, portanto, devem ser observados. Nesse sentido, nossa proposta está relacionada ao estudo dos significados e das representações simbólicas da temporalidade recorrentes na obra de Mario Quintana.

Adiantamos que seus poemas mostram-se contrários à percepção moderna de tempo que domina a vida das pessoas, fazendo-nos perceber que a pressa se coaduna com a materialidade do mundo coisificado do capital, acelerando o processo de desumanização.

Notas

¹ Cf. ELIADE, Mircea, 1992.

Referências

- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da Mitologia**: histórias de deuses e heróis. Trad. David Jardim Junior. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Trad. Vera da Costa e Silva e outros. 14 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.
- ELIADE, Mircea. **Mito do Eterno Retorno**. Trad. José A. Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia. 12. Ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Trad. Ricardo Araújo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- QUINTANA, Mario. **Mario Quintana**: poesia completa. Org. Tania Franco Carvalhal – Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
- Revista Tempo Brasileiro, n° 51, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

MÚSICA NA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: NOVAS PERSPECTIVAS

Fernando Silvério de Lima, IC-Fecilcam, Letras, Fecilcam, fernando_silverio@yahoo.com.br
Edcleia Aparecida Basso (OR), Letras, Fecilcam, e-mail: edcleia@hotmail.com

*"A música é a revelação superior a toda sabedoria e filosofia."
(Beethoven)*

Introdução

Com a dificuldade sentida em aprender Língua Inglesa, para uso real, surge a necessidade de ajudar o aluno, para que encontre uma forma agradável que o motive a aprender o idioma, e em casos mais sérios, romper com eventuais bloqueios que impedem a aquisição de uma nova língua. Muitas vezes, quando este processo não ocorre de forma agradável, o aprendiz acaba se desmotivando. Sabemos também que muitos professores procuram novas formas de atividades a serem trabalhadas em sala que, além de ensinar, possam motivar seus alunos a participar, se engajar e a se responsabilizar pela sua aprendizagem. Esta tarefa pode parecer difícil, mas, cremos, não impossível.

Tendo como pressuposto teórico a concepção interacionista de linguagem, que compreende a construção do significado como processo social, moldado por configurações intrapessoais e interpessoais colocadas nas práticas sociais (VYGOTSKY 1989a, 1989b), pensamos ser a música uma forma de lidar com a falta de motivação dos alunos e, ao mesmo tempo, uma fonte de fácil acesso e de inúmeras possibilidades de uso para os professores.

Concebemos a música como alternativa para elaboração de materiais a serem utilizados em sala de aula que possam lidar com fatores que dificultam ou impedem que este processo aconteça de forma significativa e efetiva. A música se destaca, dentre outros tipos de materiais, por ser motivacional para a maioria dos alunos e por ser acessível aos professores (MURPHEY, 1992), e, ao ser utilizada em sala de aula, pode suscitar discussões, despertar para o senso crítico e artístico, além e sobretudo da aquisição de uma nova língua.

Metodologia

Ao longo deste projeto realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, com base em Gil (1999), buscando teorias que pudessem nos dar o suporte necessário para novos horizontes dentro do tema proposto. Nossos estudos se basearam em pesquisas da Lingüística Aplicada (LA), que estudam os problemas do uso da língua, o processo de aquisição de línguas estrangeiras (BASSO, 2008; ROCHA & BASSO, 2008; dentre outros) e a formação de professores de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 1993, 1998; BASSO, 2008; só para citar alguns).

Para além da LA, buscamos embasamento teórico nos estudos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1989a, 1989b, 1991), uma vez que seus construtos teóricos têm inspirado novas pesquisas em L2 e LE(s) tanto no Brasil (ROCHA & BASSO, 2008) quanto no exterior (FALTIS, 1990; LANTOLF & APPEL, 1994; LANTOLF 2007). Também realizamos leituras e analisamos pesquisas da Pedagogia Musical (JEANDOT, 1997), Musicologia (HOWARD, 1984) e Teoria Musical (PAHLEN, 1966). Paralelamente a estes estudos, participamos de congressos e encontros (regionais e estaduais) de educação, pesquisa, ensino de Língua Inglesa e Línguas Estrangeiras, que possibilitaram divulgar nossos resultados parciais, além de ter acesso a outras pesquisas na mesma área.

Resultados e Discussão

Pesquisas em LA (BASSO, 2008) têm mostrado a dificuldade sentida por professores para motivar seus alunos adolescentes em aulas de Língua Inglesa, porém, apontam também a forte tradição gramatical ainda presente no ensino de línguas, que distanciam este aluno de uma aprendizagem gerada pela necessidade, para uso real e significativo (ALMEIDA FILHO, 1993), que ao mesmo tempo não o exclua enquanto pessoa, nesta fase tão marcada por emoções (BASSO, 2008).

Sabemos que a maior função da fala é a comunicação ou, nos dizeres de Vygotsky, o intercâmbio social. Para esse autor a fala humana surgiu “da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (VYGOTSKY 1989a, p. 07)”. Basso (2007), por sua vez, cita que para este autor a fala surgiu de um emaranhado de emoções, as quais não poderiam continuar guardadas dentro de si, necessitando ser compartilhadas com os demais. E, ao longo de seu desenvolvimento, a ferramenta utilizada para comunicação – linguagem – vai se modificando dos simples sons iniciais para a internalização dos signos, que, convencionados pelas pessoas de uma comunidade, resultam na linguagem verbal, na qual se assentam as relações interpessoais.

Se pensarmos no ensino de LE(s), o caminho para se aprender uma nova língua pode ser semelhante à maneira como adquirimos a língua materna. E neste novo processo a língua materna servirá de apoio para a aquisição futura de novos conhecimentos, incluindo uma nova língua. Além disso, é importante atentarmos para a afetividade que permeia o ambiente de sala de aula uma vez que situações ligadas ao stress, intimidação e ansiedade (cf. BASSO, 1999) podem distanciar o ensino de uma língua-alvo de seus aprendizes. E do ponto de vista afetivo, a música contribui para o ensino de LE, seja por criar um ambiente mais relaxado, portanto, teoricamente mais propício à aprendizagem significativa, além da simples apreciação de uma música (HOWARD, 1984), ou, pela motivação sentida pela maioria dos alunos (MURPHEY, 1992).

Nesta interação propositada em que há a construção social do conhecimento, parceiros mais capazes podem oferecer auxílio aos demais em atividades que estes alunos tenham dificuldade de compreensão, por exemplo. Este auxílio corresponde ao termo Scaffolding, que se refere ao apoio oferecido aos aprendizes ao longo de certas tarefas na língua alvo, cuja realização ainda se encontra para além de sua capacidade individual (FALTIS, 1990, LANTOLF & APPEL 1994 et al). Assim, tal aprendiz pode ter bom desempenho se contar com orientação ou instrução de outra pessoa, porém vale ressaltar que esta tarefa não deve estar muito além de sua capacidade, pois isto pode inibir ou desmotivá-lo nas aulas de LE.

Estas concepções vygotskianas sugerem também ser a escola o local em que professores devem trabalhar as potencialidades de seus alunos, sujeitos do processo, marcados por histórias e experiências de vida, que, ao se engajarem para aprender uma nova língua, constroem socialmente seu conhecimento.

Conclusões

No momento atual, em que a aprendizagem de LE(s) se depara com obstáculos como a falta de interesse ou descaso com a matéria por parte de muitos alunos, excesso de aulas e conseqüente falta de tempo para elaboração de material diferenciado pelo lado dos professores, acreditamos ser a música uma oportunidade para um trabalho diferenciado, que atenda as necessidades de se ter em sala de aula materiais que possam agradar e motivar o aluno (MURPHEY, 1992), além de cooperar para a aprendizagem de uma nova língua como experiência que o aluno reconheça como válida. Percebemos dessa forma que o uso de música em aulas de língua inglesa, a partir destas perspectivas, torna-se ainda mais viável em um período marcado pelo advento da internet e dos meios de comunicação. Assim, a proposta de atividades com música revela-se como uma alternativa, tanto para alunos que anseiam atividades interessantes como para professores, já atuantes nas redes de ensino, que também aprendem ao se engajar na produção de materiais e no seu uso em sala. Se isso não fosse o suficiente, ainda mostra-se também pertinente para atuais graduandos de cursos de Letras, para que em sua formação e futura atuação possam estar alicerçados em bases teóricas que possam realmente ajudá-los quando do exercício da profissão.

Ao encerrarmos esta pesquisa, queremos registrar que além de estarmos certos de ela haver contribuído teoricamente para a LA, ela abriu novos horizontes, para em etapas futuras podermos realizar uma pesquisa aplicada, com o suporte teórico já escolhido, alcançando outras perspectivas para o ensino de música nas aulas de Língua Inglesa.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- _____. *A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira*. **Boletim APLIESP** – Associação dos Professores de Línguas Estrangeiras de São Paulo, São Paulo: no. 47, junho de 1998.
- BASSO, E. A. *Back to the future: aulas comunicativas ou formais?* In: **Anais do XII CELLIP - Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná**, Foz do Iguaçu, 1999.
- _____. *A Teoria Sócio-Cultural e o Ensino de Língua Inglesa*. Campo Mourão: FECILCAM, 2007, mimeo.
- _____. *Adolescentes e a Aprendizagem de uma Língua Estrangeira: Características, Percepções e Estratégias*. In: ROCHA, C. H. & BASSO, E. A. (Org) **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- FALTIS, C. *Spanish for Native Speakers: Freirian and Vygotskian Perspectives*. In: **Foreign Language Annals**, 23, No,2, 1990.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999
- HOWARD, W. **A Música e a Criança**. São Paulo: Summus, 1984.
- Jeandot, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997.
- LANTOLF, J.P & APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood : Ablex Publishing Corporation, 1994.
- LANTOLF, JP. *Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition*. **Bilingualism: Language and Cognition**. 10 (1). Cambridge Press, 2007.
- MURPHEY, T. **Music & Song**. Oxford, England. Oxford University Press, 1992.
- PAHLEN, K. **Introdução à Música**. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1989a.
- _____. **A Formação Social da Mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b

O ESPAÇO COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DO FANTÁSTICO

Daiane da Silva Lourenço, IC-Fecilcam, Letras, Fecilcam, dailourenco4@hotmail.com
Me. Wilson Rodrigues de Moura (OR), Fecilcam, wilsonromoura@hotmail.com

Introdução

Murilo Rubião é considerado um dos primeiros precursores do gênero fantástico na Literatura Brasileira. Escritor mineiro dedicado exclusivamente a contos, suas narrativas abordam temas do cotidiano por meio da inserção de acontecimentos extraordinários. A presença de fatos sobrenaturais, impossíveis de ocorrer efetivamente, é constante. O cotidiano é sempre transformado pela aparição de um elemento fantástico que incide sobre toda a organização narrativa. O traço mais relevante de seus contos é a aceitação dos eventos fantásticos como se fossem reais, tanto pelo leitor quanto pelas próprias personagens.

Diversas são as tentativas de definição do gênero fantástico. Adotaremos, neste trabalho, a explicação proposta por Todorov (2004), segundo o qual a essência desse gênero consiste na irrupção, em nosso mundo, de um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis racionais. A aparição de fatos inexplicáveis suscita a ambigüidade, a incerteza diante de um fato aparentemente sobrenatural. “A fé absoluta, como a incredulidade total, nos levam para fora do fantástico, é a hesitação que lhe dá vida” (TODOROV, 2004, p. 36). O sentimento de dúvida causado no leitor permite a aparição do fantástico.

As narrativas rubianas são consideradas fantásticas por apresentarem homens reais colocados diante de acontecimentos inexplicáveis. O leitor, a princípio, sente hesitação ante os fatos, questiona se são reais ou sobrenaturais. Porém, aos poucos “à medida que a leitura avança, as ações se desenvolvem e os atributos se enriquecem, a personagem fantástica e o seu mundo circundante tornam-se convincentes” (SCHWARTZ, 1981, p. 59).

O fantástico modifica a estrutura narrativa, influenciando em todos os seus elementos: narrador, personagem, tempo, espaço, enredo. Os elementos mais influenciados pela transgressão da realidade são as personagens, o narrador e o tempo, pois o espaço aproxima-se da realidade do leitor, é um dado real acrescido ao texto para dar ao mesmo respaldo de veracidade. No entanto, em alguns contos rubianos, o espaço é o elemento que contribui para o surgimento do fantástico, adquirindo a função de “provocador” das ações.

Diante do exposto, propomos a análise da função do espaço em dois contos de Murilo Rubião, *O Convidado* e *Os Comensais*, a fim de entender sua relevância para a manifestação do fantástico.

Procedimentos Metodológicos

Os contos *O Convidado* e *Os Comensais* foram analisados buscando-se compreender a relação espaço-fantástico no conto rubiano. As concepções de espaço de Lins (1976) e Dimas (1987) nortearam nossa pesquisa, permitindo-nos entender a função do espaço além cenário. Para discorrer sobre o fantástico, utilizamos Todorov (2004) e Schwartz (1981).

Análises e discussões

A verossimilhança é importante para toda narrativa, por isso, em geral, as narrativas buscam a aproximação da realidade. “Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, mas devem ser verossímeis” (GANCHO, 2006, p. 12). O leitor deve ser convencido sobre a história narrada. A obra rubiana, ao contrário, transfigura a realidade ao inserir elementos fantásticos, contudo seu espaço apresenta características verossímeis.

Dimas (1987, p. 7) denomina *fotografia* um local que faz parte de nosso universo real usado para dar respaldo de veracidade ao texto. Esse dado verossímil, empregado nos contos, cria o “efeito do real” e convence o leitor sobre o universo fantástico presente na narrativa.

Apesar da verossimilhança, o espaço de *O Convidado* e *Os Comensais* é impreciso, há uma escassez de detalhes. Alferes, personagem principal de *O Convidado*, recebe o convite para uma festa, porém este não menciona data e local. Um taxista lhe diz que seu destino é o bairro Stericon, na parte nobre da cidade. Após meia hora rodando, “detiveram-se ao deparar um sobrado mal iluminado e meio escondido por muros altos” (RUBIÃO, 1982, p. 57). Além dessa descrição, o leitor é apenas informado de que no prédio há um salão e um parque com árvores e jardins. Os eventos de *Os Comensais* se passam em um refeitório que não recebe qualquer descrição e nem nos é informada sua localização. Jadon, personagem principal, está presente em um espaço que lhe é muito agradável, “apreciava muito o vinho e a comida da casa” (RUBIÃO, 1982, p. 89), porém, no decorrer da narrativa, o ambiente que o cerca o desagrada.

O fato de o espaço ser impreciso demonstra alguma intenção do autor. Para Lins (1976, p. 65), “intenta-se, por um lado, concentrar o interesse nas personagens ou nas motivações psicológicas que as enredam; pode ser também que se procure insinuar que (...) as relações entre elas são mais ou menos gerais, carentes, (...) de significado circunstancial”. A dificuldade de relacionamento entre Alferes/Jadon e as outras personagens é evidente. O narrador preocupa-se mais em descrever tal relação a configurar cuidadosamente o espaço.

Além do espaço “sobrado”, em *O Convidado* os convidados da festa não têm reações próprias, são iguais e inconscientes, um não tem destaque em relação aos outros. Qualquer pessoa ali presente, “pela sua impessoalidade, pelo seu caráter de coisa, inscreve-se no puro espaço, um elemento a mais no espaço hostil” (LINS, 1976, p. 71). O mesmo podemos notar em *Os Comensais*, no qual as pessoas presentes no refeitório não reagem a qualquer estímulo, constituindo apenas parte do espaço que envolve Jadon.

De acordo com Lins (1976), o espaço pode falar sobre a personagem, caracterizá-la, ou pode influenciar em suas atitudes. Nos contos rubianos apontados, este elemento não se reduz a cenário estático. Há sua repercussão sobre as personagens Alferes e Jadon.

Lins (1976) ainda faz duas distinções quanto à influência do espaço sobre as personagens, este pode *propiciar a ação* ou *provocá-la*. Nas narrativas analisadas, o espaço contribui para o surgimento do fantástico por provocar as ações da personagem. Alferes e Jadon se vêem à mercê de fatores que lhe são estranhos. O espaço surpreende as próprias personagens.

Alferes é conduzido ao sobrado, recebido com diversas cordialidades no local, porém sente-se desajustado em meio a dezenas de pessoas esperando por alguém que não chegará. Com intenção de ir embora, dirige-se à porta, porém “todos desejavam segurá-lo, ele se desvencilhava dos obsequiosos cavalheiros e damas amáveis. No final do corredor, o porteiro quis retê-lo” (RUBIÃO, 1982, p.59). Decide, então, pedir ao taxista que o conduza até sua casa, porém este recusa. Alferes decide caminhar, mesmo em meio a forte neblina, até sua casa. Mas o espaço dificulta seu percurso:

Mal andara cem metros, as dificuldades começaram a surgir. Tropeçou no meio fio, indo chocar-se contra um muro. Seguiu encostado a este durante curto espaço de tempo e logo as mãos feriram-se numa cerca de arame farpado. Afastando-se dela, teve a impressão de que se embrenhara num matagal. Daí por diante, perdeu-se. Ia da direita para a esquerda, avançava, retrocedia, arranhando-se nos arbustos (RUBIÃO, 1982, p. 59-60).

A tentativa de fuga falha, pois retorna ao edifício que a pouco deixara e é novamente recebido com cordialidade pelo porteiro e os convidados que incansavelmente aguardam o grande convidado da festa.

Jadon almoça e janta todos os dias no refeitório. A falta de atitude dos outros clientes e o constante trabalho dos garçons em trocar os pratos de comida nem tocados, o conduzem a tentar atrair a atenção dos outros para ver reagem. “Desagradava-lhe o silêncio reinante, o segregamento que lhe impunham” (RUBIÃO, 1982, p. 89). O ambiente o intriga e faz com que Jadon queira saber mais sobre aquelas pessoas que não comem, tampouco se comunicam. O desespero o aflige quando vê Hebe, uma ex-namorada, no local, tenta de todas as formas conversar, mas ela não responde. Esse desgosto o leva a beber demasiadamente e então adormece, ao acordar de madrugada, percebe que todos ainda se encontram ali na mesma posição. Procura a saída, mas não existem portas e nem janelas.

O espaço de *O Convidado* e *Os Comensais* surpreende a personagem, instaurando o fantástico e, conseqüentemente, provocando ação e reações. “A personagem transforma em atos a pressão sobre ela exercida pelo espaço” (LINS, 1976, p. 100). Essa influência é tão grande que Alferes e Jadon não conseguem escapar e são envolvidos pelo meio, restando-lhes adaptarem-se as regras ali estabelecidas.

Considerações finais

O espaço presente em *O Convidado* e *Os Comensais* possui características verossímeis que convencem o leitor sobre os fatos narrados, assim, os eventos sobrenaturais adquirem credibilidade durante a leitura. Tal espaço não reduz-se, contudo, a mero cenário ficcional. No decorrer da narrativa adquire funções de destaque, propiciando o surgimento do fantástico.

Apesar de sua imprecisão, o espaço desempenha papel primordial nas narrativas: provoca as ações e reações de Alferes e Jadon, orientando, dessa forma, todo o enredo. O fato de os convidados/clientes serem parte do espaço surpreende as personagens e faz com sejam envolvidas pelo meio e instigadas à adaptação.

As funções desempenhadas pelo espaço, influenciar e provocar as personagens, são de grande relevância para a criação da hesitação e, conseqüentemente, irrupção do fantástico. O espaço surpreende não só Alferes e Jadon, mas também o leitor se espanta ante a impossibilidade de fuga.

Além das funções acima expostas, o universo fantástico criado tem uma função crítica, remete a problemas de nossa realidade: as convenções sociais e a artificialidade, em *O Convidado*, e a força esmagadora do cotidiano sobre nossa vida, reduzindo-nos a aparências, em *Os Comensais*. Assim, percebemos que, nos contos analisados, o espaço é um elemento de máxima importância para a seqüência narrativa e caracterização do gênero fantástico.

Referências

- Dimas, A. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1987.
- Gancho, C. V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- Lins, O. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.
- Rubião, M. O convidado. In: Schwartz, J. (Org.). **Murilo Rubião**. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 54-60.
- Rubião, M. Os comensais. In: Schwartz, J. (Org.). **Murilo Rubião**. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 88-93.
- Schwartz, J. **Murilo Rubião: a poética do uroboro**. São Paulo: Ática, 1981.
- Todorov, T.. **Introdução à literatura fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TRANSFORMAÇÕES DA FALA PÚBLICA NA MÍDIA IMPRESSA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX: INDAGAÇÕES PRELIMINARES

Jefferson Fernando Voss dos Santos, IC-Fecilcam/Fundação Araucária, Letras, Fecilcam,
jeffersonvoss@yahoo.com.br
Carlos Piovezani (OR), Fecilcam

Introdução

Tendo em vista ser o discurso um lugar privilegiado de materialização de valores históricos, este texto pretende traçar alguns anseios em relação à execução do projeto de Iniciação Científica intitulado “Transformações da Fala Pública na Mídia Impressa Brasileira do Século XIX”, o qual objetiva justamente identificar e interpretar algumas das origens das novas formas do discurso político contemporâneo por meio da comparação e análise de textos do início e do final do século XIX, o que nos remete a uma análise discursiva sobre o modo como a conjuntura histórica da época condicionou a discursivização das formas utilizadas. O que se diz na mídia brasileira do século XIX e as maneiras desse dizer apontam para uma mudança nos regimes de discursividade – o estilo grandiloquente cede cada vez mais espaço para as formas breves, claras e simples – e são aqui concebidos como índices das metamorfoses pelas quais passou a fala pública e, por extensão, o discurso político. O trabalho apresentará algumas reflexões vinculadas à Análise de Discurso francesa.

Indagações Preliminares

Havendo o escopo fundamental de se identificar, no desenvolvimento de nosso projeto, as transformações ocorridas na fala pública brasileira oitocentista, no contexto da mídia impressa, consideramos relevante o esclarecimento dos seguintes pressupostos: a) a fala pública é qualquer manifestação lingüística, seja ela formulada em modalidade oral ou escrita, produzida por um enunciador, porta-voz de interesses coletivos, cujo ponto de vista não se confunde com aquele de uma individualidade pessoal, e dirigida a grupos ou comunidades que compõem a esfera pública da sociedade; b) a fala pública é uma prática histórica e, por essa razão, apresenta algumas continuidades relativas e diversas metamorfoses, ao longo da história, transformando o que ela diz e as formas do seu dizer; c) a emergência e o uso de tecnologias de linguagem, neste caso, a impressa, em conjunto com transformações históricas, sociais e culturais, promovem várias mudanças na fala pública brasileira do século XIX que incidem sobre as formas dos vários gêneros do discurso político brasileiro contemporâneo.

Considerando esses pressupostos, imaginamos ser possível apreender essas transformações por meio da comparação entre dois momentos da produção da mídia impressa brasileira – de 1808 a 1822 e de 1891 a 1900. Aventa-se aqui a hipótese de que entre esses dois períodos ocorreu um conjunto de significativas mudanças no que se diz e nos modos de dizer: enquanto no Império a grandiloquência, o estilo empolado e a tradição freqüentavam as formulações da fala pública, na República, as formas concisas, simples, claras e a modernidade paulatinamente tornavam-se predominantes.

Há-se a possibilidade de mensurar as movimentações de tal metamorfose da fala pública utilizando-se da Análise de Discurso, teoria lingüístico-discursiva derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux e seu grupo, e da arqueologia de Michel Foucault. A AD assevera que o dizer emerge e faz sentido em determinadas condições de produção (PÊCHEUX, 1997). A partir desse princípio, pode-se, assim, i) apreender as filiações históricas que constituem os discursos nos quais se manifestam as diferentes manifestações da fala pública oitocentista próprias da e transmitidas pela mídia impressa brasileira; ii) analisar os elementos de suas formulações lingüísticas, detendo-se no léxico, na sintaxe e na textualidade; e iii) interpretar os modos de circulação desses discursos. Identificando as formações discursivas no arquivo composto pelos enunciados da mídia impressa brasileira do século XIX, será possível apreender e analisar as formas e conteúdos dos discursos, a partir dos quais os diferentes tipos de fala pública se constituem e se formulam.

Logo, podemos compreender as novas formas do discurso político brasileiro contemporâneo por meio de uma análise das formas e dos conteúdos discursivos inscritos na mídia impressa brasileira do século XIX. Desde o seu surgimento, a Análise de Discurso tomou o discurso político como seu objeto de análise privilegiado, em função da sua importância e alcance institucional na sociedade contemporânea. Pêcheux afirmava que interpretar e compreender o discurso político é a maneira como os analistas do discurso fazem política, contribuindo, a seu modo, para a transformação da sociedade. Para que possamos fazê-lo, é preciso conhecer suas metamorfoses e as origens de suas formas breves, simples e claras, que poderiam, apressada e ingenuamente, ser lidas como a conquista e a instauração definitiva dos valores democráticos. Observar e interpretar as diversas facetas das mudanças sofridas pela fala pública na modernidade é condição essencial para que possamos compreender de maneira consistente e responsável as diversas manifestações do discurso político de nossos dias.

Referências

- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 5. Ed. Rio de Janeiro, Forense, 1997.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- PIOVEZANI, C. **Verbo, Corpo e Voz: reflexões sobre o discurso político brasileiro contemporâneo**. (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP, 2007.

A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS

Alex de Novais Dancini, IC-Fecilcam, Letras, Fecilcam, alexdancini@hotmail.com
Valéria Sanches Fonseca (OR), Fecilcam

A pesquisa que aqui apresentamos tem como tema: “A heterogeneidade discursiva no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual “Machado de Assis” de Barbosa Ferraz - PR, e tem como objetivo explicitar uma etapa da pesquisa que desenvolvemos e que se constitui de análises da heterogeneidade discursiva, fenômeno de natureza lingüística subjacente ao discurso do referido documento, com o intuito de mostrar a recorrência à discursos exteriores ao do enunciador, mas que ali se encontram como uma forma de afirmar a identidade desse sujeito.

Do Projeto Político Pedagógico, doravante identificado pela sigla PPP, foram destacados alguns enunciados que constituíram o corpus de análise. O exame do corpus objetivou compreender como a heterogeneidade de um discurso é constituída e, também, como, em alguns casos, ela é possível de ser recuperada na seqüência discursiva por meio de algumas marcas lingüísticas.

Escolher o PPP para a proposta de estudo é conseqüência do nosso trabalho junto ao projeto que um grupo de Letras vem desenvolvendo naquela instituição de ensino. Trata-se do projeto de extensão e pesquisa intitulado “A compreensão da práxis escolar: uma proposta de leitura e pesquisa social” que integra o grande programa de extensão universitária promovido pela SETI – Secretaria Estadual de Ciências, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – e desenvolvido em todas as regiões do Paraná que apresentam baixo IDH-M. Uma vez juntos, Letras/FECILCAM e Escola Estadual Machado de Assis, empenhados em desenvolver o projeto, vimos a necessidade de estudar o PPP, procurando examinar a(s) concepção (ões) de linguagem que norteia(m) a proposta. A Análise do Discurso, como teoria que se inscreve no campo de estudos da linguagem, pareceu-nos a mais adequada para sustentar a análise do fenômeno da heterogeneidade discursiva presente no documento. Nosso intuito é analisar quais vozes os locutores do documento colocam em cena para dar identidade ao seu discurso e como essas vozes são colocadas e funcionam discursivamente.

O conceito de heterogeneidade discursiva emergiu de forma expressiva no início da década de 1980, na chamada terceira fase da Análise do Discurso (AD), disciplina desenvolvida por Michel Pêcheux, no final da década de 1960. Essa terceira fase da AD é marcada pelo irrompimento das discussões sobre a heterogeneidade que perpassa todo sujeito e, conseqüentemente, todo discurso. Em meio a essas discussões, Jacqueline Authier-Revuz, estudiosa da teoria e teórica, postula o conceito de heterogeneidade mostrada, o qual possibilita que em um dado discurso, algumas vozes sejam recuperadas por meio de marcas lingüísticas que explicitam a presença dessa alteridade no fio discursivo.

Esse postulado organizou essa heterogeneidade em dois planos: marcada e não-marcada. Na heterogeneidade marcada, tem-se a alteridade exposta de maneira explícita numa cadeia discursiva, e essa explicitação ocorre por meio de algumas marcas lingüísticas, a saber: aspas, discurso direto e indireto, citação, entre outras. Já na heterogeneidade não-marcada, a presença do outro na seqüência discursiva não ocorre de maneira explícita, podendo ser recuperada apenas por meio do interdiscurso.

Pode-se perceber que se a heterogeneidade é constitutiva do discurso, essa mesma heterogeneidade pode ser mostrada no discurso, e essa foi umas das significativas contribuições de Authier-Revuz para os estudos do discurso na contemporaneidade.

Até o presente momento da pesquisa, estamos aprofundando conhecimento sobre a teoria em questão e procedendo a análises que nos têm permitido compreender melhor como se dá a inscrição do outro em uma dada seqüência discursiva. O fenômeno da negação, de acordo com Oswald Ducrot (1987) é uma categoria de funcionamento da linguagem que coloca em jogo um enunciado negativo em oposição a uma afirmação anterior de qualidade positiva, explícita ou não no contexto da enunciação, mobilizando, assim, dois enunciadores: um

enunciador que tem seu ponto de vista rejeitado e um enunciador que nega esse ponto de vista, enunciador este com o qual o locutor, responsável pela enunciação, identifica-se para opor-se ao primeiro (INDURSKY, 1990).

Os princípios que nortearão o processo de ensino aprendizagem do Colégio Estadual Machado de Assis estarão respaldados nos direitos previstos a constituição federal (art. 206) e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 3º) primando pela qualidade, desempenho, não bastando apenas o acesso com quantidade de oferta e sim qualidade no trabalho pedagógico. (PPP, COLÉGIO MACHADO DE ASSIS DE BARBOSA FERRAZ, P. 19).

O recorte acima traz à cena um enunciador segundo o qual seu ponto de vista é de que a educação deve primar pela quantidade de vagas oferecidas à população, ficando a qualidade e o desempenho do aluno em segundo plano. Um segundo enunciador já defende a qualidade do ensino e o desempenho do aluno em primeiro plano, opinião com a qual a equipe pedagógica do Colégio, locutor do documento, identifica-se, opondo-se, assim, ao ponto de vista do primeiro enunciador. Percebe-se, nesse recorte, o confronto de opiniões antagônicas, mobilizando em um mesmo enunciado vários enunciadores, os quais são possíveis de serem recuperados por meio da negação, caracterizando-se como marca explícita de heterogeneidade discursiva. Vale ressaltar, que a negação acima representada, de acordo com a distinção apresentada por Ducrot, configura-se como negação polêmica, pois ao contrário da negação descritiva, opõem-se a um outro enunciador, quando esta descreve apenas um estado de mundo. Na negação polêmica tem-se a oposição, a contestação da asserção anterior que é negada. O enunciado (1) “*Este carro não é vermelho*” é a oposição a uma asserção afirmativa anterior (2) “*Este carro é vermelho*”, e não há como refutar (2) senão pro meio de (1). Já a negação descritiva permite que a oposição a um enunciado anterior possa ser realizada por meio de uma paráfrase: A afirmação (3) “*Não há uma nuvem no céu*” pode ser parafraseada pelo enunciado positivo (4) “*O céu está absolutamente limpo*”. Para se opor a (3) não necessariamente se tem que utilizar (5) “*Há uma nuvem no céu*”, podendo, portanto, parafraseá-la com (4). Temos, então, a negação descritiva a qual serve para falar do mundo.

Vejamos o segundo enunciado utilizado para análise.

Pautado nestas preocupações é que temos como desafio levar a escola a incentivar discussões que proponha mudanças e alteração de posturas pedagógicas com vistas num novo “modelo” de formação social, atitudinal, profissional, enfim, de um novo modelo de homem e cidadão enfocando a educação e o desenvolvimento dentro de um sentido de responsabilidade tanto no nível individual como no de cidadania, formando certo consenso sobre certos valores éticos e morais, a fim de orientar os jovens na sociedade contemporânea. (PPP, COLÉGIO MACHADO DE ASSIS DE BARBOSA FERRAZ, 2007, p. 6).

No enunciado acima, a palavra *modelo* aparece entre aspas e remete a uma nova postura por parte da equipe pedagógica. Os enunciadores apontam para o apoio às discussões no interior da escola e que, a partir dessas discussões, seja adotado um novo “modelo” de formação social, atitudinal, etc. Ao trazer a palavra *modelo* destacada, os enunciadores remetem-na a um outro espaço enunciativo, à exterioridade do discurso do documento, estabelecendo assim, relação direta com a alteridade. Ao mesmo tempo, nesse enunciado, as aspas assumem uma de suas funções como marca de heterogeneidade, a saber, a proteção. Os locutores antecipam-se ao alocutário e protegem-se de uma possível crítica, destacando, explicitamente, que esse signo não é apenas deles, mas que pertence, também, a um outro espaço enunciativo de outrem.

As análises acima expostas apenas registram o processo de aprendizado e o grau de reflexão a que nos encontramos no momento. Mas permitem, também, a título de resultado temporário, sustentar nossa tese de que o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Machado de Assis revela um funcionamento discursivo heterogêneo que denota uma ausência de posicionamento político claro, marcado sobre o próprio papel da escola com seu compromisso educativo. Nosso trabalho, doravante, é continuar testando as demais categorias de heterogeneidade discursiva postuladas pela Análise do Discurso e comprovar ou não nossa hipótese.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). IN: **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, (19): 1-179, jul./dez. 1990.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- INDURSKY, F. Polêmica e denegação: Dois funcionamentos discursivos da negação. IN: **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, (19): 117 – 122 jul/dez. 1990.
- MAINGUENEUAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Machado de Assis de Barbosa Ferraz**. 2007.

BREVE ESTUDO SOBRE FONÉTICA E FONOLOGIA: FOCO CONTRASTIVO ENTRE AS CONSOANTES DE LÍNGUA INGLESA E DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cristina Magiroski, IC-Fecilcam/Fundação Araucária, Letras, Fecilcam, cris_magiroski@hotmail.com
Prof. Dr. Edcléia A. Basso Didyk (OR), Fecilcam

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa científica, que teve como objetivos fazer um breve estudo a respeito das dificuldades encontradas por professores e acadêmicos na área de língua inglesa, especificamente na área de fonética e fonologia dessa língua. Primeiramente, buscamos entender um pouco sobre a história desse idioma, tentando entender alguns fatos referentes às mudanças ocorridas durante o tempo. A partir disso, partimos para nosso foco central: as consoantes da língua inglesa e seus aspectos fonéticos/fonológicos em comparação com as consoantes de língua portuguesa.

Procedimentos metodológicos

Para fazer este estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, tendo como base artigos e livros da área. (GIL, 1999) Com relação à parte histórica, utilizamos autores como Inglis e Spear *Adventures in english literature (1958)*, Strevens *British and american english (1972)*, dentre outros, que tratam da história mas sem perder o foco nas mudanças ocorridas na língua.

No que se refere às consoantes de LI e LP, materiais produzidos por Tílio (1986) *Curso prático de fonética e fonologia básica da língua inglesa*, e a obra de Roach (2000) *English phonetics and phonology*, foram obras de extrema importância para nosso estudo, visto que esses autores explicam claramente o assunto.

Análises e discussões

Primeiramente a pesquisa tratou da parte da história da língua inglesa que, conforme o passar do tempo, sofreu alterações até adquirir as características atuais. Esta fase possibilitou a compreensão da história dessa língua, de modo claro, bem como a comparação entre as variedades da língua inglesa: britânica e americana. Para tanto, foi feito um levantamento a respeito das principais diferenças entre elas, principalmente no que se refere à pronúncia, no entanto diferenças no vocabulário e gramática também foram abordadas.

Ainda nesta fase fizemos um estudo mais aprofundado entre a área de investigação coberta pela Fonética e pela Fonologia, buscando um aprofundamento maior para podermos definir com mais clareza os aspectos que teríamos que tratar neste nosso estudo.

Na fase final de nossa pesquisa, continuamos tratando da fonética e fonologia da língua inglesa, tentando abordar principalmente as diferenças das consoantes da língua inglesa em relação às da língua portuguesa. Escolhemos as consoantes pelo fato de serem elas o esqueleto das palavras em inglês e pelo fato das consoantes contribuírem muito para a compreensão da língua do que as vogais. Esta opção foi baseada em O'CONNOR (1967, p.32):

“Native speakers of English from different parts of the world have different accents, but the differences of accent are mainly the result of differences in the sound of the vowels; the consonants are pronounced in very much the same way wherever English is spoken. So if the vowels you use are imperfect it will not prevent you from being understood, but if the consonants are imperfect there will be a great risk of misunderstanding.”

Além de tratarmos de fonética e fonologia em nossa pesquisa, fizemos uma comparação entre alguns dos dicionários bilíngües português/inglês a fim de constatar como a transcrição fonética é apresentada em cada um deles. Também apresentamos um estudo que mostra quais são os problemas de pronúncia mais comuns em língua inglesa.

Considerações finais

Para finalizar, podemos concluir que o aprendizado de fonética/fonologia de uma língua estrangeira, nesse caso, da língua inglesa, é tão importante quanto seu aprendizado na língua materna, por que:

Ela ajuda também no conhecimento do sistema fonológico da língua materna. Assim, recorrendo à fonologia, pode-se estabelecer a relação que há entre os fonemas da língua e os símbolos gráficos que os representam. (MORI, 2003, P.150)

Nesse caso, o professor deveria conhecer o sistema fonológico da língua que ensina para poder solucionar e explicar os problemas de ortografia na língua materna, por exemplo, além de conhecer o da língua estrangeira que ensina, pois é comum os alunos tomarem os fonemas da língua materna como base para aprender a língua estrangeira.

Entendemos que, ao estudar fonologia há algumas prioridades que pedem atenção tais como:

- a) Compreensão: os alunos precisam saber identificar e compreender a produção dos sons;
- b) Aceitabilidade: os sons produzidos pelos alunos precisam ser aceitáveis, de modo que outros falantes sejam capazes de compreendê-los;
- c) Produção dos sons: Os alunos precisam aprender a praticar os sons.

O aprendizado de fonologia não é somente direcionado a professores, mas também a alunos que tenham como objetivo compreender como se dá a produção dos sons na língua estrangeira de modo que, com o passar do tempo, ele seja capaz de se comunicar bem, compreender e ser compreendido pelo outro, entender como funciona a língua estrangeira de modo que consiga compreender suas diferenças em relação à sua língua materna.

Aprender a falar uma língua estrangeira, nesse caso a língua inglesa, de modo a ser compreendido e aceito não é tarefa tão simples, no entanto também não chega a ser impossível. Sugerimos muito treinamento que exige esforço e concentração. Segundo Ted Power (s/d) “pronunciation is a motor skill that needs practice.”

Referências

- GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- INGLIS, R. B. & SPEAR, J. **Adventures in English literature**. United States: Olympie, 1958.
- MORI, A. C. **Fonologia**. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- O’CONNOR, J, D. **Better English pronunciation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1967.
- POWER, T. **Teaching English sounds**. Disponível em: <http://www.btinternet.com/~ted.power/esl0104.html> . Acessado em:12/07/08.
- ROACH, P. **English phonetics and phonology**. 3 ed. United Kingdom: Oxford, 2000.
- STREVVENS, P. **British and American English**. London: Collier-Macmillan, 1972.
- TÍLIO, M. I. C. & TÍLIO, M. L. G. **Curso prático de fonética e fonologia básica da língua inglesa**. Universidade Estadual de Maringá, 1986.

LEITURA CRÍTICA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Antonio Carlos Aleixo, PG, Letras, Fecilcam, carlosaleixo9@yahoo.com.br

Este trabalho é resultado das discussões acerca das concepções de linguagem a partir de Bakhtin, realizadas, principalmente na disciplina Gêneros Textuais: Perspectivas Enunciativas, ministrada pela professora Elvira Lopes do Nascimento, no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Já é bastante sabido que a tradição escolar e a das demais instituições que têm na linguagem seu objeto de trabalho, a partir da modernidade-humanista, ou considera a linguagem criação individual ou a considera instrumento de comunicação.

Para a primeira vertente, chamada por Bakhtin (1995) de subjetivismo individualista ou psicologista, a linguagem se associa à constituição de um sujeito poderoso, centralizador, uno, fonte do dizer e portador de “uma” consciência. Capaz de absorver o objeto exterior e representá-lo na consciência, o sujeito é, assim, o portador da capacidade de representar o mundo a partir de sua inteligência, desprezando qualquer entidade divinizada que lhe dava sentido na Idade Média, quando Deus é o único criador.

Bakhtin critica o subjetivismo psicologista como modelo de estudos da linguagem no capítulo seis de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, quando trata da *Interação Verbal*. Para ele, tal prática é uma reação contra a palavra estrangeira, contra a tradução e imposição de outra língua sobre as línguas nacionais. Associa-se, assim, o individualismo em linguagem à formação dos estados nacionais e ao Romantismo:

Decorrências dessa concepção de linguagem como expressão do pensamento são: a **transparência**, a **criatividade**, a **autonomia** do sujeito criador; a concepções de **belo e não-belo**, conceitos oriundos da estética humanista. A concepção de gramática oriunda desse ponto de vista é a da prescrição normativa. As democracias liberais dos séculos XVIII e XIX se apropriariam de tais concepções para se firmarem enquanto classe culturalmente dominante, desprezando a linguagem popular “pobre”.

Para a segunda vertente, analisada por Bakhtin no capítulo cinco (*Língua, Fala e Enunciação*) de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a linguagem é um meio de comunicação. Segundo ele “... os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema lingüístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais.” (1995, p.90). A linguagem vista como meio de comunicação deu-se principalmente com os seguidores do estruturalismo saussureano e coincidiu com a popularização da fotografia, dos jornais diários na Europa, com advento da rádio e aparecimento da TV, alimentando as teorias da comunicação e do “funcionamento” da linguagem.

Os dois pontos de vista explanados acima são incapazes de dar conta da natureza histórica dos seres humanos e não conseguiriam sustentar um padrão de trabalho com a linguagem que fosse capaz de elevar a criatura humana a estágios de liberdade e autonomia necessários para organizar seu próprio desenvolvimento em relação aos demais humanos e à natureza.

Uma concepção materialista-histórica de trato da linguagem, à qual me filio, considera que a linguagem é característica de alguns seres vivos pela necessidade de sobrevivência. Nos humanos, a linguagem possui a especificidade de ser linguagem-para-si, ou seja, de ter sentido fora da situação imediata. O intelecto deu aos humanos as condições de semiotizar aquilo que em outros animais não passa de simples sinalização de advertência, fome, dor... Para os humanos, a linguagem é semiotizada.

Meu objetivo aqui é relacionar o trabalho com linguagem e a noção instrumental de gênero textual. Parto do pressuposto que um gênero textual é um instrumento simbólico de grupos sociais, inscrito em certos domínios discursivos, políticos e formais. Quer dizer, o gênero é clivado pela ideologia, por enunciados genéricos e por uma forma expressiva. O texto, nesta visão, sendo a materialização do gênero, é irrepitível, enunciado concreto, nos termos de Bakhtin. Do texto como enunciado concreto pode-se dizer que é: *uma resposta e uma provocação* (sujeitos falantes alternam-se); *lugar de acabamento específico* (com tema, propósito e gênero), *produto de um autor*.

Assim considerado, o gênero textual não pode ser visto como simples objeto, que deve ser apropriado como fim, mas como um meio para ações não languageiras, ou seja, o gênero como instrumento, constitui-se na própria atividade. Ele – instrumento – formata a atividade e altera o indivíduo no próprio ato. Afetado pelo instrumento, porém, o indivíduo também o transforma, adequa-o, ora rejeitando, ora incrementando características a ele associado. É isso que chamamos de interação em linguagem.

Quero argumentar, porém, que há espaços institucionais em que o gênero textual não só é meio, como objetivo de trabalho com a linguagem. A escola é, de forma privilegiada, um desses espaços: é nela que o texto é tido como objeto de ensino, para a qual professores, pedagogos, estudantes de Pedagogia ou Letras se dedicam especialmente. Os gêneros escolares não são os mesmos vistos em outras situações de uso, pois na escola o gênero é artificializado, existe para ser ensinado e aprendido, teorizado, praticado à exaustão.

Se o subjetivismo individualista prioriza o sujeito na relação EU-TU, é correto afirmar que uma prática de produção de textos advinda dessa linha de raciocínio só pode priorizar as noções de expressão. O que importa, aí, é a natureza expressiva da linguagem, associada a um domínio das normas gramaticais herdadas do classicismo. Ler, nessa visão, seria captar o pensamento do outro, pela sintaxe perfeita e lógica. O texto seria o espaço único e privilegiado de onde se retirariam todas as informações e conceitos depositados ali pelo seu autor. Seria transparente, monofônico e portador das verdades autorais, reflexo imediato do pensamento que o organizou. Diferentemente, para o objetivismo abstrato o trabalho de produção de texto é uma adequação contextual na relação EU-TU. Como já afirmamos, ao mudar o eixo para o TU, privilegia-se o espaço comunicativo e os interesses centram-se na proposição perfeita do código, do canal, do referente, da mensagem, do contexto.

Assinalamos que as duas opções não são suficientes para fazer avançar um trabalho com linguagem numa perspectiva libertadora e solidária, que proporcione o desenvolvimento humano suficiente e necessário para melhorar as condições de vida material e simbólica. Ambas não consideram a história e os conflitos sociais como condição primeira para as ações pela linguagem.

Optamos por uma concepção de linguagem que considera o discurso como prática política que estabelece, “mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.94).

A análise, aqui, mostra como se poderia operar um trabalho de leitura que considera a linguagem na perspectiva do interacionismo social. Para tanto utilizo os métodos da Análise Crítica do Discurso, descritos por Meurer (2002): análise do texto-enunciado concreto e seu material lingüístico/não-lingüístico, elementos da língua (morfofossintaxe); análise do gênero e sua circulação num dado contexto imediato e análise de sua inserção numa “prática social”, que se ocupa em explicar a relação das lutas sociais com os textos produzidos/distribuídos/consumidos no interior de tais lutas. Tomando tais procedimentos metodológicos, analiso capa da Revista Veja de 02/04/2008.

Ao final desta análise demonstro que a circulação da revista é parte de uma atividade econômico-política que ocupa um dos lados no sistema capitalista de produção: o lado da classe dominante. Procuo provar ainda que o enunciado principal da capa foi produzido a partir do mecanismo da ironia, ao ser apropriado ideologicamente pela revista. Por fim, resta provado que só é possível realizar a leitura do texto para autonomia e responsabilidade dos sujeitos envolvidos se considerarmos o universo social em que o mesmo procura produzir efeito. Parto da explicação das condições sociais de circulação do texto para, em seguida, analisar as condições imediatas do gênero e a materialidade textual.

A análise que realizamos pretendeu mostrar que o ensino de língua de base interacionista social só pode se realizar a partir de uma concepção de língua que considere a dialética entre a história e o contexto imediato de produção, da mesma forma que admite uma estrutura temporária afetada pelo sujeito, que a modifica constantemente porque é pressionado pelo momento histórico de sobrevivência.

Desta forma, o trabalho com leitura para o desenvolvimento das capacidades humanas em níveis aceitáveis de convivência só pode ser realizado considerando a amplitude dos conflitos que dominam a circulação de gêneros e textos e sua conseqüente atuação no trabalho ativo da língua, enquanto cristalização morfossintática.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2 ed. Trad. Maria E. Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRANDÃO, Helena H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2005.
- ÉRNICA, Maurício. Aportes do interacionismo sociodiscursivo para o estudo do influência dos textos na organização da cultura. In *Calidoscópio*, Unisinos, São Leopoldo, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.
- LIMA, Venício A. de. *Mídia: crise política e poder no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- MEURER, José L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: _____ & MOTTA ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros Textuais*. Bauru: EDUSC, 2002.
- SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim et all. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A LITERATURA CAMPONESA COMO INSTRUMENTO DE LUTA

Silvana Aparecida Loch, PG, UFPR, silvanaloch2003@yahoo.com.br
Elisangela Aparecida Rocha (OR), UFPR

A presente pesquisa é fruto do Curso de Especialização *Latu Senso*, proposto e organizado pelos Movimentos Sociais Camponeses, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, realizado no período de 2006 e 2007. Os cursos de Educação do Campo, as escolas convencionais e as escolas dos Movimentos Sociais, vêm discutindo sobre o campo e seus sujeitos, os camponeses. É importante ressaltar que o termo camponês era utilizado, no Nordeste do Brasil, pelas Ligas Camponesas, na década de 1950, período em que os agricultores começaram a se organizar e lutar pela terra, sem esquecer as lutas anteriores, dos indígenas, dos quilombos, etc. Com o Golpe Militar em 1964, esse conceito foi proibido, porque conotava organização popular. Com o fim da ditadura, na década de 1980, com a ascensão dos Movimentos Sociais é que o termo camponês foi retomado.

Partindo do pressuposto de produção literária do campo, é que realizamos a pesquisa, na região de Campo Mourão-PR, na “Brigada Santinho”, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com o objetivo de pesquisar qual é a produção literária/poemas desses sujeitos camponeses, assentados e acampados, num recorte temporal entre janeiro de 2000 a junho de 2007, analisando como esses poemas estão contando/relatando a história daquele povo, como eles refletem ou não a Identidade Camponesa. Outra questão discutida foi a nomenclatura, seria possível classificar essa literatura produzida no espaço do campo, por camponeses e camponesas militantes, de “Literatura Camponesa”? E qual seria o papel da “Literatura Camponesa”, na Educação do Campo?

O campo é apontado pela história tradicional como o lugar do “atraso”, afinal, para ser cidadão, o espaço historicamente privilegiado foi a cidade. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.21) “Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. Para quebrar esse paradigma, os

Movimentos Sociais do Campo e a Educação do Campo, querem trabalhar a cultura e afirmação da identidade Camponesa dos indivíduos, enquanto sujeitos da própria história de campesinato.

Será então, que um território considerado como “atrasado”, pode produzir literatura? Ou isso é somente para alguns “iluminados”, ou que tem o “dom” de escrever bonito? Em contraposição a esse discurso, é que se justificou a necessidade da pesquisa.

O embasamento teórico e metodológico se deu através do levantamento de material/poemas e análise. Para análise dos mesmos, trabalhamos na linha de pesquisa da Literatura e História, utilizando como instrumentos de estudo a Análise do Discurso (AD), de linha francesa e o materialismo-histórico-dialético.

Para o materialismo-histórico-dialético não é possível olhar a história fragmentada, de apenas um ponto de vista, e muito menos sem perceber as contradições colocadas, analisando as causas, problematizando as situações e não apenas considerando as conseqüências, ou o que aparece superficialmente na história e nas relações sociais, e estas acontecem num plano material e não apenas ideal. Ou seja, fizemos as análises na perspectiva da “história vista de baixo”, do povo que conta sua própria história.

De acordo com Candido (2007) “As palavras organizadas são mais que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa”. O texto, Literatura e Direitos Humanos, nos provoca a refletir sobre a função de comunicação da linguagem, que vai além da decifração de um código, do decodificar. As palavras organizadas comunicam sempre alguma coisa e de várias formas, assim como também as palavras organizadas em poemas retratam uma história, uma idéia, um posicionamento do autor.

Os poemas foram divididos e analisados por categorias, sendo a **religiosidade**, a **convocação** e da **poesia-utopia**¹, derivada da poesia-resistência, descrita por Bosi.

Para trabalhar com um grupo social, é necessário conhecer e respeitar sua cultura, costumes e tradições. No trabalho de militância nos Movimentos Sociais é muito interessante analisar como a **religiosidade** popular, as crenças, elas têm presença forte. Sendo praticamente impossível trabalhar com um grupo social, sem levar em consideração sua religiosidade. Vários poemas trazem presente o termo irmão, o qual denota os valores da religiosidade popular, que está muito mais ligada à crença num ser superior, do que em uma instituição/igreja. Outro aspecto que aparece nos poemas é o tom de **convocação** para a luta, como um chamamento para organização popular.

A terceira e última categoria é a **poesia-utopia**, a qual é trabalhada por Bosi, no texto Poesia Resistência, que é aquela que “há muito não consegue integrar-se, feliz, nos discursos correntes da sociedade” (2000, p. 165). Esta é uma categoria que retrata a indignação de um povo com as mazelas da sociedade, que retrata o sonho de mudança desta sociedade, que nos poemas analisados, traz muito forte o sonho com a terra. Essa poesia “é o futuro antecipado pelo sentimento como o reino da justiça e da liberdade” (Bosi, 2000, p. 189).

A poesia-utopia é construída sempre numa perspectiva da coletividade, transformando a 1ª pessoa do singular (eu) na 1ª pessoa do plural (nós). Bosi ainda diz que: “o discurso da poesia utopia é comunitário, comunicante, comunista. O poema assume o destino dos oprimidos no destino de sua voz” (2000, p. 213). Ou seja, o eu-poético, é sujeito de sua própria história, ele deixa de ser observador coadjuvante, para ser protagonista. A poesia-utopia traz em si uma negação do presente, por este ser muito ruim, muito sofrido, muito perverso, é negando o agora que se projeta e anuncia o futuro, que este seja melhor e que aconteça uma mudança de sociedade.

Durante o processo de pesquisa foi possível verificar a existência de uma literatura no campo. Sendo esse campo, o campo de luta dos movimentos sociais, especificamente do MST. Essa literatura, presente nos poemas nos possibilitou analisar vários aspectos da Identidade Camponesa, que neste contexto está estritamente ligada à luta, e também a apropriação da história pelo povo.

Para afirmar que esta literatura pode ser classificada como “Literatura Camponesa”, gostaríamos de ressaltar algumas características presentes nos poemas analisados, afinal, o que faz essa literatura ser *camponesa*?

São os sujeitos do campo, os camponeses que estão escrevendo, eles que muitas vezes não são letrados, ou que tiveram um acesso mínimo ao código escrito, estão tomando as rédeas da história;

Essa literatura não poderia ser classificada como *camponesa*, por conta dos sujeitos apenas estarem num espaço geográfico de campo, mas esses sujeitos viveram e vivem um processo de luta, um processo de conscientização;

Essa Literatura Camponesa, não apenas registra a história, todavia a faz na perspectiva da “história vista de baixo”, o povo contando a história do povo, os “vencidos”, como denominaria a história tradicional, estão contando sua própria história, eles são os protagonistas;

É uma Literatura que se articula com a Educação do Campo, quando trabalha a partir da realidade dos sujeitos, individuais e principalmente na perspectiva da coletividade. Podendo assim contribuir com a Educação do Campo, a qual objetiva trabalhar com os conhecimentos trazidos por seus sujeitos, buscando os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade para fazer a síntese, que resultará em novos saberes;

E por fim, consideramos que esta literatura pode ser denominada de *Camponesa*, porque é um instrumento de luta, uma vez que ela faz a denúncia de uma realidade muito perversa e o anúncio de um futuro de mudanças. Pois, segundo Bakhtin, a língua é expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material.” (2004, p. 17) Ou seja, numa relação dialética ela é fruto da luta e ao mesmo tempo é instrumento para a construção da mesma.

Notas

¹ Grifos nossos.

Referências

- ARROYO, Miguel González. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna. (org.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: 2004.
- BOSI, Alfredo. **O Ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BURKE, Peter. **A escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: Unesp, 2001.
- CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e Literatura**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/literatura.html Acessado em: 03/06/07.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica/FALE- UFMG, 2005.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Os indiferentes**. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/misc/osindiferentes.htm>>. Acesso em 05/11/2007.
- GUZMÁN. Eduardo Sevilla. MOLINA. Manuel González. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato**. Tradução Literal (de) Ênio Guterres e Horácio Martins de Carvalho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- KONDER, Leandro. **Marx Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LE GOFF. História. In: **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. [et al.] 5 ed. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2003.
- LUKÁCS, George. **Ensaio sobre literatura**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1965.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- WEINHARDT, Marilene. **Um possível sentido do diálogo literatura e história**. Caderno nº 46, p. 105-113. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

ALFABETIZAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E O BILINGÜISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Tiscianne Cavalcante de Alencar, PIBIC/Fundação Araucária, Letras, UEM, alencar_tc@hotmail.com
Rosângela Célia Faustino (OR), UEM

Introdução

O presente texto é decorrente de estudos provenientes do projeto de iniciação científica (PIBIC 2008/2009 – Fundação Araucária) “O uso da língua Kaingang nos processos de alfabetização de adultos entre indígenas no Paraná”. Faz-se, nesse excerto de pesquisa, uma breve análise da política educacional dos anos de 1990, das propostas para a educação escolar indígena neste período e da inserção de projetos interculturais nesta modalidade de educação tendo em vista a realidade brasileira.

Procedimentos metodológicos

O trabalho está sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica na qual são feitos estudos sobre os fundamentos do bilingüismo e da interculturalidade bem como sobre a atual política de alfabetização de jovens e adultos, os encaminhamentos do MEC – Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, para esta modalidade de ensino, os materiais didáticos utilizados e publicados e a formação dos alfabetizadores.

Na pesquisa de campo são feitos levantamentos junto aos Núcleos Regionais de Educação afetos as Terras Indígenas Pesquisadas, quais sejam: Núcleo Regional de Ivaiporã e Telêmaco Borba para conhecer os Portifólios elaborados no âmbito do Programa Paraná Alfabetizado e realizar entrevistas com os coordenadores regionais.

Nas Terras Indígenas a pesquisa de campo compreende entrevistas com alfabetizadores e alfabetizados bem como a observação, descrição e análise das aulas ministradas nestas modalidades de ensino.

Análise e discussão

O final dos anos 1980 e a década de 1990 foram marcados por significativas transformações na economia e política mundiais que impulsionaram uma série de mudanças no mundo da produção e do trabalho. Estas mudanças impuseram reformas em todos os setores, porém, na educação, tomaram tal dimensão que a década de 1990 ficou conhecida mundialmente como a década da educação. Ao se referir a este período, Shiroma; Evangelista e Moraes, (2000, p.63) afirmam que

Em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, começaram a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já na gestão do ministro da educação Murilo de Avellar Hingel, no governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.

No contexto desta reforma educacional, surgiram muitos conceitos novos ou ressignificados, como "educação para todos", "aprender a aprender", "educação para a cidadania", "educação para a competência", "educação para a diversidade", e outros cujos objetivos foram os de colocar a educação na pauta das prioridades, devido sua importância estratégica no desenvolvimento e na democratização das oportunidades. Buscou-se, então, uma melhor qualidade para que a educação pudesse promover a geração de novos empregos, ampliar as possibilidades de cidadania, visando à promoção da inclusão social.

No Brasil, as reformas propostas pelos organismos internacionais (ONU, UNESCO, OEA, CEPAL, BIRD, FMI, OIT e outros) se expressaram principalmente no currículo, na formação de professores e na reformulação do material didático utilizado nas escolas.

Por meio do Programa intitulado "Acorda Brasil está na hora da escola" de 1995, o governo federal contratou uma equipe de educadores espanhóis, coordenados pelo psicólogo Cezar Cooll, que havia trabalhado na reforma educacional em países europeus, para formular os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil. Na sequência, o Ministério da Educação definiu uma série de metas visando o desenvolvimento de programas de formação de professores e a avaliação dos livros didáticos para adequá-los à nova política educacional.

Em 1991, com a mudança na política internacional de diversidade cultural (FAUSTINO, 2006) e a adoção de um discurso de inclusão social e respeito pela diversidade, o Brasil reelaborou sua política de educação escolar indígena, que tem se pautado nos princípios do bilingüismo (respeito e utilização plena da língua indígena no processo de ensino e aprendizagem) e interculturalidade (reconhecimento, respeito e intervenções pedagógicas que compreendam as duas culturas.)

Ainda que se reconheçam as muitas críticas feitas a todo este processo devido sua centralização, seu conteúdo ideológico, e seu caráter mercadológico onde privilegia-se mais a instrução e menos a educação, não se pode deixar de reconhecer o alcance desta política e a importância de se "verificar e tentar compreender as bases em que se assentam, e tentar perscrutar um pouco mais fundo nos seus fundamentos e objetivos" (CANDEIAS, 1995, p. 157).

Dessa maneira, como consequência e como via de aplicação desses preceitos, as idéias de Interculturalidade e de bilingüismo - como nova forma de relação e interação social - estão presentes em todas as propostas para a educação escolar indígena na América Latina. Entretanto, são poucas as pesquisas e estudos que elucidam questões teórico/práticas desta nova política.

Conforme pesquisa de Ruth Moya (1999) esta nova modalidade de educação escolar se denomina Educação Intercultural e Bilingüe EIB.

A interculturalidade se assume como um diálogo entre as minorias étnicas e o resto da sociedade, reconhecendo o feito de que as primeiras tem sido desprezadas e não têm tido a oportunidade de exercer todos seus direitos. Nesta perspectiva, a interculturalidade deve, ser trabalhada nas regiões indígenas como modalidade e como enfoque. Diferente dela é a multiculturalidade que implica a presença cultural mas não indica necessariamente a interculturalidade pois esta deve ser uma proposta de adaptação e um objeto de investigação. (MOYA, 1999, p.23)

Uma recente investigação evidenciou que uma boa parte dos trabalhos existentes sobre educação escolar indígena refere-se a situações particulares envolvendo uma única comunidade ou povo indígena em sua experiência de conviver com a escola e a educação e que "uma avaliação sobre o rendimento teórico das questões suscitadas

pela escola e pela educação indígena, bem como um balanço das abordagens empregadas nas dissertações e teses realizadas, ainda é uma empreitada a ser realizada" (GRUPIONI, 2003, p.198).

Considerações Finais

Além de outros, alguns dos pontos que podem ser referidos para pensar esta questão são: as poucas experiências desenvolvidas em Educação Intercultural no Brasil, a carência de estudos teóricos sobre os princípios que norteiam a proposta de educação diferenciada, as precárias condições em que se encontram muitas escolas e a deficiente formação do pessoal (professores e técnicos) envolvido na educação escolar indígena.

Referências

- BANCO MUNDIAL. *Agenda de desenvolvimento social para o século 21: a estratégia de desenvolvimento social do Banco Mundial para a região da América Latina e Caribe*. Banco Mundial: Washington, 2003.
- CANDEIAS, Antônio. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.20, n.1 p. 15-189, jan./jun. 1995.
- Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Ciudadanía, igualdad y cohesión social: la ecuación pendiente*. Informe CEPAL. 2000a.
- FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**. Brasília, v.20, n.76, p.197-238, fevereiro de 2003.
- MONTE, Nietta. **O Estado e o currículo escolar indígena: alguns textos possíveis**. Caxambu, ANPOCS, 1997.
- MOYA, Ruth. Reformas educativas e interculturalidad en America Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 17, Mayo-agosto 1998.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Convenção 169*. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. 07 de junho de 1989.
- ONU – Organização das Nações Unidas.. *Educación multicultural e intercultural y protección de las minorias*: documento de trabajo presentado por el Sr. Mustapha Mehedi. ONU, maio 1999.
- SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- UNESCO. *Contribución de la UNESCO al decenio internacional de las poblaciones indígenas del mundo (1995-2004)*. Paris: UNESCO, 2001
- UNESCO. Cultura y desarrollo. *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo*, 1996.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO

Me Soraia Teixeira Sonsin, TIDE, Letras, Fecilcam, soraiasons@hotmail.com

O projeto *Formação Continuada do Professor de Língua Inglesa: um Trabalho Colaborativo entre a Escola Pública e a Disciplina de Prática de Ensino* tem caráter de ensino, pesquisa e extensão e é baseado na integração dos processos iniciais e contínuos de ensino e formação de professores voltados para a Teoria de Ensino Reflexivo-Crítico. Esta integração envolve um acadêmico do último ano de Letras, em fase de Estágio Supervisionado, uma professora regente de uma escola pública de ensino médio e a uma professora formadora que também ministrou o curso de formação e participou das aulas de língua inglesa conjuntamente com o acadêmico e a professora em uma turma de ensino médio. Alertamos para o fato de que esta apresentação visa relatar parte do projeto que ainda se encontra em andamento. Os encontros aconteceram semanalmente visando discutir teorias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a construção de planos de unidade voltados para a pedagogia histórico-crítica, buscando proporcionar interação e dialogismo nas aulas de língua inglesa. Neste sentido, Roth e Tobin (2001) afirmam que para haver uma organização das regras de divisão do trabalho para se construir uma comunidade colaborativa é necessário que cada um dos colaboradores do grupo assumam uma postura significativa de esforços pessoais para que o grupo se beneficie da construção de uma nova ou re-significativa postura nos processos decisórios que envolvem o ensino básico. Dessa maneira, será possível analisar como são transformadas as práticas pedagógicas, analisando o percurso para isto. Sendo assim, o presente projeto se justifica pelo fato de haver necessidade de se oferecer formação

continuada a professores da rede estadual de ensino público e propiciar maior aproximação de trabalho entre o Ensino Superior e o Ensino da Rede Básica. Esta proposta resulta de atividades realizadas com professores do Ensino Fundamental e Médio iniciado em 2004, em colaboração entre o NAP-Núcleo de Assessoria Pedagógica e Departamento de Letras da FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. O ensino colaborativo, em grupo, é beneficiado pela reflexão na ação dos sujeitos diretos da educação associados à teoria-prática que é reflexo de uma dialeticidade própria de nosso ambiente social, de maneira que a interação com o outro permite assumir um papel que revê as ações implicadas, a participação direta no contexto em sala de aula e, a transformação do sujeito reflexivo nas ações na práxis diária. Conseqüentemente, por meio da integração da prática de estágio curricular, do trabalho de formação de professores e do cotidiano da sala de aula de ensino básico, os participantes podem interagir na construção de uma prática pedagógica que envolve reflexão de um professor em pré-serviço. Portanto, ainda com pouquíssima experiência na prática escolar, uma professora com formação tradicional, mas em constante atualização e uma professora formadora que intermedia o processo de interação, oportunizando a discussão de conscientização da identidade que os sujeitos deste processo assumem e, ao mesmo tempo, vivenciam por meio da interação com o outro, produzindo novos conhecimentos à medida que confrontam-se em situações já vivenciadas. Assim, assume-se uma cumplicidade compartilhada e mediada para novos aprendizados que comporão uma prática de ensino--aprendizagem para a língua estrangeira. A medida que discutimos os problemas cotidianos em sala de aula e repensamos as atividades escolares nos deparamos com a complexidade que o ser humano traz consigo de seu meio social, cultural, como também de sua história de vida. Nos dispoño assim, a construir conjuntamente reflexões práticas que visem atender suas necessidades cotidianas na mais diversas áreas que define este ser humano. Posteriormente, a este projeto, pretende-se desenvolver uma linha de pesquisa voltada para a formação do professor de língua estrangeira, com base nos dados oferecidos por esta pesquisa.

Referências

- ANDRÉ Marli Elisa D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 11ª edição. Ed. Papirus, 1995. Campinas - S.P.
- ALLWRIGHT. D. **A morte do método**. In Horizontes de Linguística Aplicada. Ano 2 – n. 2 . Brasília. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CELANI, M. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Mercado de Letras, 2003.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone. **Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês**. Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem, Londrina, n.3, p. 125-139, set.2000.
- GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone. **Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários**. In: Telma Gimenez (org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 191-201.
- LEFFA Vilson. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2. Ed, 2006.
- LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.
- MATEUS, Elaine F. **Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores**. In: ABRAHÃO, M.H.; GIL, G.; RAUBER, A.C. (orgs.) Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis, UFSC, 2007. ISBN: 978-85-98703-10-7, p. 672-689. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm
- ROTH, Wolff-Michael; LAWLESS Daniel V. & TOBIN, Kenneth. **{Coteaching | Cogenerative Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method**, Volume 1, No. 3 – December 2000. (acessado em: setembro, 2008) <http://www.qualitative-research.org/fqs-texte/3-00/3-00rothetal-e.htm#g31>
- SONSIN, Soraia Teixeira. **Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR. 2003.

O GÊNERO MUSICAL *RAP* COMO POSSIBILIDADE DE INSTIGAÇÃO À LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS NO TRABALHO COM ADOLESCENTES

Jefferson Fernando Voss dos Santos, TCC-Fecilcam, Letras, Fecilcam, jeffersonvoss@yahoo.com.br
Mônica Luiza Socio Fernandes (OR), Fecilcam

Introdução

(...) se a literatura pára de ser mero veículo de conteúdos gramaticais ou outros e a língua deixa de ser um mero sistema de normas a decorar, e se integram dialeticamente numa prática de alunos-sujeitos do dizer e do pensar, o que

se está superando é toda uma concepção de saber como soma de informações a consumir, um conhecimento sedimentado a reproduzir sem inventar, e se está afirmando o saber como um trabalho do pensamento (...) (LEITE, 2005, pp. 24-5)

O texto que aqui aventamos desenvolver é resultado das observações e regências realizadas para o cumprimento da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, pertencente à grade do curso de Letras da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM. Nosso escopo fundamental é apresentar uma breve discussão a respeito dos resultados obtidos em nossas observações e os traçados teóricos que explicam, na medida do possível, os porquês de alguns problemas levantados durante o estágio e ligados a concepções equivocadas de alguns conceitos – dos quais discutiremos sobre a de poesia.

Havendo realizado a observação de dez aulas de Língua Portuguesa em uma 8ª série do Ensino Fundamental em um colégio estadual do município de Campo Mourão – PR, identificamos, na fala dos estudantes, alguns preconceitos materializados discursivamente em relação à leitura de textos poéticos. Os alunos, de faixa etária entre 14 e 16 anos, se mostraram desmotivados quando na leitura de poemas em sala de aula, sendo que a compreensão dos textos, mesmo sendo constantemente incitada pela professora regente de turma, quase sempre se manteve aquém de leituras mais aprofundadas e com maior grau de abstração.

Nesse contexto, o que mais chamou nossa atenção foi a ocorrência de uma constante articulação, por parte dos estudantes, entre o conceito de poesia e temáticas vinculadas a sentimentos ou moralização. Daí nossa curiosidade em trabalhar, tanto no período de regência das aulas quanto na pesquisa cujos resultados aqui apresentamos, com possibilidades de tratamento diversificado da poesia em sala de aula, visando a indicar formas de trabalho que desvinculem a leitura de textos poéticos da leitura de sentimentos e emoções e da experiência estética fortuita e, por vezes, banal, mas que engendrem uma noção de poesia mais ligada à condição sócio-histórica humana e sua natureza política.

O rap como poesia

Tendo em vista o contexto de sala de aula explicitado acima, uma preocupação ocorrida principalmente quando na preparação do plano de unidade para a realização da regência em Língua Portuguesa foi a escolha do gênero poético que serviria de alicerce para o trabalho com a poesia e, ao mesmo tempo, uma desvinculação da noção de poesia e sentimentalismo. Em nossa busca, veio-nos a idéia de trabalhar com o rap. Sigla inglesa para a expressão *Rhythm and Poetry* (Ritmo e Poesia), o rap, segundo Andrade,

(...) é um dos elementos artísticos de um movimento chamado *hip hop*. Esse fenômeno é um movimento social dos jovens excluídos, em sua maioria negros. Nos EUA, o movimento surgiu nos guetos de Nova York, numa articulação de jovens negros e hispânicos. O objetivo dessa articulação era diminuir a violência generalizada entre a juventude agrupada em gangues. (1999, p. 86)

Além disso, segundo a mesma autora,

O rap, independentemente do seu ritmo acelerado, ensurdecedor e rebelde, representa um instrumento político de uma juventude excluída. (...) Quem observa o seu conteúdo, analisando sua letra, independentemente do seu gosto musical, vai encontrar uma leitura da vida social, do “fazer” da sociedade, comparada a muitos cientistas sociais que apenas superam esses jovens na linguagem culta e específica do universo científico. (1999, p. 86)

Interessam-nos, nesses comentários de Andrade, dois pontos que se tornaram fundamentais no planejamento de nosso trabalho para a sala de aula: 1) o rap é um gênero musical destinado aos jovens e 2) o rap representa um instrumento político. Sendo o rap uma música feita pela juventude e para a juventude, temos um gênero textual que, hipoteticamente, prende mais a atenção de nossos alunos em sala de aula; enquanto que, tendo o rap a representação de um instrumento político, podemos utilizá-lo como um texto poético que tem, como finalidade, críticas políticas e sociais. Daí a articulação entre produção poética e reflexão social e a desvinculação entre poesia e sentimentos individuais isolados e de vieses puramente românticos. Pudemos perceber que, com a articulação rap, poesia e escola, poderíamos trabalhar a resistência por um matiz de poeticidade e reavivar a noção de poesia, ampliando aquela visão reducionista, apresentada na sondagem inicial.

Ao problematizar a morte da poesia no mundo moderno e suas formas de resistência, Alfredo Bosi irrompe um último suspiro de esperança ao argüir que a poesia “parece condenada a dizer aqueles resíduos de paisagem, de memória e de sonho que a indústria cultural ainda não conseguiu manipular para vender” (2000, p. 165). O rap, nesse contexto, parece se articular como essa poesia descrita por Bosi: diz os resíduos, o excluído, o marginal –

funciona como uma forma de resistência. Não é a poesia sentimental, individual ou ingênua, mas engajada, coletiva e socialmente demarcada.

Alguns resultados preliminares

O trabalho com o gênero rap em sala de aula exigiu, primeiramente, que se quebrassem algumas barreiras cristalizadas principalmente por preconceitos relacionados ao gênero. Muitos estudantes não aceitaram facilmente a idéia de que o rap poderia ser estudado como poesia, mas, ao contrário, ligaram a marginalização do gênero textual a uma hipotética pobreza artística e má realização do trabalho com as formas. Nossa saída, nesse contexto, foi articular a leitura dos textos com o levantamento de índices de estética no trabalho criativo que organiza as letras, cuidando da poeticidade que se acentua pelo uso, em especial, das figuras de linguagem, principalmente figuras de som.

Ao haver uma elucidação teórica sobre algumas figuras de linguagem, como o eco, a assonância, a aliteração, a gradação e a antítese, e sobre alguns recursos musicais dos poemas, como o ritmo e as rimas, procedemos por pedir aos alunos que identificassem, na letra de um rap, tais recursos de construção poética. Grande foi a surpresa dos estudantes ao perceberem que, naquele texto marginalizado e tão próximo de muitos deles, se encontravam os mesmos recursos estilísticos utilizados pelos poetas consagrados aos quais eles têm tanta aversão.

Logo, percebeu-se, por parte dos alunos, uma noção de distanciamento entre o que seria arte poética e produção musical de periferia. A convenção histórica do que seja um ritmo “bom”, uma poesia “boa” e uma produção artística “verdadeira” imbuem, discursivamente, valores que dividem a “arte” da “não-arte”. O rap, como já era de se esperar, se classifica no último caso, o da “não-arte”.

Outra questão revelada nesse percurso condiz com a diferenciação entre as variantes lingüísticas. Este nos pareceu ser um fator de grande importância na distinção feita pelos alunos entre o que seria realmente poético e o que não o seria. A existência, nas letras de rap, de termos jocosos e palavrões, além de palavras que fogem ao uso padrão de linguagem, fez com que os estudantes, por vezes, ridicularizassem o gênero e tendessem a enxergar nessas marcas lingüísticas um distanciamento ainda maior entre rap e poesia. Isso se deve, talvez, à idéia de que, sendo a poesia uma propiciadora de experiências estéticas, não poderia haver em suas construções formas lingüísticas que fugissem à variante padrão.

Referências

- ANDRADE, E. N. de. *Hip Hop: movimento negro juvenil*. In: _____. (Org.) **Rap e Educação, Rap é Educação**. São Paulo: Summus, 1999. p. 83-92.
- BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia**. 6. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LEITE, L. C de M. *Gramática e Literatura: desencontros e esperanças*. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O Texto na Sala de Aula**. Coleção Na Sala de Aula. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRANSFORMAÇÕES DA FALA PÚBLICA NA LITRATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Jessé dos Santos, IC-Fecilcam/Fecilcam, Letras, sjessse@yahoo.com
Prof. Dr. Carlos Piovezani (OR), Fecilcam, cpiovezani@hotmail.com

O presente resumo pretende apresentar os resultados parciais de nosso projeto de pesquisa, intitulado “Transformações da fala pública na Literatura Brasileira do século XIX”, o qual encontra-se vinculado ao programa de Iniciação Científica da FECILCAM, e inscrito no projeto “Gêneses do Discurso Político Brasileiro Contemporâneo: representações da fala pública no século XIX”, desenvolvido pelo Professor Carlos Piovezani, do Departamento de Letras da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM.

Traçando algumas considerações acerca da fala pública, a saber, que ela consiste em qualquer manifestação lingüística formulada na modalidade oral ou escrita; que é produzida por um enunciador, defensor de interesses coletivos; que é dirigida a grupos que compõem a esfera pública da sociedade; e que, além disso, é uma prática histórica, portanto, suscetível a transformações. E, considerando, também, que o discurso constitui uma arena na qual se materializam valores históricos, procuraremos, aqui, trazer uma breve discussão a respeito dos resultados já alcançados em nosso trabalho.

Em nosso projeto há a proposta de análise acerca de algumas das mudanças pelas quais passou a fala pública brasileira, particularmente no que diz respeito à produção literária, ao longo do século XIX, com o intuito de contribuir para o apontamento e a interpretação de possíveis gêneses das formas do discurso político atual. Em nosso projeto também destacamos o fato de que, no intuito de compreendermos tais variações, propomos a análise

de três romances de distintos períodos literários, quais sejam, O Guarani, de José de Alencar, O Ateneu, de Raul Pompéia, e Macunaíma, de Mário de Andrade, sendo esses respectivamente representantes do Romantismo, Realismo e Modernismo. Tais movimentos, apesar de distintos esteticamente, em seu conteúdo e forma, possuem algo em comum que é o repúdio à retórica, que começa comedidamente no Romantismo e culmina com o advento do Modernismo. Trata-se de um produto de manifestações de ordem político-histórico-cultural, iniciadas a partir do fim do Império e que foram estendidas e intensificadas com a implantação do positivismo republicano que, dentre outros, contribuiu para uma maior valorização do falar simples e direto e, conseqüentemente, uma desvalorização cada vez mais intensa da grandiloqüência.

Neste momento, temos como intuito principal, apresentar alguns resultados de nossa pesquisa relativos, especificamente, à referida obra de Raul Pompéia. Buscaremos em nossa apresentação abordar aspectos mais marcantes presentes em O Ateneu, que tragam em seu interior manifestações que se prostram contrárias às formas rebuscadas e pomposas de se falar, características do período colonial, que sofria muitas influências do classicismo e da pompa européia.

O trabalho apóia-se teórica e metodologicamente na análise do discurso de linha francesa, mais especificamente, aquela derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux e Michel Foucault. Deste último, levaremos em consideração, principalmente, fatores oriundos de seu método arqueológico, bem como de seus postulados em torno da ordem do discurso. De seu método arqueológico, utilizaremos, nas análises feitas no romance de Raul Pompéia, sobretudo o fato de a partir do todo que constitui tal obra encontrarmos enunciados anti-retórica. Porém, tais manifestações dessa natureza, também podem aparecer em outras instâncias da língua, tais quais no léxico, isto é nas palavras, na gramática, ou seja, por meio da escolha de determinadas construções gramaticais em detrimento de outras, dentre outros.

Contudo, acreditamos que a realização de estudos que se debruçam sobre esse domínio, ou seja, que buscam no passado histórico e cultural explicações para variados aspectos encontrados na fala pública de várias esferas lingüísticas de nossa atual conjuntura social, é fundamental, e acrescentamos que esse foi um objetivo do qual procuramos manter proximidade, ainda que relativa, na maioria dos momentos de nossa pesquisa.

Referências bibliográficas:

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 6. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou acontecimento**. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

POMPÉIA, R. **O Ateneu: crônicas de saudade**. São Paulo: Klick, 1997.

PAINEL

ESTRANGEIRIZAÇÃO DA LÍNGUA

Lúcia Fernandes Ricciardi, ICJ-Col. Vicentino Santa Cruz, lu_657@hotmail.com

Maria Natalia Marques Fabro (OR), Col. Vicentino Santa Cruz, marianataliamf_@hotmail.com

Durante o primeiro semestre de 2006, foi estudado estrangeirismo na disciplina de Língua Portuguesa pelos alunos de 1º ano do Ensino Médio. Tal assunto despertou grande interesse nos estudantes, incentivando-os a aprofundar seus conhecimentos a cerca do mesmo, principalmente o anglicismo, que compreende o estrangeirismo da língua inglesa.

Sendo a língua uma forma de dominação, muito se discute, hoje sobre a influência da língua estrangeira, principalmente a inglesa, na língua portuguesa e como isso influência no comportamento das pessoas na sociedade. Dentre os inúmeros trabalhos referentes a este assunto, foram analisados os de Faraco (2003 e 2005), Carvalho (1989) e Aubert (2001). Neles verificou-se que o contato com línguas estrangeiras faz com que se incorporem ao nosso idioma outros vocábulos, em sua forma original ou aportuguesados.

Diante do exposto este trabalho tem por objetivo diagnosticar a presença de palavras da língua inglesa em substituição a palavras da língua portuguesa nos pontos comerciais existentes em três das principais avenidas e um shopping de Campo Mourão – Paraná.

O trabalho teve início no segundo semestre de 2006 e primeiro de 2007 quando foi realizada uma pesquisa de campo avaliando o grau de infiltração da língua inglesa em Campo Mourão, cidade com cerca de 82.000 habitantes e situada no Centro Ocidental Paranaense. O estudo deteve-se exclusivamente no comércio mourãoense, o qual perfaz cerca de 4600 estabelecimentos de acordo com dados fornecidos pela Associação Comercial e

Industrial de Campo Mourão (ACICAM).

Os estabelecimentos comerciais avaliados foram escolhidos aleatoriamente no âmbito das avenidas Capitão Índio Bandeira, Irmãos Pereira e Manuel Mendes de Camargo, também foi avaliado um dos shoppings da cidade (Mourão).

A pesquisa deteve-se, em cada um dos pontos visitados, na presença de palavras inglesas no lugar onde poderiam ser utilizadas palavras portuguesas.

Ao todo foram analisados 274 estabelecimentos comerciais e encontrado 7661 palavras e/ou expressões relacionadas unicamente à língua inglesa. Para tanto a média de palavras inglesas encontradas em cada estabelecimento comercial pesquisado chega a 28 e, inclusive, marcas genuinamente nacionais acabam optando pela utilização de termos em inglês para designar coisas que possuem palavras equivalentes em português, como é o caso das Havaianas, que possuem a linha Kids e Teens.

E o pior de tudo, que chama mais atenção, é o uso indiscriminado de algumas palavras, como por exemplo, disk, em: disk gás, disk pizza etc, que verificando no dicionário o significado dessa palavra, constatou-se que, na área da informática, é disco. E a palavra correspondente para discar seria dial e não disk. E assim, muitas outras palavras são usadas em muitos locais, em camisetas, são cantadas pelos jovens nas ruas e em festas sem o conhecimento do verdadeiro significado deles.

Diante disso é necessário que haja uma preocupação em torno do assunto. Visto que grande parte das palavras inglesas utilizadas cotidianamente acaba descaracterizando a língua pátria. Dessa forma o estrangeirismo em questão não enriquece a língua e tão pouco possibilitar a miscigenação cultural. O que ocorre é exatamente o contrário: o empobrecimento e a dominação do inglês sobre nós.

Referências

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura. Português - Ensino Médio – 1ª série – 1ª edição –** Editora Base. Curitiba, 2005.

FARACO & MOURA. **Língua e Literatura – Volume I – Ensino Médio – 15ª edição.** Editora Ática. São Paulo, 1995.

CASTRO, G. **O fardo furado do estrangeirismo**, Curitiba, Educar, n.º 20 pág. 301 – 306 Editora UFPR.

LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE GRAMÁTICA: ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM NO DISCURSO MIDIÁTICO

Giovanna Menin da Silva, ICJ-Col. Vicentino Santa Cruz, giovanna.menin@gmail.com
Maria Natalia Marques Fabro (OR), Col. Vicentino Santa Cruz, marianataliamf_@hotmail.com

Este trabalho, por se tratar de Língua Portuguesa, preocupou-se com a influência da linguagem em relação a sua adequação no discurso midiático no programa TV EM AÇÃO, um dos programas da TV Carajás de Campo Mourão, Paraná. Esse é um programa informativo que tem por objetivo transmitir, diariamente, ao município e a toda região, os fatos ocorridos nos mesmos.

Durante o segundo semestre de 2005 e primeiro semestre de 2006, foi realizada uma pesquisa de campo avaliando a preferência dos telespectadores em relação aos programas da TV Carajás do município de Campo Mourão, verificando-se que o programa TV EM AÇÃO tem alto índice de aprovação e, segundo a pesquisa, é o mais assistido na cidade. Foi avaliada também a situação socioeconômica dos entrevistados.

Para análise textual foi gravado e transcrito meio programa (uma hora) em fita VHS. O objeto de estudo foi o emprego da concordância verbal e nominal utilizada pelos apresentadores Ricardo Borges e Aldery Ribeiro. Para tanto, houve a necessidade de se recorrer a alguns conceitos da gramática normativa.

Durante a análise, foram observados, de acordo com a gramática normativa da Língua Portuguesa, algumas inadequações quanto ao uso da linguagem utilizada pelos apresentadores do programa, uma vez que se trata de um programa informativo e a linguagem deve ser clara, portanto a preocupação com a linguagem se faz necessária, pois a coerência textual fica comprometida por falta de elementos gramaticais que não foram levados em consideração.

O trabalho não pretende fazer discriminação ou criticar a linguagem utilizada pelos apresentadores, mas mostrar que é necessário que haja uma preocupação maior quanto à adequação da linguagem do programa ao público que o assiste (classe média com escolaridade superior completo).

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, Como Se Faz.** 36 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CATARINO, D. **Concordância nominal** [http://www.gramaticaonline.com.br /gramaticaonline.asp? menu=1&cod=33](http://www.gramaticaonline.com.br/gramaticaonline.asp?menu=1&cod=33) (site acessado no dia 12 de abril do ano de 2006)

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, São Paulo: Ed. Atual 2º edição – São Paulo, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: Língua e cultura. Português Ensino Médio, 1ª série**. Curitiba: Base Editora. 2005.

LEITURA E LITERATURA KAINGANG NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE FAXINAL E IVAÍ NO PARANÁ

Luciana Regina Andrioli, SETI/Universidade Sem Fronteiras, Pedagogia, UEM
Tiscianne Cavalcante de Alencar, PIBIC/Fundação Araucária, Letras, UEM
Rosângela Célia Faustino, Departamento de Teoria e Prática da Educação, UEM

Introdução

Historicamente, os grupos indígenas têm sido desprivilegiados nas políticas públicas que, muitas vezes, não chegam até eles. As populações indígenas vivem abaixo da linha de pobreza e este fator está vinculado à discriminação que tem excluído-os da participação na cidadania devido à falta de escolaridade adequada com níveis de ingresso e formação suficientes. Os organismos internacionais (Unesco, ONU, Banco Mundial) apontam como alternativa a essa realidade uma igualação nos números de matrícula, melhoria na qualidade das escolas situadas nas áreas indígenas bem como o amplo acesso a informação, saúde e saneamento básico.

Dessa maneira, o projeto “Diagnóstico sócio-educativo da não alfabetização indígena e formação de agentes culturais alfabetizadores nas Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná”, financiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Programa Universidade sem Fronteiras) tem por objetivos diagnosticar a situação de não-alfabetização exclusivamente em indivíduos Kaingang jovens e adultos; interpretar a permanência dos níveis de não-alfabetização após a reformulação da política educacional para essas populações; traçar o perfil de alfabetização e letramento nas diferentes faixas etárias de escolaridade e verificar as possíveis interferências de fatores sócio-culturais na aprendizagem; contribuir para a consolidação da política estadual de erradicação da não-alfabetização entre populações indígenas no Paraná; orientar a atuação de programas governamentais de alfabetização de populações situadas nos municípios de baixo IDH-M e elaborar material didático para a formação de agentes culturais alfabetizadores, visando ao fornecimento de subsídios aos programas governamentais locais de alfabetização.

Língua, educação e literatura indígena

No Paraná, existem cerca 9.000 índios Kaingang, etnia que pertencem ao Tronco lingüístico Macro-Jê (D'ANGELIS, *online*). Desde o início da colonização, para que se garantisse a adaptação/incorporação indígena à sociedade majoritária, o governo implementou uma série de medidas, que englobou, inclusive, a instituição escolar para os indígenas. Essa estratégia, em seus passos iniciais visava, basicamente, ao abandono da língua indígena e à adoção exclusiva da língua nacional. Esse processo não foi tranquilo: há inúmeros relatos e documentos que demonstram a resistência Kaingang às imposições. Grande parte das crianças, portanto, não eram mandadas à escola e a comunidade resistia à dominação lingüística.

Assim, a transposição para a escrita da língua Kaingang só ocorreu no início do século XX, e não houve uma constituição de literatura Kaingang. Nas escolas indígenas, não existem materiais específicos em quantidade adequada aos professores e alunos. O maior número de exemplares disponíveis é de caráter religioso e disciplinador, elaborado por missionários do Summer Institute of Linguistics – SIL.

A partir de 1991, com a mudança na política internacional de diversidade cultural (FAUSTINO, 2006) e a adoção de um discurso de inclusão social e respeito pela diversidade, o Brasil reelaborou sua política de educação escolar indígena, que tem se pautado nos princípios do bilingüismo (respeito e utilização plena da língua indígena no processo de e aprendizagem) e interculturalidade (reconhecimento, respeito e intervenções pedagógicas que compreendam as duas culturas.)

Essa nova política de educação escolar indígena, porém, ainda não conseguiu viabilizar a produção de material didático laico, diversificado em todas as línguas indígenas. Sem material adequado, o professor indígena recorre a traduções de textos em português com adaptações. Esta prática, além de fragmentada, contribui para o desinteresse pela escrita e leitura na língua materna.

Considerações

Desta forma, pelas questões apresentadas e ausência de materiais diversificados escritos em língua Kaingang, torna-se difícil a alfabetização das crianças indígenas em sua língua materna. Pela pouca formação acadêmica e devido à cultura estar alicerçada na oralidade, os professores têm dificuldades de escrever textos em Kaingang de forma que uma literatura não-oral Kaingang ainda não consegue se constituir.

Com a consideração que o ensino escolar indígena não faz parte dos cursos de Licenciatura, é necessário um aprofundamento nesse tema por parte das pesquisas universitárias e dos envolvidos no processo. É preciso considerar que estamos diante de uma cultura com dinâmicas diversas, mas que está inserida no contexto do Estado brasileiro: respeitar e trabalhar com as suas particularidades de modo positivo e trazer, a esses cidadãos, um ensino de qualidade, que possa formar uma geração de indígenas capacitados a exigirem os seus direitos e a praticarem os seus deveres, a participarem com consciência do entorno e a liderarem seu povo conforme as suas identidades coletivas.

Nesse sentido, entendemos que a formação específica para o trabalho com as populações indígenas é aconselhável; de igual maneira, a formação eficaz e efetiva dos próprios professores índios – não apenas a repetição dos moldes centrados em uma concepção reducionista de ensino – é fundamental.

Referências

- D'ANGELIS, Wilmar. *A língua kaingang*. Disponível em <http://www.portalkaingang.org/lgua_kaingang.pdf> . Acesso em 11/outubro/2007, às 15h30min
- D'ANGELIS NETO, G; CHAVES, M.; FAUSTINO, R.C. (org.) *Ga jãnbkri – Terra Limpa*. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história UEM, 2006.
- FAUSTINO, R.C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese. Doutorado PPGE/CED/UFSC, Florianópolis, 2006.
- MOYA, Ruth. Reformas educativas e interculturalidad em América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación: educación, lenguas, culturas*. n.17, maio/agosto de 1998.
- TOLEDO, M.J.O; CHAVES, M.; MOTA, L.T.; PALUDETTO, A.W. (orgs.) *Eg hárb ke to venbkarbrán ke – Educação para a saúde*. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história UEM, 2006.