

ISSN 2236-2991



REVISTA
FronteiraDigital

Abrindo portas para o horizonte

ANO II - Nº 04 (AGO/DEZ. 2011)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda
Departamento de Letras

Reitor Vice-Reitor Pró-Reitoria de Ensino de Graduação Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Pró-Reitoria de Extensão e Cultura Pró-Reitoria de Gestão Financeira Pró-Reitoria de Administração Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis Coordenação Regional do Campus Chefe do Departamento de Letras	Adriano Aparecido Silva Dionei José da Silva Ana Maria Di Renzo Áurea Regina Alves Ignácio Juliana Mattiello Ariel Lopes Torres Valter Gustavo Danzer Francisco Lledo Joil Antonio da Silva Rosely Aparecida Romanelli
<p>Comissão Editorial</p> Atilio Catosso Sales Luciana de Jesus Evangelista Lucilene de Oliveira	<p>Conselho Consultivo</p> Prof. Dr. Agnaldo Rodrigues da Silva (Unemat) Prof. Ms. Amarildo Pinheiro Magalhães (Faculdade de Ciências, Letras e Educação do Noroeste do Paraná - IENH) Profª Drª Cláudia Graziano Paes de Barros (UFMT) Profª Drª Cristiane Pereira Dias (Labeurb-UNICAMP) Profª Drª Flavia Zanutto (UEM) Profª Drª Gínia Mª de O. Gomes (UFRGS) Profª Drª Graziela Kronka (Universidade Carolina - Praga/República Tcheca) Profª Dra. Maria Cecília Sanchez Teixeira - FEUSP Profª Drª Marisa Gama-Khalil (UFU) Profª Drª Neide Luzia de Rezende (FEUSP) Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira (UEL) Profª Drª Olímpia Maluf-Souza (Unemat) Profª Rosane Gazolla Alves Feitosa (UNESP - Assis) Profª Drª Silvia Ines C. C. Vasconcelos (UFSC - Estácio de Sá) Profª Drª Simone de Jesus Padilha (UFMT) Profª Drª Sueli Pecci Passerini - FAAP Profª Drª Sulemi Fabiano (UFRN) Profª Drª Susanne Castrillon (Unemat) Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild - UFPA Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (FEUSP) Profª Drª Yasmin Jamil Nadaf (Academia Matogrossense de Letras)
<p>Conselho Editorial</p> Prof. Aguinaldo Pereira Profª Ms Ana Maria Macedo Profª Ms Carmem Zirr Profª Drª Eliana de Almeida Profª Ms Elizangela Patricia Moreira da Costa Prof. Ms. Epaminondas Matos Magalhães Profª Erika Regina Soares de Souza Profª Ms. Gislei Martins de Souza Prof. Ms Heitor Marcos Kirsch Prof. Dr. Helvio Moraes Prof. Ms Joil Antonio da Silva Prof. José Antonio Vieira Prof. Dr. José Leonildo Lima Prof. Ms José Pereira da Silva Neto Profª Drª Madalena Machado Profª Ms Maria Ines Parolin Prof. Ms. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro Profª Drª Marinei Almeida Prof. Ms. Ricardo Marques Macedo Profª Drª Rosely Aparecida Romanelli Profª Selma de Albuquerque Kirsch Profª Ms Silvia Regina Nunes Profª Ms Tereza Pazos da Silva Profª Ms Vanessa Fabiola Silva de Faria	
Coordenação Editorial Projeto Gráfico/Diagramação Revisão Logomarca/Design	Helvio Moraes /José Leonildo Lima Silvia R. Nunes/Helvio Moraes Helvio Moraes Hércules Outo

SUMÁRIO

Editorial.....04

ARTIGOS

Literatura

ASSIM SOFRERAM OS DEUSES, ASSIM SOFREM OS HOMENS: O MITO DE JACINTO EM DORA FERREIRA DA SILVA

Jamille Rabelo de Freitas (UFU)06

ATRAVÉS DO LÉXICO MARAVILHOSO DE ALICE

Flavia Santos da Silva e Guilherme Fromm (UFU) 16

O ENFOQUE REGIONALISTA NA TRADUÇÃO DE FARACO

Yanna Karlla H.G.Cunha (Univ. Federal do Pampa).....28

Língua Portuguesa

UM OLHAR CRÍTICO PARA OS ERROS DE GRAFIA DOS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL NIVALDA LIMA FIGUEIREDO

Ellen Bianca da Silva Barreto, Heloísa Cristina Renovato, Jackeline de Carvalho Peixoto, Josilene de Jesus Mendonça, Thiers de Andrade Soares (UFS).....38

Linguística Aplicada

MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO NA ZONA RURAL DE CABACEIRAS/PB

Roberta Andrade Farias (UEPB)..... 57

O INTERCULTURALISMO NO ENSINO DE PLE: UM ESTUDO SOBRE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS BRASILEIRAS A PARTIR DO FILME “Ó PAI Ó”

Maria D’Ajuda A. Ribeiro, Ana Julia Souza Mariano (Univ. Estadual de Santa Cruz)..... 83

DIFICULDADES NO ENSINO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Maria do Socorro Silva (UEPB).....92

Psicologia

OS REFLEXOS DA MÍDIA NA SUBJETIVIDADE DO HOMEM CONTEMPORÂNEO

Rauster R. da Silva, Vagner Vainer T. Braz, Vladimir Gomes Silva (UNEMAT) 101

Editorial

Apresentamos o quarto número da revista Fronteira Digital, publicação semestral do Departamento de Letras do Campus Universitário de Pontes e Lacerda – UNEMAT. Ao longo desses dois anos de atividade, temos buscado construir um espaço de divulgação da produção de conhecimento por meio da pesquisa científica no âmbito da graduação, publicando estudos realizados junto aos departamentos de Letras e áreas afins da Universidade do Estado de Mato Grosso, assim como aqueles provenientes de outras IES do país, numa tentativa de estabelecer e fortalecer cada vez mais o diálogo entre nossos grupos e centros de pesquisa, o que se faz perceber pela considerável contribuição de jovens pesquisadores de instituições como a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Universidade Federal do Sergipe - UFS, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

Queremos agradecer o empenho de Atilio Catosso Salles, Luciana de Jesus Evangelista e Lucilene de Oliveira, membros de nossa Comissão Editorial, que, agora graduados, deixam seus postos livres para os colegas dos semestres iniciais. Por terem participado também como colaboradores da revista, nos deram claras provas de um futuro promissor, enquanto pesquisadores e intelectuais. Portanto, nosso agradecimento e votos de sucesso.

Prof. Dr. Helvio Moraes
Prof. Dr. José Leonildo Lima

Literatura

ASSIM SOFRERAM OS DEUSES, ASSIM SOFREM OS HOMENS: O MITO DE JACINTO EM DORA FERREIRA DA SILVA

Jamille Rabelo de Freitas*

RESUMO: Com uma escrita influenciada por elementos míticos, a obra de Dora Ferreira da Silva demonstra como a arte poética tem consanguinidade com a mitologia, ao tempo em que advoga a necessidade de se produzir uma lírica atemporal. Almejamos aqui, apresentar um pouco dessa poesia atemporal da autora e investigar, através de poema destinado ao mito de Jacinto, como se dá a relação entre os elementos míticos constituintes da poética de Dora e a condição humana. Partindo do reflexo de Jacinto na lírica da autora e amparados pelos estudos dos relatos míticos de Thomas Bulfinch e pelos conceitos do imaginário propostos pela estudiosa Ana Maria Lisboa de Mello, trataremos da problemática do sofrimento humano no relacionamento amoroso com o Outro.

PALAVRAS-CHAVE: Dora Ferreira da Silva, Mito, Poesia, Mito de Jacinto.

ABSTRACT: With a writing influenced by mythic elements, the work of Dora Ferreira da Silva demonstrates how poetic art has inbreeding to mythology, the time that advocates the need to produce a timeless lyric. We wish to present here some of this timeless poetry of the author and investigating, through the poem for the myth of Hyacinth, how is the relationship between the constituents of the mythical elements that lyric poet and the human condition. From the reflection of the lyrical Jacinto of the author and supported by studies of the mythical stories of Thomas Bulfinch and the concepts of imaginary, proposed by Ana Maria Lisboa de Mello, we address the problem of human suffering in loving relationship with the Other.

KEY-WORDS: Dora Ferreira da Silva, Myth, Poetry, Myth of Hyacinth.

* Bolsista FAPEMIG/UFU de Iniciação Científica e graduanda em Letras na Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Letras e linguística. E-mail: jahmrabelo@gmail.com. Orientadora: Prof^a Dr^a Enivalda Nunes Freitas e Souza.

1. A poesia ancestral de Dora Ferreira da Silva

Dora Ferreira da Silva, poetisa paulista, revela em sua obra uma lírica permeada por simbolismos e repleta de mitificação. Nascida em Conchas, em 1º de julho de 1918, falecendo em São Paulo no dia 6 de abril de 2006, a autora - contemplada por três vezes pelo Prêmio Jabuti e reconhecida pela Academia Brasileira de Letras, através da conquista do Prêmio Machado de Assis – traduziu autores como Milosz, Sain-John Perse, San Juan de la Cruz, D. H. Lawrence, Hölderlin e Angelus Silesius, tendo traduzido, inclusive, nomes de peso como Carl Gustav Jung, T. S. Eliot e Rilke.

Ainda que a poesia de Dora Ferreira da Silva tenha longa jornada – cerca de 50 anos - foram seus trabalhos de tradução que lhe renderam maior notoriedade. Contudo, sua poesia, das mais ricas da nossa lírica, mereceu prefácios, posfácios e ensaios de nomes como Gerardo de Mello Mourão, Ivan Junqueira, José Paulo Paes, Cassiano Ricardo e Vilem Flusser, entre outros. Em sua lírica, as formas simbólicas e arquetípicas são presença constante por sua essencialidade e, embora a autora tenha em sua voz poética um grande número de obras¹, é com o livro *Hídrias*, sua última obra lançada em vida, que Silva intensifica sua relação com a temática mítica.

Com 25 poemas que evocam e elevam a beleza dos principais mitos gregos, o livro *Hídrias* é instrumento manifestador da relação entre a condição humana e a atemporalidade mitológica. Na obra, Dora transpõe os mitos antigos para o cotidiano, e reativando-os, a escritora sensibiliza seus leitores, fazendo-os refletir sobre o sentido da existência humana. Acerca da poesia mítica de Dora, a pesquisadora Enivalda Nunes Freitas e Souza (2011, p. 09) comenta:

A poesia de Dora Ferreira da Silva reside no espaço do sagrado, lá onde os deuses sopram a música e alinham o poema, promovendo uma harmonia

¹ Obra poética publicada em vida: *Andanças* (1970), *Uma via de ver as coisas* (1973), *Menina seu mundo* (1976), *Jardins (esconderijos)*, (1979), *Talhamar* (1982), *Retratos da origem* (1988), *Poemas da estrangeira* (1996), *Poesia reunida* (1999), *Cartografia do imaginário* (2003), *Hídrias* (Odysseus, 2004). Postumamente, foram lançados *O leque* (2007), *Appassionata* (2008) e *Transpoemas* (2009).

cósmica em que vida e poesia se alimentam mutuamente. Assim, a poeta perpetua um tipo de poesia da mais pura tradição lírica, filha de Orfeu, poesia do resgate dos deuses, dos mitos, da força elementar da natureza, e em tudo estranha às produções da poesia brasileira contemporânea.

Elementos fundamentais na poesia de Dora, os relatos míticos são constituintes do processo de perenidade da sua poesia e indispensáveis na retomada da sacralidade da escrita lírica. Criados pelos gregos como forma de expressão daquilo que sentiam e vivenciavam, e, sobretudo, para explicar fenômenos e sentimentos que não compreendiam, os mitos existem desde épocas imemoriais e são utilizados com o propósito de compreender e explicar o mundo e o homem. Ligados aos conceitos arquetípicos, essas narrativas míticas manifestam-se através de símbolos e imagens, e com isso, tornaram-se modelos, padrões de conduta para grande parte dos comportamentos humanos, atribuindo a eles significação e valor.

De acordo com João Ribeiro Júnior (1992), o mito nos obriga a voltar às origens, verificar o fundamento das coisas; nele, a realidade é sempre vista como realidade para o homem. Com uma relação baseada em arquétipos - a base de todo o pensamento humano, as ideias universais e imutáveis – eles seriam uma espécie de verdade socialmente aceita que contribui para a manutenção das instituições sociais, delineando padrões de comportamento atemporais, que funcionam como referenciais para a nossa caminhada existencial, pois como aponta Souza (2010, p. 84):

[...] o mito encerra os paradigmas das situações que não podem ser explicadas, oferecendo ao homem uma possibilidade de compreensão de si e do universo; o mito caminha à frente da história, permitindo que a história se compreenda por ele [...].

É essa a principal função de poetas como Dora Ferreira da Silva: fazer “renascer ou regenerar, através de sua imaginação, símbolos arquetípicos próprios da produção mítica”, como bem nos aponta Mello (2002, p. 43). A poeta ratifica, através de sua lírica, essa aproximação entre mito e poesia, e o faz no seu sentido mais puro, de maneira a validar a conceituação de “poeta mítico” proposto por Maria Zaira Turchi, em sua obra *Literatura e antropologia do imaginário*:

Poeta é quem, ao relembrar o mito, é capaz de recriá-lo. A figuração arquetípica em si permanece com o único significado, que é o etimológico; mas o mito, como núcleo, resumo de um evento histórico, embora *in illo tempore*, pode oferecer a possibilidade de florescer poeticamente desde que seja aplicado num outro contexto (TURCHI, 2000, 13).

De descendência helênica, Dora é fascinada pela mitologia grega e em *Hídrias* múltiplos mitos são explorados através da sua poesia. Como diria Souza (2011, p. 04): “Ao remitologizar um arquétipo, criando novos símbolos e novas situações, a poeta atualiza as verdades primordiais impressas nessas ideias primeiras e as coloca em confronto com o momento. É por isso que o mito vive.” A própria Dora, em entrevista à Revista Cult demonstra comungar dessa filosofia:

Acho que o papel do poeta é parecido com o daqueles que levam a tocha na Olimpíada. Mesmo que o mundo esteja dessacralizado, temos que acreditar que a vida é forte, transforma-se e cria novas saídas. [...] Dar o pouco que se tem, ser fiel à sua voz interior, é o que se pede aos poetas na tentativa de suprir essa carência dos deuses.²

2. O mito de Jacinto e a condição humana

O poema seguinte é uma mostra de como a essência do mito é revelada na poesia de DFS. Nele, a poeta discorre acerca do mito de Jacinto e da sua complexidade, representando a singularidade da condição humana.

HYACINTHOS (II)

Foi Zéfiro ou Bóreas, o pérfido,
que o disco desviou de seu percurso

² Dora Ferreira da Silva em entrevista concedida a Revista Cult. Disponível em:
<http://www.jornaldepoesia.jor.br/dgp5.html>

quando no arremesso o belo Apolo te fitava?
Tão radiosa tua beleza, que a própria Beleza
a desejou, como se em si não a tivesse.
Foi Zéfiro ou Bóreas a desferir o golpe mortal
na clara manhã em que o ciúme o cegava?

Em lágrimas Apolo se lamenta. Empalideces,
e a nova flor, inicial rubra de teu nome,
abre as pétalas.

(SILVA, 2004, p. 41)

Tal qual o mito de Narciso, a mitologia acerca de Jacinto trata da beleza e das sensações efêmeras que a ela se aliam. De acordo com o mito, descrito por Thomas Bulfinch, em sua obra *O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis*, Jacinto, assim como Narciso, era um jovem de extrema beleza e formosura, ao ponto de despertar o amor de muitos, inclusive o de Apolo.

Diz-se que o amor do deus por Jacinto era tão intenso que ele esquecia de si próprio e de algumas de suas obrigações, para passar todo o seu tempo longe de Delfos, entretendo-se com o jovem. Em tudo Jacinto era auxiliado por Apolo: “acompanhava-o em suas atividades físicas, carregava as redes quando este ia pescar, conduzia os cães quando ele ia caçar, seguia-o em suas excursões nas montanhas, e por causa dele negligenciava a sua lira e suas flechas”, conforme nos aponta Bulfinch (2006, p. 97).

Certo dia, os jovens saíram juntos para arremessar discos. Forte e bastante habilidoso, Apolo lança o disco em tamanha velocidade que o arremesso alcança uma extrema altitude. Jacinto, cheio de entusiasmo corre ao encontro do objeto para fazer o seu próprio arremesso, porém, uma tragédia acontece:

[...] o disco ricocheteou no solo e atingiu-o na testa. O jovem caiu e perdeu os sentidos. O deus, tão pálido quanto Jacinto, ergueu-o e usou de todas as suas habilidades para estancar o sangue do ferimento e salvar a vida que se esvaía, mas tudo foi em vão. A gravidade do ferimento estava além do alcance da medicina. Assim como um lírio que teve a sua haste quebrada e pende a sua flor para a terra, assim também a cabeça do jovem moribundo,

como se tivesse se tornado pesada demais para sustentar-se sobre o pescoço, despencou sobre o próprio ombro. (*idem, ibidem*)

Desolado de tristeza, Apolo brada:

- Morreste Jacinto! Por minha culpa, roubado de tua juventude. Teu é o sofrimento, meu é o crime. Quisera eu morrer por ti! Mas já que isso não pode acontecer, tu hás de viver em minha memória e em minhas canções. Minha lira há de celebrar-te, minha música há de cantar o teu destino, e tu te tornarás uma flor na qual os meus lamentos estarão inscritos. (*idem, ibidem*)

Apolo chora e, enquanto transforma o jovem em uma flor, uma de suas lágrimas cai e toca uma das pétalas de cor púrpura. Nesse terrível e doloroso momento, Apolo presta um tributo a Jacinto: “Para engrandecer a homenagem ao jovem, marcou as pétalas com o seu pesar, nelas inscrevendo o seu “Ah! Ah!”, como ainda hoje se vê. A flor se chama Jacinto, e a cada nova primavera ela revive a memória de seu destino” (BULFINCH, 2006, p. 98-9).

3. A beleza amaldiçoada de Jacinto

Dora começa seus versos fazendo referência a uma das versões do mito de Jacinto que atribui a Zéfiro, o deus do vento oeste, a culpa pelo ricocheteamento do disco: *Foi Zéfiro ou Bóreas, o pérfido,/ que o disco desviou de seu percurso/ quando no arremesso o belo Apolo te fitava?* De acordo com essa versão, Zéfiro, um dos muitos encantados pela beleza do jovem mancebo, enciumou-se da primazia de Jacinto por Apolo e resolveu se vingar. Assim, ele desviou o disco arremessado por Apolo, que atingindo o jovem Jacinto, matou-o.

Jacinto tem seu destino selado pela sua beleza, pois essa perfeição que atrai inúmeros admiradores é a mesma perfeição que o leva à morte, pelo ciúme de Zéfiro. A beleza extrema de Jacinto se torna objeto de maldição para ele. E era tanta perfeição que até a rainha suprema da *Beleza* – a deusa Afrodite – o inveja: *Tão radiosa tua beleza, que a própria Beleza/a desejou, como se em si não a tivesse.*

Ora, o jovem não ficaria impune. Humilhar uma deusa assim, não era façanha permitida. Não poderia ser diferente, já que, naquele tempo, a beleza fora do comum em mortais era algo censurável e passível de punição. Essa característica só era permitida às divindades, conforme afirma Junito Brandão (1998, p. 175):

É que também a beleza era uma outorga do divino: constituía, portanto, uma "démese", a ultrapassagem do *métron*, ufanando-se alguém de um dom que não lhe pertencia. *Némesis*, a justiça distributiva e, por isso mesmo, a vingadora da injustiça praticada, estava sempre atenta e pronta para punir os culpados.

Toda a trajetória de Jacinto gira em torno dessa beleza amaldiçoada. É dela que decorre a paixão desmedida de Zéfiro, e a ele está aliado o ciúme. O amor não correspondido, o desejo de posse e por fim a vingança; tudo isso é problematizado através do mito de Jacinto. E é absurda a sua atemporalidade. Quantos Zéfiros não vemos a estampar manchetes de revistas e/ou telejornais? Quantos Bóreas – seres fortes e de temperamento violento – não se revelam no nosso cotidiano? Quantos ricocheteamentos de discos não são praticados diariamente por esses deuses do vento enciumados?

Falar de Zéfiro é falar do homem contemporâneo. Cego pelo sofrimento causado pelo amor, pela resistência do ser amado, pela falta de reciprocidade, esses deuses vieram e vêm *desferir o golpe mortal*. Ofuscando a luminosidade dos jacintos *na clara manhã*, deixam apolos chorosos e desolados, a lamentar um destino tão trágico. Os apolos que são amigos, os apolos familiares, os amores-apolos. *Em lágrimas Apolo se lamenta*.

Jacinto, então, segue sua *moira*. A haste que equilibrava seus pensamentos foi decepada e voltava-se para o solo. Apolo, que nada pode fazer em favor do seu amado, *Empalidece*, pois sabe que o Amor anda de mãos dadas com Tânatos. Olhando o sangue do ser amado escorrendo para a terra, o deus apaixonado fez nascer uma flor, onde grava em suas pétalas toda a sua dor e sofrimento. *E a nova flor, inicial rubra de teu nome,/ abre as pétalas*.

Conta-se por aí que Apolo, consternado disse:

De fato, meus amores nunca prosperaram; Dafne e Jacinto foram minhas grandes paixões; ela tanto me detestava que se transformar em árvore atraiu-a mais do que minha pessoa; e a ele eu matei com um disco. Nada sobrou-me deles senão restos de suas folhas e flores (Hass, 2009).

A teoria de incompletude existencial e amorosa dos seres humanos, proposta por Platão, é ratificada através desses amores de Apolo. Esses amores que vêm trazer-nos consciência do destino de quem ama, conforme afirma Souza (2010, p. 69): “Dor, medo, loucura, dilaceração. Esses são os frutos do amor; essa é a vida de quem bebe no copo da paixão, pois encontra a dissolvência, que é a fuga e o desaparecimento completo de si, convertido no objeto amado”.

4. Considerações finais

Assim como a busca pela compreensão da existência humana, o mito de Jacinto é atemporal. Independente do momento ou lugar, os sentimentos humanos nunca são modificados. Essa é a força do mito, e é isso que mostra Dora Ferreira da Silva: como o mito de Jacinto se relaciona com o homem e o mundo em que habita.

Como diria o poeta mexicano Octávio Paz (1982, p. 50): “No poema a sociedade se depara com os fundamentos de seu ser, com sua palavra primeira. [...] O poema nos revela o que somos e nos convida a ser o que somos”, e com essa fala do poeta fica justificada a presença do mito de Jacinto na obra de Dora Ferreira da Silva. Com esse relato poético, vemos como ninguém está imune a dor, como estamos todos suscetíveis a ela; e aqui não me refiro somente à dor amorosa; me refiro também a dor do luto, da perda de algo/alguém que amamos. Como é difícil lidar com a perda... Nem Apolo, sendo um deus, consegue escapar a esse infortúnio, e talvez para ele essa dor tenha maior intensidade. Detentor da imortalidade, o jovem deus não sabe como agir em meio a essa efemeridade da vida de Jacinto. Apolo sabe que nada pode fazer; só lhe resta a ululação; só lhe resta metamorfosear o mancebo que tanto lhe fez feliz.

Apolo lamenta... Negligenciou a tudo, abandonou-se por aquele amor e agora ele se esvai em meio as suas próprias mãos. Mas ele nada pode fazer; esse é o destino de

quem ama; e essa é a fortuna de quem se deixa anular por esse amor. Dois grupos de seis letras que se associam - Beleza e Inveja - e estabelecem união com uma rima amaldiçoada: amor e dor. É essa a essência do mito de Jacinto e Apolo: mostrar que assim sofreram os deuses, assim sofrem os homens...

Referências Bibliográficas:

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Vol. II, 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BULFINCH, Thomas. *O livro da mitologia: história de deuses e heróis*. 4ª ed. Tradução de Luciano Alves Meira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

HASS, Guilherme. *Sobre Deuses e homens*, disponível em: <http://www.osemaforo.com.br/sobre-deuses-e-homens>, acesso em: 11, abr, 2012.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Poesia e imaginário*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RIBEIRO JR, João. *As perspectivas do mito*. São Paulo: Pancast Editorial, 1992.

SILVA, Dora Ferreira da. *Hídrias*. São Paulo: Odysseus, 2004.

SILVA, Dora Ferreira da. Entrevista de Dora Ferreira da Silva. [Maio de 1999]. São Paulo: *Revista Cult*. Entrevista concedida a Donizete Galvão. [Online]. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/dgp5.html>>, acesso em: 01, out, 2011.

SOUZA, Enivalda Nunes Freitas e. “*Igreja de Ouro Preto*”, de Dora Ferreira da Silva: mitocrítica de um herói assombrado. *Revista da ANPOLL*, n. 28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/rev/article/view/160/173>>, acesso em 01, out, 2011.

SOUZA, Enivalda Nunes Freitas e. Narciso e seu reino de sombra em *Cantares*, de Hilda Hilst. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, 2009.

SOUZA, Enivalda Nunes Freitas e. A poesia do illud tempus: introdução a arquétipos de Dora Ferreira da Silva. In: YOKOSAWA, Solange Fiuza Cardoso; PIRES, Antônio Donizeti. (Org.). *O legado moderno e a (dis)solução contemporânea* (Estudos de poesia). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 1.

ATRAVÉS DO LÉXICO MARAVILHOSO DE ALICE

Flavia Santos da Silva*

Guilherme Fromm**

RESUMO: A partir da ótica da Linguística de *Corpus* e da leitura das obras "Alice no País das Maravilhas" e de "Alice no Reino do Espelho", nos idiomas português e inglês, este trabalho tem o objetivo de analisar questões de tradução, de densidade lexical e de chavicidade, utilizando o programa *WordSmithTools 5.0* e duas de suas ferramentas, a saber: *Wordlist* e *Keywords*.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de *Corpus*; Lewis Carroll; Tradução.

ABSTRACT: Based on Corpus Linguistics and both "Alice's Adventures in Wonderland" and "Through the Looking-Glass and What Alice Found There" books, this paper aims at, using the software *WordSmithTools 5.0* and two of its tools: *Wordlist* and *Keywords*, analyzing the issues of translation, lexical density and keyness involved in the English and Portuguese versions of these works.

KEY-WORDS: Corpus Linguistics; Lewis Carroll; Translation studies.

Em 1931, *Alice* foi publicado pela primeira vez no Brasil, com tradução de Monteiro Lobato. Depois desta publicação, muitas outras se sucederam, sendo que, ainda nesta década, como a indústria editorial aqui estava começando a se desenvolver, muitas obras eram traduzidas e editadas na França ou em Portugal e enviadas ao Brasil.

* Aluna de Graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia.

** Professor Adjunto em Língua Inglesa. Universidade Federal de Uberlândia.

Com exceção da tradução de Lobato, comumente encontrada em bibliotecas e livrarias e que continua a ser editada, as publicações até a década de 80 constituem-se raridades, ficando geralmente restritas a catálogos ou a estantes de colecionadores. Somente as edições mais atuais são facilmente encontradas.

O *corpus* deste trabalho se baseia em dois livros de Lewis Carroll e quatro de suas traduções, a saber:

<i>Livro</i>	<i>Doravante</i>	<i>Tradutores</i>	<i>Ano da edição</i>
<i>Alice's Adventures in Wonderland</i>	AW	-----	1939 ³
Alice no País das Maravilhas	APMI	Izabel de Lorenzo e Nelson Ascher	2000
Alice no País das Maravilhas	APMC	Clélia Regina Ramos	2002
<i>Through the Looking-Glass and What Alice Found There</i>	THLG	-----	1939
Alice no País do Espelho	APE	Monteiro Lobato	1962
Alice no Reino do Espelho	ARE	Maria T. C. de Giacomo	1962

Tabela 1 – Versões na língua original e traduções.

Com relação às versões de *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* analisadas neste artigo, *Alice no País do Espelho*, de Monteiro Lobato, é tida como uma tradução e adaptação, e *Alice no Reino do Espelho*, de Maria de Giacomo, é tida como uma adaptação. Segundo, Amorim (2005), há diferenças nestes termos. As adaptações estariam “geralmente associadas a um processo de ‘simplificação’” e seriam vistas “como uma forma de transformação que descaracterizaria as obras originais”. Além disso, seu enfoque seria direcionado “para a história ou tema geral da narrativa, e não para aspectos formais ou estilísticos da obra original”. Por outro lado, nos livros designados como traduções-adaptações, “essa combinação de conceitos poderia indicar a necessidade de se atenuar o caráter transformador geralmente atribuído às adaptações, associando a adaptação à noção já consagrada de maior ‘fidelidade’ relacionada ao conceito de tradução”.

As duas versões de *Alice's Adventures in Wonderland*, tanto a de Izabel de Lorenzo com Nelson Ascher quanto a de Clélia Regina, são tidas como traduções, ou seja, possuem,

³Cabe ressaltar aqui que a edição primeira de AW data de 1865 e a de THLG de 1871.

supostamente, uma “fidelidade” maior em relação ao texto fonte. Entretanto, como é dito por Francisco Achar na apresentação de *Alice no País das Maravilhas* (APMI):

Não seria exagero afirmar que este *foi considerado* um livro para crianças porque discrepava muito dos padrões convencionais para poder ser pacificamente aceito pelo universo adulto de sua época. Depois, isso deixou em parte de ser verdade, porque as histórias de Alice passaram a ser lidas tanto por crianças (em adaptações, pois para elas o livro é demasiado complexo) quanto por pessoas mais velhas, desde jovens em busca de diversão até especialistas em literatura ou filosofia — cada um buscando o que corresponde a seu interesse, e cada um vendo um lado real deste livro de muitos lados.

Nesse sentido, seria mesmo APMI uma tradução ou uma adaptação, ou ainda uma tradução-adaptação? Enfim, delimitar as fronteiras existentes (ou supostamente existentes) entre esses termos é muito difícil, esse artigo tem o propósito de mostrar até que ponto as duas “traduções” de AW e de THLG, respectivamente, mantiveram-se “fiéis” com relação ao léxico de Lewis Carroll. Isso porque cremos que todo o mundo *nonsense* criado por esse autor nestas duas obras tem uma parte sustentada pelas palavras que inventa ou pelas palavras muito específicas que utiliza. Isso se dá porque, como diz Uchoa Leite (1980 *apud* AMORIM, 2005, p. 171):

O sentido de sua obra [de Lewis Carroll] se revelaria, mais do que através da visão simbólica, pela percepção do jogo dialético permanente entre significante e significado, do jogo das palavras e do que elas significam, ou do questionamento das regras lógicas pelo nonsense e pelo paradoxo.

Desta feita, é o todo da obra de Carroll que confere seu sentido *nonsense*, o que, por sua vez, não impede que se faça uma análise de uma parte sua.

Por esse motivo, para analisar o léxico das obras em questão utilizar-se-á da Linguística de *Corpus*. A Linguística de *Corpus* se baseia no empirismo de Halliday, que se utiliza da análise de dados reais para fazer a observação da linguagem, em detrimento do racionalismo

de Chomsky, que se utiliza da introspecção, a intuição, para observá-la. Porém, como aponta Sinclair (*apud* SARDINHA, 2004, p. 32):

O ser humano, ao contrário de o que em geral se pensa, não é bem organizado para isolar conscientemente o que é central e típico da linguagem; aquilo que é incomum é percebido imediatamente, mas os eventos costumeiros do dia-a-dia são apreciados subliminarmente.

Isso leva ao fato de Chomsky pensar a linguagem como possibilidade (maior foco na competência linguística), e Halliday pensá-la como probabilidade (maior foco no desempenho linguístico, ou seja, no uso efetivo da língua). Assim sendo, o Gerativismo aponta quais são as possíveis realizações comunicativas dentro de uma língua, enquanto que a linguística hallidayana aponta as estruturas realmente realizadas por um falante nativo. O fato de haver a possibilidade de uma estrutura (semântica, lexical, sintática, entre outros) se realizar, não implica o fato de ela realmente ser realizada por seus falantes. Isso significa dizer que, por mais que exista a possibilidade de a palavra “faletato” existir em Língua Portuguesa, por nela serem respeitadas a estruturação da sílaba nesse idioma, por exemplo, ao se analisar o Banco do Português⁴, chega-se à conclusão de que ela é inexistente. Portanto, apesar de ser possível, não é realizada.

Ao contrário do que poderia se pensar, um *corpus* não pode se caracterizar apenas por um conjunto de textos. Segundo Sardinha (2004, p. 18), um *corpus* é:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

⁴Corpus de referência coletado pelo prof. Tony Sardinha, PUC/SP.

Neste sentido, um *corpus* deve possuir dados autênticos, ou seja, que sejam baseados em *realia*, em textos naturais (escritos ou falados não com o intuito de servir como um objeto de estudo, mas com o objetivo de estabelecer comunicação), criteriosamente escolhidos e representativos de uma língua ou variedade linguística, que possam servir de objeto de estudo computável digitalmente. Desta forma, seus critérios de seleção podem fazer com ele tenha maior ou menor *closure* (SARDINHA, 2004). Isso significa dizer que, quanto mais criteriosamente escolhido, menor sua variação lexical, gramatical e discursiva. Porém, essa especificidade não implica essa coletânea de textos ser “melhor” ou “pior”. Pelo contrário, é necessário que haja essa delimitação na variedade dos textos a fim de que os mesmos sejam adequados com os objetivos da pesquisa.

Como o objetivo da nossa pesquisa era de fazer uma análise contrastiva das listas de palavra e das listas de palavras-chaves entre nas obras AW e THLG e em duas de suas respectivas traduções a fim de analisar algumas questões de léxico e de tradução, o nosso *corpus* possui um *closure* pequeno. Entretanto, esse *corpus* tão específico forneceu informações suficientes para esta pesquisa.

Para analisarmos este *corpus*, utilizamos o programa *WordSmith Tools 5.0* e duas de suas ferramentas: *Wordlist* (lista de palavras) e *Keyword* (lista de palavras-chave). A primeira fornece uma lista de todas as palavras do texto juntamente com informações relacionadas às mesmas, como densidade lexical, por exemplo. A segunda fornece uma lista das palavras que são chave na relação texto-fonte (AW, por exemplo) e *corpus* de referência (*corpus* significativamente maior que representa as palavras existentes em determinada língua).

As listas de palavras dos livros em questão demonstram os seguintes dados em relação aos *tokens* (palavras individuais: número de todas as palavras no texto), aos *types* (número de tipos de palavras no texto, por exemplo, diversos *tokens* da mesma palavra são contados como um único *type*), e à relação *type/token* que designa a densidade lexical do texto, ou seja, a variedade no léxico existente no mesmo:

<i>Livro</i>	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>	<i>Type/Token</i>
AW	27.504	2.729	9.95
APMI	28.928	4.619	16.22
APMC	25.580	3.588	14.04
THLG	29.743	2.851	9.59
APE	21.956	3.788	17.43
ARE	20.008	3.626	18.29

Tabela 2 – Densidade lexical

Analisando a tabela acima, com relação à *Alice's Adventures in Wonderland*, a tradução de Clélia Regina (APMC) possui menos *tokens* que a tradução de Izabel de Lorenzo (APMI) e que a versão original (AW). Com isso, pode-se perceber que, dentre as muitas modalidades de tradução que Clélia Regina utilizou, a menos empregada foi a tradução literal, uma vez que o uso frequente dela traria um número de *tokens* próximo ao original.

Com relação à tradução de Izabel de Lorenzo (APMI), esta possui mais *tokens* que AW. Ao contrário de Clélia Regina, é possível que ela tenha se utilizado de modalidades de tradução que podem fazer agregar mais palavras ao texto. Por exemplo, como em APMI há sete páginas de apresentação e introdução ao livro, as quais possuem informações motivadas pelos próprios tradutores (Lorenzo e Ascher), constata-se que uma dessas modalidades é o acréscimo. Além disso, há muitas notas de rodapé, totalizando 67 ao longo de todo o livro, em que se explicita o sentido de certas palavras. Não há isso em APMC. Por isso, esta possui uma densidade lexical menor que aquela. A citação abaixo, de APMI, ilustra uma destas notas de rodapé:

“Minha história é longa e triste como uma cauda!”¹⁶ disse o Rato, voltando-se para Alice e suspirando. (...)

¹⁶ - Um dos muitos trocadilhos deste livro: *tale* (pronúncia *têil*) pode significar tanto “história, conto” quanto “cauda, rabo”.

Ao mesmo tempo, em *Through the Looking-Glass*, ao contrário do que acontece em *Alice's Adventures in Wonderland*, o maior número de *tokens* está na versão original e não nas traduzidas. E por que, então, APE e ARE teriam consideravelmente menos *tokens* que THLG? Pelo mesmo fato que se passa em APMC: os tradutores podem ter utilizado muitas omissões e elipses. Entretanto, apesar de possuir mais palavras, THLG possui menos tipos de palavras, ou seja, sua densidade lexical é menor em relação às traduções.

E isso não acontece apenas em THLG. Analisando esta mesma tabela, percebe-se que os livros originais (AW e THLG) possuem a razão *type/token* (tipos de palavras X palavras individuais) bem menor que suas traduções. Isso denota que elas possuem menos *types* que as traduções. Como *types* representam o número de palavras únicas e *tokens* o número de todas as palavras, conclui-se que as obras em inglês têm uma densidade lexical menor que as em português, isto é, aquelas possuem menos variedade no vocabulário que estas. Com isso, percebe-se que o vocabulário nas obras em português é mais variado, o que não implica que seja mais rico.

No que concerne às palavras-chaves, abaixo listamos as vinte palavras lexicais com maior frequência em *Alice's Adventures in Wonderland*:

	AW			APMI			APMC		
	Token	Freq.	Keyness ⁵	Token	Freq.	Keyness	Token	Freq.	Keyness
1	Alice	387	4.271	Alice	452	5.826	Alice	434	5.667
2	Gryphon	55	842	Disse	324	1.280	Disse	277	1.076
3	Hatter	55	767	Chapeleiro	55	981	Chapeleiro	56	1.014
4	Turtle	57	619	Dormidongo	40	806	Tartaruga	62	742
5	Alice's	46	563	Tartaruga	54	754	Leirão	38	717
6	Mock	60	558	Duquesa	48	677	Rainha	77	645
7	Dormouse	39	548	Rainha	79	646	Duquesa	43	608
8	ca'n't	28	470	Grifo	55	509	Pensou	60	576
9	Wonderland	38	446	Pensou	55	505	Grifo	54	511
10	Rabbit	54	407	Falsa	58	476	falsa	56	470
11	Queen	69	394	Rato	48	423	estava	122	466

⁵Números arredondados.

12	adventures	41	372	Rei	64	400	respondeu	57	417
13	won't	22	369	Lebre	32	399	Rei	64	415
14	Duchess	39	341	Estava	112	384	Lebre	31	392
15	Caterpillar	29	308	Coelho	56	338	Rato	44	390
16	Hare	31	282	Ilustração	39	322	perguntou	48	389
17	Mouse	43	250	Lagarta	31	313	começou	73	352
18	King	61	242	Gato	37	297	continuou	45	342
19	tone	41	216	Respondeu	43	280	Coelho	52	319
20	Cat	36	175	Cabeça	59	268	novamente	57	310

Tabela 3 – *Keywords* de *Alice's Adventures in Wonderland* e de suas traduções.

A tabela acima mostra que, nos três livros, a palavra “Alice” possui maior frequência. Em AW, 14 das 20 palavras (70%) se referem diretamente aos personagens. Em APMI, esta relação é de 65% e, em APMC, de 55%. Isto demonstra que as três obras possuem os nomes dos personagens como *tokens* mais utilizados. “Hatter” está na terceira posição tanto na versão original quanto nas versões em português. No entanto, não se pode afirmar que estas três palavras estão na mesma posição por aparecerem praticamente com a mesma quantidade de vezes nos textos (55 vezes), e sim por possuírem a mesma *keyness* (chavicidade) em relação aos *corpora* de referência utilizados para fazer esta lista de palavras-chave. Ou seja, “Hatter” tem a mesma posição na lista decrescente de chavicidade em relação ao ANC/BNC⁶ que “Chapeleiro” em relação ao *Corpus* de Português⁷. É por isso que acontece, por exemplo, de “Gryphon” estar na posição 2 em AW, e “Grifo” estar nas posições 8 e 9 em APMI e APMC, respectivamente, apesar de possuírem praticamente a mesma frequência (55). Por conseguinte, “Gryphon” possui uma chavicidade maior, com relação aos *corpora* de referência de inglês, que “Grifo” possui em relação ao seu *corpus* de referência do português.

Percebe-se que, em um *corpus* paralelo⁸, duas palavras que possuem a mesma recorrência em um texto podem ter uma posição diferente na lista, uma vez que, apesar de possuírem a mesma frequência, possuem uma chavicidade diferente em relação ao *corpus* de

⁶*Corpora* de referência em inglês utilizados nesta pesquisa: *American National Corpus* e *British National Corpus*.

⁷*Corpus* de referência em português utilizado: Lácio Ref.

⁸*Corpus* que possui textos de uma obra original com sua(s) respectiva(s) tradução(ões).

referência de sua língua de origem. Isso é o que se chama de *positive keyness* e *negative keyness*. O primeiro refere-se ao fato de uma palavra ser estatisticamente mais frequente em relação ao *corpus* de referência. E o segundo, ao fato dela ser estatisticamente menos frequente em relação ao *corpus* de referência⁹.

Nesse sentido, em uma lista de palavras-chave, um *token* com alta frequência, como “estava” em APMI, pode estar em uma posição inferior (no caso, posição 14) a uma palavra que possui bem menos frequência, como “Lebre” em APMI (posição 13). Isso significa que, apesar de mais recorrente, “estava” possui menos chavicidade que “Lebre” em relação ao *corpus* de referência.

No entanto, pode coincidir de uma palavra com baixa chavicidade também ter menor recorrência: “Queen” está na posição 11, ao passo que “Rainha”, nas posições 7 e 6 em APMI e APMC respectivamente. Neste caso, então, “Queen” possui menos frequência e menos chavicidade. Entretanto, como já dito anteriormente, não se pode afirmar que sua baixa chavicidade se dê por sua baixa frequência no texto.

Em *Alice Through the Looking-Glass*, o *token* “Alice” é o mais recorrente, sendo os *tokens* “Queen” e “Rainha” os segundos mais recorrentes nas três versões, como demonstra a tabela abaixo:

	<i>THLG</i>			<i>APE</i>			<i>ARE</i>		
	<i>Token</i>	<i>Freq.</i>	<i>Keyness</i>	<i>Token</i>	<i>Freq.</i>	<i>Keyness</i>	<i>Token</i>	<i>Freq.</i>	<i>Keyness</i>
1	Alice	434	4.814	Alice	437	5.847	Alice	421	5.681
2	Queen	179	1.329	Rainha	171	1.756	Rainha	176	1.851
3	Dumpty	53	727	Humpty	53	985	Gorducho	56	978
4	Humpty	53	718	Espelho	88	843	Menina	106	963
5	ca'n't	37	615	Menina	95	825	Disse	235	949
6	Knight	57	490	Exclamou	54	759	Dlindindum	31	647
7	Tweedledum	31	457	Murmurou	38	592	Gritou	53	622
8	Tweedledee	27	392	Respondeu	68	542	Até	45	604
9	cried	56	380	Rei	68	470	Perguntou	62	565

⁹Portanto, a chavicidade de uma mesma palavra pode variar dependendo da “Frequência Mínima” e do *p value* escolhidos pelo autor.

10	Unicorn	23	263	Disse	149	449	Cavaleiro	47	527
11	red	70	257	Até	35	446	Rei	68	582
12	King	61	233	Perguntou	21	373	Dlindindim	22	459
13	Gnat	18	232	Cavaleiro	35	366	Pensou	45	428
14	Alice's	21	224	Unicórnio	21	348	Vermelha	53	427
15	tone	42	216	Dumpty	20	347	Respondeu	54	416
16	Kitten	22	206	Dee	29	342	Unicórnio	21	352
17	Kitty	24	204	Pensou	36	320	Continuou	40	314
18	White	67	174	Gatinho	23	316	Estava	84	300
19	Haigha	10	166	Pudim	23	301	Bosque	26	256
20	Thought	86	154	Árvore	20	297	Pretinha	18	241

Tabela 4 – Keywords de *Through the Looking-Glass* e de suas traduções.

Como na tabela de *Alice's Adventures in Wonderland*, nesta tabela também cerca de 70% das palavras se referem aos nomes dos personagens na versão em inglês do livro. Na versão em português, esta relação está em torno de 50% das palavras. Além disso, muitos dos *tokens* se referem a verbos que introduzem o pensamento ou a fala de algum personagem, como “continuou”, “respondeu”, “pensou”, etc.

Apesar de “Humpty Dumpty” ser um nome composto e de os *tokens* “Humpty” e “Dumpty” possuírem a mesma recorrência no livro (53), eles não possuem a mesma chavicidade. O primeiro possui uma chavicidade de aproximadamente 727 e o segundo de 718. Com isso, infere-se que, a despeito de “Humpty Dumpty” ser um nome composto, “Humpty” aparece com mais frequência no corpus de referência que “Dumpty”. E isso por, provavelmente, aparecerem com uma frequência variada no *corpus* de referência. Na tradução de Maria de Giacomio (ARE) “Gorducho” se refere a “Humpty Dumpty” e possui a mesma posição que este. Entretanto, na tradução de Monteiro Lobato (APE) “Humpty” está na posição 3 e “Dumpty”, na décimo quinta. Isso se explica por este tradutor ter utilizado o recurso de ora se referir a esse personagem como “Humpty” ora como “Dumpty”, tendo sido aquele o mais utilizado por ele.

Além disso, esta tabela demonstra algumas curiosidades quanto ao estilo e preferências de tradução. Em relação à gatinha de Alice, em THLG, ela é referida como “*kitten*” e “Kitty”.

Em Lobato, ela é referida mais como “gatinho” ao passo que, em Maria de Giácomo, como “pretinha”. Ademais, no que concerne aos personagens “Tweedleedum” e “Tweedleede”, Lobato se refere mais a este (“Dee”), e Giácomo mais àquele (“Dlidindum”). E, embora os nomes destes personagens tenham posições muito diferentes nos três livros, eles possuem basicamente a mesma frequência, de 27 a 31.

Em suma, ao analisar todas estas questões de tradução, de densidade lexical e de chavidade, chega-se à conclusão de que, apesar de muitas das versões em português de AW e de THLG utilizadas nesta pesquisa serem adaptações, elas possuem uma maior densidade lexical causada pelo uso de uma maior variedade de palavras e pelo acréscimo de informações motivado pelos tradutores, como notas de rodapé, por exemplo. Entretanto, isto não implica que sua riqueza lexical seja maior. Existe uma discussão, entre os teóricos da tradução, sobre o fato de haver uma perda da originalidade e da riqueza conferidas por um autor quando seus livros são traduzidos. No caso de Lewis Carroll, *“instead of being concerned with the message words carry as a part of phrases and sentences, Carroll unlocks words from their contexts and gives them an identity of their own”*¹⁰ (BECKMAN, 2010). Portanto, é provável que as versões de AW e de THLG aqui analisadas mantiveram seu foco mais em transmitir a mensagem do texto que “destrancar” os significados das palavras a fim de que a originalidade do autor fosse mantida.

Referências Bibliográficas

AUBERT, F.H. *Modalidades de tradução: teoria e resultados*. TradTerm, São Paulo, n.5, p. 99-128, 1998.

AMORIM, L. M. “As reescrituras de Alice: entre identidade e a diferença, travessias” IN: _____. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

¹⁰“Ao invés de estar preocupado com a mensagem que as palavras carregam quando fazem parte de certos sintagmas e frases, Carroll tira (destranca) as palavras de seu contexto e dá-lhes identidade própria”. (tradução nossa).

BAKER, M. “Corpus in Translation Studies: an overview and some suggestions for future research” In: *Target* 7:2. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

BECKMAN, J. ““We're all mad here. I'm mad. You're mad.” - The Alice Books and the Professional Literature of Psychology and Psychiatry” In: *The Victorian Web*. Disponível em: <<http://www.victorianweb.org/authors/carroll/beckman2.html>> Acessado em 25 de Março de 2010.

_____. “Well [Versed] in the language of wonderland” In: *The Victorian Web*. Disponível em: <<http://www.victorianweb.org/authors/carroll/beckman.html>> Acessado em 25 de Março de 2010.

CARROLL, L. *Through the Looking Glass and What Alice Found There* [1939]. Disponível em: <http://www.gasl.org/refbib/Carroll__Works.pdf>. Acessado em 19 de Março de 2010.

_____. *Alice's Adventures in Wonderland* [1939]. Disponível em: <http://www.gasl.org/refbib/Carroll__Works.pdf>. Acessado em 19 de Março de 2010.

_____. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Izabel de Lorenzo e Nelson Ascher. 2000. Disponível em: <http://200.136.76.125/colégio/livros/download/alice_no_pais_das_maravilhas.pdf>. Acessado em 19 de Março de 2010.

_____. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Clélia Regina Ramos. Editora Araral Azul, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>>. Acessado em 19 de Março de 2010.

_____. *Alice no Reino do Espelho*. Trad. Maria Thereza Cunha de Giacomo. 2ª Edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

_____. *Alice no País do Espelho*. Trad. Monteiro Lobato. 2ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1962.

FROMM, G. “O uso de *corpora* na análise linguística”. *Revista Factus*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 69-76, 2003.

SARDINHA, A. B. *Linguística de Corpus*. 1ª Edição. Barueri: Manole, 2004.

O ENFOQUE REGIONALISTA NA TRADUÇÃO DE FARACO*

Yanna Karlla H.G.Cunha**

Orientador: Carlos Rizzon***

RESUMO: Na literatura comparada, várias são as áreas que podemos nos adentrar para análise da obra literária, sendo a tradução uma das ferramentas disponíveis ao comparatista. Na contemporaneidade, os estudos literários voltados para discussões sobre a construção da identidade tornaram-se mais frequentes, a posição do sujeito descentrado e o processo de globalização vêm mudando as perspectivas das pesquisas. Nesse sentido, este trabalho pretende observar as relações lexicais, literárias e culturais entre o texto do contista Mario Arregui e a tradução de Sergio Faraco para o conto “Un cuento con un pozo”.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira; Tradução; Literatura Comparada.

RESUMEN: En la literatura comparada, hay varias áreas que se puede introducir para el análisis de la obra literaria, siendo la traducción una de las herramientas disponibles al comparatista. En la contemporaneidad, los estudios literarios centrados en las discusiones sobre la construcción de identidad se hicieron más frecuentes, la posición del sujeto descentrado y el proceso de globalización están mudando las perspectivas de las pesquisas. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo observar las relaciones léxicas, literarias y culturales entre el texto del Mario Arregui y la traducción de Sergio Faraco para el cuento “Un cuento con un pozo”.

PALAVRAS-CLAVE: Frontera; Traducción; Literatura Comparada.

Introdução

Na literatura comparada, várias são as áreas que podemos nos adentrar para análise da obra literária, sendo a tradução uma das ferramentas disponíveis ao comparatista. Se a Literatura Comparada explora “as relações não apenas entre textos e autores ou culturas, mas se ocupa com

* Trabalho elaborado para o projeto “Representações Literárias da Fronteira”, cadastrado na Universidade Federal do Pampa, sob a orientação do professor Carlos Rizzon.

** Graduanda de Letras/Espanhol na Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão. Email para contato: yannakarlla1@hotmail.com

*** Professor Assistente da Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão.

questões que decorrem do confronto entre o literário e o não literário, entre o fragmento e a totalidade, entre o similar e o diferente, entre o próprio e o alheio” (CARVALHAL, 2003, p. 11), conhecer os pressupostos que regem a tradução torna-se fundamental para compreendermos o diálogo entre culturas.

Na contemporaneidade, os estudos literários voltados para discussões sobre a construção da identidade tornaram-se mais frequentes, com isso a posição do sujeito descentrado e o processo de globalização vêm mudando as perspectivas de estudo. A tradução, nesse novo cenário cultural, ganha força por valorizar a diferença linguística, histórica e cultural e, com isso, transforma a concepção sobre identidade.

Nesse sentido, este trabalho pretende observar as relações lexicais, literárias e culturais entre o texto do contista Mario Arregui e a tradução de Sergio Faraco para o conto “Un cuento con un pozo”¹¹. As correspondências trocadas entre os autores, que resultou no livro *Diálogos sem fronteira*, constituem-se um fator ímpar para percebermos o papel do tradutor e a complexidade do assunto. Em algumas cartas, Faraco deixa explícita sua opinião sobre a difícil e árdua tarefa do tradutor, como no comentário que faz ao término da tradução da obra *Cavalos do amanhecer*, de Arregui:

Esforcei-me por obter uma versão criativa, tentando recobrar em meu idioma atmosfera idêntica àquela que o autor captara no seu, sem que tal transposição viesse a mostrar minhas marcas literárias no lugar das dele. Foram nove meses de trabalho, uma penosa e gloriosa gestação. (ARREGUI & FARACO, 2009, p. 109).

Em seguida, Faraco mostra seu descontentamento com a revisão editorial que alterou muito suas marcas regionais:

O livro foi publicado no Rio de Janeiro pela editora Francisco Alves. Seguindo orientação da casa, esmerou-se o revisor na destruição de tudo aquilo que fora desveladamente construído. Para começar, *você* em lugar do *tu*, a varrer, nos diálogos campeiros. Às vezes, o revisor se distraía, ou rendia-se ao hábito inculto do carioquismo: trocava o pronome e deixava o resto. E era só? Não.

¹¹ Conto de Mario Arregui que narra a história de Martiniano, um gaúcho cansado de ir para a guerra que, ao ver uma partida chegando, esconde-se no poço para fugir. Ao perceber que os guerreiros foram embora, Martiniano sai do poço e vê que sua esposa foi estuprada por vários homens e seu filho castrado. Desesperado acaba com a própria vida.

Sumariamente eliminados todos *os guris* das coxilhas sulinas para dar lugar ao *garoto das areias* copacabânica. A ordem era acariocar [...]. (idem; ibidem).

Essas palavras de reprovação frente à mudança editorial justificam o título deste trabalho, pois, tanto em Arregui como em Faraco, o regionalismo é tratado de forma ampla, contrariamente às visões reducionistas da crítica literária tradicional. A linguagem própria de um lugar não é uma simples expressão de cor local, mas sim uma identidade que, no contato com o outro, afirma uma história e evidencia a presença da cultura de um território.

1. Uma tradução na fronteira

Sobre a tradução, Carvalho ressalta que “se as línguas são diferentes, traduzir significa levar em conta essa diferença” (2003, p. 217). Sergio Faraco nos mostra conhecer a importância dessa diferença em uma das cartas trocadas com Arregui:

Estou selecionando os contos que mostram o campo e traços peculiares do homem que o habita, seus costumes, usos, credices. A tradução é cuidadosa, minuciosa, mas de vez em quando modifico uma frase ou outra, para buscar a exata correspondência em português. Em alguns casos, tenho eliminado certas imagens, por constatar que em português, não conservam a mesma força do espanhol ou parecem gratuitas (ARREGUI & FARACO, 2009, p. 27).

É na busca por termos correspondentes entre línguas e culturas que se encontra o grande desafio do tradutor. Embora nesse caso tenha existido um diálogo constante entre tradutor e autor, que se constituiu em uma grande amizade, não podemos dizer que a tarefa tradutória de Faraco tenha sido menos complexa. Por outro lado, esse diálogo cultivado por anos contribui para percebermos as influências que um causou na obra do outro.

Cabe ressaltar que a concepção de influência retratada no decorrer deste texto não está relacionada com o sentido inicial e tradicional da palavra dentro dos estudos comparados e tradutórios, ou seja, não assume um caráter passivo de uma obra sobre a outra, mas sim a inter-relação entre obra, autor e contexto.

Antes de partir para o confronto entre as obras, façamos um breve percurso do cenário político uruguaio em que Mario Arregui situa “Un cuento con un pozo”. O Uruguai, durante o século XIX, em vários momentos, encontrou-se num enfrentamento entre *blancos* e *colorados*, muitas vezes apoiados pelos federalistas e unitários argentinos, respectivamente. O conto retrata exatamente esse período de guerra, sem mencionar datas, em que os gaúchos eram recrutados para lutar. Um período de caudilhismos, em que os homens, representados pela imagem do gaúcho no conto, não tinham opção de escolha. As guerras deixaram o Uruguai arruinado durante muitas décadas.

A situação política deixada por esses confrontos persistiu até a poucos anos e foi criticada pelo autor uruguaio em relação às eleições presidenciais, como pode ser claramente percebido nas cartas de Arregui a Faraco:

Terás lido nos jornais o que aconteceu aqui. Nas eleições internas, mais de 85% dos votos (mais de 90% se contarmos os votos em branco da F.A.) são de grupos de oposição. A derrota do oficialismo é aplastante. *Blancos* e *Colorados* festejaram abraçados pela primeira vez na história, e até poderia pensar-se num governo de conciliação nacional. Para maior humilhação da ditadura, três dias antes ela teve de confessar o fracasso da política econômica em cujo nome crucificou e estancou o país, e liberar o valor do dólar. (ARREGUI & FARACO, 2009, p. 118)

Sua indignação e preocupação com o futuro do seu país é evidente em seus diálogos. Portanto, os desabafos nas cartas a Faraco sobre o momento político, econômico e social do Uruguai nos remetem ao conto em análise como uma crítica política-social e também para a desconstrução da representação do “gaúcho” como o “herói”, “centauro dos pampas”.

Os contos de Arregui, no geral, retratam os traços do homem do pampa em um ambiente rural. A fronteira, na maioria das vezes, está como pano de fundo, além das abordagens das riquezas e costumes regionais, características essas que chamaram a atenção do escritor brasileiro Sergio Faraco para uma tradução.

Logo nas primeiras correspondências trocadas pelos contistas, já é possível notar a preocupação de Faraco em manter o máximo da imagem retratada no conto original, atitude que resultou na confiança de Arregui, conforme observa-se em uma de suas cartas:

Dizes que, “depois de ler o material... aprovarás ou não”. Nada tenho a aprovar e aprovo *avant la lettre*. O que fizeres está bem-feito. Meu desconhecimento do português é total e seria um absurdo pensar em te corrigir. Sobre a seleção, repito, farás o que achares melhor. Também, e também repito, faz com a ordenação o que melhor convier segundo teu critério. Sobre o título geral nos entenderemos, ainda que, em princípio, venha a ser o de teu gosto (ARREGUI & FARACO, 2009, p. 25).

Mesmo admitindo o desconhecimento do português, Arregui faz algumas observações na tradução de Faraco, como questões de pontuação, sem deixar de ressaltar que são dúvidas e não tentativas de impor suas impressões.

A opção em mudar o título da obra de Arregui, que literalmente seria “Um conto com um poço”, para “Cavalos do Amanhecer” mostra a importância que esses diálogos trouxeram para ambos os contistas. Faraco alega que a sua escolha é mais poética, enquanto Arregui admite a dificuldade em atribuir títulos aos seus contos, tanto que, ao escrever um conto em dedicação a Faraco, pede que este lhe atribua um título.

Como leitora, receptora das obras de Arregui e Faraco, posso inferir que tanto o “poço” quanto os “cavalos” simbolizam pontos altos do conto, porém a inserção da imagem do cavalo no título abrange um significado maior no texto, pois não simboliza apenas a chegada da guerra, mas também o cenário político, social e fronteiriço em que está situada a personagem de Martiniano, além de carregar o caráter simbólico de uma identidade fronteiriça, tanto uruguaia quanto sul-riograndense.

Sobre a fronteira, Carvalhal (2003, p. 154) acredita que esta “pode ser compreendida como uma espécie de ‘convenção estruturante’, um espaço de divisa e de delimitação que demarca diferenças, afirma identidades e origina necessidades de representação.” A literatura sul-riograndense explora bastante a temática da fronteira, o que a torna um aspecto primordial para compreender como se dá essa representação do território.

A tradução de Faraco, analisada neste trabalho, encaminha o leitor a refletir sobre a figura do gaúcho além dos limites geográficos que separa Brasil e Uruguai. A interferência do espanhol é notória na produção literária de Faraco e vice-versa.

O ambiente uruguaio muito se assemelha com o ambiente rural sul-riograndense, tanto que, se não fosse a menção à guerra entre *blancos* e *colorados*, o leitor poderia sentir como se o

conto estivesse retratando as lutas entre republicanos e monarquistas ou entre chimangos e maragatos no Rio Grande do Sul, sensação que corrobora com a afirmação de que as fronteiras são construídas no imaginário, ou seja, são simbólicas e não físicas.

Com intuito de comprovar as interferências entre língua e cultura na tradução de “Un cuento con un pozo”, passarei à análise contrastiva de alguns fragmentos do conto que mostram a transcrição de Faraco na adaptação do texto à cultura do leitor brasileiro, mais especificamente àqueles que habitam o sul do país, onde as semelhanças são mais notáveis:

1. Vestía todas sus prendas, desde las botas al sombrero de copa redonda: **el cinto** ancho y adornado con monedas, no olvidaba **el facón** de acero español y tampoco el trabuco de caño corto, de fabricación francesa. (ARREGUI, 1999, p. 35)

Envergava todas as suas prendas, desde as botas até o chapéu de copa redonda. **Na guaiaca** larga e adornada de moedas, **o facão** de aço espanhol e o revólver de cano curto, de fabricação francesa (p. 65).

Temos a substituição dos termos “vestía” e “cinto” por “envergava” e “guaiaca”. A palavra guaiaca é de origem aimará, conhecida como um artigo típico da vestimenta do gaúcho, portanto ambas as substituições, na tradução, assumem uma imagem campeira mais conhecida no sul do Brasil. Por outro lado, o termo “facón” utilizado por Arregui, no conto original, é influência do português, pois se procurarmos nos dicionários de espanhol não encontraremos essa palavra:

2. De cuando en cuando, como siempre, golpeaba los trozos de coronilla con una trenza de alambre y arrimaba brasas a la **caldera** tiznada y panzona. (ARREGUI, 1999, p. 36)

De vez em quando, como sempre, golpeava as achas de coronilha com um arame trançado e encostava as brasas na **cambona** negra e bojuda. (ARREGUI, 2003, p. 66)

A troca de “caldera” por “cambona” segue o mesmo intuito acima citado, ou seja, trazer um novo termo que esteja mais relacionado com o regional, porém mantendo a mesma impressão pretendida no original ao leitor:

3. **Los trozos** de coronilla ardían en brasas color sangre y **las ramas de tala** lloraban savia espumosa [...] (ARREGUI, 1999, p. 35)

Achas de coronilha ardiam em brasas cor de sangue, **os gravetos** choravam uma seiva espumosa [...] (ARREGUI, 2003, p. 64)

A expressão “achas de coronilha” em substituição a “los trozos de coronilla” deixa evidente a intenção de Faraco em trazer, na sua tradução, as peculiaridades da região sul-riograndense, como também pode ser observado na escolha de “os gravetos”, termo bastante usado na região sul, em vez da tradução literal de “las ramas de tala”:

4. Varias cosas pienso; entre ellas, recuerdo que días atrás, en la **pulpería**, había oído hablar de la posibilidad de una nueva guerra civil (ARREGUI, 1999, p. 36).

Várias coisas pensou. Entre elas, recordou-se de que dias antes, no **bolicho**, ouvira falar na possibilidade de uma guerra civil (ARREGUI, 2003, p. 66).

A palavra “pulpería” pode ser traduzida, conforme alguns dicionários, como loja, confeitaria, etc., porém Faraco utiliza o termo “bolicho” com o intuito de preservar a imagem pretendida pelo autor. Pois “bolicho”, no sul, representa uma casa de comércio pequeno, e em se tratando da época que está inserido o conto, essa palavra expressa melhor o ambiente rural, onde esse estabelecimento era, ao mesmo tempo, armazém, restaurante, pousada e espaço de diversão:

5. Su mano buscó el mango del trabuco; los dedos de la otra mano examinaron en la oscuridad el percutor, el fulminante. Apoyó el codo en la pared, no miró hacia arriba, **se apoyó el caño en la sien... - En los pozos hondos el aire no se renueva o se renueva apenas, y tal vez persistía el olor a pólvora cuando empezó el olor a podredumbre** (ARREGUI, 1999, p. 45).

Sua mão procurou o cabo do revólver, os dedos da outra apalparam o percussor. Apoiou o cotovelo na parede, o cano da arma encostado na fronte. Nem olhou para cima (ARREGUI, 2003, p. 79).

Nesse fragmento, que retrata o final do conto, percebemos que a tradução suprimiu a última frase por julgar redundante, como o próprio Faraco disse em umas das correspondências a Arregui: “[...] tentei de todas as maneiras manter a expressão podridão. A expressão ‘olor a podredumbre’, traduzida literalmente, torna-se uma construção forçada e quase redundante, por isso a dificuldade” (ARREGUI & FARACO, 2009, p. 57).

Vimos, na análise contrastiva dos contos, a importância do tradutor e o cuidado minucioso que requer o seu trabalho, pois muitas vezes a tradução literal não corresponde aos efeitos pretendidos pelo autor. Exemplo dessa afirmação pode ser constatado em uma das cartas trocadas pelos contistas: Faraco pergunta a Arregui o significado do termo “tientas” na expressão “a tientas en la noche” e porque não escolheu “ciegas”. Arregui responde dizendo que “tientas”, além da cegueira, implica “mãos que vão tocando para poder avançar” (2009, p. 56). Porém, para Faraco, o correspondente para “tientas”, no português, não provocaria a mesma imagem, já que a tradução literal seria “apalpando”.

Considerações finais

A identificação de Faraco com a temática abordada nos contos de Arregui é relevante não só para os estudos comparados, mas também para percebermos como se dá a construção de uma identidade regional. Quando trazemos essa discussão para a literatura sul-riograndense, o assunto torna-se mais complexo, devido ao contato cultural com outros países.

No texto analisado neste trabalho, a tradução de Faraco para o conto “Un cuento con un pozo”, valoriza o caráter fronteiriço, onde estão presentes, ao mesmo tempo, a semelhança e a diferença, a identidade e a alteridade, o homogêneo e o heterogêneo, ao reforçar as peculiaridades dos traços gaúchos do Rio Grande do Sul. Assim, Faraco transcria, no conceito de Haroldo de Campos, a história do gaúcho que foge à guerra. Mesmo com uma linguagem muito próxima ao original, a obra de Arregui, ao ser transportada para outro cenário cultural, político e econômico, ganha novos significados, tanto para o tradutor como para seus leitores.

Referências bibliográficas

ARREGUI, Mario. *La mujer dormida y otros cuentos*. Montevideú: Ediciones de la Banda Oriental, 1999.

_____. *Cavalos do amanhecer*. Tradução Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2003.

ARREGUI, Mario; FARACO, Sergio. *Diálogos sem Fronteira*. Tradução e notas de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2009.

CAMPOS, Haroldo de. “Tradução e reconfiguração do imaginário: o tradutor como transfigidor”. In: COUTHARD, Malcolm (Org.). *Tradução: teoria e prática*. Florianópolis: UFSC, 1991. p. 17-31.

CARVALHAL, Franco Tania. *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

Língua Portuguesa

UM OLHAR CRÍTICO PARA OS ERROS DE GRAFIA DOS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL NIVALDA LIMA FIGUEIREDO*

Ellen Bianca da Silva Barreto
Heloísa Cristina Renovato
Jackeline de Carvalho Peixoto
Josilene de Jesus Mendonça
Thiers de Andrade Soares**

RESUMO: Nos dias atuais, o domínio da norma culta é essencial para o indivíduo atuar na sociedade, para tanto, a escola tem o dever de promover o acesso dos estudantes a tal competência. Dentro desse contexto, o presente trabalho discorre acerca da ortografia, visto que, esta é essencial para a promoção do entendimento do texto. A partir de tais pressupostos, fizemos um levantamento dos erros ortográficos e estudamos as causas de tais ocorrências nos textos dos alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Nivalda Lima Figueiredo, localizada no município de Itabaiana/SE. Ao observar os erros de grafia, percebemos a influência da oralidade na escrita e a falta de contato com as palavras por parte dos alunos, ocasionando assim, a escrita errada das palavras. Os resultados da quantificação dos erros de escrita das palavras são alarmantes, tendo em vista o nível escolar no qual os alunos se encontram. Entretanto, o avanço é notório, pois ao comparar as séries, é perceptível que a cada ano a quantidade de erros ortográficos é menor, fato este que prova a considerável contribuição da escola. Por fim, expomos algumas propostas de ensino, com o intuito de contribuir na evolução dos alunos, para que estes se adequem ao campo ortográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; língua culta; ortografia.

* Este trabalho é decorrente da execução do subprojeto de Letras da Universidade Federal de Sergipe contemplado pelo Edital 02/2009 CAPES/DEB – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFS), desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag. O subprojeto desenvolve atividades de ensino envolvendo os licenciandos em Letras Português do Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe e os supervisores das escolas da rede municipal de Itabaiana/SE participantes no sentido de aprimorar as habilidades de leitura e escrita no 2º ciclo da educação básica (6º ao 9º ano), a fim de oportunizar aos licenciandos em Letras Português do Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe a implementação de técnicas de produção textual articuladas com os pressupostos teóricos estudados em sala de aula e também proporcionar encontros de capacitação aos professores de Língua Portuguesa da educação básica das escolas envolvidas no projeto e aos licenciandos em Letras Português do Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe, para fomentar a discussão e avaliação da prática de redação em sala de aula, instaurando um espaço permanente de ações, discussões e produção de materiais didáticos cujo foco é o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita na educação básica.

** Graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Sergipe – UFS, campus Prof. Alberto Carvalho, Itabaiana.

ABSTRACT: Nowadays, the field of cultural norms is essential for the individual to function in society, to this end, the school has a duty to promote students' access to such expertise. Within this context, this work talks about the orthography, since this is essential to promoting understanding of the text. Based on these assumptions, we conducted a survey of spelling errors and study the causes of such occurrences in the texts of students from 6th to 9th year of the Municipal School Nivalda Lima Figueiredo, located in the city of Itabaiana / SE. Observing the spelling mistakes, we see the influence of orality in writing and lack of contact with the words by the students, thus causing the misspelling of words. The results of the measurement errors of writing of words are alarming in view of the level in which school students are. However, progress is evident, as when comparing the grades, it is noticeable that each year the amount of spelling errors is smaller, a fact that proves the considerable contribution of the school. Finally, we set out some proposals for education, in order to contribute to the development of students so that they are appropriate in the field of spelling.

KEY WORDS: Education, educated language, spelling.

Introdução

Em uma sociedade como a que vivemos, onde as pessoas recebem maior ou menor valor de acordo com o uso que fazem da sua língua materna, é imprescindível conhecermos a variedade culta do português, da qual a ortografia faz parte. Nessa perspectiva,

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 23).

A norma culta é uma variedade linguística de maior prestígio social, que está relacionada ao poder e ao nível de escolaridade de seus falantes, ou seja, a norma culta está restrita a um pequeno grupo de indivíduos que transferem seu *status* social à variedade que utilizam. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o prestígio dessa variedade está associado a questões culturais, relacionadas a heranças ainda dos tempos coloniais, e ao nível de escolaridade dos falantes. Já para Votre (2007), a norma culta goza de prestígio devido ao

nível socioeconômico de seus usuários. Ainda com relação ao prestígio social dos falantes da norma culta, Bagno (2009) afirma que este prestígio refere-se à alta escolarização e à vivência urbana daqueles.

Devido a tal *status*, nem todos os falantes do português têm acesso a essa variedade. Por isso, quando o aluno chega à escola, esta deve auxiliar na ampliação de seus recursos comunicativos (incluindo o conhecimento ortográfico), já que existem situações sociais em que tal competência é requerida para que se consiga exercer a cidadania na sociedade, como, por exemplo, ter acesso ao mercado de trabalho.

É na escola que o aluno amplia o conhecimento linguístico que já possui, ampliação essa que se faz muito importante para o desenvolvimento escolar e social. Escrever segundo os padrões normativos, por exemplo, – o que inclui ortografia e gramática – é bastante relevante para o acesso pleno de todo e qualquer indivíduo à cidadania. Além disso, o aluno que foge ao padrão de escrita das palavras é estigmatizado socialmente, na maior parte dos casos, pelos próprios professores, que criam juízos de valor negativos.

Porém, o aprendizado da ortografia não é tão simples. Diversos docentes utilizam práticas pedagógicas inadequadas e tradicionais no que tange ao ensino da ortografia, como as listas de regras para a escrita correta das palavras. Essas listas apenas elencam como se deve escrever e não trazem explicações, ou seja, o porquê de se escrever de determinada forma, as implicações sociais, entre outras. De forma descontextualizada, é difícil alcançar resultados produtivos. É preciso que o ensino de ortografia esteja ligado ao contexto em que o estudante está inserido. Ele deve ver as palavras fazerem parte de seu dia a dia, entender o uso dessas palavras e a necessidade de escrevê-las corretamente.

Sabe-se que existem crianças com reais dificuldades de aprendizagem, o que envolve um tratamento médico. Mas, é sabido também que “(...) a grande maioria não aprende por falta de propostas e condições educacionais mais apropriadas, caracterizando o que podemos chamar de “pseudo” distúrbios de aprendizagem: projetam – se no aprendiz as deficiências do ensino” (Zorzi, 2003 *apud* DIAS, 2009, p.167). Em outras palavras, parece-nos que a falta de propostas e métodos para o ensino da ortografia é refletida nos estudantes, como se eles fossem os culpados pelo aprendizado insatisfatório.

Ainda sobre o ensino de ortografia, Morais (1999 *apud* DIAS, 2009, p. 172-3) afirma que

na maioria das vezes as escolas continuam não tendo metas que definam os avanços que esperam promover sobre conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do Ensino Fundamental. Nesse espaço de identificação, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente. Isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola.

A procura por métodos mais eficientes de se promover, dentre outras habilidades, a aprendizagem da ortografia deve ser uma constante no trabalho do professor, tendo em vista que a adoção apenas dos métodos convencionais de se ensinar a ortografia, a nosso ver, não se faz suficiente a uma aprendizagem consistente por parte dos estudantes, o que se reflete, sobretudo, em suas produções textuais escritas.

Nessa perspectiva, neste trabalho, fazemos uma análise panorâmica da ortografia empregada em textos narrativos produzidos pelos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nivalda Lima Figueiredo, localizada na cidade de Itabaiana/SE, onde atuamos como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como objetivo identificar os possíveis erros de grafia dos alunos, a fim de pautarmos o desenvolvimento de ações interventivas na escola.

1 – O domínio da língua culta numa perspectiva socioeducacional

Ascender socialmente é um desejo de todos. Para tanto, dominar a língua culta é muito importante, na medida em que o emprego de tal variedade oferece oportunidades de crescimento. Como postula Bortoni-Ricardo (2005),

o prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, não se restringe, como seria de esperar, aos grupos de seus usuários; ao contrário, perpassa todos os segmentos sociais. Varia apenas a

sua manifestação, em função do acesso diferenciado que esses grupos têm às normas que funcionam como um quadro referencial da correção e propriedade linguística. O cidadão erudito aprecia a língua culta, que por sinal é o seu meio natural de comunicação, mas o trabalhador braçal, a empregada doméstica, os milhões de iletrados também o fazem. Demonstram igualmente um sentimento positivo em relação à “boa linguagem”, à linguagem daqueles que têm estudo. Uma evidência disso é que as lideranças políticas das nossas classes trabalhadoras se esmeram em falar um português escorreito em suas aparições públicas, no que nem sempre têm total sucesso em virtude de sua sociabilização ter ocorrido no âmbito das variedades populares. O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

O domínio da norma culta é imprescindível para a real inserção social do aluno, pois existem determinadas situações interacionais em que a utilização de tal norma é essencial para o exercício da cidadania, como, por exemplo, uma entrevista de emprego, uma palestra, a escrita de documentos oficiais etc. Diferentemente do que muitos podem pensar, a norma culta não diz respeito somente à fala, mas também à escrita. Situa-se nesse âmbito a ortografia.

A variação é característica de toda e qualquer língua natural, principalmente na modalidade oral, em que há maior flexibilidade, maior liberdade. Entretanto, a padronização da língua é necessária, tendo em vista que, sem ela, a comunicação escrita (e, por conseguinte, a difusão de ideias) poderia tornar-se um problema. Segundo Geraldi (2006, p. 33),

o padrão tem muitos valores e não pode ser negado; não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil - o não-padrão os alunos já sabem. Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas.

Ainda acerca da ideia de padronizar a língua, Rosa Virgínia Mattos e Silva (2005) expõe que, em línguas históricas, como a portuguesa, há “a necessidade social de unificação, padronização, em face da realidade heterogênea” (SILVA, 2005, p. 11).

O modo de escrever as palavras foi padronizado e segui-lo é muito importante, tendo em vista não só a facilidade de compreensão em relação ao que foi escrito, mas também ao *status* social conferido àqueles que fazem uso da variedade culta da língua. Usar a ortografia,

dentro do que prescrevem os compêndios gramaticais, é uma das preocupações (embora não a principal) do PCN de Língua Portuguesa, o qual prega que os alunos tenham condições de “escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases” (BRASIL, 1997, p. 80).

Em uma perspectiva socioeducacional, todas as variedades linguísticas são dignas de respeito. Porém, o valor que a sociedade atribui à língua culta é bem maior. Nesse sentido, deve-se assegurar aos estudantes o acesso ao conhecimento linguístico pleno, no qual a norma culta (bem como a ortografia) está inserida e torna-se cada vez mais uma exigência social.

Como expõe Bortoni-Ricardo (2006, p. 2) “os gramáticos de cada língua passam muitos anos, às vezes, até mais de um século, definindo as convenções da ortografia.” Nesse sentido, é necessário, para atender às exigências sociais, escrever todas as palavras de maneira correta, sob pena de ser julgado socialmente. Nessa perspectiva, é extremamente importante ensinar a ortografia, pois se na língua oral há flexibilidade, há variantes linguísticas, na modalidade escrita não há toda essa flexibilidade. Nesse sentido,

um professor não se pode eximir de corrigir uma soma aritmética errada. Não pode também ignorar uma palavra com erro ortográfico. Não se preocupará, porém, em fazer constantes intervenções na língua oral de seu aluno porque sabe que ali ele dispõe de flexibilidade para ajustar seus recursos linguísticos à situação de fala. Um professor poderá aceitar de seu aluno tanto “eu encontrei ele no jardim”, quanto “eu o encontrei no jardim”, dependendo do contexto em que o enunciado apareça. Mas não poderá jamais aceitar que o aluno escreva: “eu encontrei...” (BORTONI-RICARDO, 2006, p.3)

Como mencionado, a modalidade escrita da língua não é flexível como a modalidade oral. Por isso, todas as palavras que não seguem as normas de grafia são tidas como erro e tornam-se um empecilho durante a leitura, a qual se inicia por meio do processo de decodificação. Para decodificarmos mais facilmente é fundamental empregar a ortografia, esta que se apresenta como mais saliente no que toca ao julgamento do conhecimento da norma. Ressalta-se, assim, que aqueles que não fazem uso da ortografia deixam clara a falta de domínio da língua culta.

Quanto aos erros de grafia, é importante mencionar que podem ser resultado de dois fatores; há

erros de ortografia que resultam da interferência de traços da oralidade e erros que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com ela, em diversos suportes: livros e textos impressos em geral, áudios-visuais, internet e outros usos do computador, outdoors e quaisquer objetos portadores de textos (BORTONI-RICARDO, 2006, p 1).

Em outras palavras, a oralidade interfere tanto na escrita que muitos alunos, não conseguindo diferenciar a modalidade oral da modalidade escrita da língua, acabam, no momento de escrever, transcrevendo a fala, o que os leva ao não uso das regras de ortografia. Entretanto, ao passo que os estudantes adquirem um maior contato com a escrita correta das palavras, eles tendem a distinguir as duas modalidades e, por conseguinte, empregar a ortografia.

Acerca dos erros cometidos devido à oralidade, Faraco (2003) expõe que

muita gente pensa que a grafia representa diretamente a pronúncia (...). trata-se de um equívoco. Primeiro (...) o sistema tem memória etimológica. Em segundo lugar, porque a grafia – mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou dizendo de outra maneira, há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la. (FARACO, 2003, p. 11)

A título de exemplificação, vejamos o texto da figura 1, produzido por um dos alunos do 6º ano (antiga 5ª série) analisados por nós, que apresenta os erros categorizados acima por Bortoni-Ricardo (2006).

Figura 1: Texto produzido por aluno do 6° ano

19 Porco ou foi que foi limpo
Era uma vez um porco porco que
sempri queria uma vez ouve
um com curso de porco mais bonito e limpo
O então o dono do porco deu um abraço, se abra
e pentiou o porco a farão de concurso de porcos
limpos e o porco eo dono feliz em 5° lu-
gar e si latam a delizir.

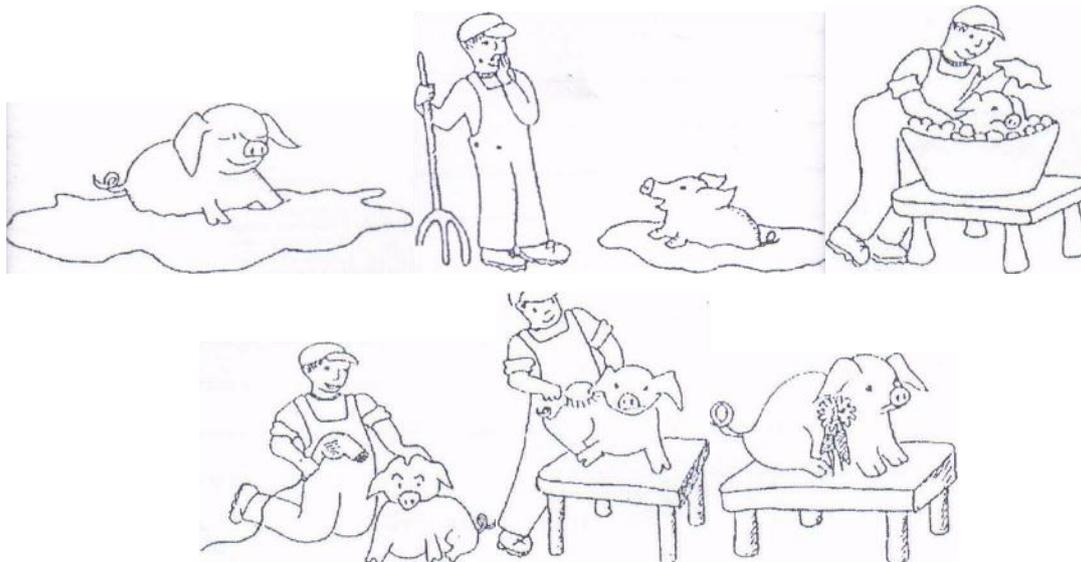
No texto 1, os dois tipos de erros mencionados são claramente perceptíveis. O estudante, na escrita de determinadas palavras, deixa de maneira nítida a ideia de que a grafia é o espelho da fala, como nas palavras “suju”, “sempri”, “ouve”, “pentiou”. Há erros também provenientes do pouco contato do aluno com o modo de escrever certas palavras, quais sejam: “limpo(s)”, “comcurso / com curso”, “emtão”, “forão”, “ficarão”, “felizez”. Tais desvios de grafia são, certamente, resultantes de métodos inadequados desde o período de alfabetização, visto que a criança vai à sala de aula e logo a professora começa a inseri-la no processo de memorização de letras e sílabas, descontextualizadamente.

Salienta-se ainda que o texto apresentado é apenas um dos 197 textos analisados. Ressalta-se que os problemas contidos na referida produção textual são presentes também na maioria das demais produções, independentemente da série escolar e da faixa etária dos alunos. Diante disso, nos questionamos: Será que nossos alunos preparados para, através da escrita, atender às exigências sociais? Será que a escola tem cumprido seu papel; o de oferecer as experiências necessárias para que os estudantes adquiram conhecimento da norma culta? Para respondermos a estas perguntas, empreendemos uma investigação de base quantitativa, cujos procedimentos são explicitados na seção a seguir.

2 – Procedimentos metodológicos

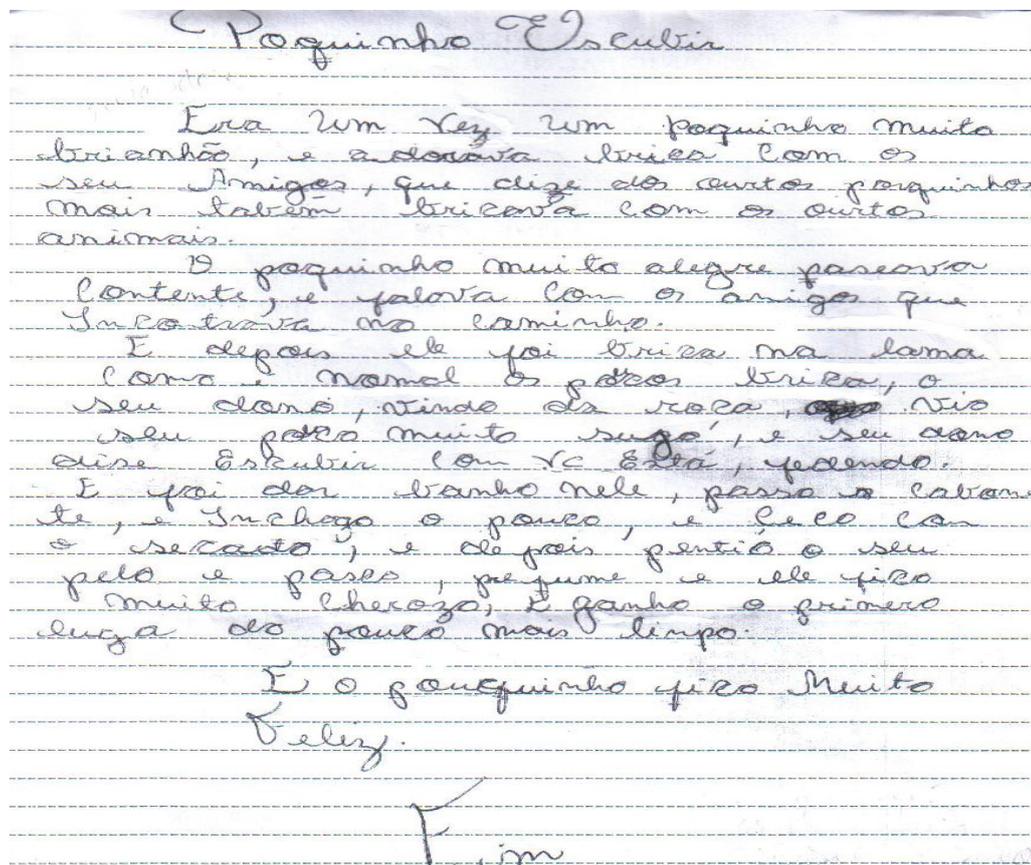
Os textos narrativos, objetos de nossa análise, foram resultados de uma proposta de atividade desenvolvida durante um de nossos encontros com os estudantes, em sala de aula. Levamos um cartaz no qual havia figuras em sequência, que conduziam a classe a uma narração. Pedimos, inicialmente, que alguns, voluntariamente, se dispusessem a contar de maneira oral a história. Em seguida, distribuímos aos discentes folhas padronizadas e propusemos que eles produzissem uma narrativa, tomando como base as imagens do cartaz, reproduzido na figura 2.

Figura 2: Cartaz mote para a produção dos textos



A título de ilustração, trazemos, na figura 3, uma das redações, na íntegra.

Figura 3: Redação produzida por um aluno



Transcrição do texto:

Poquinho Escubi
Era uma vez um poquinho muito brianhão, e adorava brica com os seu amigos, que diz de dos ourtos poquinhos, mais tabém bricava com os ourtos animais.
O poquinho muito alegre paseava contente, e falava com os amigos que encontrava no caminho.
E depois ele foi brica na lama como é nomal os pocos brica, o seu dono, vindo da roça, vio seu porco muito sujo, e seu dono dise Escubi com vc está, fedendo.
E foi dar banho nele, passo a cabonete, e inchugo o pouco, e ceco com o secado, e depois pentio o seu pelo e pasco, pefume e ele fico muito cherozo, e ganho a primero luga do poço mais limpo.
E o pouquinho fico muito feliz.
Fim

Posteriormente, passamos à leitura rigorosa dos textos coletados, a fim de buscarmos dados de desvios à norma ortográfica vigente. Os textos foram estratificados quanto à série escolar a que pertenciam os alunos: do 6º (antiga 5ª série) ao 9º (antiga 8ª série) ano. Ressalta-

se que não consideramos como erro as palavras que não atendiam ao novo acordo ortográfico, tendo em vista que a velha ortografia é válida até o final de 2012. Os dados obtidos estão distribuídos conforme a tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos textos e das ocorrências de desvios ortográficos nas narrativas produzidas

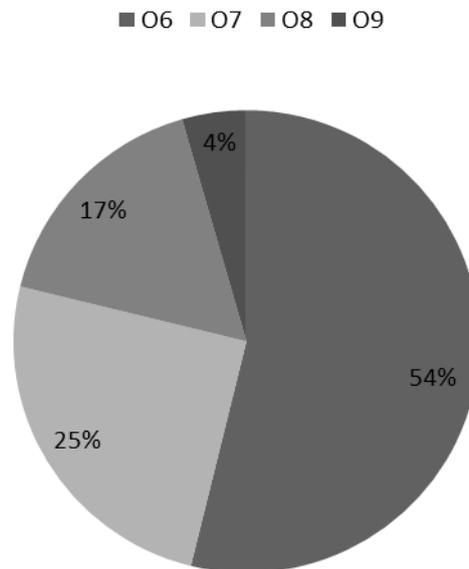
	Número de turmas	de	Número de produzidos	de	textos	Número de dados coletados por série escolar
5ª série/ 6º ano	3		75			750
6ª série/ 7º ano	2		48			348
7ª série/ 8º ano	2		49			233
8ª série/ 9º ano	1		25			62
Total	8		197			1393

Finalizadas as etapas de coleta, codificação e quantificação, iniciamos a análise dos dados tabulados, apresentada na sequência.

3 – Erro de escrita: o que fazer?

O julgamento social atrelado ao emprego da norma culta tem feito crescer incessantemente a necessidade de segui-la. Não basta falar de acordo com tal variedade, é preciso, sobretudo, escrever de acordo com o que preconizam os compêndios gramaticais. Nesse sentido, o uso da ortografia é imprescindível. Parte-se desse pressuposto para analisar a grafia empregada em produções escritas pelos alunos já mencionados. Primeiramente, a análise refere-se à escrita errada das palavras, levando em consideração a série escolar dos alunos. Em seguida, analisa-se os tipos de erros de escrita. Para tal, toma-se como base a categorização proposta por Bortoni-Ricardo (2006).

Gráfico 1: Desvios ortográficos em função da série escolar



Os dados do gráfico 1 mostram que 54% dos desvios à norma ortográficas identificados nas produções textuais são provenientes de alunos do 6º ano (O6). Os desvios oriundos dos estudantes do 7º ano (O7) contabilizam 25% do total. Já o percentual de desvios provenientes das turmas do 8º ano (O8) chega a 17% e os 4% restantes referem-se aos desvios oriundos dos alunos do 9º ano (O9).

Como explicitado na metodologia, 197 estudantes produziram as narrativas escritas. Calculamos, então, médias de desvios ortográficos por alunos/redação em cada série, como forma de analisar comparativamente a quantidade de desvios das regras de grafia, que podem ser conferidos na tabela 2. Nas turmas do 6º ano, contabilizamos a média de 10 desvios por aluno, ao passo que nas turmas do 7º ano, a média alcança o índice de 7,25 desvios por estudante. Analisando as turmas do 8º ano, chega-se à média de 4,75 desvios por discente. O índice de desvios é menor na classe do 9º ano, alcançando o índice de 2,48 desvios por aluno.

Tabela 2: Amostra de desvios ortográficos por alunos/redação

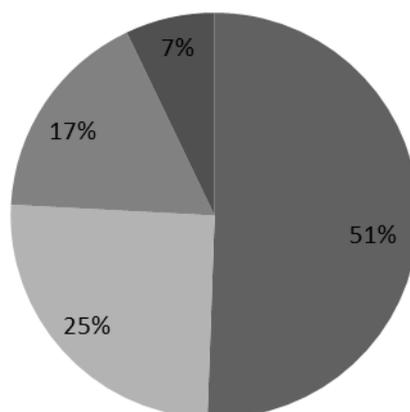
Médias de desvios ortográficos por alunos/redação	
Desvios por aluno/redação (6° ano)	10
Desvios por aluno/redação (7° ano)	7,25
Desvios por aluno/redação (8° ano)	4,75
Desvios por aluno/redação (9° ano)	2,48

Após o cálculo das médias, podemos perceber que há um progresso no tocante ao domínio da ortografia, tendo em vista o decréscimo de desvios em relação ao nível escolar dos alunos. Isto é, o índice de desvio regride, enquanto há uma progressão na série escolar.

Os resultados obtidos demonstram que os alunos têm progredido em relação ao uso das regras de grafia. Entretanto, a incidência de erros de escrita ainda causa preocupação, dado o alto índice de desvios, considerando a quantidade de textos produzidos e o tamanho desses textos (quase a totalidade das produções escritas é bastante curta).

Gráfico 2: Erros provenientes da influência da oralidade na escrita

■ 6° ano ■ 7° ano ■ 8° ano ■ 9° ano

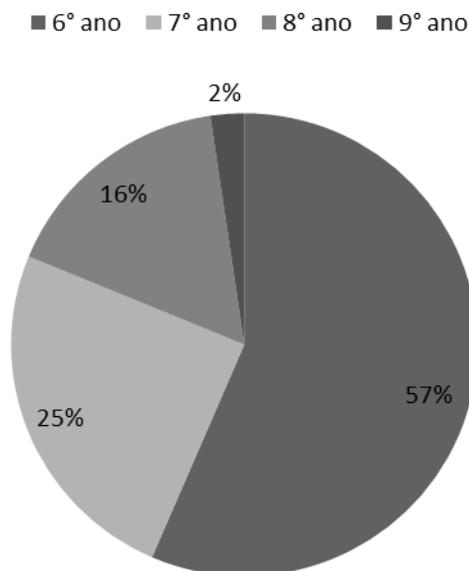


De acordo com o gráfico, os alunos do 6° ano (antiga 5ª série) são os que mais se deixam influenciar pelo modo como pronunciam as palavras. O percentual de 51% registrado nos textos produzidos pelos estudantes do 6° ano corresponde a 314 ocorrências. As demais

séries escolares obtiveram percentuais bem menores. Nas produções textuais dos alunos do 7º ano, registra-se o índice de 25%, ou 157 ocorrências de erros ocasionados pela influência da fala na escrita. Nos textos do 8º ano, os erros registrados atingem 17%, o que equivale a 106 erros. Já nos textos produzidos pelos estudantes do 9º ano, o percentual de erros registrados é de 7%, o equivalente a 44 erros. Nesse sentido, obtém-se o total de 621 erros ocasionados pela influência da oralidade na escrita nos textos produzidos pelos estudantes da Escola Professora Nivalda Lima Figueiredo.

O gráfico 3 mostra os resultados referentes à segunda categoria de erros proposta por Bortoni-Ricardo (2006).

Gráfico 3: Erros provenientes da pouca familiaridade do aluno com a ortografia das palavras



De acordo com o gráfico 3, nas produções textuais dos alunos do 6º ano registra-se o índice de 57% de ocorrência de erros ocasionados pelo contato insuficiente dos alunos com a escrita correta das palavras. Tal percentual corresponde a 436 ocorrências. Nos textos produzidos pelos alunos do 7º ano, o percentual registrado é de 25%, o que equivale a 191 ocorrências de erros. Já nos textos produzidos pela turma do 8º ano, o índice obtido é de 16%,

ou 127 ocorrências. E nos textos produzidos pelos estudantes do 9º ano, o percentual obtido é de 2%, o correspondente a 18 ocorrências de erros provenientes do pouco contato do aluno com a escrita das palavras. Os valores obtidos totalizam o índice de 772 ocorrências.

Como visto, a análise dos dados mostra que a maior quantidade de erros na escrita das palavras provém do pouco contato que os estudantes têm com a ortografia dessas palavras. Salienta-se ainda que mesmo os erros provenientes de influência da fala na escrita revelam que os estudantes não têm grande familiaridade com as palavras escritas.

O índice de desvios de grafia é motivo de preocupação, apesar de decair ao longo das séries escolares. É fato, houve um progresso dos alunos em relação à grafia correta das palavras, e isso se deve à escola. Entretanto, há muito a ser melhorado, principalmente nas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental, tendo em vista o número alarmante de erros de grafia nas produções textuais dos alunos do sexto ano. Por hipótese, acreditamos que se o índice de erros de escrita é alto nessa série, deve ser ainda maior nas séries anteriores, o que implica possíveis problemas na alfabetização.

Se analisarmos verticalmente a frequência de erros, ou seja, de uma série para a outra, percebemos que os alunos têm progredido quanto à escrita correta. Contudo, ao analisarmos os resultados horizontalmente, isto é, dentro de cada série escolar, constatamos que o número de erros por aluno parece estar acima do esperado, sobretudo nas duas primeiras séries do segundo segmento do Ensino Fundamental.

É certo que se cria um estigma quanto aos erros de grafia em um texto, ou seja, quanto maior o número de erros de escrita, mais negativo é o juízo de valor de quem o lê, apesar de a ortografia não ser o critério mais importante, atualmente, para a avaliação de uma produção textual. Ainda assim, seguir as regras de escrita é importante.

Dado o avanço do uso das regras de ortografia, como corroborado através dos gráficos, é imprescindível que reconheçamos que a escola tem mérito nisso. Todavia, as ações que ela desenvolve ainda não são suficientes.

Ambas as naturezas dos erros cometidos (a influência da fala na escrita e o pouco contato do estudante com as palavras), a nosso ver, decorrem da falta de prática de leitura, atividade fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita (não só no que toca

a coesão e a coerência, mas também em relação à ortografia). Em decorrência disso, propomos a elaboração de atividades que explorem a leitura dos estudantes, de modo que eles venham a dominar, além de outras coisas, a ortografia. Não é necessário que ele memorize as regras, mas que saiba a forma correta de escrever as palavras. Para tanto, é preciso que o professor ofereça-lhe uma gama de textos de diversos gêneros, tais como revistas em quadrinhos, romances, piadas, notícias, entre outros.

Além disso, é interessante a aplicação de atividades de produção textual, por meio das quais o docente deve ensinar aos estudantes a trabalharem com o dicionário. Pode também propor atividades de leitura livre, através das quais o professor pode estimular o gosto e o hábito pela leitura, promovendo, por conseguinte, um contato maior dos discentes para com as palavras.

O professor pode também organizar visitas a determinados locais como supermercados (possibilitando a leitura de marcas de produtos alimentícios, de limpeza etc), bancas de revistas (onde os discentes deparam-se com variados tipos de jornais e revistas), lanchonetes ou restaurantes (o cardápio apresenta um vocabulário rico e muito agradável). Durante o percurso de visitas, certamente, haverá numerosos anúncios publicitários expostos (*outdoors*), os quais apresentam palavras possivelmente desconhecidas pelos estudantes. De volta à sala de aula, o docente deve questionar a turma a respeito das visitas e, principalmente, do contato com as palavras. Em seguida, pode propor exercícios em que os alunos tenham que escrever as palavras vistas durante o passeio.

Enfim, é preciso que o ensino de ortografia esteja pautado no contexto em que vive o aluno. É necessário que as palavras façam sentido para o estudante, que elas sejam usadas em contextos reais (por isso a importância de se explorar os gêneros textuais). Dessa forma, certamente, o aluno perceberá e entenderá a importância de usar as regras ortográficas.

Considerações finais

As línguas naturais são flexíveis, heterogêneas, dinâmicas e variáveis, sobretudo na modalidade oral. Na modalidade escrita, porém, essa flexibilidade é menor. É preciso seguir

um padrão de escrita (a ortografia), como forma de se fazer perdurarem os registros. Em outras palavras, através das convenções da escrita, é possível que um texto do século XIX, como um dos de Machado de Assis, seja compreendido por nós, no século XXI, pois o processo de mudança é muito mais lento do que na fala.

Seguir as regras de escrita é, de certa forma, uma imposição social. Quem não as segue, pode ser estigmatizado. Nesse sentido, uma das funções da escola é prover os alunos com os meios necessários para que aprendam as regras de ortografia e usem-nas cotidianamente. Entretanto, há muitas propostas e métodos que não surtem efeito, tendo em vista que são descontextualizadas. Dadas a necessidade e a importância do uso das regras de ortografia, neste trabalho nosso intuito foi identificar os possíveis erros de grafia dos alunos, a fim de pautarmos o desenvolvimento de ações interventivas na escola.

Através da análise dos gráficos, constatamos que há um avanço no uso das regras ortográficas de acordo com a progressão escolar. Entretanto, a análise de cada série, individualmente, indica que é alto o número de erros de escrita, o que revela um problema a ser resolvido no ensino de ortografia, possivelmente sanado com o desenvolvimento do trabalho com a leitura, conforme propusemos anteriormente.

A escrita correta das palavras é o primeiro passo para se aproximar da norma de prestígio na modalidade escrita. É também a primeira etapa por meio da qual se desenvolve a leitura, a qual “favorece a remoção de barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através de promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual (...)” (BAMBERGER, 1988, p. 11). Nessa perspectiva, nós, bolsistas do PIBID, diante do resultado obtido, nos propomos a executar as atividades propostas neste trabalho, como forma de amenizar o problema.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. 8ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria. COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p.267-276.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

DIAS, Danielle Gomes; SANTOS, Shayane Ferreira dos; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; OLIVEIRA, Margaret Coelho de; CARVALHO, Luzia Alves de. *O ensino e a aprendizagem de ortografia*. Disponível em WWW.perspectivasonline.com.br volume 3, número 9, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de Português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

VOTRE, Sebastião Josué. *Relevância da variável escolaridade*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 51-57.

Linguística Aplicada

MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO NA ZONA RURAL DE CABACEIRAS/PB

Roberta Andrade Farias*

RESUMO: O fator afetivo denominado de motivação vem sendo assunto de discussões entre vários estudiosos na área da Linguística Aplicada no que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, devido ao seu poder de influenciar o comportamento e desempenho dos aprendizes. Tendo em vista a relevância do tema, o presente trabalho tem como intuito identificar o que motiva a aprendizagem de inglês como língua estrangeira por parte de alunos do nono (9º) ano de uma escola pública localizada na zona rural do município de Cabaceiras, no interior da Paraíba. Além desse objetivo, pretendemos verificar qual a influência específica do turismo da cidade de Cabaceiras na motivação desses alunos e se a motivação por eles apresentada também contribui com seus resultados de aprendizagem na disciplina de língua inglesa. Para tal, utilizamos como suporte teórico as contribuições sobre motivação e aprendizagem de línguas de Guimarães (2009), Böck (2008), Campos (2010), Harmer (1985, 2009), entre outros. Como instrumentos de coleta de dados, fizemos uso de questionários e entrevistas com os alunos do 9º ano da referida escola. Ao final, concluímos que o turismo do município de Cabaceiras parece ser o fator principal na motivação para a aprendizagem de inglês por parte dos alunos participantes desta pesquisa, caracterizando, portanto, a denominada motivação extrínseca, que, por sua vez, parece contribuir com os bons resultados de aprendizagem apresentados por esses alunos nas aulas de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Aprendizagem de Língua Inglesa. Cabaceiras. Turismo.

ABSTRACT: The emotional factor named motivation has been the subject of discussions by several authors in the area of Applied Linguistics concerning foreign language learning, due to its power of influencing learners' behavior and performance. By taking the relevance of this topic into account, this paper aims at identifying what motivates students in the ninth (9th) grade at a public school located in the rural area of Cabaceiras city, in the countryside of Paraíba state, to learn English as a foreign language. Besides this purpose, we intend to verify which specific influence of Cabaceiras tourism in the students' motivation and if the motivations presented contribute with their learning outcomes in English. To this end, we have used, as the theoretical support, the contributions about motivation and language learning by Guimarães (2009), Böck (2008), Campos (2010), Harmer (1985, 2009) among others. As instruments of data collection, we have used questionnaires and interviews with

* Graduada no Curso de Letras Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: roberta-a-f-7@hotmail.com.

students of the 9th grade of the school mentioned. Finally, we have concluded that the tourism of Cabaceiras city seems to be the main factor in the motivation for English learning by the participants of this research, characterizing, therefore, the so-called extrinsic motivation, which, in turn, seems to contribute with the good learning results presented by these students in English language classes.

KEYWORDS: Motivation. English Language Learning. Cabaceiras. Tourism.

Introdução

Cada vez mais pesquisadores como Böck (2008), Gardner (2001), Boruchovitch e Bzuneck (2009) buscam investigar as contribuições dos aspectos afetivos nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs). Dentre os aspectos afetivos mais comumente estudados, podemos citar: a ansiedade, a inibição, a autoestima, a extroversão/introversão, e a motivação.

Para fins deste estudo nos deteremos à motivação como um fator contribuinte para a formação educacional, tendo em vista que, de acordo com Silva (2010, p. 284), “aprender uma língua estrangeira é um processo que exige persistência devido a sua natureza de construção e reconstrução de conceitos e execução de tarefas...”. Desse modo, entendemos que a motivação é um requisito importantíssimo para ajudar nessa jornada, porque é ela que move o aprendiz a realizar suas tarefas.

Partindo do pressuposto do quão relevante é a motivação no desenvolvimento da aprendizagem de LE e que se mostra ausente em muitos alunos e tão presente em outros, resolvemos desenvolver esta pesquisa tendo como contexto de realização uma escola pública localizada na zona rural da cidade de Cabaceiras, no interior da Paraíba, e tendo como participantes alunos do nono (9º) ano do ensino fundamental na disciplina de língua inglesa.

A escolha por realizar esta pesquisa no município de Cabaceiras se deu por dois motivos: (a) primeiro, pelo fato de tratar-se de uma cidade que, mesmo não sendo de grande porte, tem a globalização bem presente, devido ao turismo e aos meios tecnológicos como a internet; (b) segundo, por ser a pesquisadora professora de língua inglesa na cidade,

especificamente na turma na qual a pesquisa foi realizada, aspecto este que facilitou o acesso aos alunos, bem como o processo de coleta de dados.

Desta forma, podemos dizer que nossa escolha se deu, principalmente, pelo diversificado caráter turístico da região, explorado através do turismo rural, do cultural e do de lazer, o que tem permitido um maior contato da população com turistas, em especial, com turistas estrangeiros e, conseqüentemente, com a língua inglesa. Neste sentido, podemos citar Silva e Silva (2009, p.17) quando afirmam que:

Cabaceiras hoje é reconhecida pela Embratur como um município de potencial turístico. Atualmente, é um dos principais destinos turísticos da Paraíba, com destaque pelo grande fluxo de turistas internacionais. A partir do ano de 2001 chegou a receber turistas estrangeiros em maior número do que os recebidos pela própria capital do estado.

Portanto, levando em consideração esses aspectos característicos da região, bem como a nossa experiência como professora da turma, apresentamos como objetivos da nossa pesquisa:

I - Identificar o que motiva a aprendizagem de inglês como língua estrangeira para os alunos do 9º ano da referida escola;

II - Verificar qual a influência específica do turismo da cidade de Cabaceiras na motivação desses alunos; e

III - Investigar se a motivação apresentada pelos alunos influencia nos resultados de aprendizagem da língua inglesa.

Para adquirir subsídios que nos auxiliassem na obtenção de dados que nos permitam alcançar nossos objetivos de pesquisa, fizemos uso de dois instrumentos de coleta: primeiramente, o questionário e, posteriormente, a entrevista.

Como bases teóricas utilizamos as contribuições sobre motivação, aprendizagem e motivação em contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras de Böck (2008), Campos (2010), Guimarães (2009), Miccoli (2010), Gardner (2001), Arnold e Brown (2005), Harmer (1985), Brown (2007), dentre outros, além das orientações apresentadas nos Parâmetros

Curriculares Nacionais - PCNs (1998). Esse embasamento teórico nos possibilitou analisar como a motivação exerce um papel determinante na aprendizagem da língua inglesa e compreender como fatores diversos influenciam esse aspecto afetivo e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua-alvo.

1. Fundamentação teórica

1.1 Definindo motivação

Com o propósito de verificar como o aspecto afetivo motivação é apresentado no processo de aprendizagem da língua inglesa, primeiramente nos deteremos em compreender melhor o que é motivação. Para isto, apresentaremos algumas definições desse termo na visão de diferentes autores.

Para Böck (2008, p.17), a motivação é uma força interna propulsora que leva o indivíduo a praticar uma ação. Bzuneck (2009, p.9), por sua vez, tem um conceito semelhante, quando afirma que “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso.” Com base em nossas afirmações, podemos entender que é a motivação que vai determinar o nosso comportamento como indivíduos em uma sociedade, pois a partir de um motivo interno somos impulsionados a irmos em direção ao alcance dos nossos objetivos.

Dessa maneira, é possível verificar que a motivação é um fator fundamental nas nossas escolhas, no nosso progresso, disposição e qualidade na execução de algo, tornando-se um elemento indispensável para o desenvolvimento humano.

De acordo com Bock (2008, p.17), como o próprio termo (motivo + ação) diz é preciso um motivo para a prática de uma ação. E esses motivos são provocados pelas nossas necessidades, pois quando uma pessoa sente falta de algo, ela é instigada a buscar a solução para satisfazer suas carências. Assim, o indivíduo irá esforçar-se em conseguir a satisfação daquilo que para ele é necessário e o grau da intensidade de sua motivação vai depender de suas necessidades e interesses. Dessa forma, compreende-se que a motivação está

intimamente ligada à necessidade, como diz Schütz (2003): “Se a motivação se origina no desejo de se satisfazer uma necessidade, não havendo necessidade, não haverá motivação”.

Dessa forma, a partir das definições apresentadas até então sobre o termo motivação, apresentamos a nossa própria compreensão sobre esse fenômeno: motivação é uma força que faz uma pessoa agir de acordo com suas carências, determinando, assim, sua conduta para a realização de suas metas, sua persistência, envolvimento e disposição nas práticas das ações em qualquer âmbito. Essa força oscila dependendo da importância dada ao que se quer obter e à verificação de que se é realmente uma necessidade.

1.2 Classificação de Motivação

1.2.1 Motivação Intrínseca

De acordo com Bock (2008), Brown (2007), Guimarães (2009), Harmer (1985), Campos (2010) entre outros, a motivação pode ser classificada em dois tipos: intrínseca e extrínseca.

Campos (2010, p.117) também apresenta uma definição sobre esse tipo de motivação, afirmando que:

a motivação intrínseca é inerente ao objeto da aprendizagem, à matéria a ser aprendida, à atividade a ser executada não dependendo de elementos externos para atuar na aprendizagem. Derivando-se da satisfação inerente à própria atividade, está sempre presente e é eficiente.

Desse modo, o indivíduo busca enfrentar desafios apenas pela satisfação pessoal que a aprendizagem lhe proporciona. Esse comprometimento em realizar uma tarefa é causado pelo próprio interesse de forma espontânea. “[...] é um fim em si mesmo”, como afirma Guimarães (2009, p.37).

Guimarães (2009) descreve como um aluno cuja motivação é intrínseca se mostra na área educacional:

O envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado podem ser descritos na seguinte situação: apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupação... (op. cit., p.38)

Diante do exposto, entendemos que um aluno que se mostra motivado intrinsecamente tende a tornar a aprendizagem um prazer, buscando aprender para satisfação própria, mostrando características nas realizações de tarefas que irão culminar no êxito no que diz respeito à aprendizagem, pois fatores externos não têm poder suficiente em interferir em sua autonomia e interesse como aprendiz.

1.2.2 Motivação Extrínseca

A motivação extrínseca refere-se à busca da aprendizagem como meio de alcançar um objetivo, recompensas ou evitar algum castigo. Esse tipo de motivação tem origem fora do indivíduo, fundamentada na obtenção de resultados positivos, que no caso da nossa pesquisa é a aprendizagem da língua inglesa.

Assim, segundo Lowes e Target (1998, p.24), "A motivação extrínseca é o tipo que é produzido pela promessa de algum tipo de recompensa externa. Muitas pessoas aprendem Inglês, porque isso melhorará suas perspectivas de emprego. As crianças podem aprender a fim de agradar seus pais ou para passar em um exame. Inglês é um meio para um fim."¹² (tradução nossa). A partir dessa afirmação, podemos tomar como exemplo o contexto escolar, onde o aluno se motiva para obter boas notas, elogios, entre outras recompensas, e fora do

¹² "Extrinsic motivation is the kind that is produced by the promise of an external reward of some kind. Many people learn English because it will improve their job prospects. Children may learn in order to please their parents or to pass an exam. English is a means to an end." (LOWES and TARGET, 1998, p. 24)

ambiente escolar, é a possibilidade de se destacar no âmbito profissional, ou ainda como satisfação pessoal ou apenas pela identificação com a cultura da língua-alvo.

Ao longo do nosso estudo percebemos a existência de outra classificação de motivação: integrativa e instrumental. Quanto a essa classificação, observamos também de uma polêmica, pois autores como Harmer (1985), Ur (1991), Brown (2007) e Gardner e Lambert (1972 *apud* ARNOLD e BROWN, 2005), ora classificam essas motivações como tipos de motivação, ora como orientações.

Harmer (1985, p.3-4) e Ur (1991,p.276) compartilham da mesma opinião, classificando os termos integrativa e instrumental como tipos de motivação, enquanto Gardner e Lambert (*op. cit.*, p.13) e Brown (2007, p.88) as qualificam não como tipos de motivação, mas como orientações, uma vez que de acordo com Brown (2007,p.88), “orientação significa um contexto ou propósito para aprendizagem;[e] motivação refere-se à intensidade de ímpeto de uma pessoa para aprender”¹³ (tradução nossa).

No entanto, diante das diferentes possibilidades de classificações encontradas na literatura, optamos por nos filiar à ideia de Harmer (1985, p.3-4) que apresenta a motivação integrativa e instrumental como categorias de subdivisões da motivação extrínseca. Para o autor (*op.cit.*), a motivação integrativa é centrada na admiração e na identificação com a cultura da língua estudada, no nosso caso, a língua inglesa. Dessa forma, surge no aprendiz o desejo de se integrar nessa cultura, não medindo esforços para a aprendizagem da respectiva língua como forma de conseguir seu objetivo. A motivação instrumental, por outro lado, refere-se ao que o aluno acredita sobre a aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, que ele irá conseguir um bom emprego, comunicar-se com falantes nativos, adquirir promoções no trabalho ou até mesmo *status*.

Portanto, é possível perceber que ambas as motivações (intrínseca e extrínseca) são de extrema importância, uma vez que têm beneficiado o desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa.

¹³ “Orientation means a context or purpose for learning; motivation refers to the intensity of one’s impetus to learn.” (BROWN, 2007, p.88)

1.3 Motivação e Aprendizagem de Língua Inglesa (LI)

Miccoli (2010, p.34) afirma que “A aprendizagem é um processo socialmente situado que se desenvolve por meio de interações que envolvem o estudante em relação consigo, com o professor e com outros estudantes ampliando a concepção de aprendizagem.” E quando se trata da aprendizagem de língua estrangeira é exigido mais esforço por parte do aprendiz, uma vez que a língua a ser aprendida não é a sua língua materna e, na maioria dos casos, esse aluno não está inserido em um contexto que facilite o processo de aprendizagem.

Segundo os PCNs (1998, p.41), aprender uma língua estrangeira é fundamental para a interação das pessoas de uma determinada cultura com pessoas de outras culturas. Além de promover uma maior compreensão e desenvolvimento da sua própria língua e de compreender as diferentes formas de agir das pessoas, também possibilita ao aluno melhorar como ser humano, ajudando na construção da cidadania, pois leva o aprendiz a refletir sobre a situação da sociedade como um todo no âmbito social, político e econômico, nessa nova visão de mundo obtida pelo conhecimento de outras culturas.

Dessa forma, a aprendizagem da LE levará o aprendiz a agir de forma ativa, tomando decisões como indivíduo e como cidadão em um mundo globalizado.

Diante do exposto, entendemos que a motivação parece ser um fator afetivo decisivo para determinar o êxito no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, pois como enfatiza Gardner (2001, p.3): “[...] Motivação é um elemento central juntamente com a aptidão para línguas em determinar sucesso na aprendizagem de outra língua na sala de aula”¹⁴ (tradução nossa).

Dessa maneira, acreditamos que quanto mais motivado o aprendiz se mostra, as possibilidades de sucesso na utilização da língua-alvo aumentarão expressivamente, pois ele age e segue em busca do que necessita para que sua aprendizagem flua. Isso ocorre devido ao fato do indivíduo ter motivos para aquela ação, pois como afirma Campos (2010, p.105): “[...] qualquer aprendizagem só se realiza através da atividade do aprendiz que necessita de motivos para despertá-lo à ação.”

¹⁴ [...] “Motivation is a central element along with language aptitude in determining success in learning another language in the classroom.” (GARDNER, 2001, p.3)

É notável o quanto os aspectos afetivos influenciam na aprendizagem de uma segunda língua (L2), conforme esclarece Krashen (2009, p.30-31) através da denominada Hipótese do Filtro Afetivo. Segundo o autor, o filtro afetivo contempla três variáveis emocionais que estão relacionadas ao sucesso na aquisição de uma L2: motivação, autoconfiança e ansiedade. Assim, quanto mais motivado e autoconfiante e menos ansioso estiver o aprendiz, maiores serão suas chances de êxito na aprendizagem da língua-alvo.

Assim, observamos que a motivação e as outras variáveis afetivas têm o poder de beneficiar ou não a aprendizagem do aluno, pois elas determinam o comportamento do estudante em busca de aprender uma L2.¹⁵

Reconhecendo a importância da motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso da língua inglesa, entendemos que a motivação ou a sua ausência podem estar diretamente relacionadas, respectivamente, às situações de sucesso ou fracasso do aprendiz. E neste contexto, como já mencionamos, o professor exerce um papel fundamental, conforme reforça Silva (2010, p.284):

[...] a motivação é um elemento chave para o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Professores e alunos que convivem em salas de aula de LE são unânimes em afirmar que muitas vezes a aprendizagem não foi bem sucedida porque as turmas estavam “desmotivadas” ou porque “o professor não soube motivar os alunos.”

A contribuição de Silva (*op.cit.*) nos possibilita afirmar que o professor tem uma grande responsabilidade em diagnosticar as necessidades e interesses dos aprendizes, pois com a verificação e a valorização dessas carências, terá mais facilidade em motivar os alunos para uma aprendizagem mais eficaz. Para que isso ocorra, de acordo com Campos (2010, p.109), são necessários “A compreensão e uso adequado das técnicas motivadoras [que] resultarão em interesse, concentração da atenção, atividade produtiva e atividade eficiente de uma classe.” Para a autora (*op.cit.*), a não existência da motivação pela não consideração dos interesses dos aprendizes e o uso inadequado dessas técnicas trarão sérios danos à

¹⁵ Esclarecemos que nesta pesquisa utilizamos o termo segunda língua (L2) para nos referirmos a toda língua aprendida depois da língua materna ou primeira língua.

aprendizagem da língua inglesa. Assim, valorizando esses interesses, a aprendizagem não se desvinculará da motivação, uma vez que é exatamente essa última que impulsiona a busca e a realização da primeira.

1.4 Fatores que Influenciam a Motivação de um Aprendiz de uma Língua Estrangeira (LE)

1.4.1 Fatores internos

A motivação é um elemento que está exposto a alterações causadas por fatores diversos. Nos contextos de ensino-aprendizagem, neste caso de inglês como língua estrangeira, boa parte desses fatores são encontrados dentro da sala de aula, exercendo influência sobre a motivação do aprendiz tanto para favorecer como para reduzir esse grau motivacional.

Para fins desta pesquisa, utilizamos as contribuições de Harmer (1985, p.4-7) para nos dar respaldo a respeito desse assunto, que diferentemente de outros estudiosos que consideram fatores internos aqueles que são independentes de elementos externos ao aluno, Harmer considera como internos os fatores que ocorrem dentro da sala de aula. Dentre os elementos que o autor afirma que influenciam a motivação do aluno vejamos, a seguir, separadamente alguns. São eles: condições físicas do ambiente, o professor e o método utilizado.

As condições físicas do ambiente escolar tanto contribuem para um bom desenvolvimento da aprendizagem quanto para um retardo ou uma não aprendizagem, pois o aluno deve estar integrado em um ambiente que lhe proporcione bem estar e conforto, um lugar onde supra todas as suas carências e que se sinta familiarizado com a língua inglesa, possibilitando dessa forma uma aquisição da língua com mais facilidade. Ryan e Stiller (1991, *apud* GUIMARÃES, 2009, p.79) também sugerem que “para levar os estudantes a

querer aprender, é necessário criar um clima encorajador da sua iniciativa e autoexpressão e que seja sensível as suas necessidades internas e perspectivas pessoais.”

Por outro lado, se o espaço físico em que o aluno se encontra for desfavorável como, por exemplo, uma sala de aula superlotada, o quadro em más condições, cadeiras desconfortáveis, entre outros, poderá alterar de forma negativa a motivação do aluno.

O segundo fator interno apontado por Harmer (*op.cit*) é o professor, que tem um papel bastante significativo no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na motivação do aluno, mas apesar disso muitos imputam a culpa da falta de motivação e os problemas que ela acarreta exclusivamente aos próprios alunos. Neste sentido, Bzuneck (2009, p.24) afirma:

[Os] problemas de motivação estão *no* aluno, no sentido de que ele seja o portador e o mais prejudicado. Mas isto não significa que ele seja o responsável, muito menos o único, por essa condição. Assim, não é correto generalizar que a motivação ou seus problemas são *do* aluno.

Por isso, devemos ressaltar a importância do professor em sua função de motivar os aprendizes. Para isso os professores primeiramente devem estar motivados para poder exigir dos seus aprendizes interesse nas disciplinas e não medir esforços em conceder ao aluno uma aula dinâmica e motivadora, proporcionando, desse modo, a compreensão e atingindo o principal objetivo desejado por todos: resultados satisfatórios de aprendizagem.

A relação do professor com o aluno é de extrema importância, pois dependendo desse relacionamento podem surgir diferentes resultados em termos de motivação para a aprendizagem. Para obter o desenvolvimento satisfatório da motivação do aluno o professor deve promover uma atmosfera de confiança, justiça e harmonia, mostrando-se empático e flexível, quando necessário, deve apresentar domínio de sala, de conteúdo e ser proficiente na língua ensinada. Dessa forma, o aluno se sente seguro em aprender a língua-alvo. Dessa maneira, podemos perceber que o professor é uma peça fundamental no estímulo da motivação do aluno.

Quanto ao método utilizado, o último fator interno citado, sabemos que também pode exercer influência sobre a motivação, pois se a forma pela qual o professor expõe o conhecimento da língua for entediante ou difícil para seus alunos, estes, provavelmente,

ficarão desmotivados. O uso do método inadequado também pode trazer danos e prejudicar a compreensão da língua inglesa pelo aluno. Assim, tendo em vista que um método poderá funcionar para um indivíduo e não para outro, cabe ao professor atender às diversas diferenças motivacionais dos alunos e alternar ou utilizar o que há de melhor de cada método nas suas aulas. Bzuneck (2009, p.25) ratifica essa ideia ao esclarecer que “O tédio pode ser eliminado com as práticas de variar as tarefas e métodos abrindo-se mais espaços que propiciem participação ativa de toda a classe”.

1.4.2 Fatores externos

Fatores externos, de acordo com Harmer (1985, p.3), são aqueles que acontecem fora da sala de aula. Esses fatores também podem modificar ou influenciar a motivação do indivíduo no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Harmer (1985, p.5-6) também apresenta fatores externos ao ambiente da sala de aula que podem motivar ou não os aprendizes de uma língua estrangeira: os pais, os amigos e um emprego. Para o autor (*op. cit.*, p. 4), os pais têm grande influência sobre a motivação dos seus filhos.

Se, por exemplo, os pais de um jovem estudante são muito contrários a cultura da comunidade da língua-alvo é possível que isso afete negativamente a atitude do estudante. Inversamente, uma atitude positiva por parte dos pais poderá ter um efeito muito positivo.¹⁶ (tradução nossa)

Observamos, portanto, que os pais têm um papel fundamental nas escolhas e ações dos seus filhos, a partir do momento que eles se opõem ou não dão o devido valor a elas, o entusiasmo e a dedicação de seus filhos nas realizações das mesmas provavelmente serão reduzidos. E quando se refere à aprendizagem de inglês, o fato dos pais terem preconceito

¹⁶ “If, for example, a young student’s parents are very much against the culture of the target language community it is possible that this will negatively affect the student’s attitude. Conversely, a positive attitude on the part of the parents might have a very positive effect.” (HARMER, 1985, p.4)

com relação à cultura haverá a possibilidade de uma não aceitação da língua que está intimamente conectada à cultura, e atitudes como essas impulsionam os filhos a agirem de forma negativa no processo de aquisição da língua inglesa. Por outro lado, a admiração dos pais pela cultura da língua-alvo, indiretamente incentiva e contribui para que haja um interesse maior por parte dos filhos em aprender essa língua.

As opiniões e atitudes dos amigos também são fatores muito influentes e têm grande relevância nas ações do aprendiz para com a língua estudada, especialmente em se tratando de adolescentes. Se seus amigos estudam inglês e acham que aquilo que estão fazendo é importante, o jovem aprendiz também se mostrará disposto a fazer o mesmo motivado por seus amigos (HARMER, 1985, p.4).

Por fim, em relação ao emprego, atualmente é recorrente pessoas procurarem aprender a língua inglesa com o intuito de expandir as possibilidades de obter sucesso no âmbito profissional, pois a procura de profissionais proficientes na língua inglesa no mercado vem se intensificando. Além disso, tem o fato de que ter incluso no currículo uma língua estrangeira põe o indivíduo em uma posição vantajosa em comparação a outro indivíduo que não a tem. É o que esclarece Phillipson (1992 *apud* SIQUEIRA, 2010, p. 25): “a língua inglesa angariou tamanho prestígio ao longo do tempo que qualquer pessoa que tenha atingido um nível de educação formal razoável sente-se em posição desvantajosa se não a domina.”

Devido à forte influência da globalização e do uso do inglês como língua internacional, Siqueira (2010, p.26) também explica como é importante saber inglês atualmente: “Diante de tal cenário, o mundo se sente compelido a estudar inglês. Amparando-se em inúmeras promessas associadas ao prestígio de poder se comunicar no idioma global, hoje tido como importante passaporte para o sucesso profissional.”

Dessa maneira, podemos afirmar que atualmente é quase indispensável o ‘domínio’ da língua inglesa para um indivíduo que pretende conseguir um bom trabalho, pois a sociedade se encarrega de excluir quem não possui esse conhecimento neste mundo globalizado.

2. Metodologia

Tendo em vista os objetivos do trabalho, entendemos que esta pesquisa trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino¹⁷ localizada na zona rural do município de Cabaceiras, no interior da Paraíba. Foram participantes desta pesquisa dezoito alunos de língua inglesa dos vinte alunos da turma de 9º ano do Ensino Fundamental, já que no dia da aplicação do questionário dois alunos não estavam presentes. É importante esclarecer que os alunos dessa turma são adolescentes pertencentes à classe social baixa, na faixa etária dos quatorze aos dezoito anos de idade. Um dos fatores que contribuíram para a escolha dessa turma foi a participação da mesma nas aulas de língua inglesa, pois eles se mostram, em sua maioria, alunos interessados e participativos. Outro fator foi a idade, uma vez que por serem mais velhos em relação às outras turmas, acreditamos que teriam mais experiência e mais facilidade em participar e contribuir com a pesquisa. Além disso, o fato de ter sido a pesquisadora a professora de inglês dessa turma também facilitou o processo em termos de coleta de dados.

Escolhemos Cabaceiras por ser a cidade em que lecionamos a disciplina de língua inglesa para alunos do nono (9º) ano no Ensino Fundamental na escola citada, e principalmente, pelo fato de ser uma cidade turística, onde se encontra um sítio arqueológico (“Pai Mateus”) considerado a primeira maravilha da Paraíba, que segundo Silva e Silva (2009, p.17), tem na sua beleza única o principal atrativo para turistas estrangeiros que visitam a região. Além disso, Cabaceiras tem a economia sustentada pelo trabalho artesanal em couro. Além dos fatores citados, Cabaceiras é palco de uma das festas mais populares do estado, conhecida como festa do Bode Rei. Outro fator bastante importante pelo aumento do turismo em Cabaceiras é a utilização do município como cenário para gravações de filmes como ‘O Auto da Compadecida’, ‘Aspirinas e Urubus’, ‘Madame Satã’ entre outros. Por esta razão, hoje o município é conhecido por ser a ‘Roliúde Nordestina’.

¹⁷A escola na qual a pesquisa foi realizada terá seu nome preservado por questões de ordem ética.

Portanto, constatamos que todos esses elementos citados fazem com que turistas brasileiros e estrangeiros visitem esta cidade em vários períodos do ano.

Como instrumentos de coleta de dados, fizemos uso de questionários e entrevistas semiestruturadas segundo McDonough e McDonough (2004, p.183), são aquelas entrevistas “que possuem perguntas previamente idealizadas, porém dando flexibilidade ao pesquisador para mudar a ordem e o formato das perguntas”. (tradução nossa) com o propósito de obter as informações necessárias para responder nossas perguntas de pesquisa.¹⁸ A opção por dois instrumentos de coleta se deu como forma de evitar dúvidas surgidas ao longo do período de coleta e garantir a clareza dos dados obtidos.

Para dar início à coleta de dados, primeiramente, elaboramos um questionário piloto e aplicamos com quatro alunos da turma de 9º ano no intervalo das aulas de língua inglesa, para verificarmos se o instrumento estava dentro das expectativas e com uma linguagem acessível ao nível dos estudantes. Em seguida, fizemos algumas alterações no intuito de aprimorá-lo e, só então, aplicamos os questionários contendo quatro questões abertas com toda a turma durante a aula de língua inglesa.

O mesmo procedimento utilizado com o questionário foi aplicado à entrevista, ou seja, inicialmente entrevistamos um aluno para averiguarmos se as perguntas estavam bem elaboradas e adequadas aos objetivos de nossa pesquisa. Logo após os ajustes feitos, selecionamos cinco alunos dos dezoito da turma para a entrevista. Os nossos critérios para escolha dos alunos entrevistados foram: (a) alunos cujas respostas dadas estavam em consonância com nossa segunda pergunta de pesquisa sobre a influência do turismo na motivação para a aprendizagem de língua inglesa; e (b) alunos com bom desempenho na disciplina de língua inglesa. A entrevista foi desenvolvida durante o mês de outubro de 2010 nas aulas de inglês e nas residências de alguns participantes com base nas normas para

¹⁸ *Interviews in this category have a structured overall framework but allow for great flexibility within that, for example in changing the order of questions and for more extensive follow-up of responses.* (MCDONOUGH and MCDONOUGH, 2004, p.183)

transcrição do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) apresentadas por Dionísio (2003, p. 76).¹⁹

Esclarecemos ainda que a presente pesquisa teve duração de um ano e três meses.

3. Análise de Dados

3.1 Respostas aos Questionários

O primeiro instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário composto de quatro questões abertas. 1) Você gosta de inglês? Por quê?; 2) O que lhe motiva a aprender inglês na sua região? Por quê?; 3) Qual a importância de saber inglês na região em que você mora?; 4) Quais são seus planos em relação à aprendizagem da língua inglesa na localidade em que você vive? (O que você pretende alcançar com esse conhecimento?)

Na primeira questão, em que foi perguntado se eles gostam de Inglês e por quê, observamos que a maioria dos alunos respondeu que gosta de inglês, enquanto poucos deles disseram não gostar de inglês ou que gostam “mais ou menos.” Em relação à justificativa, 39% dos alunos disseram gostar de inglês por ser interessante e/ou por obter conhecimento; 28% por possibilitar a comunicação com pessoas que falam a língua inglesa; 17% disseram que gostavam porque é uma possibilidade de conseguir um emprego ou é importante para o futuro; 12% responderam que gostam apenas um pouco por ser difícil e 4% não gostam porque consideram uma matéria “chata”. bem como nos trechos abaixo referentes às respostas dadas pelos alunos:

Sim, porque aprendendo inglês posso arranjar um trabalho e me comunicar com outras pessoas. (Questionário – Aluno A)

¹⁹ Para transcrição das entrevistas, fizemos uso das normas existentes no Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) apresentadas em Dionísio (2003, p. 76). Com base nas referidas normas, utilizamos os seguintes sinais e ocorrências: ... para pausas, :(pequeno) :: (médio) ::: (grande) em caso de alongamento de vogal, / para truncamento de palavras ou desvio de sintático e (()) para comentário do transcritor.

Sim por que [sic], eu acho uma língua interessante para o conhecimento e de fácil aprendizado. (Questionário – Aluno B)

Sim eu gosto de inglês, porque eu gosto de saber o que está dizendo nas televisões e em músicas e ler coisas que veem em inglês.
(Questionário – Aluno C)

Não por que [sic] é uma matéria chata, e também uma língua chata. (Questionário – Aluno D)

Dessa maneira, nota-se que os alunos em quase sua totalidade gostam de inglês, facilitando assim o ensino e aprendizagem, já que esses alunos se interessem pela disciplina. Observamos também que eles têm o conhecimento da importância da aprendizagem dessa língua como forma de trazer benefícios futuros, como adquirir um emprego ou comunicar-se com nativos do referido idioma.

Com relação à segunda pergunta sobre o que os motiva a aprender inglês na região em que vivem, 62% dos estudantes afirmaram que o turismo da cidade é o que os motiva, seja através do artesanato, pela possibilidade de um emprego na área do turismo, ou como um meio de comunicar-se com falantes da língua inglesa que visitam o município.

O que me motiva é que um dia possa arrumar um trabalho na área de turismo ou do artesanato [sic], o que é bem comum nessa região.
(Questionário – Aluno E)

Porque em nossa região ela [sic] é turística e com isso eu quero me comunicar com pessoas que fala [sic] essa língua. (Questionário – Aluno A)

Diante do exposto, é possível observar como o turismo da região de fato é uma forte influência para esses alunos, motivando-os extrinsecamente, uma vez que trata-se de uma motivação oriunda de fatores externos, conforme esclarece Ur (1991, p. 276). Dessa forma, constatamos que eles vêem na aprendizagem da língua inglesa uma possibilidade de melhorar suas vidas através da conquista de um emprego relacionado ao turismo, ou ao artesanato em couro, atividade que muito contribui para a economia da região, caracterizando-se também como um dos fatores que atrai turistas para a cidade.

Outro fator revelado nos dados foi a motivação oriunda da possibilidade de comunicar-se com falantes nativos da língua inglesa que possam visitar Cabaceiras. Nota-se aqui que a comunicação oral (o *speaking*), embora não seja a principal habilidade linguística desenvolvida nas aulas de inglês em questão, é o que atrai alguns alunos para a aprendizagem da língua-alvo, uma vez que representa uma forma de se aproximar de outras pessoas, como um meio de mostrar o que tem de melhor onde eles vivem.

Verificamos que 28% dos estudantes falaram que sua motivação para aprender inglês está relacionada com a possibilidade de no futuro eles precisarem desse conhecimento para conseguir empregos em geral, não só relacionados à área do turismo. Percebemos que esses alunos reconhecem que com a aprendizagem da LI terão mais facilidade de obter um trabalho.

Nesse sentido, Siqueira (2010, p. 26) afirma que “[...] poder se comunicar no idioma global [inglês], hoje é tido como importante passaporte para o sucesso profissional...”. Observamos na resposta do aluno C uma sintonia com esse pensamento:

Me motiva para arrumar um bom emprego, porque às vezes para arrumar um bom emprego é preciso aprender inglês. (Questionário – Aluno C)

Ainda relacionado à segunda questão, verificamos que uma pequena porcentagem dos alunos respondeu que o que os motiva a aprender inglês é o fato de um dia poderem se tornar professores de inglês, como é o caso do aluno F.

Porque moro em uma cidade muito pequena e são poucas pessoas que sabem inglês, e eu a conhecendo posso ensinar futuramente as pessoas daqui. (Questionário – Aluno F)

Então, é possível notar que a motivação desses aprendizes é oriunda de fatores externos à sala de aula, caracterizando, segundo Harmer (1985, p.7), a denominada motivação extrínseca.

Na terceira questão, 83% dos alunos destacaram que a importância de saber inglês na região em que moram é poder se beneficiar com o turismo da cidade, como esclarece o aluno D:

Para falar com os turistas que vem [sic] para o lugar nosso em busca dos pontos turísticos e artesanato em couro. (Questionário – Aluno D)

Constatamos, portanto, que boa parte dos participantes reconhece que o turismo do município é extremamente relevante e que saber inglês é importante para interagir com os turistas estrangeiros. Essa dado, por sua vez, também evidencia que apesar de alguns dos alunos não afirmarem que o turismo de Cabaceiras os motiva, concordam com a importância que ele tem na aprendizagem de inglês nessa localidade.

Na quarta pergunta , quando foram questionados a respeito dos seus planos com relação à língua inglesa na localidade em que vivem, 49% dos alunos responderam que é trabalhar no turismo como guia ou no artesanato. 34% responderam que pretendem conseguir um emprego que não está relacionado ao turismo, como ser professor e 17% dos participantes da pesquisa, afirmaram que os seus planos não estão relacionados à língua inglesa.

Eu pretendo arrumar um bom emprego, como guia turístico ou ser um artezão [sic] da região. (Questionário – Aluno E)

Na nossa localidade pode ser professor... . (Questionário – Aluno H)

Eu não tenho plano algum, porque eu pretendo fazer outro tipo de coisa. (Questionário – Aluno D)

Aqui, é relevante ressaltar que, embora o objetivo do ensino de língua estrangeira nesse contexto não esteja diretamente relacionado ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, o que, por sua vez, tornaria o aprendiz competente comunicativamente para usar da língua para os mais variados fins, inclusive para a obtenção de empregos relacionados à língua inglesa, a maioria dos alunos participantes desta pesquisa acredita que irá alcançar esse objetivo; que é trabalhar em algo que envolve a LI em seu município.

Por fim, de acordo com os dados coletados através dos questionários, constatamos que a motivação desses aprendizes, em sua maioria, é extrínseca e instrumental (HARMER, 1985, p.3-4). Extrínseca, devido ao fato de seus interesses serem provenientes de fatores externos ao aluno e à sala de aula; e instrumental, porque seus motivos e objetivos para o aprendizado da

língua inglesa estão fundamentados em conseguir se comunicar com falantes da LI e/ou arranjar um emprego, em razão do turismo da cidade em que vivem.

3.2 Respostas as Entrevistas

A utilização da entrevista ocorreu com o intuito de esclarecer e ratificar as ideias apresentadas nos questionários e conseguir mais subsídios para analisar de forma precisa os dados obtidos, além de ser, segundo Oliveira (2007, p.86), “[...] um excelente instrumento que permite a interação do pesquisador com os entrevistados.”

Selecionamos cinco alunos do nono (9º) ano dentre os dezoito que responderam os questionários, visto que eles desenvolveram com mais clareza as respostas referentes às perguntas feitas anteriormente no questionário.

Para a entrevista fizemos uso de um roteiro composto por quatro perguntas abertas, de fácil compreensão, visando o entendimento dos alunos a respeito da motivação com relação à língua inglesa na localidade em que eles vivem, bem sobre como eles avaliam seus desempenhos na aprendizagem da referida disciplina. As perguntas foram: (1) O que te motiva a aprender inglês em Cabaceiras?; (2) Quais são seus objetivos com a aprendizagem de língua inglesa na sua região?; (3) Você já utilizou na prática os conhecimentos adquiridos nas aulas de inglês?; (4) Como você avalia seu desempenho como aluno de inglês na escola?

Inicialmente, com relação à primeira pergunta da nossa entrevista, percebemos que todos os alunos selecionados nessa segunda etapa da coleta de dados elencaram como motivação para aprender inglês em Cabaceiras algo relacionado ao turismo, tendo como propósito a obtenção de um emprego ou se comunicar com os turistas que visitam a cidade, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

B: É: ... arrumar um emprego no setor turístico porque é uma cidade... que vem muitas pessoas de fora... portanto, é uma cidade turística.
(Entrevista – Aluno B)

C: Quando vem os turista [sic] de fora... essas pessoas que não entende [sic] a língua da gente... pra gente poder falar com eles e entender. (Entrevista – Aluno C)

Ainda em relação a essa pergunta, verificamos que quatro dos estudantes entrevistados responderam que o que os motiva a aprender inglês é poder se comunicar com estrangeiros falantes da LI. É perceptível aqui que essa interação é apenas como forma de curiosidade ou interesse em se comunicar com alguém que fala inglês. Porém, na resposta dada pelo aluno E, observamos que ele tem o desejo de interagir com falantes da LI não apenas para conhecê-los, mas para que ele possa mostrar e explicar para os turistas como é feito o seu trabalho, que é o artesanato em couro:

E: Assim... o que me motiva, como aqui é uma região que ... a: o povo trabalha com couro e vem muitos turistas pra cá e é uma região turística... então ... a quando você usa inglês aqui... quando você aprende é muito bom para falar com as pessoas e mostrar o trabalho aqui. (Entrevista – Aluno E)

Na segunda pergunta, quatro participantes falaram que seus objetivos com relação à aprendizagem da LI em sua região são: conseguir um emprego como professor ou como guia turístico. Nesse sentido, Schütz (2003) afirma que muitos alunos buscam aprender inglês como um instrumento imprescindível para sua carreira profissional. Assim, constatamos que esses estudantes visam na aprendizagem de inglês uma oportunidade de emprego na região em que moram. Como mostram os trechos a seguir:

B: Ser um guia turístico algum dia. (Entrevista – Aluno B)

E: Como professora é... guia turístico com as pessoas estrangeiras. (Entrevista – Aluno E)

Três dos entrevistados afirmaram, na terceira questão, que nunca utilizaram na prática o que aprenderam nas aulas de LI e dois alunos responderam que já utilizaram algumas coisas aprendidas nas aulas de língua inglesa, mas sua utilização não possui relação com os planos citados nas respostas à segunda questão. Como exemplos, vejamos a seguir trechos das respostas dos alunos A e E:

A: Algumas palavras. **A:** No Orkut. (Entrevista – Aluno A)

E: Sim, assistindo TV pra [sic] ler propagandas que passam em inglês... e tradução de filmes. (Entrevista – Aluno E)

A partir dos dados coletados é possível afirmar que mesmo a maioria não tendo utilizado na prática o que aprenderam, os alunos se esforçam para aprender com o objetivo de estarem preparados para quando precisarem.

Na quarta questão, em que os alunos são solicitados a avaliarem seu desempenho como alunos de inglês, constatamos que todos se consideram bons alunos de inglês, como vemos nas respostas dos alunos B e C, ou mesmo como excelentes, como foi dito pelo aluno A:

B: Bom... porque tiro notas boas... e...tenho um desempenho bom... em inglês. (Entrevista – Aluno B)

C: Bom, porque...presto atenção nas aulas... e faço todos os deveres [sic] (Entrevista – Aluno C)

A: Excelente. **A:** Né porque eu... sou estudioso e procuro aprender [sic] cada dia. (Entrevista – Aluno A)

Dessa maneira, podemos observar que o bom desempenho descrito por esses estudantes em sala de aula está relacionado à motivação presente, visto que um aluno motivado apresenta características que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem. Como professora de inglês desses aprendizes, percebemos comportamentos diferenciados por parte desses alunos em relação ao restante da turma, pois eles se mostram de fato mais interessados, são bastante participativos, desenvolvem melhor as atividades propostas, têm um desempenho satisfatório e, como eles mesmos disseram, apresentam boas notas.

Nesse sentido, Ur (1991, p.275) descreve características que geralmente estão presentes em um aprendiz motivado: (a) desejo de enfrentar desafios e confiança no seu sucesso; (b) capacidade de superação de dificuldades; (c) consciência sobre suas metas de aprendizagem; (d) perseverança, dentre outras.

Com base nos dados obtidos, podemos perceber que a motivação por parte desses estudantes é proveniente do turismo do município de Cabaceiras, caracterizando, portanto, a

motivação extrínseca descrita por Harmer (2009, p.20) como “a motivação que os estudantes trazem para a sala de aula, mas que surge fora dela.”²⁰ (tradução nossa)

5. Considerações Finais

A partir das discussões e análises realizadas ao longo deste estudo, podemos afirmar que para que exista uma aprendizagem de qualidade o fator afetivo denominado de motivação deve estar presente. Desse modo, esse estudo nos permitiu assegurar que a motivação é algo extremamente relevante para a aprendizagem da língua inglesa, pois é o que instiga o aprendiz a buscar o conhecimento, reconhecendo que a sua ausência pode trazer grandes transtornos para o processo de aprendizagem.

Portanto, através dessa pesquisa foi possível verificar que os alunos são verdadeiramente influenciados por fatores internos e/ou externos, como no caso dos indivíduos aqui pesquisados. Dessa maneira, entendemos que o reconhecimento dos fatores que influenciam a motivação de um aprendiz pode ser uma importante ferramenta capaz de beneficiar ou prejudicar o aprendizado, dependendo de como for aproveitada pelo professor.

Em resposta ao nosso primeiro objetivo, identificamos que a motivação dos cinco alunos dessa turma de 9º ano da escola situada na zona rural do município de Cabaceiras é oriunda, em sua grande maioria, de um fator externo que é o turismo da cidade.

Considerando que o nosso segundo objetivo foi averiguar qual a influência específica do turismo de Cabaceiras na motivação desses alunos, constatamos que nossa hipótese foi confirmada, pois o turismo da região parece ser mesmo o fator primordial na motivação extrínseca desses aprendizes, devido ao fluxo de turistas estrangeiros que circulam no município. Verificamos que para os referidos alunos, a aprendizagem de inglês na região em que vivem possibilitará interação com falantes da língua inglesa ou um emprego relacionado a essa área.

Observamos, ainda, em relação ao nosso terceiro objetivo, que os resultados apresentados por esses alunos nas aulas de inglês da escola, em que eles mesmos se avaliam

²⁰ “*The motivation that students brings into the classroom from outside.*” (HARMER, 2009, p.20)

como bons alunos, estão associados à motivação, uma vez que conforme esclarecido por Ur (1991, p.275) características como essas estão presentes em aprendizes com grau de motivação elevado.

Dessa maneira, concluímos que os participantes de nossa pesquisa apresentam uma motivação extrínseca e instrumental, uma vez que é o turismo da região que influencia a motivação dos mesmos, de maneira positiva, para a aprendizagem do inglês, resultando em um bom desempenho geral como alunos dessa disciplina. Então, partindo desse princípio segundo Campos (2010, p.109) “conclui-se que a educação não pode prescindir da motivação”.

Referências Bibliográficas:

ARNOLD, Jane; BROWN, Douglas H. A Map of the Terrain. In: ARNOLD, Jane (editor). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p.1-24.

BÖCK, Vivien Rose. *Motivação para Aprender Motivação para Ensinar*. Reencantando a Escola. Porto Alegre: Cape, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira*. Secretaria de Educação, Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. Intrinsic Motivation in the Classroom. In: _____. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3.ed. Longman: San Francisco State University, 2007, p.84-97.

BZUNECK, José Aloyseo. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). *A Motivação do Aluno*. Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.9-36.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Aprendizagem*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: BENTES, A.; MUSSALIN, F. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3ª ed. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2003. p.69-99.

GARDNER, R, C. *Language Learning Motivation*. The Student, The Teacher and The Research. 2001. p.3. [online] Disponível em: <www.eric.ed.gov/ERICWedPortal/recordDetail?accno=ED464495>. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). *A Motivação do Aluno*. Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 37-57.

_____. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). *A Motivação do Aluno*. Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.78-95.

HARMER, Jeremy. Why do the people learn languages? In: _____ *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman, 1985, p.1-9.

HARMER, Jeremy. Learners. In: _____ *How to Teach English*. New York: Longman, 2009, p.11- 22.

LOWES, Ricky & TARGET, Francesca. *Helping students to learn*. London: Richmond, 1998.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. First internet edition, July 2009. Disponível em: <www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html>. Acesso em: 06 de março de 2011.

MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. *Research methods for English teachers*. London: Arnold, 2004.

MICCOLI, Laura. Experiências Individuais: Uma Visão Sociocultural da Aprendizagem. In: _____ *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências Desafios e Possibilidades*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol.2. Campinas: Pontes, 2010, p.33-56.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, Amanda de Sena. *A Importância do Aspecto Motivacional na Aprendizagem de Língua Inglesa: Desafios do Professor e do Aprendiz*. 43 f. Monografia. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2009.

SILVA, Roosevelt Humberto; SILVA, Magnólia Gidbson Cabral da. *Turismo Cultural e Desenvolvimento em Cabaceiras-PB*. Revista Eletrônica de Turismo Cultural. Vol.3. n.2. 2009. (online) Disponível em: <http://www.eca.usp.br/turismocultural/6.cabaceiras_PB_Magn%3B3lia.pdf> Acesso em: 06 de março de 2011.

SILVA, Walkyria Magno e. Motivação como Força Propulsora da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). *Autobiografias na (Re) construção de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico Reflexivo*. Vol.3. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 283-299.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Internacional: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica. In: SILVA, Kleber Aparecido da.(org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.1. Campinas: Pontes, 2010, p.25-52.

SHÜTZ, Ricardo. *Motivação na aprendizagem de línguas*. 2003[online] Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.

UR, Penny. Learner Motivation and Interest. In: _____. *A Course in Language Teaching - Practice and Theory*. Training Book. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.p.274-285.

O INTERCULTURALISMO NO ENSINO DE PLE: UM ESTUDO SOBRE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS BRASILEIRAS A PARTIR DO FILME “Ó PAI Ó”

Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro*

Ana Julia Souza Mariano**

RESUMO: O artigo ora apresentado foca sobre o ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira). Ao ensinar uma LE devemos levar em conta além da língua, a cultura, pois esta está relacionada com as crenças, hábitos e costumes do seu povo. Visando fazer essa relação, serão estudadas algumas expressões idiomáticas que aparecem no filme “Ó pai, ó”, objetivando mostrar aos aprendizes de PLE como essas expressões representam o valor cultural de um povo. Para atingir esse objetivo, tencionamos realizar pesquisas bibliográficas e contextualizar essas expressões idiomáticas apresentadas no filme. Assim, será promovida uma interação intercultural no ensino de PLE uma vez que as expressões representam o implícito cultural do país. Através dessa proposta o aprendiz de PLE terá mais conhecimento sobre a cultura brasileira e o significado dessas expressões para que não ocorra um ruído na comunicação em decorrência de uma interpretação errônea. Para substanciar esse trabalho, nos apoiamos nos teóricos: (CUNHA & SANTOS 2002), (SILVEIRA 1998), (FILHO 2002), (MATOS 2004), (VILELA 2004), (RAJAGOPALAN 1998) e (BIDERMAN 2001). (diminuir p/ 100 palavras).

PALAVRAS-CHAVE: ensino de PLE, expressões idiomáticas e interculturalismo.

ABSTRACT: This paper aims to discuss about the learning of Portuguese as a Second Language (PSL). When a foreign language is taught, it is necessary to consider the language and beyond that, the culture, which is related to beliefs, habits and customs of a people. In order to do this relation, it will be studied some idioms that appears in the film “Ó pai, ó”. These expressions will be used to show to learners of PSL how they represent the cultural value of a people. To accomplish this goal, it is intended to do bibliographical researches and contextualize these idioms presented in the film. In this way, it will be promoted a cultural interaction in the teaching of PSL, since these expressions represent the cultural implicit of a people. Through this proposal the learner of SPL will have more knowledge about Brazilian Culture and the meaning of these expressions in order not to occur a clatter in the communication as a result of a wrong interpretation. To substantiate this work, we based on these theorists: (CUNHA & SANTOS 2002), (SILVEIRA 1998), (FILHO 2002), (MATOS 2004), (VILELA 2004), (RAJAGOPALAN 1998) e (BIDERMAN 2001).

* Doutora em lingüística aplicada, professora adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e coordenadora do mestrado em Letras da UESC. Orientadora do presente artigo.

** Graduada do curso de letras pela UESC. Ju_mariano88@hotmail.com

KEYWORDS: teaching of PFL, idioms expressions and interculturalism.

Introdução

O presente artigo fará um estudo sobre o ensino de PLE através de uma abordagem interculturalista, devido à necessidade de incorporar a cultura no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para atingir essa finalidade serão estudadas algumas expressões idiomáticas brasileiras, tendo como corpus o filme: *Ó pai ó*.

No primeiro momento fará uma abordagem sobre a aquisição de uma LE e será discutido os conceitos de lexicografia, lexicologia e léxico. No segundo momento versa sobre o interculturalismo no ensino de PLE e no terceiro momento há uma abordagem sobre a aplicação dessas expressões idiomáticas presentes no filme, contextualizadas na prática de ensino de PLE.

Uma vez que, há a necessidade de o estudante estrangeiro aprender a cultura brasileira, para que ele consiga êxito na aprendizagem da língua portuguesa, espera-se que haja uma abordagem intercultural de ensino/aprendizagem de PLE, no sentido de o aluno desmistificar alguns estereótipos negativos sobre o baiano.

1-Aquisição de uma língua estrangeira

Há várias abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, uma delas é a abordagem comunicativa. O ensino comunicativo é aquele que é baseado na comunicação, sua referência não é somente a gramática, mas sim as ações feitas com a linguagem e o objetivo principal é incentivar o aluno a refletir sobre os usos da língua-meta. É relevante utilizar esse enfoque na sala de aula de uma L2 uma vez que na aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira é comum a ênfase na gramática e não no uso da língua como ferramenta de comunicação. Então, esse método de ensino responde às necessidades de desenvolver no aluno a habilidade de se comunicar na língua-alvo.

A aquisição de uma LE implica em aprender a significar nessa nova língua e gradualmente tornar a língua-alvo *desestrangeirizada*, conforme corrobora (FILHO 2002,

p.15). Aprender um idioma não é simplesmente aprender o seu léxico, durante esse processo ocorre também com a aprendizagem da cultura do país de origem. O maior objetivo do professor de L2 é desenvolver nos alunos a competência linguística na mesma e para que ocorra essa aquisição o estudante deverá aprender a cultura do idioma em questão.

Uma das maneiras de o aprendiz adquirir essa competência cultural por meio do léxico é através do conhecimento de algumas expressões idiomáticas que são utilizadas pela sociedade da língua-alvo, uma vez que a língua é o principal produto da cultura e veículo de transmissão da mesma. Segundo Cantonet (1995 apud SILVEIRA, 1998), “aprender uma cultura estrangeira é adquirir conhecimentos novos como: lingüístico, paralingüístico, social, não-verbal e conhecimento nocional de concepção de mundo da cultura estrangeira”.

1.1- Conceito de lexicografia, lexicologia e léxico

Ao fazermos a revisão da literatura, entendemos que lexicografia é o estudo do significado das palavras dentro dos dicionários. Lexicologia é uma ciência que tem como objeto de estudo a palavra, ou seja, o léxico de uma língua. Essa ciência está relacionada com a morfologia lexical, uma vez que a lexicologia estuda a formação das palavras. O léxico por sua vez, é o conjunto de palavras de uma língua, assim ele é o saber lingüístico e extralingüístico de determinada sociedade. Todos os fenômenos de uma sociedade têm um nome, e esse faz parte do léxico da mesma. Rosch, Puntnam e Longacker (1977, 1978, 1987 e 1991 apud BIDERMAN 2001), corroboram com essa relação entre a aprendizagem do léxico e da cultura quando afirmam que “o léxico de uma língua faz parte de um conhecimento lingüístico e cultural, dando ênfase ao aspecto psicológico da língua”. Dessa forma, ao aprender um léxico de uma língua significa adquirir além regras de referência, a cultura da mesma. A aquisição de uma nova palavra não é marcada somente pela relação desta palavra e um *designatum*, mas sim como objeto de uma cultura.

Ao aprender uma língua estrangeira não basta ensinar uma lista palavras ao aluno, pois o léxico representa a cultura do país oriundo. E, uma forma de ensinar a cultura através da língua, utilizando materiais autênticos, é através do ensino das expressões idiomáticas.

Introduzi-las na sala de aula de português língua estrangeira (PLE) é uma forma de ensinar ao aluno estrangeiro costumes e crenças do brasileiro, pois para entender essas expressões é preciso ter conhecimento extralingüístico e estará acontecendo uma abordagem intercultural na sala de aula de PLE.

1.2- Língua(gem) e identidade

Devido à crescente migração dos indivíduos e conseqüentemente a mistura cultural, a noção de identidade como algo estático, hoje, já não é mais suficiente. Então, fazendo uma relação entre a linguagem e identidade, uma vez que elas estão intimamente relacionadas, e não há como separá-las, a identidade do falante é construída através da língua, assim, isso significa que ele não possui uma identidade fora e anterior à língua, pois esta é uma atividade em constante evolução.

De acordo com Orlandi (1990, 1994) “é comum aliar-se língua e identidade para se falar de “identidade linguística”, entendendo por essa expressão uma relação com a nacionalidade, com cultura, ou pertencimento a um Estado”. Durante a aprendizagem de uma L2 é importante termos a noção de sujeito e identidade, ou seja, a relação do falante com ele mesmo e com outro.

As expressões idiomáticas fazem parte da língua do falante, assim como também representam a identidade, uma vez que elas estão impregnadas de ideologia.

2.1- Interculturalismo no ensino de PLE

Lecionar uma LE é um processo intercultural. O fenômeno da aculturação não requer que o aluno deixe de lado a sua própria cultura. O interculturalismo no ensino de PLE é a capacidade de aceitar o diferente e olhar a sua própria com criticidade.

Segundo a visão interculturalista, entende-se que ensinar/aprender outra língua não é aculturar o aluno, na medida em que ele é levado a assimilar a cultura da língua-alvo, mas sim enriquecê-lo, pois ele é, ao mesmo tempo,

levado a ter consciência de suas próprias identidades. (SILVEIRA 1998, p. 11).

Nessa perspectiva o ambiente de sala de aula torna-se um lugar de intercâmbio cultural entre os alunos e o professor. O professor de PLE terá um duplo papel: o de docente e interculturalista. Sua função será a de mantenedor da identidade cultural através da linguagem. Dentro desse contexto deve-se introduzir o multiculturalismo no ensino de uma LE, ou seja, a sala de aula como espaço de diálogo entre as culturas, onde há valorização do discurso não só do professor, mas também dos alunos. Diante dessa perspectiva há dois conceitos essenciais: cultura e identidade. Há inúmeras abordagens sobre cultura, em um conceito geral essa é definida como um conjunto de crenças, ideias, conhecimentos e características de uma sociedade. Identidade por sua vez seriam todas as características individuais de determinado indivíduo ou grupo social. Em uma visão pós-modernista a identidade do sujeito é fragmentada, ou seja, o indivíduo é possuidor de várias identidades às quais ele se identifica à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam. Conforme corrobora Rajagopalan (1998) a identidade como algo individual como algo estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes.

Tendo em vista que o professor tem o papel de promover a competência comunicativa de seus alunos Matos (2004) propõe uma metodologia de ensino de LE que seja mais humanizadora é o “comunicar-se para o bem” assim, trabalhando a paz comunicativa na sala de aula. E promovendo atividades na sala de aula que ajudem aos alunos a comunicar-se utilizando expressões que não transmitam agressividade. Dentro do contexto do ensino de PLE o docente pode aplicar atividades aos aprendizes em que eles traduzam expressões agressivas para expressões que sejam mais humanizadoras. Como por exemplo: “Não seja grosso (a)”! – “seja mais educado (a). “Não encha!”- “Não aborreça! Não incomode! “Pare de incomodar”. Dentro dessa perspectiva intercultural humanizadora defendida por Matos, o professor de um idioma como segunda língua tem duplo papel intercultural:

cultivar, mantener, preservar y fortalecer su identidad cultural, intercultural y planetária.” Y “Motivar sus alumnos par que compartan la misión de interculturalistas, promotores de la paz comunicativa mediante el uso del español (y otros idiomas). (MATOS 2004, p.32)

Durante a aquisição do léxico os aprendizes de PLE criam estratégias para minimizar suas dificuldades relativas à identidade cultural e idiomática, mas não tem consciência dessas estratégias. Pois a aquisição do léxico implica na aprendizagem do implícito cultural da LE. Não se aprende só a palavra, mas a designar mundos nomeados. Absorver um novo vocabulário implica em aprender, compreender e interpretar marcos de conhecimentos de grupos antrope – sócio - culturais. E para contextualizar o ensino da cultura com o do léxico na sala aula de PLE, uma rica fonte para esse objetivo são as expressões idiomáticas brasileiras. Além das mesmas responderem a essas necessidades, é também uma excelente fonte de material autêntico. É imprescindível usar materiais autênticos no ensino do léxico, pois há a presença do implícito cultural. É relevante usá-los também haja vista a necessidade de um material didático de PLE mais específico, atualizado e atraente.

3-Ensino de PLE a partir das expressões idiomáticas do filme *Ó pai ó*

Uma fonte dessas expressões idiomáticas brasileiras no filme, “Ó pai ó”, é o objeto de estudo do presente artigo. O mesmo é uma produção brasileira, seu roteiro foi baseado em uma peça teatral de Macio Meirelles. Lançado em 2007, ele é do gênero comédia e tem como direção Monique Gardenberg. O filme conta a história de moradores de um cortiço, no Pelourinho, em Salvador.

O enredo se passa no último dia de carnaval, com muita música dança e alegria até que dona Joana, evangélica e síndica do prédio decide acabar com a festa fechando o registro de água do prédio. Durante a narração da história é possível observar o uso de várias expressões idiomáticas que os personagens utilizam para expressarem suas falas.

Essas expressões e seus respectivos significados são: “ó pai ó”- olha para isso aí, olha, “aglutinando nessa cabeça”- inventando um argumento, “rei”- forma de chamar alguém, “levo na rédea curta”- agir de forma rígida com alguém, “oxente”- ô gente, “rodar a baiana”- agir de

forma agressiva com alguém, “abafa o caso”- esquece esse caso, “presunto”- menino morto, “pega a reta”- vá embora, “massa”- alguma situação muito boa, “tirando sua onda”- pessoa que está agindo de forma exibida, “vixe”- virgem, “faço a raxa na sua cara”- faço um corte no seu rosto, “abre essa zorra”- abrir algo, “resolver na diplomacia”- resolver um assunto com calma, conversando, “fazem um arerê por tudo”- fazer uma confusão por tudo, “cara de mareada”- pessoa que está bêbada, “a casa deve tá um mangue”- casa deve está uma bagunça, “tô meio abafado”- pessoa que está com pressa, “tô renovada”- quando a pessoa descansada, “vira essa boca pra lá”- não fale mais esse assunto, “bicho”- maneira de chamar alguém, “os da área”- pessoas do mesmo lugar e “limpar a área”- sair do lugar.

Para entender essas expressões que estão presentes no filme, não é suficiente apenas procurá-las no dicionário, é preciso ter um conhecimento extralingüístico. Ensiná-las ao aluno estrangeiro é uma forma de expô-lo á cultura da língua-alvo e ao léxico. É uma maneira também de evitar um ruído na comunicação, incentivar o interesse do aluno a conhecer mais sobre a cultura da L2 e fazer um intercâmbio entre ambas, aumentando assim o interesse do aluno em aprender o idioma.

Essas expressões representam a identidade do brasileiro, pois ao enunciá-las nos são transmitidos os seus costumes e formas de pensar. O estudante de PLE que entra em contato com uma expressão como: “ó pai ó”, “massa”, “tô meio abafado”, “resolver na diplomacia”, por exemplo, não conseguirá estabelecer uma comunicação efetiva se tentar traduzi-lás no seu sentido literal. Ele não encontrará o seu significado se recorrer ao dicionário. Na construção das mesmas o falante utiliza alguns recursos da língua, figuras de linguagem como: metáforas e outros. É necessário também ter um conhecimento extralingüístico, conhecer o contexto de produção, a intencionalidade do falante, caso contrário poderá ocorrer um ruído na comunicação, não havendo assim, uma interação entre os interlocutores.

Tendo em vista que a identidade de um falante é processada na e através da língua, essas expressões representam a identidade do interlocutor. Dessa forma, o aprendiz de PLE aprenderá não só aspectos lingüísticos, como ideológicos o que é imprescindível para que ocorra a comunicação no processo de ensino/aprendizagem de PLE.

Considerações finais

Durante o processo de ensino de uma LE lecionar o léxico da mesma não é simplesmente ensinar uma lista de palavras ao aluno. Tendo em vista que o léxico e a cultura estão relacionados, o uso de expressões idiomáticas como recurso metodológico para o ensino de uma LE responde às necessidades de aprendizagem do aluno. Uma vez que a sala de aula de PLE é um espaço de diálogos entre culturas, as expressões idiomáticas brasileiras presentes no filme “Ó pai ó” tornam-se imprescindíveis. O aluno estrangeiro aprenderá não só o léxico da língua portuguesa como também a cultura, adquirindo assim não só uma competência linguística, mas comunicativa que é o seu objetivo.

Referências Bibliográficas:

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.) *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Ed. UFMS, 2001. 268 p.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. 216p.

FILHO, José P. de Almeida. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2002. 75p.

MATOS, Francisco Gomes de. “Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras”. In MOTA, Kátia. SCHEYERL, Denise. (orgs.) *Recortes interculturais na sala de Línguas Estrangeiras*. Editora da UFBA, 2004. 329p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. “Identidade linguística escolar”. In SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras 1998. 380p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?” In SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras 1998. 380p.

SILVEIRA, Regina Célia P. da (org.). *Português língua estrangeira perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. 119p.

VILELA, Mário. *Estudos de Lexicologia do português*. Livraria Almedina Coimbra, 1994. 206p. EDUFBA, 2004. Salvador – Bahia.

http://www.let.unb.br/mlortiz/documentos/artigos/artigos_pdf/fraseolog...pdf acessado em 19/05/2010.

Filme: “Ó pai ó”, direção: Monique Gardemberg. Gênero: comédia. Tempo de duração: 96 min.

<http://www.meuartigo.brasilecola.com/psicologia/identidade-territorios-existenciais.htm> acessado em 16/06/2010.

DIFICULDADES NO ENSINO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Maria do Socorro Silva*

RESUMO: O artigo aqui presente trata-se de uma pesquisa realizada em turmas de 9º ano, de duas escolas de rede pública estadual da cidade de Campina Grande-Paraíba, e tem como objetivo analisar as dificuldades encontradas pelo professor de língua inglesa ao ensinar a oralidade em sala de aula. A coleta de dados foi feita através de observações de aula durante a prática de conversação, de aplicações de exercícios e de questionários realizados durante a pesquisa em entrevista a três professores das referidas turmas. Constatamos, ao final, que são muitas dificuldades encontradas pelos professores, desde a falta de estrutura física das escolas, por não disporem de equipamentos necessários para o desenvolvimento da habilidade, turmas numerosas, falta de motivação intrínseca e a timidez do aluno, prejudicando, assim, a aprendizagem da oralidade na língua-alvo. Essa pesquisa está fundamentada nas contribuições teóricas de Erickson (1987), Krashen (1987), Lindsay e Knight (2006), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade na oralidade, língua inglesa, escola pública.

Introdução

Numerosas implicações são mencionadas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, desde a falta de estrutura das escolas até os problemas sócio-econômicos nos quais os alunos estão inseridos. Tais problemas interferem diretamente no desempenho das atividades orais em sala de aula.

Neste artigo, mostro o resultado de uma pesquisa que envolveu professores do 9º ano das referidas escolas, os quais foram entrevistados por mim. Eles foram abordados com as seguintes questões: Quais os principais problemas encontrados pelo professor no ensino de língua inglesa em sala de aula? O que podemos fazer para mudar essa situação no ensino público? O ensino da oralidade é relevante para alunos de rede pública? As respostas dos

* Graduanda do curso de Letras - Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba, campus de Campina Grande.

professores foram literalmente as mesmas. A falta de recursos da escola e fatores sócio-econômicos, a timidez dos alunos e falta de vocabulário são os principais problemas enfrentados pelos professores de línguas no ensino público. Com relação à mudança na qualidade de ensino nas instituições públicas, não depende só dos professores, mas do poder público e também dos alunos. Quanto à questão de relevância do ensino da oralidade em sala de aula, é um assunto em discussão.

A partir desse tema, surgiu o desejo de pesquisar quais os fatores que implicam as dificuldades do ensino da oralidade de língua estrangeira em sala de aula. Neste trabalho, os dados para análise compreenderam as respostas de três professores a um questionário por mim elaborado, focalizando aspectos que dificultam a prática da fala em sala de aula como: turmas numerosas, falta de recursos didáticos e desinteresse dos alunos pela língua, dentre outros.

Diante dessa evidente problemática, tornou-se claro e relevante o desejo de realizar este estudo. Portanto, o objetivo geral da minha pesquisa é mover uma reflexão sobre o tema em discussão e tentar encontrar uma solução viável para esse problema, apesar de reconhecer a difícil tarefa de desmistificar a crença de que aluno de rede pública não consegue desenvolver a habilidade da fala de língua estrangeira em sala de aula, levando em consideração que os próprios PCNs constataram a falta de interesse e de reconhecimento da importância de aprender uma língua estrangeira em regiões brasileiras:

... O ensino de língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental.

Porém, a rede pública de ensino abrange uma sociedade miscigenada, onde atuam alunos de vários níveis no âmbito intelectual. Dessa forma, não devemos desconsiderar a possibilidade de que muitos alunos da rede pública desejam oportunidades de desenvolver suas habilidades na sua instituição de ensino, ou seja, onde eles estão inseridos. Assim, pensar

em um modo de melhorar a qualidade do ensino de língua estrangeira no ensino público não é utopia, mas uma necessidade na área da educação pública no Brasil.

Considerando que a fala é o meio de comunicação mais utilizado no meio social, colocá-la de lado no aprendizado de uma língua é um pecado grave que leva a consequências sérias, como a desmotivação dos alunos ou até mesmo a rejeição pela disciplina. Nessa concepção, devemos repensar o ensino de língua estrangeira na escola pública e melhor valorizar o ensino dessa habilidade, a qual, bem desenvolvida, pode levar o estudante ao sucesso profissional.

1 – Processo de Ensino

O ensino corresponde a ações, meios e condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Se restringirmos um a ensino mutilado a nossos alunos, que tipo personalidade estamos ajudando a criar no aprendiz? Um ser com limitações? Acreditando que só porque estuda em rede pública não será capaz de aprender a falar uma língua estrangeira? O que o professor deve dizer ao aluno quando ele questiona porque não abordamos a fala da língua alvo em sala de aula? São questões como essas que nos deparamos todos os dias em sala de aula. Obviamente que não podemos mudar essa teoria deformada e promover uma educação pública mais completa no âmbito do ensino de língua estrangeira como num passe de mágica, mas podemos tentar implantar um sistema onde as quatro habilidades, o listening, speaking, reading e writing sejam exploradas igualmente. Embora os processos de desenvolvimento dessas habilidades sejam especialmente oferecidos aos alunos de escolas de idiomas, estas são destinadas à classe social de maior poder aquisitivo. Tal realidade tem gerado especulações de brasileiros com respeito à categoria de ensino.

Erickson (1987) define a sensibilidade cultural pedagógica como um conjunto de estratégias e abordagens, as quais dão confiança e legitimidade ao relacionamento entre professor e aluno, dando, assim, ao professor, o direito de ensinar se o estudante concordar e aceitar este relacionamento. Sendo assim, acredito que os alunos que desejarem desenvolver a habilidade da fala da língua alvo, nada impede que se proporcionem meios para realização dessa competência.

2 - A escola em forma dinâmica de organização institucional

Os estudos linguísticos sobre a educação referem-se ao sistema educacional como instituição de ensino estável e homogêneo; um tipo de cenário para o trabalho de professores e alunos na sala de aula. Porém, quando esse estudo é direcionado à questão de inovação na dimensão organizacional e metodológica, é encontrada resistência e grande dificuldade de adaptação a mudanças, ou seja, a renovações de métodos de ensino. Nesse caso, notamos os impactos quanto a esse procedimento dinâmico, múltiplo e contingente sobre as instituições de maior interesse, como as instituições de ensino público no Brasil. A dificuldade de adaptação à mudança quando se insere o ensino de uma língua estrangeira na escola pública é um fator importante que deve ser estudado com maior cuidado de reflexão, para o desenvolvimento de um trabalho melhor onde as unidades formais de análise serão privilegiadas no que diz respeito ao estudo de língua estrangeira nas instituições públicas de ensino.

De acordo com Nicolini e Holt (2003, p.2), há duas dimensões fundamentais na produção organizada da metodologia de ensino da aprendizagem e conhecimento: performatividade e espacialidade. Para a primeira, não existe separação entre o ato da fala e o conhecimento da aprendizagem, embora a aprendizagem exija o envolvimento dessas duas habilidades de participação dos interlocutores. Na espacialidade, junta-se a produção dessa prática, podendo ser temporalmente ou geograficamente, na situação com relação ao sujeito e ao objeto do conhecimento, sendo que a coexistência desses fatores está relacionada ao domínio do conhecimento ou de atividades a ser exploradas, em que o sujeito aprende e estabelece os relacionamentos ou a interatividade comunicativa descrita por Lave e Wenger (1991).

Para que falar? A fala é um ato indispensável à comunicação? Segundo a teoria de Lindsay, Knight e Paul (2006 p. 57-68),

Falamos por muitas razões - para ser sociável, porque você quer alguém, para expressar nossos sentimentos ou opinião sobre algo, para trocar informações, para se referir a uma ação ou evento no passado, presente ou

futuro, a possibilidade de algo acontecendo, e assim por diante. Por que falamos em muitas situações diferentes tipos, por exemplo: falar alguém cara a cara, com alguém ao telefone, um aluno respondendo a uma pergunta em sala de aula, quando alguém faz um discurso, fazendo parte de uma reunião, uma troca entre um cliente e assistente em uma loja, pedir a um estranho informações e conversar com amigos.

A fala é uma habilidade produtiva que envolve duas ou mais pessoas para interagir umas com as outras, onde se comunica a mensagem, ou seja, a troca de informação entre falantes. Na sala de aula precisamos conduzir nossos alunos na prática de ambas as habilidades, fala e interação comunicativa. Os alunos devem ser capazes de fazer decodificação e compreensão de sentido, ou seja, eles precisam ter o mínimo de conhecimento de mundo para conseguir se comunicar com precisão no meio social. Nas escolas públicas, geralmente são abordadas as atividades interativas de leitura e compreensão de textos, nunca se prioriza a fala. Na sala de aula, as atividades que simulam a prática de interação oral dos alunos são consideradas disparidade de atividades. Contudo, é importante que os professores deem aos alunos a oportunidade de livre expressão de fala. Dessa forma, acreditamos que podemos motivá-los à prática dessa habilidade. Durante a pesquisa, foi aplicada uma atividade na qual o professor conduz o exercício da fala (anexo 1), os estudantes, enquanto assessorados, mostraram-se interessados a essa prática. Porém, há condições desfavoráveis oferecidas pela escola, como as turmas numerosas, o que dificulta o trabalho do professor quanto a assistir aos alunos em suas particularidades, isso é um fato que desestimula os estudantes. Não podemos entender por que e como as escolas públicas frequentemente parecem produzir um processador gigante que esmaga e torna o ensino de língua inglesa uma ação penosa para os discentes, removendo toda a importância de se aprender uma língua estrangeira e, dessa forma, impedindo que os alunos tenham uma visão diferente em relação à aprendizagem de uma segunda língua.

3 - Aprendizagem e produção de prática de conhecimento

Quando você considera a escola como forma dinâmica de organização institucional, produzida por uma série complexa de práticas sociais interconectadas, a questão de inovação

necessariamente é infalível à produção de aprendizado e do conhecimento em ordem de mudança ou melhoramento, nos termos de Nicolini e Holt (2003, p.3). Todavia, isso requer o entendimento do relacionamento entre o conhecimento, aprendizagem e mudança nas organizações dos métodos de ensino.

Stephan Krashen, com a teoria de *Assimilação Natural*, concluiu que a aquisição de segunda língua deveria ser baseada não só sobre as regras gramaticais, mas dando mais importância ao contato direto com situações nas quais os estudantes usem a linguagem para se expressarem e se comunicarem. Na teoria chamada *Aquisição de Aprendizagem*, do mesmo autor, ele argumenta que a gramática não é dispensável, mas tem pouca relevância na aprendizagem da linguagem, que o mais importante é se comunicar.

4 - Conclusão

O ensino de língua inglesa, assim como outras línguas estrangeiras, nas escolas públicas não tem sido reconhecido satisfatoriamente pelos PCNs ou pela (LDB), os mesmos não consideram relevante o ensino da oralidade em sala de aula. Dessa forma, as escolas que seguem as diretrizes de base só atentam para a leitura e a interpretação textual, e não valoriza a comunicação oral. Dentre as quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, a fala deveria ser um componente importante na abordagem de ensino. Sendo assim, é necessário reaver as condições das instituições e dos alunos da rede pública. Existem três fatores que contribuem efetivamente para o fracasso do ensino da oralidade em sala de aula. São eles: o preconceito, o fator econômico e o social. Sob o ponto de vista do preconceito, as escolas regulares alimentam a ideologia da não relevância do ensino da oralidade nas escolas, devido às dificuldades espaciais e a falta de recursos didáticos, em que tais aspectos configuram situações de impossibilidade total ou parcial. Quanto às repercussões econômicas, os gastos seriam superiores às condições das instituições públicas brasileiras. E do ponto de vista do social, este causaria frustração de ambos docentes e discentes, no caso de fracasso no ensino da oralidade de língua inglesa. Os três fatores aqui citados são a causa desses infortúnios no ensino da fala de segunda língua e também são consequência da desvalorização do ensino da oralidade em sala de aula.

ANEXO – 1: TAREFAS

Você pode pensar em qualquer outra situação em que nós falamos?

Complete os espaços da tabela.

FALA	ESCRITA
GERALMENTE NÃO SÃO PREPARADAS	1
2	AS SENTENÇAS SÃO CUIDADOSAMENTE ORGANIZADAS
INTONAÇÃO, GESTO E EXPRESSÃO FACIAL	3
4	A ESCRITA É LINEAR

Abaixo nós temos diferentes tipos de atividades. Qual destas é mais controlada? Quais os focos de fluência ou exatidão?

Drills _____ / _____

Pair work _____ / _____

Group activities _____ / _____

Class activities _____ / _____

ANEXO – 2 : QUESTIONÁRIO

Quais os principais problemas encontrados na aplicação das atividades de oralidade na sala de aula?

R: A falta de material didático, a timidez dos alunos, turmas numerosas etc.

É relevante o ensino da oralidade de língua estrangeira em escolas públicas?

R: Sim, por que mesmo que o aluno não adquira fluência na língua, ele se sentirá bem mais seguro para continuar estudando e desenvolver suas habilidades.

Como as escolas públicas podem promover incentivos ao desenvolvimento da oralidade em sala de aula?

R: O primeiro passo é proporcionar ao aluno a oportunidade de estudar e Fazer com ele se sinta capaz de desenvolver suas habilidades. As escolas públicas devem ter um laboratório equipado com os recursos necessários para assistir seus alunos com uma boa qualidade de ensino.

Referências Bibliográficas:

ERICKSON. F. (1987). “Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement.” *Anthropology e Education Quarterly* 18:4, pp.335-356.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.

LAVE J. e F. Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate participation Perpheral*. Cambridge University Press.

LINDSAY, Cora e KNIGHT, Paul. Speaking. *Learning and Teaching English*. Oxford: OUP. 2006.p.57-68.

NICOLINI, D. e R. HOLTI (2003). “Teorização baseada na prática e compreensão da mudança participativa nas organizações”, in: *Cadernos de Ciências Sociais*, 23, p. 21-39.

Psicologia

OS REFLEXOS DA MÍDIA NA SUBJETIVIDADE DO HOMEM CONTEMPORÂNEO

Rauster Ribas da Silva
Vagner Vainer T. Braz
Vladimir Gomes Silva*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar de maneira crítica o modo como a mídia influencia na constituição do sujeito. A pesquisa é feita a partir de leituras que problematizam a temática, tendo como foco principal a uniformização da consciência coletiva através da mídia. Busca-se com este trabalho pensar no sujeito contemporâneo que acompanhando o processo de urbanização, de massificação dos corpos nas cidades, também coletivizou a sua subjetividade, e o principal aparelho para uniformizar a mente deste homem passam a ser a mídia, com advento da revolução tecnológica. A pesquisa busca lançar luzes sobre os meios pelos quais as ideologias vão constituindo silenciosamente o sujeito através da mídia, e procura também, problematizar o modo como a mídia tenta curar em um divã coletivo, as patologias que diferem de sujeito para sujeito. Os resultados alcançados na pesquisa não foram de cunho pragmático, não há um apontamento de direções, mas apenas levantamentos de algumas questões para reflexão sobre alguns “perigos” aos quais os indivíduos ficam expostos ao ter sua formação enquanto sujeito influenciado pela mídia.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito, Coletividade, Subjetividade, produção.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze critically how the media influences the constitution of the subject. The search is made from readings that problematize the issue, focusing mainly on the uniformity of the collective consciousness through the media. We seek to work with this contemporary thinking on the subject following the process of urbanization, the mass of bodies in the cities, also collectivized their subjectivity, and the main unit to standardize the mind of this man become the media, with the advent of technological

* Rauster Ribas da Silva (letras10224@gmail.com), Vagner Vainer T. Braz (vagnert11@gmail.com) e Vladimir Gomes Silva (vlady_119@hotmail.com), graduandos do curso de Licenciatura Plena em Letras na Universidade do Estado de Mato – UNEMAT, *Campus* Universitário de Pontes e Lacerda-MT.

revolution . The research seeks to shed light on the ways in which ideologies will silently constitute the subject through the media, and demand also to discuss how the media tries to heal on a couch collective pathologies that differ from subject to subject. The results achieved in the research were pragmatic slant, there is a note of directions, but only surveys some questions for reflection on some "dangers" to which individuals are exposed to have his training as a subject influenced by the media.

KEYWORDS: Subject, Collectivity, Subjectivity, production.

Este estudo se inscreve no campo da Psicologia e tem por objetivo detectar alguns dos fatores que concorrem na construção da vida do sujeito na sociedade, mostrando como a mídia se interage com a sociedade em relação à subjetividade do indivíduo. Abordaremos nesse artigo resultados que encontramos em todo decorrer da pesquisa, a respeito das estratégias de interpelações dos sujeitos de distintas camadas sociais, evidenciadas em diferentes objetos da mídia.

Tais resultados apontam para o fato de que estão em grande disputa o processo de comunicação através da mídia, múltiplas e complexas questões relacionadas às formas pelas quais se produzem sentidos e sujeitos na cultura. Assim sendo, os rumos da análise aqui anunciada teve sua origem em nossos interesses pela mídia e estão pautados nas teorias de Macluhan (1964), Kehl (1995), Leite (1995), Sant’Anna (2001) e Fischer (2000).

A história da humanidade é marcada por acontecimentos que diferenciam gerações. Fatos como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as duas guerras mundiais, etc., certamente sacudiram o espaço e tempo alcançados por eles, corroendo culturas e dando vida a outras. Em todos estes momentos o indivíduo reaprendeu a enxergar o mundo. Novos parâmetros de comportamentos foram estabelecidos para o social e a constituição do sujeito não fugiu à regra silenciosa da ideologia vigente no momento. A revolução tecnológica, especificamente a digital, não fugiu a essa regra, ela também alterou o comportamento humano e passou a ser um canal usado para a constituição do sujeito.

Com todo o progresso tecnológico alcançado pelo homem (especificamente o da mídia nessa discussão), o mundo de fato se tornou uma “Aldeia Global” como previa o filósofo canadense Marshall Macluhan, e nessa aldeia o social começa a ter a sua subjetividade uniformizada, de maneira

que o corpo, o comportamento, a sexualidade, a ideologia passam a ser apenas um para todos. O que se percebe é a escravização da consciência coletiva, ditando regras, padrões, tendências, comportamentos, terapias, relativizando credos e valores. Isso é feito como lei para um todo sem levar em conta a subjetividade de cada indivíduo, desconsiderando as limitações psíquicas de cada um. A liberdade de existir e pensar como um sujeito independente se torna cada vez mais pálida na sociedade hodierna.

A maneira que o sujeito reage a essa força esmagadora vinda de fora influenciará a saúde interior e o posicionamento deste indivíduo em relação ao meio em que está inserido. O Papa Pio XII já se preocupava com o futuro da humanidade pensando em como ela reagiria a esse contingente de informações. Dizia ele, em 17 de fevereiro de 1950 (apud MACLUHAN (1964)), que “não é um exagero dizer-se que o futuro da sociedade moderna, bem como da estabilidade de sua vida interior, dependem em grande parte da manutenção de um equilíbrio entre a força das técnicas de comunicação e a capacidade de reação do indivíduo” (MACLUHAN, 1964, p. 36).

Basicamente o motivo das preocupações de Fisher e do Papa Pio XII, seria a capacidade de pensar, refletir, questionar e se posicionar diante dessa força das técnicas de comunicação, que consequentemente corrobora para a constituição do sujeito. Interditando o pensamento do homem, tira dele a percepção de si mesmo e do outro, de tal modo que ele não consegue refletir sobre a formação social a qual vem sendo submetido, pois isso seria experimentar o pensamento diferente deixando-o com a irritante sensação de estar descontextualizado de sua realidade, mal vestido psicologicamente. Todavia, essa submissão da consciência não tira do sujeito a necessidade de existir fora do coletivo, dono de suas próprias emoções, impulsos, percepções, gerando um vazio existencial e ao mesmo tempo doenças psicológicas (patologias típicas do homem contemporâneo), que irão se projetar em inúmeras maneiras de emancipar a sua subjetividade. Esse sujeito que só pensa a partir do coletivo passa a buscar uma alma fora de si para si. Segundo Fischer (2000, p. 110), seria “uma prótese de alma para uma subjetividade amputada”.

Conforme Macluhan (1964), a TV é definida da seguinte forma:

O efeito da TV, a mais recente e espetacular extensão elétrica de nosso sistema nervoso central, ainda não se deixa apreender em toda a sua profundidade por razões variadas. Como ela afeta a totalidade de nossas vidas — pessoal, social e política — seria utópico tentar uma apresentação “sistemática”, ou visual, de sua influência. É mais praticável “apresentar” a TV como uma gestalt complexa de dados colhidos quase que ao acaso. (MCLUHAN, 1964, p. 356)

McLuhan (1964), não tem como objetivo tratar das questões ideológicas que giram ao redor da temática da mídia, seu propósito é mostrar a extensão do corpo nas várias invenções humanas e a nova maneira de se perceber e sentir o mundo por meio destas extensões que pode ser tanto a TV quanto uma peça de roupa. Todavia, podemos extrair de seu discurso as implicações dessa extensão elétrica, que como ele mesmo diz “afeta a totalidade de nossas vidas – pessoal, social e política” (MCLUHAN, 1964, p. 356). Inerente ao recorte feito pelo Filósofo está a maneira como se dá a constituição do sujeito através da mídia.

Novos valores passam a sobrescrever os antigos, paradigmas são quebrados. Porém, até onde isso é possível sem o caos social? Se valores antigos são substituídos por outros, certamente não teremos este problema! Todavia aí está a falha do processo, pois acontece uma desconstrução de alicerces milenares, no entanto não há novos para substituí-los, e quando há, são frágeis e instantâneos como quase tudo nos dias de hoje. Segundo Fischer (2000):

(...) valores sólidos e estáveis (dados antes pela religião, pelas tradições culturais) são hoje substituídos por ideais de liberdade e igualdade sem referências estáveis, o que provocaria um estado de insegurança. Deixam de existir os limites, as impossibilidades, aquilo que orienta o desejo. (...) a regra é a alteração diária da regra; a regra é a ausência de história; a regra é o presente em estado permanente (...). (FISCHER, 2000, p. 112 a 113)

Segundo, Macluhan (1964):

Durante séculos, o fracasso da Humanidade a esse respeito tem sido característico e total. A aceitação dócil e subliminar do impacto causado pelos meios transformou-os em prisões sem muros para seus usuários. Como observou A. J. Liebling em seu livro *The Press* (“A Imprensa”), um homem não consegue ser livre se não consegue enxergar para onde vai, ainda que tenha um revólver para ajudá-lo. Todo meio ou veículo de comunicação também é uma arma poderosa para abater outros meios e veículos e outros grupos. Resulta daí que os tempos que correm se têm caracterizado por numerosas guerras civis, que não se limitam ao mundo da arte e do entretenimento. Em *War and Human Progress* (“A Guerra e o Progresso Humano”), o Prof. J. U. Nef declara: “As guerras totais de nosso tempo têm resultado de uma série de erros intelectuais...” (MACLUHAN, 1964, p. 36)

Esse condicionamento subliminar nos remete ao que Freud chamou de “Inconsciente”, pois é nele que estão os muros que parecem não existir para o consciente. Como o próprio McLuhan diz: “a aceitação dócil e subliminar do impacto causado pelos meios transformou-os em prisões sem muros para seus usuários” (MACLUHAN, 1964, p. 36), o sujeito se torna passivo, e mesmo que pareça tão simples romper com essa passividade na prática não é tão simples, pois no inconsciente desse sujeito a inúmeras correntes que o prende.

A pergunta que fica é onde este homem está curando as suas doenças psicológicas. Pois uma das marcas do homem contemporâneo é a solidão em meio a tantas pessoas. A vida urbana aglomera pessoas, mas ao mesmo tempo as separa, um sistema fordista se instala nas relações tirando do eu o contato com o outro, deixando a eles apenas a sensação de corpo presente. O que se nota é uma cura coletiva das patologias sociais, pois a mesma mídia que produz um sujeito uniforme, dá a ele uma cura uniforme.

Em rede pública, um só viciado em drogas se torna o protótipo dos milhares que existem no país. O trauma de um garoto vítima de abuso sexual é tratado diante das várias vítimas que leem um jornal, ou assistem a um programa de televisão, ou leem um site na internet. A sexualidade do adolescente é decidida nas novelas diante dos milhões de adolescentes que assistem. E nesse processo cada um se encontra na pluralidade dos eus presentes nessa rede formadora de opinião, segundo Fischer (2000), como:

(...) a solidão e a privacidade de cada um, em sua casa, tornada pública nas imagens de tantos eus que se multiplicam nas telas da TV, nas páginas dos jornais, nas fotos de revistas. Cuidar de si é um tema que ultrapassa o espaço restrito das salas de aconselhamento psicopedagógico, por exemplo, ou o recolhimento à média luz do consultório do psicólogo ou do psicanalista, ou mesmo a rotina do cotidiano familiar (FISCHER, 2000, p. 111).

O problema desse divã público é que nele não são consideradas as particularidades de cada um. As confissões íntimas do eu que está sozinho em casa não são confessadas a ninguém, e ele vai reprimindo e somando traumas de tal modo que em algum momento ele passa a ter sintomas no próprio corpo. Um só psicólogo para milhares de pessoas uniformes no social, mas únicas enquanto pessoas. Os resultados são comportamentos estranhos e uma sociedade que cada vez mais não sabe discernir a si mesma.

Os meios de comunicação que nos envolvem é simplesmente um modo de atrair as

peças para interesses comerciais, ou muitas vezes para ensinar o público como agir em determinadas situações, por exemplo, como os pais devem educar seus filhos, como se por diante de uma situação perigosa; em outras palavras podemos dizer que o público é guiado pela mídia, principalmente a televisão.

A televisão, principalmente, pelo uso de imagens produz significações, enfim saberes de que alguma forma se dirigem à educação das pessoas, isto é, ensinar as pessoas de como ser e estar dentro da cultura em que vivem. Nossa intenção neste trabalho é abordar como estão em jogo no processo de comunicação por meio da TV, questões relacionadas às formas de como produz o sujeito na cultura.

Verificamos que, ao mesmo tempo em que o sujeito está sempre, de alguma forma, submetido às relações de controles e dependência, está também imerso a inúmeras práticas nos diferentes espaços institucionais, o sujeito também tem um olhar para si mesmo, ou seja, de como conhecer a si próprio, ao modo como se constroem verdades a partir de suas próprias experiências de vida, mas devemos levar em conta qual é a cultura que o indivíduo está inserido, pois é a cultura que forma os cidadãos.

Tal possibilidade nos permite dizer que os processos de subjetivação são sempre históricos, e que, portanto, devem ser vistos em sua ampla diversidade, nos modos de existências que produzem, conforme a época e o tipo de formação social que estejam sendo considerados.

Retomando novamente o conceito da mídia a partir desta explicação especificada sobre sujeito e subjetivação, podemos dizer que o trabalho educativo, e a própria análise da mídia em relação à educação e aos processos de subjetivação que são implicados; em tal percepção podemos afirmar que sempre o sujeito está por se fazer. Tentaremos destacar que a mídia é um veículo de informações que está sempre em movimento e que para uma ampla continuidade existem resultados que o público oferece de maneira ingênua.

Segundo a psicanalista Maria Rita Kehl (Apud FISCHER 2000):

O que está interdito é o pensamento, já que nossa cultura estaria privilegiando, através da vivência cotidiana com as pessoas os meios de

comunicação- basicamente com a TV, mas que se estende também a outros setores da vida – um modo de ser e estar no mundo que nega a contradição, em que quase sempre não nos permitimos experimentar o pensamento diferente daquele que é hegemônico, em que não se identifica ou valoriza a temporalidade, em que praticamente “tudo é possível” ou “tudo vale”, em que impera a lei do gozo, sem que se vivencie a falta. (Fischer, 2000, 110)

Consideremos aqui todos os modos de se fazer sentido para si mesmo a partir da TV: na TV, intermitentemente confessam-se erros, confessam-se intimidades, desejos, mínimos detalhes de nossa sexualidade. Da mesma forma, é nesse lugar midiático que somos convidados a expor nossas culpas, e receber lições de moral, exemplos de vida sobre o vivido, em que muitas vezes aprendemos a refletir sobre um determinado fato ou a avaliar, autodecifrar, interpretar e transformar a si mesmos.

Desse modo, a mídia dita normas, nos diz qual corpo devemos ter e viver no mundo do sexo. Segundo Fischer (2000), o objetivo ou caracterização da mídia nos contextos contemporâneos é: “o paraíso dos corpos e do sexo”. O paraíso dos corpos e do sexo é demonstrado pela mídia como alvo, pois eles se tornaram o lugar por excelência de nossa identidade pessoal. Com isso, a mídia fala permanentemente do corpo bonito, ou seja, a mídia tem um grande elemento de responsabilidade nessa deformidade dos conceitos de corpo belo e corpo não belo, como nos programas de televisão ou mídia em geral, que mostram (divulgam) homens e mulheres com seus corpos “perfeitos” em exibição.

Esses meios de comunicação só ajudam a reforçar o narcisismo contemporâneo e a sociedade capitalista, onde tudo está à venda, basta apetecer e poder. Com isso Leite (1995), descreve em seu texto o efeito do narcisismo, como:

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo. Vivemos voltados para dentro, à procura de mundos interiores (ou mesmo vidas interiores). O esoterismo não acaba nunca – só muda de papa a cada Bienal do livro -, assim como os cursos de autoconhecimento, auto-realização e, espacialização, autopromoção. O narcisismo explica nossa ânsia pela fama e pela posição social (LEITE, 1995, p. 79).

O resultado desse sistema de idéias narcisista é a banalização do corpo na contemporaneidade. Isso requer de nós uma grande responsabilidade, pois somos facilmente assediados por essa pluralidade de convites, com meios para se chegar ao corpo “perfeito”. As altas modas chegam e vão, e acabamos nos tornando fantoches nas mãos das grandes empresas divulgadas pela mídia nesse mundo capitalista, essas empresas de corte e costura que usam a mídia para fazerem suas propagandas, disseminando estilos de vestes de vários modos, no entanto com um único estereótipo de corpo para uso.

Os chamados ‘corpos belos’ ficam nos mostruários dos meios de comunicação social, e acabam por interferir no modo dos indivíduos perceberem seu próprio corpo, assim distorcendo as idéias de amor por si próprio, e acabam se tornando narcisistas exagerados. Assim sendo, o corpo é descrito por Sant’Anna (2001, p. 108), da seguinte forma: “Durante séculos o corpo foi considerado o espelho da alma. Agora ele é chamado a ocupar o seu lugar (...)”.

A mídia é sensacionalista, como se pode perceber pela ampla valorização da aparência atlética que algumas revistas fornecem ao seu público (eu e você), na maior parte das vezes voltadas para as mulheres. Por exemplo, a revista Capricho, por princípio perpetra comparações entre pessoas com relação à aparência física, na diferença dos cuidados que cada pessoa tem com seu corpo. Conseqüentemente, faz com que os indivíduos acreditem que uma pessoa é mais perfeita do que as demais.

Podemos perceber ainda que nas edições da revista Capricho, as imagens/figuras são sempre de jovens, magras e “belas”, e não imagens de jovens e gordas, “feias”. Interessante é pensarmos que no passado, a beleza era vista por outro prisma. A mulher um pouco mais “gorda” era considerada bela. Isso pode ser visto na maneira com que os mais famosos pintores retratavam as mulheres mais “gordas”. Magreza era sinônimo de uma mulher não muito saudável. Todavia nos dias hodiernos ser bela é ser magra e sexy.

Por tudo o que foi exposto neste estudo, fica claro que a mídia é constituída de relações de sentido entre um sujeito ou vários sujeitos, da sociedade. Mídia é o ato que deve estar associado para que tenhamos uma vida social comunicativa.

Notamos que o ser humano de um modo ou de outro está interagindo-se com a mídia, ou

as pessoas usam a mídia para atrair as pessoas afim de alguns interesses comerciais, e tem aquelas pessoas que se deixam enganar pela mídia, em outras palavras, dizemos que as pessoas são atraídas pela mídia num modo geral. A mídia altera a quantidade e a qualidade de um determinado produto, somente para enganar o sujeito. Entretanto, o pior não é a mídia enganar o público, mas, sim, o público ser enganado o tempo todo e nunca acordar para ter outra visão crítica para protestar contra essa violência, que, por sua vez, podemos chamar de “violência simbólica”.

Talvez o homem nunca tenha tido uma formação social da mente que neutralizasse tanto a sua subjetividade. A mídia se tornou o canal por onde toda a aldeia da raça humana pode ser submetida a novas ideologias sem sair de casa. Conforme Gutierrez (1978):

O homem do século XX é diferente dos homens de outras épocas mesmo quando, essencialmente, continua sendo o mesmo. Este novo 'habitat' proporciona ao homem uma rede extraordinariamente densa de estímulos, condicionamentos e provocações sensoriais. O homem muda porque tudo muda ao seu redor. Criou-se e continuamos criando um meio (habitat) muito distinto. A civilização moderna, com seus meios técnicos de transporte (trens, automóveis, aviões), seus meios de comunicação (imprensa, rádio, cinema, TV), enfim, com seus meios mecânicos e até eletrônicos de interrelação, está oferecendo ao homem novas formas de perceber, de intuir, sentir e pensar. (GUTIERREZ, 1978, p. 24)

Todos os problemas do indivíduo são tratados de maneira coletiva, impondo a esse indivíduo a sensação de estar entre milhares, mas, ao mesmo tempo, sozinho consigo mesmo. Questões complexas como sexo, beleza foram submetidas a uma tirania que não respeita a individualidade e os limites psicológicos e orgânicos do sujeito. O que precisamos pensar é se essa uniformização da raça não acarretará problemas psicológicos dos mais plurais possíveis, já que uma cultura em alguns casos milenares precede essa nova imposição que chega pela mídia. Talvez hoje seja inseparável mídia e sujeito, mas certamente poderemos pensar em meios para que esse sujeito saiba os limites que há entre sua subjetividade e a subjetividade da massa pregada pela mídia.

Referências Bibliográficas:

BARBEIRO, Jesus Martin. *Dos Meios às Mediações, Comunicação e Hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

FIGUEIRA, Márcia Luíza e GOELLNER, Silvana Vilodre. “A Promoção do Estilo Atlético na Revista Capricho e a Produção de uma Representação de Corpo Adolescente Feminino Contemporâneo”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 26, n. 2, p. 87-99, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Mídia e Produção do Sujeito: O Privado em Praça Pública”. In: Fonseca, Tania Mara Galli e Francisco, Deise Juliana. *Formas de ser e Habitar a Contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GUZZO, Marina. “Riscos e Desejos de um Corpo Arquitetado”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 2005.

GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem Total: Uma Pedagogia dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

KEHL, Maria Rita. “O Imaginário e o Pensamento”. In: _____. *Sujeito, o Lado Oculto do Receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEITE, Paulo Moreira. “O Império da Vaidade”. *Veja*, agosto. 1995.

MACLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

MELO, Janete Gonçalves da Silva. “Culto do Corpo & Cultura da Televisão”. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 18 de maio de 2011.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Corpos de Passagem: Ensaio Sobre a Subjetividade Contemporânea*. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

SOARES, Ismar de Oliveira, e IRACI, Maria. *O Jovem e a Comunicação*. São Paulo: Loyola, 1992.