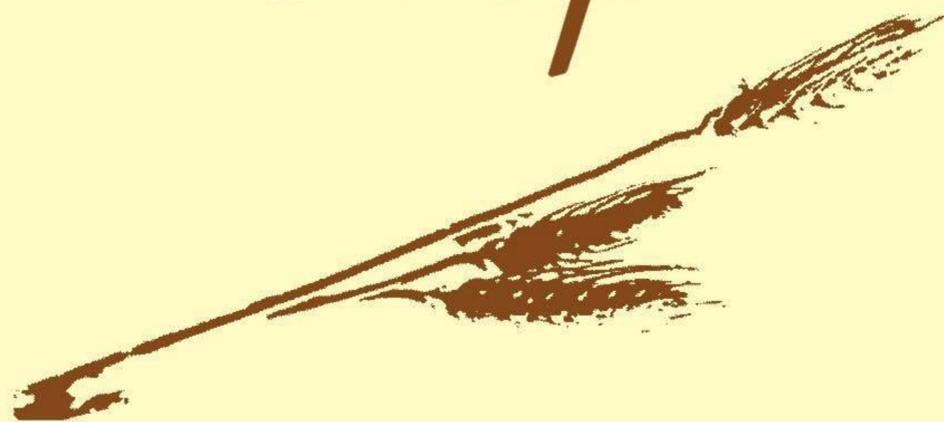


Crop



REVISTA DA ÁREA DE
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

GUEST EDITORS
LYNN MARIO T. MENEZES DE SOUZA
WALKYRIA MONTE MÓR

Apresentação

APRESENTAÇÃO

Este número 12 (2007) da *Crop* inaugura a publicação *on-line* da revista da área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Trata-se de um volume temático sobre Novos Letramentos e Formação de Professores. Essa temática tem recentemente gerado reflexões instigantes e relevantes sobre as teorias e práticas pedagógicas, contribuindo para transformações na educação básica e universitária. Os artigos sobre essa temática foram agrupados neste volume em torno de três subtemas: Linguagem, Novos Letramentos e Educação, Língua Estrangeira e Formação de Professores, e Literatura, Leitura e Formação de Professores.

Na Parte 1: Linguagem, Novos Letramentos e Educação, Paiva discute o conceito de letramento digital na análise de narrativas de aprendizagem da língua estrangeira, Jordão aborda o uso do recurso pedagógico de questionamento conceitual no desenvolvimento do letramento crítico em cursos de formação de professores e Rocha Oliveira elabora o noção da imagem fotográfica como construção sócio-histórica. Por sua vez, Moore e Souza analisam os conceitos de letramento transnacional e pedagogia crítica numa experiência internacional de comunicação mediada por computadores e Gomes discute os conceitos de letramento usados por professores no ensino a distância por meios digitais. Finalmente, nesta primeira parte, Buzato discute a inter-relação entre questões de letramento crítico, letramento digital e de multimodalidade, Magnani discute o uso crítico do conceito de multi-letramentos em análises de jogos digitais e Lima desenvolve uma análise do conceito de educação multi-cultural.

Na Parte 2: Língua Estrangeira e Formação de Professores, Nicolaidis discute questões metodológicas e categorias de análise na utilização de metodologias etnográficas na análise da autonomia de aprendizes de línguas. Takaki analisa os graus diferentes de letramento crítico utilizados por professores na análise crítica de um filme. Duboc discute criticamente o conceito de letramento que está implícito no programa internacional de avaliação PISA. Por sua vez, Miccoli aborda o conceito de experiência e seu uso em pesquisas sobre o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. Cardoso e Lima analisam a questão da afetividade e da autonomia em

Apresentação

narrativas de aprendizagem da língua estrangeira. Por fim, nesta parte, Ferro discute o papel de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira num curso de formação profissional.

Na Parte 3: Literatura, Leitura e Formação de Professores, Rajalakshmi discute questões políticas e filosóficas sobre o conceito de ciência no romance indiano *The Calcutta Chromosome*. Partindo de análises de mitos e narrativas infantis, Agüero discute o conceito da infância ingênua e idealizada como uma invenção de adultos. Finalmente, numa análise de *Hamlet* e *Othello*, Faccin propõe que o mau uso do princípio feminino está na base da tragédia.

Lynn Mario T. Menezes de Souza

Walkyria Monte Mor

Universidade de São Paulo

Dezembro de 2007

Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa

*Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

“When you add audio to pictures and text, that’s worth a million words”

Philippe Kahn

Resumo

Este texto relata uma experiência de letramento digital utilizando narrativas de aprendizagem de língua inglesa em um curso de formação de professores. De forma a unir ensino e pesquisa, foi oferecida uma disciplina intitulada *Computer Assisted language learning* no curso de Letras da UFMG com três objetivos: o letramento digital, a aprendizagem da língua inglesa através de seu uso em contextos significativos, e a reflexão sobre a aprendizagem da língua estrangeira. Os alunos aprenderam a manusear ferramentas do processador *word* e da Internet para produzir narrativas de aprendizagem multimídia que passaram a integrar o corpus do projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras). Essas histórias, ao incorporarem hipertextos, imagens e sons, agregaram novas dimensões de sentido às experiências de aprendizagem e auxiliaram os aprendizes a desenvolverem seu letramento lingüístico e tecnológico e a refletirem sobre seus processos de aprendizagem.

Palavras chaves: ensino a distância, aprendizagem de língua inglesa, letramento digital, narrativas multimídia.

*Professora titular da UFMG/pesquisadora apoiada pelo CNPq

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

Abstract

This paper presents an experience in computer literacy by means of the production of multimedia English learning histories in a Teacher Education course at Universidade Federal de Minas Gerais. A course on Computer Assisted language learning was offered at UFMG for prospective English Teachers. It aimed at developing language and computer skills and providing opportunities for students to reflect upon their language learning processes. They were encouraged to learn more about *Microsoft Word* options and other computer tools in order to write multimedia narratives. The use of text, images and sounds had significant impact on this learning community, given that participants not only produced and shared a new kind of text, but reflected on their language acquisition and helped their peers to develop and improve language and computer skills.

Key words: distance learning, English language learning, digital literacy, multimedia narratives.

Introdução

A realidade construída através de narrativas tem sido objeto de pesquisa em várias áreas do conhecimento. Alguns poucos exemplos são: Todorov (1979) na literatura; Labov e Waletzky (1967) na lingüística; Schafer (1992) na psicanálise; Reissman (1993) nos estudos sociais; Brown (1993), nos estudos sobre tecnologia da informação; Geertz (1995) na antropologia; Abma (1998) na área de saúde e Bruner (2002) na psicologia.

Na área de lingüística aplicada, um dos trabalhos mais citados é o de Clandinin e Connelly (2000) cujo foco é a formação de professor. Nos estudos de segunda língua, destacam-se Oxford e Green (1996); Pavlenko e Lantolf (2000); Pavlenko (2001); e Murphey (1998, 1999; 2001; e 2004). No Brasil, a pesquisa pioneira é a de Telles (1996, 1999, 2004) que usa a pesquisa

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

narrativa para investigar a formação de professores e também como instrumento da própria formação. Além de Telles, podemos citar ainda Camargos e Ramos (2006); Barcelos (2005) e meu próprio trabalho (PAIVA, 2006a e 2006b).

Bruner (2002, p. 46) define a narrativa como “uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Ele defende que viemos ao mundo equipados “com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações”, ou seja, equipados com o que ele chama de “aptidão para o significado” (p. 69). A narrativa é, pois, para o autor, uma forma de pensar, de organizar a experiência humana, de organizar a apreciação de si mesmo, dos outros e do mundo onde se vive.

Narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras podem despertar a consciência sobre o processo de aquisição e jogar luz sobre experiências de aprendizagem que, geralmente, não têm merecido muita atenção da comunidade de pesquisadores em Lingüística Aplicada. As compreensões individuais de como a língua é aprendida, além de revelarem experiências singulares, podem ressaltar aspectos comuns em uma série de histórias e acionar *insights* importantes sobre fenômenos recorrentes na aquisição da língua. Tendo a aprendizagem como pano de fundo, essas histórias reúnem eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, e relações pessoais e institucionais.

O contexto da experiência

No segundo semestre de 2005, ministrei uma disciplina intitulada *Computer Assisted language learning* no curso de Letras da UFMG. O curso teve três objetivos: o letramento digital, a aprendizagem de língua inglesa e a reflexão sobre o processo de aprendizagem da língua.

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

Os alunos aprenderam a consultar dicionários eletrônicos e concordanceadores e a usar mecanismos de busca para localizar textos, imagens e sons. Leram textos sobre hipertextos e aprenderam a criar *hyperlinks* para arquivos de textos e sons. Além disso, foram incentivados a conhecer e a usar recursos do processador *word* tais como capitular, *WordArt*, inserir e formatar imagens, colocar bordas, sombreado, plano de fundo, caixas de texto, formas (como balões, por exemplo), efeitos 3D, sombras e outros efeitos, tais como fagulhas, letreiros luminosos e tracejados em movimento. Os futuros professores criaram blogs individuais, desenvolveram *webquests*¹ e produziram narrativas digitais ao longo do curso. Uma outra parte da atividade consistiu na utilização das ferramentas de comunicação – e-mail e fórum eletrônico. Um primeiro espaço de interação foi construído em uma lista de discussão, usando a ferramenta gratuita do <http://groups.yahoo.com/>.

Seguindo as idéias de Vygotsky's (1978) e Freire's (1970), os cursos se orientam pela perspectiva sócio-cultural, elegendo a colaboração entre os alunos como a base da dinâmica das atividades. A experiência é, ao mesmo tempo, coletiva e individual. Espera-se que os participantes leiam todas as tarefas produzidas pelos colegas e que lhes dêem *feedback*. Professores e alunos tornam-se parceiros e a língua é usada não apenas para transmitir informações, mas, principalmente, para fazer coisas e promover uma rede de trabalho colaborativo. Os alunos que já possuem habilidades tecnológicas bem desenvolvidas auxiliam os que têm menos intimidade com o computador. Os aprendizes se apóiam mutuamente, trocam *feedback* e despertam a curiosidade dos colegas. Cada nova mensagem ou tarefa postada pode impulsionar novas experiências, desafiando os participantes a fazer novas tentativas de aprimoramento de seu letramentos linguísticos e tecnológicos.

O segundo espaço virtual foi um fórum criado pelo colega japonês Masahito Watanabe da Universidade de Meikai e utilizado para um projeto

¹ A WebQuest foi criada em 1995 por Bernie Dodge e consiste em um tipo de atividade de pesquisa onde os aprendizes coletam as informações na web.

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

colaborativo, o IBUNKA². O objetivo era promover a troca de idéias e experiências culturais entre alunos de sete países (Japão, Taiwan, Indonésia, Emirados Árabes, Namíbia, Burkina Faso e Brazil), buscando semelhanças e diferenças culturais. Nesse fórum virtual, grupos de alunos do mundo inteiro interagiram e discutiram os seguintes temas:

1. My hometown: Events, Festivals, People, etc.
2. Please visit my country!
3. What I Know About Your Country
4. Business Cultures and Job Hunting
5. Please Try the Food of My Country
6. This is Our Entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc)
7. These are My Favorite Sports Activities
8. Christmas
9. Dating and St. Valentine's Day
10. This is My Favorite Fashion
11. This is How I Have Learned English

Associado ao letramento digital, a aprendizagem de língua inglesa teve como suporte a versão forte da abordagem comunicativa, entendendo como Howat (1984, p. 279) que para aprender uma língua é preciso usá-la, pois a aquisição acontece através da comunicação.

A parte mais inovadora dessa experiência foi a produção de narrativas de aprendizagem multimídia que possibilitou aos participantes associar seus conhecimentos de língua e de tecnologia na produção de textos integrando hipertextos, imagens e sons e, em seguida, compartilhar suas histórias de aprendizagem com os colegas. Escrever sobre suas memórias foi uma boa oportunidade para aumentar o conhecimento da língua, desenvolver o letramento digital e refletir sobre os processos de aquisição de língua estrangeira.

² IBUNKA, em japonês, significa culturas diferentes.

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

O grupo foi formado por vinte e cinco alunos e alunas de períodos e turnos diferentes do Curso de Letras da UFMG, mas apenas vinte alunos completaram as atividades. O corpus de vinte narrativas de aprendizagem multimídia foi, com a devida autorização dos autores, incorporado ao projeto AMFALE³ e os textos podem ser lidos no link [<http://www.veramenezes.com/narmulti.htm>].

A pesquisa

Investigar o processo de aprendizagem não é uma tarefa fácil, pois o observador não tem acesso a todos os fatores envolvidos no fenômeno. No entanto, as histórias de aprendizagem podem revelar aspectos diferentes desse processo e enfatizar fatores que interferem na aquisição de uma outra língua sobre os quais nem sempre temos consciência.

Pavlenko (2001), por exemplo, tem investido nessa direção e acredita que memórias de aprendizagem têm um grande potencial para os estudos sobre segunda língua. Ela considera as narrativas como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos” (p.213)”.

As narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua. Isso nos conduz a certo grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber por meio de outra metodologia.

³ O projeto AMFALE reúne pesquisadores brasileiros e estrangeiros interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. Os pesquisadores constroem, colaborativamente, um corpus de narrativas de aprendizagem de várias línguas estrangeiras que pode ser acessado, gratuitamente, na web. Mais informações sobre o projeto podem ser lidas em <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>.

Narrativas multimídia

Optei por trabalhar com textos multimídia pelos mesmos motivos que Gerard e Golstein (2005, p. 6) defendem seu uso em contextos empresariais. Dizem eles:

That is not to say that our enthusiasm for the use of images is at the expense of language. Far from it: We are using words to write this book. Words and images together are much more than the sum of their parts. Philippe Kahn, the visionary founder of LightSurf Technologies, told us, “If a picture is worth a thousand words, then a picture with text is worth 10,000 words.” Going one step further, (...), he said, “When you add audio to pictures and text, that’s worth a million words.”⁴

O homem usa imagens desde as cavernas e, nesse novo século, vivemos na era da informação multimídia. Imagens e sons estão em todo lugar: na vida social e nos momentos de solidão. No entanto, a escola ainda não se apropriou adequadamente do imenso potencial desses poderosos recursos de significação e esse foi um dos motivos que me levou a oferecer essa disciplina, incluindo o letramento digital.

Novos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos variados para a construção de um mesmo significado estimula os sentidos do leitor. Um elemento – texto, imagem ou som

⁴ Isso não significa que nosso entusiasmo pela imagem se dá às custas da linguagem. Longe disso. Estamos usando palavras para escrever este livro. Palavras e imagens juntas são muito mais que a soma de suas partes. Philippe Kahn, o fundador visionário da LightSurf Technologies, nos disse, “Se uma imagem vale mil palavras, então uma imagem com texto vale dez mil palavras.” Dando um passo além, (...) ele disse, “Quando acrescentamos áudio a imagens e texto, isso vale um milhão de palavras.”

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

– amplia o significado do outro e juntos restringem a ambigüidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção. Além disso, como lembram Gerard e Golstein (2005, p. 18),

“Images are a natural interface for communication”, meaning we don’t have to be taught how to absorb images; it comes to us naturally. In a given amount of time, vastly more information can be communicated through images than through speech or text.⁵

Os textos multimídia têm a vantagem de gerar uma ampla rede de significados, pois conectam diferentes textos, imagens e sons. Kress e van Leeuwen (1996, p. 45) acrescentam que

Pictorial structures do not simply reproduce the structures of ‘reality’. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the pictures are produced, circulated and read. They are ideological. Pictorial structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension.⁶

⁵ “as imagens são interfaces naturais para a comunicação”, ou seja, não precisam nos ensinar como absorver imagens; isso ocorre naturalmente. Em um dado período de tempo, muito mais informação pode ser comunicada através de imagens do que através da fala ou do texto escrito.

⁶ As estruturas pictóricas não se limitam a reproduzir as estruturas da ‘realidade’. Ao contrário, elas produzem imagens da realidade que estão ligadas aos interesses das instituições sociais nas quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas pictóricas nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica muito importante.

A análise

Os narradores geralmente utilizam metáforas de viagem ou de aventura para descrever a experiência de aprendizagem da língua inglesa. Algumas dessas metáforas aparecem no próprio título – “A long Journey...”; “The adventure of learning English”. Outros títulos enfatizam eventos inesperados que funcionaram como elementos de motivação iniciação – “How it all started...”; “By an accident”; “The first contact”.

Ao analisar as narrativas multimídia e também as interações na lista de discussões, temos acesso não apenas aos ou textos, mas também aos processos de suas construções. Alguns narradores usam seus próprios arquivos de fotografias e outros utilizam imagens disponíveis na web. Percebemos que o domínio da tecnologia amplia ou limita o potencial narrativo, pois alguns alunos relataram ter encontrado dificuldade para inserir sons ou encontrar imagens que representassem com mais precisão o significado que queriam transmitir.

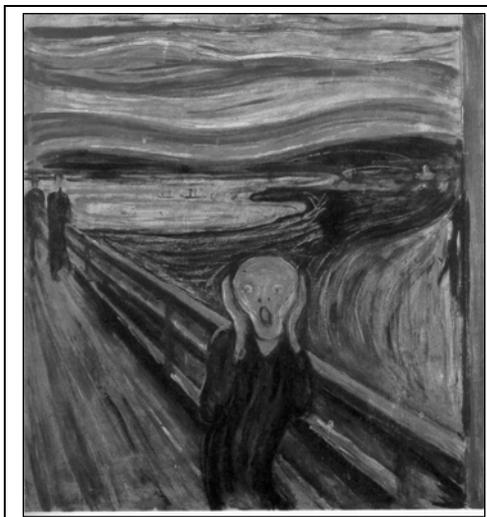
Alguns participantes optaram por não incluir sons e foram incentivados pela professora a fazê-lo, mas nem sempre foram bem sucedidos. Alguns *hyperlinks* não foram adequadamente inseridos e nem sempre conseguíamos ouvir os sons. Como o curso valorizava o processo, foram dadas aos alunos varias oportunidades para refazerem seus textos e, apesar das dificuldades, os sons foram aos poucos sendo incorporados às narrativas.

Dentre as imagens mais usadas, encontramos fotos dos narradores e de cenários (cidade natal, viagens), fotos ou *cliparts* de personagens (professor, bandas, artistas), e representações dos sentimentos mais marcantes em seus percursos de aprendizagem.

Na figura 1, uma aluna descreve como se sentiu quando viajou para a Europa e não conseguia se comunicar com falantes de inglês de países diferentes.

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

Something like that had happened with my lack of communication:



AAAhhhhhhhh!!!!

With this experience abroad I saw how important English as a second language is, principally when we want to communicate. At that time I was not aware of the globalization through the internet and all the communication it provides because I had no access to it.

<http://www.veramenezes.com/multi8.htm>

Fig. 1

Texto, imagem e som, juntos, conseguiram uma boa representação de sua angústia. Um grito de terror pode ser ouvido se o leitor clicar em AAAhhhhhhhh!!!!⁷ A autora sabia que as palavras não seriam suficientes para descrever seu desespero e apesar de ter usado uma imagem bastante representativa de uma situação de medo, esse sentimento foi potencializado com o som do grito de terror. Perguntada como chegara àquela solução tão criativa, a aluna deu a seguinte explicação:

Em relação ao quadro "O Grito", eu já o conhecia e quando estava descrevendo o meu desespero a imagem de Munch veio de imediato na minha cabeça e ela era tão expressiva que eu consegui passar a sensação que senti, o mais difícil foi trabalhar o som, mas como segui

⁷ [http://www.freeaudioclips.com/music1/Sound_Effects/scream.wav].

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

as suas instruções consegui achar um site super interessante com sons humanos, assim consegui um grito de horror que combinava com o sentimento que eu queria de passar. Fico feliz em saber que a imagem e o som funcionaram, porque na época eu fiquei tão feliz em conciliar os dois que depois ficou difícil pensar em algo criativo para as outras descrições.

Na figura 1, o narrador demonstra que considerava as palavras insuficientes para descrever seu desespero e, apesar de ter usado uma imagem bastante representativa de uma situação de pavor, esse sentimento foi potencializado com o som do grito de terror.

Outra boa representação de experiência afetiva pode ser vista na figura 2.



One day, I asked a friend if she would like to study with me, in order that we both could refine our English. Then she answered: "No, thank you. I don't want to study with someone that knows less than I do. It's no use." I got so embarrassed that I could hardly find an answer to this. Then I said: Ok, thank you anyway. <http://www.veramenezes.com/multi15.htm>

Fig. 2

A escolha da figura de um homem retrata a identidade masculina do autor. Podemos ver lágrimas caindo de seus olhos, índice da tristeza do narrador por ter sido rejeitado pela colega que lhe negou ajuda. Essa imagem, quando visualizada na web, mostra as lágrimas reiteradamente pulando em ritmo acelerado, o que gera maior intensidade na representação da tristeza causada pela rejeição.

A negativa de ajuda pela colega nos leva também a questionar o papel do par mais competente na teoria de Vygotsky (1978) que pressupõe que, em

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

muitas situações de sala de aula, os colegas mais competentes ajudam os demais a aprender. Esse ator no processo de aprendizagem, nem sempre, é um elemento que contribui para o sucesso do parceiro. Nas narrativas do projeto AMFALE, encontramos vários relatos do incômodo que esses colegas trazem aos demais. Muitos narradores sentem-se inibidos por não terem a mesma competência comunicativa desses pares.

Isso não quer dizer que não existe colaboração mútua entre aprendizes, mas apenas que ela nem sempre acontece naturalmente. O professor e o design do curso podem criar um ambiente que impulse a colaboração entre os participantes como é o caso do curso em tela. No corpus, temos evidências de sua efetiva realização como no excerto (1) em que uma aluna demonstra ter sido beneficiada pela interação colaborativa entre duas outras colegas.

(1) Dear Mariza,

I'd like to tell you that you helped me a lot by answering Ana Claudia's message, asking for help. I was also having problems with the procedures to do my activities, and by helping Ana, you also helped me! Thanks for that, you are very competent. As Vera said, the collaborative attitude is major in this course, specially for those who, like myself, are a little afraid of computers!

I have also seen your activities and suggested sites, they are very nice, congratulations!

Aimée

As imagens escolhidas pelos participantes não apenas reproduzem os sentimentos dos narradores, como também as um contexto escolar estereotipado que circula em outras produções culturais de nossa sociedade, como o cinema, por exemplo. Em nosso corpus, é recorrente a representação do professor transmitindo informação na frente da sala e os alunos, em silêncio, enfileirados, com o olhar fixo no professor, como podemos ver nas figuras 3, 4 e 5.

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

A profunda dimensão semântica dessas ilustrações revela que a escola semiotizada nas narrativas é uma escola que centraliza no professor o poder da fala (Fig. 3) e é apenas com ele que o aprendiz interage (Fig.4). Esse professor ensina gramática (Fig.5) descontextualizada, divorciada de significados relevantes para o aprendiz. Parece que o uso dessas imagens tem o poder de transmitir informação e de construir um consenso sobre a identidade do professor: dono do saber, centralizador, autoritário.

As imagens dos aprendizes (veja as figuras 6 e 7) materializam o enfado em realizar tarefas que não vão ao encontro de suas expectativas.



Fig. 6



Fig. 7

A cultura de massa está presente nas narrativas tanto nos textos como nas imagens. Bandas e cantores de rock, filmes e seriados de televisão são repetidamente mencionados. Isso demonstra a importância da cultura de massa no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Os narradores incluíram vários hiperlinks para páginas na web de seus cantores preferidos e os leitores podem, inclusive, ouvir algumas das canções prediletas desses

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

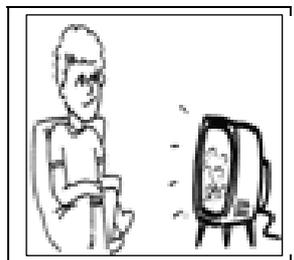
aprendizes. O excerto (2) comprova o papel da música na motivação dos aprendizes.

(2) Another point that made me enthusiastic about learning another language was the possibility of, for the first time, being able to understand what my favorite English singers were saying in their song lyrics. In fact, since my early childhood I was very interested in music and this indirectly made my interest for English also increase.

[<http://www.veramenezes.com/multi15.htm>]

Um de nossos narradores afirma que foi a música (Fig. 8) que lhe proporcionou a primeira experiência significativa com a língua inglesa, pois tanto a escola regular quanto os cursos de idioma que freqüentara usavam atividades ‘*nonsense*’ e cansativas,

But something happened: the TVE had a program called “Aprenda Inglês com Música” and I started following its presentations. The presenter was Marcia Kriegel, I guess, and the music was the very pop music at the time, including Madonna, Beatles and Carly Simons etc.



And I'll always remember the day and the music that opened up my eyes to the fact that *I REALLY COULD UNDERSTAND* this language, despite the classes on the schools that were very less effective.

Fig. 8

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

Segundo o mesmo narrador, no programa de TV que usava músicas para ensinar inglês, tanto as palavras como as regras gramaticais faziam sentido, ao contrário da sala de aula onde a competência do professor deixava a desejar e a metodologia utilizada utilizava frases soltas e sem sentido.

Outra colega, excerto (3), confirma a importância da música no processo de aprendizagem e parece indicar que quando o foco é o sentido, a gramática é inconscientemente internalizada.

(3) I believe one of the most meaningful ways to learn a second language (or third, or fourth...) is through music. No matter how hard the language might seem to you, if you love that particular song, the need to be able to sing it will make up for any difficulty. It wasn't different for me, and I felt a great pleasure in learning new songs, translating their lyrics and performing them in the shower for myself or while doing the household chores for my poor family. I remember lyrics I learned when I was 11, and can still sing them by heart. When you are singing, grammar and vocabulary become secondary and all you want to do is feel the song and the emotion it provokes on you. But, amazingly enough, when you least expect, you can recognize and use the grammar and the vocabulary you have seen in that song easily, because you weren't actually paying that much attention on them...I guess that is what we can call learning thru meaning!
<http://www.veramenezes.com/multi3.htm>

Cada narrativa retrata uma experiência única de aprendizagem. Alguns alunos mencionaram que foram influenciados por familiares falantes de inglês; outros descreveram experiências no exterior e ilustraram com fotos; outros lamentaram as dificuldades econômicas e a conseqüente experiência frustrante de aprendizagem no ensino básico, como podemos ver na figura (9).

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.



As I did not want to be just one more brick in the town wall, I thought that by learning English I could be different from the other men in my town. But as it was not so easy for me to learn the language there, I got frustrated. I did not have enough money to pay for a course, so the only way that I had was to learn it by myself. Then, I learned lots of grammar rules but not how to speak the language.

[<http://www.veramenezes.com/multi18.htm>]

Fig. 9

Após reclamar do ensino de inglês de má qualidade na escola regular, o aluno insere a imagem de um disco de Pink Floyd's e afirma que não quer ser apenas mais um tijolo na parede, referência à canção *The Wall*. Outro aluno usou a mesma canção e reproduziu seus versos para criticar o sistema educacional.

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

Os alunos sentem que suas experiências podem motivar outros colegas. Um deles escreveu em sua narrativa: “I hope my own learning experience can help someone to get inspired to carry on also.” Outro abriu seu texto com um conselho otimista: “Makes no difference who you are!!! Anything your heart desire will come to you!!!.” Um terceiro, excerto (4), deu um conselho enriquecido com *hiperlinks* conduzindo o leitor para páginas onde podem ser encontradas atividades para se aprender inglês.

(4) The learning process never ends and we must be aware to catch the best of the moment such a TV program or the net, where we can find sites with listening materials⁸, reading materials⁹, and complete English courses¹⁰...So it can make a difference in my learning process.

[<http://www.veramenezes.com/multi1.htm>]

Conclusões

Em contextos como o brasileiro, aprender inglês está longe de ser uma experiência natural e se revela como um processo complexo engendrado por fatores internos e externos ao aprendiz como revelam suas histórias. As narrativas comprovaram que os processos de aprendizagem sofrem influências de fatores cognitivos e afetivos e das diferentes redes sociais, tais como família, produções culturais e escola. A aprendizagem é um processo complexo que se desenvolve não apenas na escola, mas, principalmente, através de experiências individuais e sociais de cada aprendiz. Os dados revelam que ensino e aprendizagem não são privilégios do contexto educacional e que situações imprevisíveis e pequenas mudanças na vida de um aprendiz podem

⁸ <http://www.fozzy42.com/SoundClips.html>

⁹ <http://www.findarticles.com/>

¹⁰ <http://esl.about.com/cs/callinfo/>

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

funcionar como gatilho para acionar as inter-relações de fatores que colocam o processo de aprendizagem em movimento.

As palavras, imagens e sons juntos superam a soma de suas partes, pois os textos multimídia potencializam a criatividade e a imaginação dos narradores. Esses textos tiveram um impacto profundo em nossa comunidade de aprendizagem, dado que os participantes não apenas produziram e compartilharam um novo tipo de texto, mas, também, refletiram sobre suas experiências de aprendizagem e ajudaram os colegas a desenvolverem tanto as habilidades lingüísticas como as tecnológicas.

As histórias de aprendizagem comprovam que o processo de aprendizagem de uma segunda língua varia de pessoa para pessoa e que não é um fenômeno previsível. O que é relevante para um pode se revelar desmotivante e cansativo para outro, mas como diz uma das participantes “quando uma pessoa realmente quer aprender uma outra língua, ela encontra o caminho para fazer isso acontecer, não importando quão sérias sejam as dificuldades ou quão pouca seja ajuda que ela obtenha”.

Referências Bibliográficas

- ABMA, T. Storytelling as inquiry in a mental hospital. *Qualitative Health Research*, v. 8, n. 6, p. 821-839, 1998.
- BARCELOS. A. M. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. Palestra apresentada no I Seminário de Pesquisa do CELIA, UFMG, em 2005. (inédito)
- BROWN, A. Narrative, Politics and Legitimacy in an IT Implementation, *Journal of Management Studies*, v. 35, n. 1, p. 35-59, 1998.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. 2ª ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- CAMARGO, G. P. Q.; RAMOS, S. G.M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada.: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem –*

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

- ReVEL. Ano 4, n. 6, março de 2006. Disponível em [www.revelhp.cjb.net]. Acesso em 30 de maio de 2006.
- CLANDININ, D; CONNELLY, J. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOWAT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- GEERTZ, C. *After the fact: two centuries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1995.
- GERARD, A.; GOLDSTEIN, B. *Going Visual : using images to enhance productivity, decision-making and profits*. Hoboken, N.J., 2005.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis. In HELM, J. (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press. 1967.
- MURPHEY, T.; JIN, C.; LI-CHI, C. *Learners' constructions of identities and imagined communities*. In: BENSON, P.; NUNAN, D. *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____ ; ARAO, H. Reported belief changes through near peer role modeling. *TESL-EJ* . v.5, n.3, p.1-15, 2001
- _____. Publishing students' language learning histories: For them, their peers, and their teachers. *Between the Keys, the Newsletter of the JALT Material Writers SIG*, v. 7, n. 2 , p. 8-11,14, 1999. [http://www2.dokkyo.ac.jp/%7Eesemi029/pages/LanguageLearningHistories.htm] Acesso em 05 de Janeiro de 2003.
- _____. Motivating with Near Peer Role Models. In *On JALT '97: Trends & Transitions*, 1998. Disponível em [http://www2.dokkyo.ac.jp/%7Eesemi029/pages/nprm.html]. Acesso em 10 de dezembro de 2003.

PAIVA, V. L. M. O. *Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa*. pp 1-20.

OXFORD, R., GREEN, J. Language Learning Histories: Learners and Teachers Helping Each Other Understand Learning Styles and Strategies. *TESOL Journal*, v.6, n. 1, p. 20-23, Autumn 1996.

PAIVA, V.L.M.O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, vol. 9, p.63-78, 2006a.

_____.Autonomia e complexidade *Linguagem e Ensino*, vol.9, n.1, pp. 77-127, 2006b.

PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*. v.2, n. 22, p. 213-240, 2001

_____; LANTOLF, J. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In LANTOLF, J (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). New York: Oxford University Press, 2000.

REISSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993.

SCHAFER, R. *Retelling a life: narrative and dialogue in psychoanalysis*. New York: Harper Collins, Basic Books, 1992.

TELLES, J. A. Being a language teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy. 1996. *Tese* (Doutorado em Lingüística Educacional). Universidade de Toronto,1996.

_____. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, 1999.

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG., v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TODOROV, I. *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *Mind and society: The development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

O que todos sabem.... ou não:
letramento crítico e questionamento conceitual

Clarissa Menezes Jordão

Resumo: este texto apresenta a metodologia do questionamento conceitual como alternativa para o processo de formação de professores. Partindo do pressuposto de que os professores precisam desenvolver uma consciência crítica sobre os procedimentos de construção e circulação do conhecimento, e com a esperança de que uma consciência destes procedimentos leve a uma atitude de engajamento crítico com a diversidade de leituras de mundo existentes, esta metodologia é aqui brevemente apresentada em alguns de seus fundamentos teóricos e objetivos, sendo abordada como possibilidade de posicionamento e produção de novos conhecimentos por parte de professores e alunos.

Palavras-chave: educação de professores; investigação; questionamento; espaços abertos

Abstract: this text introduces the conceptual inquiry methodology as an alternative to teacher education. From the assumption that teachers need to develop critical awareness of the processes of construction and distribution of knowledge, and in the hope that such awareness leads to an attitude of critical engagement with the diversity of existing world readings, this methodology is briefly presented here with part of its theoretical background and objectives as a possibility of positioning and producing new knowledges from the part of both teachers and students.

Key words: teacher education; inquiry; questioning; open spaces.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

Todos sabem que vivemos num momento histórico de grandes e constantes mudanças, uma era na qual o mundo muda rapidamente e o tempo todo. Todos sabem que vivemos um momento de globalização, de encontros e confrontos entre diferentes culturas e nacionalidades. Sabem ainda que a era contemporânea é de instabilidade, de guerras e violência. Todos sabem também que as pessoas precisam acompanhar os tempos em que vivem, atualizar-se constantemente, reciclar-se, capacitar-se, estudar sempre e conhecer o que de mais recente se faz em sua área de conhecimento, sob pena de, em não o fazendo, “envelhecer”... Triste sina essa neste momento histórico, por sinal: isso todos também sabem...

Entretanto, pouco se sabe ou discute sobre as possíveis razões para que o mundo assim se configure, sobre por que vemos o mundo como vemos, sobre as implicações de nossas visões de mundo em relação a nossas identidades e os entendimentos que construímos das realidades que experimentamos. Vamos seguindo a maré, nadando na corrente (contra ou a favor dela), tentando acompanhar o desenrolar de um mundo que nos parece muitas vezes seguir sem nós. E para isso fazemos o que nos dizem os discursos da mídia, da família, dos colegas de trabalho e estudo; ou tentamos produzir discursos contra-hegemônicos que continuamos construindo dentro do mesmo paradigma de “imposição de discursos verdadeiros” – simplesmente pregamos uma outra verdade, mas que do mesmo modo quer-se impor como verdadeira, numa atitude que gostamos de pensar como esclarecida e livre, que não se deixa influenciar e segue autônoma, emancipada, crítica.

Mas eis que um dia encontramos o pós-estruturalismo e noções foucaultianas de discurso, que confundem o cenário com a relação estreita entre língua e poder; e também com concepções de sujeito/identidade/subjetividade, de saber/conhecimento/cultura extremamente interligadas entre si, como todos sabemos. E com isso nossa sapiência, se não for do tipo que tenta evitar desafios e esconder-se de questionamentos, fica menos estável, menos absoluta, menos globalizante – e passa a considerar os

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

saberes da ciência e da academia como narrativas, como expressões locais que recebem o valor de universais, como conhecimentos possíveis dentro de uma gama aberta de conhecimentos possíveis. E encontramos Foucault, que dentro deste universo pós-estruturalista nos traz conceitos de poderes desafiadores da segurança de um poder hegemônico imposto, para trazer a capilaridade do poder, sua microfísica, sua produtividade: ao impor limites e ordenar sentidos (organizando-os e também assujeitando-nos a eles), a ordem do discurso cerceia o “grande zumbido incessante do discurso” (Foucault, 1996: 50) e permite às sociedades o consolo de uma ilusão de comunicabilidade, obtida justamente pela ação ambivalente do poder, que é simultaneamente positivo (produz sentidos) e negativo (limitador da potencialidade significativa do discurso)¹.

Digamos então que nossa sapiência não seja do tipo que se esconde do diferente, e pensemos no que pode significar esta tal **positividade** do poder (afinal, esses *p* aliterados não podem ser ignorados!). O que todos sabemos, agora, fica localizado, particularizado, *culturado*². Se considerarmos que o conhecimento se produz em relações de confronto, sendo a linguagem ela própria uma “arena de conflitos” (como a definiu Bakhtin em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**), é justamente o choque entre esses diferentes saberes que todos sabemos, entre perspectivas diversas, entre conceitos e percepções, entre diferentes relações de um tipo de poder ao mesmo tempo positivo e negativo, o que produz conhecimento, que permite a aprendizagem, que nos possibilita o movimento: é o poder em sua capilaridade, em sua

¹ Positividade e negatividade são termos utilizados aqui em relação à noção de sua produtividade, e não a uma valoração como “bom” ou “ruim”. Tal *produtividade* pode ser entendida ainda como produção de novos sentidos resultantes da tentativa de romper com as *ordens do discurso*, de quebrar regras estabelecidas e construir novas regras, essas então instituídas contingencial e localizadamente.

² Refiro-me aqui ao uso de cultura como verbo, como processo ao invés de produto, conforme sugerido por Bhabha em *The Location of Culture*, 1994.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

existência ambígua, difusa e onipresente, que nos oportuniza andar, produzir novos conhecimentos, aprender, transformar.

Não podemos lutar contra esse poder, dirão alguns, pois como uma praga de gafanhotos na lavoura, ele está em todos os lugares, assombrando a todos, inclusive aqueles que cremos emancipados... Pois é: assombração que nem todos vêem, mas ainda assim assombra (céus, outra aliteração)... Mas vejam, escudeiros do bem: tal visão de impotência só é possível se acreditarmos que o poder é sempre negativo, sempre “mau”, sempre o lado negro da força... Se congelarmos o poder numa visão maniqueísta, então não seremos capazes de percebê-lo em sua produtividade. Entretanto, se percebemos o poder como sendo múltiplo e complexo, potencialmente tanto uma força transformadora que gera discursos outros, quanto uma força destruidora que cerceia o movimento, estaremos mais próximos do poder foucaultiano e de sua apreensão enquanto espaço de confronto e movimento, enquanto contexto para que se dêem os processos de construção de sentidos.

Muitas vezes, contudo, preferimos viver na ilusão de um mundo homogêneo, sem conflitos, sem diferenças, sem movimento; um mundo de certezas onde os caminhos da evolução existem e são conhecidos, pelo menos por alguns. Mas outras vezes contemplamos a alternativa de um mundo em constante transformação, em movimento, no qual os confrontos acontecem independentemente de nossa vontade de estabilidade, fazendo com que as coisas mudem, expondo-nos ao diferente, desafiando constantemente nossas perspectivas.

É nesta visão alternativa de um mundo em construção, um mundo que não pode ser tomado independentemente dos contextos que o interpretam, que atravessam os discursos que o constroem e são por ele construídos, que não têm uma existência autônoma daquela dos sujeitos que o observam (Maturana, 2001), que os discursos adquirem posição de destaque. Eles têm extrema importância na percepção de diferentes realidades, no enfrentamento destas diferentes percepções, na construção de perspectivas múltiplas e entendimentos complexos do mundo.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

Se acreditamos que tudo é interpretação, que não há nada fora do texto³ (Derrida, 1976), então a educação precisa focar primordialmente o “texto”, as línguas (entendidas como espaços de percepção do mundo) e os discursos (concebidos como procedimentos interpretativos), a fim de poder construir nos educandos o que Morin (2003:66) define como objetivo da educação: a construção de “uma concepção complexa da realidade [que] levasse a cabo, a seu respeito, uma reflexão complexa”⁴. Neste sentido, a educação é entendida como espaço onde a realidade é construída, onde se legitimam visões de mundo e modos de apreendê-las, mais do que como um espaço de adaptação dos sujeitos às visões de mundo positivamente valoradas. O pensamento complexo exige que várias perspectivas sejam percebidas e confrontadas, entendendo esse processo como dialógico e constante, como um processo em que os sujeitos envolvidos têm papel ativo na transformação ou manutenção das estruturas sociais.

Um caminho possível para o desenvolvimento desta visão de mundo complexa na escola é trazido pelo letramento crítico. Enquanto abordagem educacional, conforme concebida pelo grupo OSDE, por exemplo⁵, baseia-se numa concepção de mundo como um espaço de complexidade, no qual perspectivas múltiplas são fundamentais para o processo interpretativo e para

³ “Texto”, na acepção de Derrida, é entendido como espaço onde acontecem tentativas de estruturar objetos, com a finalidade de compreendê-los; textos são portanto, para Derrida, espaços descontínuos que trazem consigo suas histórias e sobre os quais não temos controle (Spivak, 1990). Nesse sentido, a concepção de texto de Derrida parece aproximar-se bastante de “discurso” na concepção de Foucault.

⁴ Vale aqui observarmos a definição de pensamento complexo para Morin (2003: 61): para ele, complexo não é sinônimo de difícil – “o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não-fragmentado, não-dividido, não-reducionista, e o reconhecimento do caráter inacabado e incompleto de qualquer conhecimento.”

⁵ O grupo OSDE (Open Spaces for Dialogue and Enquiry) compreende pesquisadores de diferentes contextos e países envolvidos em investigar a utilização de determinada metodologia para a construção de letramento crítico. Maiores informações no site do grupo: <http://www.osdemethodology.org.uk>

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

a construção de sentidos possíveis. Nesta concepção, os pressupostos sobre o que é a realidade, e como ela é percebida, são examinados a partir das relações de poder estabelecidas por nossas percepções da realidade – tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social, historicamente. A possibilidade ou o desejo por discursos “verdadeiros” é considerada ilusória quando observada por uma perspectiva em que nossos entendimentos constituem-se em narrativas (Lyotard, 1986), em *textualizações*⁶ socialmente construídas.

Aqui, a realidade não pode ser separada de seu **leitor**, daquele que a interpreta. E quem a observa, e portanto a constrói, não o faz sozinho, mas sim nas relações estabelecidas culturalmente. A realidade, deste modo, não é neutra nem independente das subjetividades que a constroem: constantemente interpretamos a realidade a partir de nossa experiência dela (ou da experiência de outros com que tenhamos contato). As interpretações que construímos, caríssimo leitor, não são objetivas, não podem ser consideradas conforme seu grau de proximidade com uma suposta realidade externa dada simplesmente porque a realidade não é objetiva, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta: a veracidade de uma afirmação não pode, nesta perspectiva, ser medida conforme esteja mais ou menos distante de um mundo pensado como sendo *real* porque supostamente objetivo e exterior ao sujeito (Maturana, 2001).

Assim, o que todos sabemos – por exemplo, que há uma grande diferença entre o mundo interior e o exterior ao sujeito, ou ainda, que o mundo exterior é mais “real” e mais “verdadeiro” que o interior – é colocado em cheque: a questão que se apresenta nesta perspectiva não é mais a de **certo** ou **errado** a partir de um referente exterior a uma afirmação, e sim a do reconhecimento social de uma afirmação como sendo mais ou menos legítima. As ordens do discurso, como se fossem ordens religiosas, **autorizam** as

⁶ *Textualizar*, se entendido a partir da noção de *texto* de Derrida (ver nota 5), significa “transformar em objeto a ser compreendido” (Spivak, 1990: 1).

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

afirmações e concedem-lhes o grau de verdadeiras ou falsas de acordo com a legitimidade/autoridade que reconhecem nelas. Como explica Gina Cervetti (2001), “a realidade não pode ser conhecida em definitivo, e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não podem basear-se numa teoria de correspondência com o real, mas devem, isso sim, ser tomadas localmente”: esta *tomada local* dá-se mediante a autorização das instituições ou grupos sociais reconhecidamente legitimados para tanto.

Segue daí, ilustre leitor, a importância das relações culturais no processo de construção de significados e a conseqüente responsabilidade de cada pessoa para com os sentidos que constrói e reitera. Ser capaz de traçar os pressupostos e as implicações de nossas maneiras de ver e de ser no mundo passa à condição fundamental para que se desenvolva o espírito crítico. Ver-se como parte integral do mundo, ou seja, como agente na produção de significados e na construção da própria realidade que se está tentando transformar aparece em primeiro plano na tentativa de impedir a reprodução de mecanismos geradores ou mantenedores dos problemas que enfrentamos.

Tal concepção coincide com outras concepções críticas no que se refere à centralidade das relações de poder no processo de construção de sentidos, à necessidade de reflexão, à preocupação com a agência dos sujeitos, com as implicações políticas e transformadoras da educação. Mas não se engane: ela é diferente delas principalmente em relação à sua insistência em que não se construam visões fixas de mundo ideal à la Marxismo, em que não se determinem posições estáveis de sujeito ou de objeto, em que não se atribuam um caráter de verdade ou não se hierarquizem conhecimentos conforme estejam supostamente mais próximos ou mais distantes de uma também suposta realidade.

É uma visão diferente de visões críticas como as da **análise do discurso crítica** de Fairclough (1992), por exemplo, no sentido em que não preconiza métodos generalistas (nem traz consigo o desejo latente pela elaboração de um método ideal, ou uma *vontade de método* – em analogia

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

com a “vontade de verdade” de que nos fala Foucault⁷) para o tratamento de formas discursivas específicas, nem prescreve roteiros para a abordagem de textos em sala de aula. Ao invés disto, o letramento crítico, nesta concepção, reconhece que decisões deste tipo devem ser tomadas localmente: comunidades diferentes terão que adotar procedimentos diferentes para abordar seus próprios processos de construção/atribuição de sentidos; tais decisões precisam ser tomadas localmente, após uma apreciação dos contextos que se entrecruzam em cada formação discursiva.

Ah, o leitor pode estar pensando, defender a tomada de decisões locais é a saída mais fácil para quem não tem o que propor: justificar a incompetência em encontrar soluções alegando a possibilidade de que as soluções se tornem modelos massificantes e homogeneizadores de uma realidade supostamente complexa! Entretanto, caro leitor cético (ou crítico?!), a crença de que o conhecimento local deve ser respeitado não precisa ser entendida como decorrente da falta de propostas; a recusa em apontar soluções generalizantes vem do reconhecimento de que todo e qualquer conhecimento (inclusive e principalmente o conhecimento local) deve ser considerado legítimo e importante, e portanto valorizado na busca de respostas contingentes. Assim, não apresentar soluções mágicas vindas “de fora” reflete a crença no conhecimento como construção coletiva – aliterações à parte, essa crença exige uma atitude respeitosa e humilde que traz consigo a necessidade de considerar sempre diferentes perspectivas.

A visão crítica tomada como referência aqui é ainda diferente da concepção dos estudiosos partidários da **pedagogia crítica**, que por vezes tentam imprimir, evangelicamente, um papel libertador ao ensino de LE (Jordão, 2005). Embora partilhem com esta perspectiva de letramento crítico o entendimento de criticidade como algo que pode levar à transformação através da compreensão das relações entre poder e conhecimento, as pedagogias

⁷ Foucault utiliza o termo *vontade de verdade* ao referir-se a um desejo irrefreado da cultura ocidental em aproximar as noções de *verdade* e *realidade*, colocando-as como ideal de desenvolvimento e como elementos legítimos e superiores do desejo humano.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

críticas de Henry Giroux e Peter McLaren, conforme discutidas em suas obras da década de 90, por exemplo, restringem a criticidade ao uso do pensamento *racional* e pressupõem que ela *necessariamente* coloca os sujeitos no caminho *correto* da busca do *bem* da humanidade, para eles pré-concebido como sendo o estabelecimento pleno da democracia (Giroux 1997; McLaren 1993). Este ideal de mundo acaba produzindo uma pedagogia com um modelo fixo de sujeito – o racional, uma idéia pré-concebida do que sejam posições de sujeito *recomendáveis* – aquelas que participam ativamente da vida social, e uma visão de mundo ideal para todos – um mundo de sociedades sem relações de poder ou hierarquizações. Em outras palavras, as pedagogias críticas podem ser vistas, especialmente sob uma ótica foucaultiana, como o que Garcia chama de “pastorado da consciência e do bom comportamento, que tem efeitos disciplinadores sobre a conduta de seus sujeitos pedagógicos” (Garcia, 2002: 15). Esta pedagogia é radicalmente diferente da que se entende aqui como letramento crítico, já que é uma pedagogia na qual se fazem generalizações sobre visões de mundo ou posições de sujeito a serem desejadas/conquistadas por todos. Na concepção de letramento crítico que defendo aqui, existe um entendimento de que os sujeitos constroem suas idealizações e representações (narrativas e metanarrativas) socialmente, conforme sua interação com diferentes comunidades interpretativas; estas narrativas que não devem ser *impostas* aos outros, nem a eles apresentadas como se fossem visões essencialmente melhores ou piores, mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade. Tais julgamentos de valor são percebidos como *atribuídos* social e culturalmente a essas narrativas, e como tal serão considerados e questionados.

Há ainda outra diferença a ser explicitada, pois ao tomar como quadro de referência contextual o ensino de línguas e especialmente de línguas estrangeiras, não se pode deixar de pensar na **abordagem comunicativa**. Pois bem, a perspectiva adotada aqui é também diferente daquela da abordagem comunicativa, mesmo quando ela é considerada dentro de suas diferentes fases (Almeida Filho, 1993), inclusive sua fase supostamente *crítica*.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

A leitura de que a abordagem comunicativa poderia envolver desde uma visão inicial, basicamente voltada para o desenvolvimento da fluência e da oralidade, até uma tentativa de conciliação entre esta visão tipicamente *desengajada* da sala de aula comunicativa e uma visão da sala de aula como espaço político, é uma visão que parece descaracterizar a abordagem comunicativa enquanto abordagem comunicativa: o comunicativismo aliado a engajamento político caracterizaria uma outra abordagem, com princípios orientadores bastante diferentes daqueles que definem a abordagem comunicativa. Inicialmente, em reação às abordagens anteriores, a abordagem comunicativa enfatizava a necessidade de ensinar a língua de maneira contextualizada, já que ela era percebida como um instrumento da ação do pensamento sobre determinados espaços no mundo, e portanto vista como *intermediando* as relações entre o sujeito e a realidade (Jordão, 2006). O processo de comunicação era entendido como contato entre a mente e o mundo, um encontro no qual os sentidos seriam primeiramente produzidos no pensamento e codificados através da língua, para então serem transmitidos a um interlocutor (Widdowson, 1990). O processo de comunicação era entendido como um processo em que um sujeito lança mão de uma estrutura (a língua, percebida como código) a fim de transmitir determinadas mensagens ao seu interlocutor. O contexto em que esse pensamento seria expresso era fundamental, embora entendido apenas como o contexto imediato e concretamente dado pelas condições presentes no momento da expressão daquele pensar. Neste contexto imediato é que poderiam ocorrer eventuais negociações de sentidos, percebidas aqui como resultado de *falhas* ocasionais no uso do código lingüístico, normalmente atribuídas a problemas de comunicação causados por problemas culturais, pela percepção de diferentes níveis de formalidade ou pelo uso de diferentes registros, por exemplo. No processo de leitura, a ênfase da abordagem comunicativa recaía no ensino e uso de estratégias individuais (de decodificação e não de construção de sentidos) e na concepção de leitura por níveis (mais superficiais e mais profundos, em analogia com o conceito de estruturas superficiais e profundas de Chomsky), colocando o foco do processo

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

em uma suposta decodificação que não considerava o processo como sendo uma atividade de construção de sentidos por parte do leitor.

Se tomarmos a definição de *abordagem* como um “conjunto de crenças, pressupostos e princípios sobre um conceito de língua, de ensinar e aprender uma língua estrangeira, uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as ações e fases da operação global de ensinar línguas” (Oeiras, da Rocha & Almeida Filho, 2005: 2), teremos que fazer uma distinção entre a concepção de língua da abordagem comunicativa “inicial” e da abordagem comunicativa “expandida”, ou “pós-comunicativa” construída para acomodar reflexões mais recentes sobre língua e comunicação. Diante da definição de abordagem citada, não podemos simplesmente passar de uma abordagem comunicativa que concebe a língua como intermediária entre o pensamento e a realidade, para uma abordagem comunicativa em que a língua é percebida enquanto *discurso*, e o processo de comunicação como um espaço atravessado por relações de poder que permitem, ao mesmo tempo em que restringem, o processo de construção de sentidos por sujeitos agentes e marcadamente sociais, históricos, culturais – discursivos, enfim. Tais concepções de língua implicam entendimentos do que seja ensinar e aprender uma língua (estrangeira ou não) completamente diferentes um do outro, e por isso não creio que possam embasar uma mesma abordagem: eles caracterizam, isso sim, abordagens diferentes que merecem ser nomeadas diferentemente.

Outra questão que diferencia a abordagem por letramento crítico da abordagem comunicativa, ou mesmo de seu recente desdobramento, a abordagem comunicativa intercultural (Santos, 2005), é a atitude diante do *conflito*. Muitas vezes o trabalho com a interculturalidade demonstra, na concepção de mundo, no *conjunto de crenças* que o norteia, uma perspectiva conciliatória, que busca abafar conflitos ao invés de deixá-los vir à tona, que busca resolver ao invés de construir conflitos, sob um pressuposto de que a existência de conflitos seria o resultado da intolerância entre as pessoas, e de que o estabelecimento de consenso significaria que houve aprendizado. Por

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

exemplo, ao mencionar a possibilidade de conflitos em sala de aula, Santos denuncia as **dificuldades** que percebe na existência de conflitos interculturais:

para o aprendiz, a depender do modo como percebe os elementos à sua volta, o encontro pode desencadear empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação e, conseqüentemente, o progresso na aprendizagem. Por outro lado, também pode desencadear conflitos e choques culturais, que representam *barreiras para um diálogo amistoso entre as culturas em contato, assim como para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.*" (Santos, 2005:156 – meus itálicos).

Esta abordagem perde de vista, portanto, a possibilidade tão cara à concepção de língua como discurso – da qual partilha o letramento crítico – de que os conflitos sejam eles mesmos os aspectos produtivos do poder, as oportunidades para a construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo. O conflito entre perspectivas culturais pode representar uma oportunidade de transformar visões de mundo até então congeladas em uma perspectiva única; pode levar à aprendizagem transformadora que modifique procedimentos interpretativos, que modifique as lentes⁸ com as quais entendemos o mundo e que nos permita promover o que Sterling chamou de *aprendizado de terceira ordem*:

Quando o aprendizado de terceira ordem acontece, vemos as coisas diferentemente. Este aprendizado é criativo, e envolve uma percepção profunda de visões de mundo alternativas e maneiras alternativas de fazer coisas. Ele é, como Einstein sugere, uma

⁸ *Lentes* entendidas como perspectivas, como maneiras de ver o mundo; neste sentido, as *lentes* são como o cristalino dos olhos, são "filtros" que nos dão a possibilidade de ver, filtros sem os quais não conseguiríamos ver nada. Tais lentes são intercambiáveis, ou seja, podemos trocar de lentes, sobrepor lentes, mas jamais olhar sem estar usando lentes: é uma visão perspectivista de mundo – como sujeitos *localizados*, olhamos sempre a partir de perspectivas social, histórica, cultural, ideologicamente construídas.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

mudança de consciência, e é este nível de aprendizado *transformador*, tanto em nível social quanto individual, que o movimento radical em busca de sustentabilidade necessita. (Sterling, 2001 :15 – tradução livre)

No processo de formação de professores, os problemas gerados por nós mesmos, professores e seus educadores, precisam ser primeiramente reconhecidos, e então explicitados e trabalhados constante e localmente, ao invés de ocultados por técnicas generalistas milagrosas ou métodos revolucionários para estancar os sintomas sem lidar com as causas dos problemas do ensino. Mais do que encontrar a solução mágica para os problemas, precisamos **localizá-los**, ou seja, construí-los através da formulação de questionamentos conceituais críticos (buscando os pressupostos e implicações de nossos entendimentos da realidade), e analisá-los a partir do reconhecimento de que as soluções eventualmente encontradas serão respostas locais a problemas locais, que não perdem sua importância por reconhecerem sua **parcialidade** e seu caráter localizado. Estas narrativas que se percebem enquanto alternativas de entendimento de uma realidade conforme interpretada em seus contextos e por seus autores (e não como verdades sobre um mundo exterior ao sujeito e independente dele), apresentam o grande potencial de permitir que o confronto entre perspectivas não acabe com a **vitória** de uma perspectiva sobre outra, como num cabo de guerra, mas possibilite a percepção da complexidade dos nossos entendimentos e da convivência de diferentes visões sem que seja necessário o apagamento das diferenças ou a desautorização de alguns entendimentos em relação a outros.

A consciência da própria parcialidade, da impossibilidade de afastamento da subjetividade na construção de nossas leituras de mundo, implica numa abertura para novas leituras, para entendimentos diferenciados, para o confronto permanente entre perspectivas e a conseqüente disponibilidade para a aprendizagem constante. Nossos problemas poderão assim ser formulados e enfrentados em busca de soluções provisórias e

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

contingentes, a serem desenvolvidas no embate entre perspectivas, sem a supressão ou inferiorização daquelas soluções que julgarmos inadequadas. Desenvolver a percepção de que o inadequado assim se constitui por questões culturais e históricas, e não por uma suposta veracidade intrínseca ou proximidade com uma realidade exterior dada, possibilita uma percepção da complexidade dos processos de construção de conhecimento e uma atitude de respeito engajado, crítico e comprometido com narrativas distintas das nossas.

Uma alternativa viável para o desenvolvimento desta percepção no processo de formação de professores pode ser a construção de **espaços abertos**⁹ nos ambientes universitários onde acontece o contato formal entre os professores e seus educadores. Nestes espaços os professores em formação (inicial e/ou continuada) deverão sentir-se à vontade para engajarem-se criticamente com diferentes perspectivas (suas, dos colegas, dos alunos, das teorias, etc.) sem que se exijam deles determinadas visadas interpretativas, atitudes ou posturas diante do conhecimento que se constrói. Estes espaços escolares, ainda obviamente mediados por relações de poder, podem ser considerados **abertos** na medida em que preconizem e façam cumprir regras de funcionamento construídas conjuntamente, que não desautorizem os significados produzidos por quaisquer de seus integrantes.

Mas calma lá, leitor apressado: não se pretende com isto afirmar a possibilidade de espaços onde relações de poder não existam ou não se façam valer. Em espaços abertos educacionais formais, especialmente naqueles em que há uma presença institucionalmente autorizada de um formador de professores (bem como de um programa de ensino previamente aprovado por comissões de especialistas, de um currículo acadêmico legitimado e muitas

⁹ O termo **espaços abertos** tem sido utilizado principalmente com referência a ambientes empresariais de reuniões de negócios para as quais não se leva uma agenda prévia, mas constrói-se a agenda e as formas de ação coletivamente entre os participantes (para maiores detalhes sobre a história dos espaços abertos no mundo dos negócios, ver Owen, 1997). Entretanto, neste texto o termo está sendo apropriado para uso em contextos diferentes e portanto com características diferentes, descritas a seguir.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

vezes com alto capital cultural), a legitimidade, a autoridade, a hierarquização das relações e dos conhecimentos construídos não podem ser apagados ou ignorados. Entretanto, tal característica dos espaços abertos no ambiente educacional, com a presença de professores com autoridade e conhecimentos legitimados, não é exclusiva deste espaço institucional nem peculiar a ele: nenhum espaço de interação está a salvo das relações de poder que se instauram nas trocas humanas. Esta propriedade das relações humanas, entretanto, não representa uma **restrição** à possibilidade de *abertura* destes espaços: pelo contrário, é o reconhecimento do poder capilar a que se refere Foucault (1996 a e b); tal reconhecimento apenas aguça nossa sensibilidade para perceber o funcionamento do poder e torná-lo produtivo, possibilitando o desenrolar do processo de aprendizagem.

A **abertura** destes espaços refere-se, isso sim, aos objetivos coletivamente traçados para o grupo. Conforme esclarece o livreto do projeto OSDE (Espaços Abertos para Diálogo e Questionamento),

ao invés de construir uma comunidade com base em uma identidade ou uma ideologia comuns, o que mantém a comunidade integrada é um processo de auto-transformação, de 'aprender a viver juntos' (engajamento e relação com a diferença) e de imaginar além de nossos 'eus' e nossas culturas. Reflexão (pensar sobre pressupostos), reflexividade (pensar sobre de onde vêm os pressupostos e suas implicações) e indagação são eixos centrais deste processo (<http://www.osdemethodology.org.uk/developmenteducation.html>)¹⁰

10 Tradução livre. No original: "Therefore, we have adopted an approach based on 'communities of enquiry' to create a methodology to structure 'open spaces for dialogue and enquiry' about social and global justice and our collective responsibility. In these spaces, learners can engage critically with their own and other people's perspectives without being told what to think or what to do. Openness, in this case, refers to the collective aims of the group: rather than building a community based on an identity or an ideology, what binds the community together is a process of self-transformation, of 'learning to live together' (engagement and relationship with difference) and of imagining beyond our 'selves' and cultures. Reflection

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

Com este potencial, os participantes de um espaço aberto podem desenvolver habilidades para perceber e examinar seus pressupostos ao exporem-se a diferentes perspectivas e a fazerem relações entre elementos de diversas ordens, perceber e aprender a lidar com a complexidade, tomar decisões e elaborar suas opiniões, seus próprios entendimentos sobre se querem ou não mudar sua maneira de pensar e entender o mundo. Para professores, tais habilidades são extremamente importantes, já que como formadores eles precisarão saber enfrentar o diferente, improvisar diante do novo que os alunos trazem constantemente para as salas de aula. Infelizmente, as oportunidades para o desenvolvimento destas habilidades tão exigidas deles são mínimas. Daí a importância da construção destes espaços no processo de formação (inicial e continuada): neles exercita-se o entendimento do diferente, e ao mesmo tempo estimula-se o engajamento com o outro – sem eliminá-lo em sua diferença tentando torná-lo igual a si. Neste tipo de encontro com o outro exercita-se uma atitude alerta e comprometida com o processo educacional de construção e partilha de entendimentos possíveis do mundo, em forma de narrativas individuais e/ou partilhadas, negociadas, reacionárias ou subversivas – mas compreendidas em sua narratividade, em sua parcialidade e localização, bem como em suas possíveis histórias e implicações. Entretanto, não estou com isso defendendo que os cursos de formação de professores sejam caracterizados *inteiramente* por espaços abertos: estou, isso sim, afirmando que alguns dos espaços construídos no processo de formação dos professores sejam institucionalmente *abertos*, ou seja, permitam o questionamento profundo de outros espaços e de outros conteúdos tratados em espaços *menos abertos*.

Para que um espaço aberto desta ordem e neste contexto tenha lugar, algumas regras básicas precisam ser negociadas pelo grupo e alguns

(thinking about assumptions), reflexivity (thinking about where assumptions come from and their implications) and enquiry are central strands of this process.”
(<http://www.osdemethodology.org.uk/developmenteducation.html>. Acesso em julho de 2006)

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

princípios em relação ao tratamento a ser dado para o processo de construção de conhecimentos precisam ser discutidos. Torna-se fundamental discutir no grupo questões como (1) o valor e a legitimidade dos conhecimentos construídos pela experiência, em contextos específicos locais, normalmente não autorizados em outros espaços, (2) a parcialidade e incompletude de todo e qualquer conhecimento, (3) a necessidade de engajamento com os pressupostos e implicações das certezas e verdades pessoais, das perspectivas social, cultural e cientificamente legitimadas e/ou daquelas consideradas **alternativas**, e (4) a percepção deste tipo de engajamento como vontade de questionar e desafiar constantemente cada entendimento construído e debatido no grupo, de modo que se possam vislumbrar alternativas para o pensar e o viver juntos. A construção de um espaço aberto passa necessariamente pela discussão de questões desta ordem, a fim de que se possam trabalhar diferenças em um ambiente seguro, no qual os participantes sintam-se suficientemente confortáveis para expressar seus entendimentos do mundo e construir novos entendimentos, sem receio de serem menosprezados ou ignorados. Isso equivale a dizer que, mesmo sendo aberto, um espaço como este não prescinde de regras: embora não haja a prescrição de valores morais ou perspectivas específicas para pensar ou agir fora do espaço construído pelo grupo, dentro dele é fundamental que as perspectivas éticas estabelecidas pelo grupo sejam respeitadas.

Uma vez explicitadas e aceitas no grupo, as regras de convivência no espaço aberto precisam ser reforçadas constantemente, já que o espírito de engajamento através do questionamento geralmente leva a situações de conflito, em que muitas vezes valores profundamente arraigados são desafiados no grupo, situações em que pode acontecer o **desengajamento** dos participantes. Estes são momentos nos quais os participantes podem desistir do embate, ignorando as perspectivas distintas das suas e afastando-se das discussões propostas, numa recusa ou resistência ao diferente e ao problematizante. É importante lembrar que a identidade do grupo está sendo construída justamente na busca comum pelo questionamento, pela indagação,

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

pelo desafio diante do novo – negar isto significa ignorar a narratividade de todo e qualquer conhecimento: re-elaborar seus entendimentos não é **perder** uma discussão; é **ganhar** a oportunidade de (des)aprender e transformar(-se).

Outra questão importante é garantir que o grupo seja submetido a diferentes perspectivas, legitimadas ou não, a fim de que possa confrontar suas perspectivas com visões diferentes, apresentadas de forma que o grupo as perceba como coerentes e possíveis. Em outras palavras, o contato/confronto entre perspectivas precisa envolver o esforço de compreender a perspectiva do outro, e é preciso que tal compreensão se faça factível dentro da cultura do grupo: apresentar perspectivas radicalmente novas, dentro de procedimentos interpretativos desconhecidos que impeçam o estabelecimento de relações possíveis com o conhecido, pode acarretar na negação e rejeição do diferente, e não na tentativa de entendimento e confronto entre perspectivas.

Mais uma característica fundamental destes espaços está relacionada a como se organiza a discussão das diferentes perspectivas. É essencial que neles sejam apresentadas e questionadas visões diversas e divergentes sobre um mesmo assunto, a fim de que os participantes sejam constantemente lembrados da parcialidade do conhecimento, e convidados a investigar pressupostos e implicações de toda e qualquer perspectiva, institucionalizada ou alternativa, já que a própria metodologia OSDE, chamada de *questionamento conceitual*, tem como pressuposto que o conhecimento nunca é neutro ou desinteressado, mas sim produto de atividade humana e, como tal, subjetivo e ideológico porque baseado em perspectivas sempre parciais e incompletas, tiradas de posições localizadas, construídas em contextos específicos, contextos que determinam as possibilidades de entendimento. O conceito de **habitus**, de que nos fala Bourdieu, é bastante explicativo desta concepção, e por isso vale à pena explorá-lo aqui.

Para Bourdieu (1982), as nossas maneiras de entender o mundo são construídas por determinados procedimentos interpretativos adquiridos cultural e socialmente – estes procedimentos, inconscientes e restritos, dirigem nossa percepção e autorizam algumas maneiras de compreender enquanto silenciam

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

outras e excluem outras mais. Assim, ao construirmos conhecimento, estamos limitados por nosso **habitus**, pelas estruturas sociais que Foucault chamaria **discursivas**, e portanto nossos conhecimentos serão sempre parciais, localizados nas estruturas interpretativas disponibilizadas por nossas culturas. Entretanto, isso não quer dizer que sejamos **escravos** delas: num processo melhor entendido se observarmos a gravura de Escher (figura 1, na qual a mão que desenha é ao mesmo tempo desenhada por ela mesma), somos determinados por estes procedimentos interpretativos, mas também somos nós quem os determinam – somos **sujeitos** porque agimos no mundo, e **assujeitados** porque sofremos as conseqüências de nossas ações (Pêcheux, 1997). Ou como escreveu Freire (1998:46), é preciso “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto”: perceber-se assujeitado para reconhecer as limitações das estruturas de poder e conseqüentemente agir sobre elas; perceber-se não só capaz de agir, mas agindo independentemente de sua vontade, atuando sobre o mundo constantemente e capaz de fazê-lo também **conscientemente**.

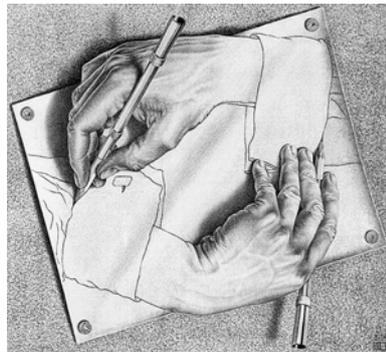


FIGURA 1 - As mãos, de Escher (reprodução autorizada por <http://ville13-mcescher.buzznet.com/user/photos/?id=1441389>, Creative Commons, em <http://creativecommons.org/licenses/by/1.0>)

Por isso é tão importante que diferentes perspectivas sejam exploradas (e que diferentes leitores – críticos, céticos, apressados, condescendentes – sejam imaginados para nossos textos): com maneiras diversas de construir olhares, teremos mais possibilidades de formular entendimentos, de modificar nosso *habitus*, de transformar intencionalmente não só nossos entendimentos,

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

mas também as maneiras de construí-los. Ao invés de simplesmente substituímos os elementos de uma estrutura interpretativa, mantendo sua base intacta, podemos quem sabe, no confronto entre perspectivas de ordens diversas, modificar a própria estrutura do nosso *habitus* – e então de fato **pensar diferente**, mais do que **pensar sobre outras coisas, mas pensar do mesmo jeito**, sem mudar os procedimentos interpretativos de que lançamos mão.

Essa distinção entre diferentes formas de mudança de pensamento (pensar diferente sobre coisas diferentes X pensar igual sobre coisas diferentes) é fundamental para que se entenda a acepção de **pensar diferente** que estou usando como referência aqui. Voltando a Sterling (2001), já mencionado anteriormente, vemos que ele entende mudanças como sendo de 3 ordens. As mudanças de primeira ordem se referem às modificações de nossos comportamentos que simplesmente agregam a eles outros elementos do mesmo tipo, ampliando apenas o que já costumávamos fazer: fazemos mais as mesmas coisas, apenas um pouquinho melhoradas, mas ainda as mesmas. Em sala de aula, isso acontece quando os professores aprendem novas técnicas para o ensino de gramática, por exemplo. Existem ainda, para Sterling, as mudanças de segunda ordem, aquelas nas quais passamos a fazer outras coisas, diferentes daquelas que fazíamos antes. Em nossa prática pedagógica, seria o que fazemos quando decidimos deixar de ensinar gramática e substituímos seu ensino pelo ensino de leitura, por exemplo. E finalmente, as mudanças mais profundas, mais difíceis e mais raras, aquelas de terceira ordem, seriam as que fazem nossos comportamentos de fato diferentes, e acontecem quando passamos a fazer coisas diferentes porque acreditamos em outras coisas, diferentes daquelas em que acreditávamos antes. Em sala de aula, poderíamos pensar em mudanças desta ordem quando, seguindo nossos exemplos anteriores, deixamos de ensinar estruturas lingüísticas e passamos a construir sentidos com os alunos em sala de aula, por exemplo.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

No processo de formação de professores, experiências deste último tipo de mudança, ou seja, experiências com mudanças de terceira ordem, podem representar uma transformação de atitude fundamental diante dos processos de construção de conhecimento e de sua legitimação. Professores que passam por espaços abertos reconhecem a narratividade da ciência, a presença de autoria, o capital cultural de diferentes tipos de conhecimento como resultado do posicionamento hierarquizado dos discursos; a vivência destes espaços constrói a percepção da parcialidade e incompletude dos diferentes tipos de conhecimento, formando o hábito de **localizar** afirmações e perceber a vontade de verdade que atravessa os discursos como um desejo (Foucault, 1996a), e não como característica intrínseca de discursos supostamente privilegiados por sua proximidade com uma realidade independente de quem a observa.

Esta atitude diante das formas de construção e distribuição do conhecimento é especialmente significativa para os professores, que lidam com alunos de diferentes culturas (mesmo dentro de uma comunidade supostamente monocultural) e com valores diversos e posturas distintas diante do mundo e de seus possíveis entendimentos. Perceber tais diferenças e tratá-las com respeito crítico, engajando-se com elas de modo a permitir-se dialogar, interagir e informar-se com elas é uma atitude muito produtiva, que pode levar à construção de novos conhecimentos, especialmente quando tal engajamento acontece sem que se percam de vista as relações de poder que hierarquizam os conhecimentos.

Assim, ao leitor perseverante que insistiu e chegou até aqui, quero oferecer algumas últimas palavras, à guisa de fechamento.

O ideal de sujeito que se forma na perspectiva educacional privilegiada neste texto é aquele consciente de que há diferentes formas de entender e agir no mundo, de que estas formas são **culturalmente** – e não intrinsecamente hierarquizadas, e de que respeitá-las não implica silenciar-se diante delas, mas sim travar diálogos **abertos** com elas, questionando-as e deixando-se questionar por elas. Esta atitude de engajamento crítico torna-se fundamental

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

para que as relações entre as pessoas (e entre alunos e professores, claro, pois eles são, apesar dos pesares, também **pessoas**) se construam de modo mais justo, mais ético e mais produtivo. Se conseguirmos desenvolver com os professores e seus *formadores* este tipo de criticidade reflexiva, teremos construído um senso de agência informado pela noção de que, a partir de nossos entendimentos provisórios e sempre abertos, receptivos a novas perspectivas e novas transformações, é possível e desejável mudar a si mesmo.

Esse princípio crítico, democrático por excelência porque reconhece a inserção de todo e qualquer sujeito na cultura e na agência, e portanto na parcialidade e na contingencialidade dos discursos, aponta para a possibilidade de construção de relações mais igualitárias, embora sempre sujeitas à microfísica do poder. Afinal, nem todos sabem as mesmas coisas – e as coisas que diferentes pessoas sabem recebem atributos qualitativos diferentes em sua existência social, conforme estejam mais ou menos próximas dos padrões de qualidade (as certificações ISO) tomados como referência. No mundo contemporâneo, “todos sabem” torna-se uma afirmação problemática, que precisa ser constantemente questionada: é fundamental entender quem diz, quando diz, por que diz, de onde diz, para que e para quem diz. Num processo democrático de negociação de sentidos, como deveria ser especialmente o de formação de professores, “falar por outros” é uma atitude extremamente perigosa, por mais que esteja coberta de boas intenções. Como alertam Usher & Edwards (1996, p.135),

a educação, fiel a sua herança Iluminista, está repleta de pessoas que falam por outras, que pretendem fazer o bem pelas outras em nome da emancipação e do progresso. Este falar por, independentemente de sua intenção, sempre carrega o potencial de tornar-se muito monológico, muito universalista e muito exclusionista

Talvez possamos concluir que, diante de uma perspectiva discursiva pós-estruturalista, aquilo que “todos nós sabemos” é sempre histórico/cultural,

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

local, parcial, incompleto e contingente. Isso nos permite conceber o processo de formação de professores do mesmo modo: como a constituição de um processo coletivo de construção de conhecimento (esta terá sido praticamente a última aliteração, prometo!) no qual “todos sabem” e, ao mesmo tempo, “ninguém sabe”. Um processo de trocas, de negociação, de conflitos e de aprendizagem para todos os envolvidos: não apenas para os professores “em formação”, mas também para seus “formadores” e seus alunos. Um processo de questionamento constante, sempre aberto para aprender com perspectivas múltiplas, confrontadas em espaços abertos, construídas nas maneiras diferentes de fazer sentido e nos sentidos diferentemente constituídos. Um processo dialógico, no qual o embate entre sentidos possíveis acontece em relação à posição (e o posicionamento) dos sujeitos e dos conhecimentos nas culturas e histórias de diferentes comunidades interpretativas. Neste processo, não há lugar para aquilo que “todos sabem”, uma vez que o recurso a uma concepção generalizadora como esta lembra a *vontade de verdade* a partir da qual, muito facilmente, descamba-se para o autoritarismo. Este, “todos sabem”, é um hóspede indesejável, primo chegado da ditadura, que nos lembra idos tempos de terror que, “todos sabem”, estão *idos* para não mais voltarem. Ou não?

REFERÊNCIAS

<http://www.osdemethodology.org.uk/osdemethodology.html>. Acesso em julho de 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.

_____. *O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os processos de Aprender e Ensinar*. (1996) Mimeo. Unicamp, Campinas.

BHABHA, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London ; New York: Routledge.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

- BOURDIEU, P. (1982). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.J & DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. In: <<http://www.readingonline.org> 2001> Acesso em novembro de 2005.
- DERRIDA, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. Harlow: Longman.
- FREIRE, P (1998). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Bristol: Gallimard.
- _____. (1979). What's an author? In: HARARI, J.V. (ed.). *Textual Strategies: perspectives in post-structuralist criticism*. Ithaca: Cornell University Press.
- _____. (1996a). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1996b). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- GIROUX, H. (1993). *Border Crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- _____. (1997a). *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1997b). *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Colorado: Westview Press.
- JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.
- LYOTARD, J. (1986). *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MATURANA, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

MC LAREN, P. & LEONARD, P. (eds.). (1993) *Paulo Freire: a Critical Encounter* London: Routledge.

MC LAREN, P. (1992). *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez.

_____. (2000). Pedagogia revolucionária em tempos revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBÉRNON, F. (org.). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MORIN, E. (2002). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

MORIN, E. MOTTA, R. & CIURANA, E.R. (2003) *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.

OEIRAS, DA ROCHA & ALMEIDA FILHO. Fundamentos para um Ambiente Computacional para o Ensino a Distância de Língua Estrangeira. Projeto Teleduc, 2005. Disponível em http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/publicacoes/joeiras_sbie97.pdf#search=%22almeida%20filho%20fases%20comunicativa%22 (acesso em outubro de 2006).

OWEN, H. *Expanding Our Now: the story of Open Space Technology*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1997.

PÊCHEUX, M. 1997. *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes.

SPIVAK, G. C. (1990). *The Post-Colonial Critic: interviews, strategies, dialogues*. Edited by Sarah Harassim. New York: Routledge.

STERLING, S. *Sustainable Education: revisioning learning and change*. Green Books: Bristol, 2001.

WIDDOWSON, H. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1990.

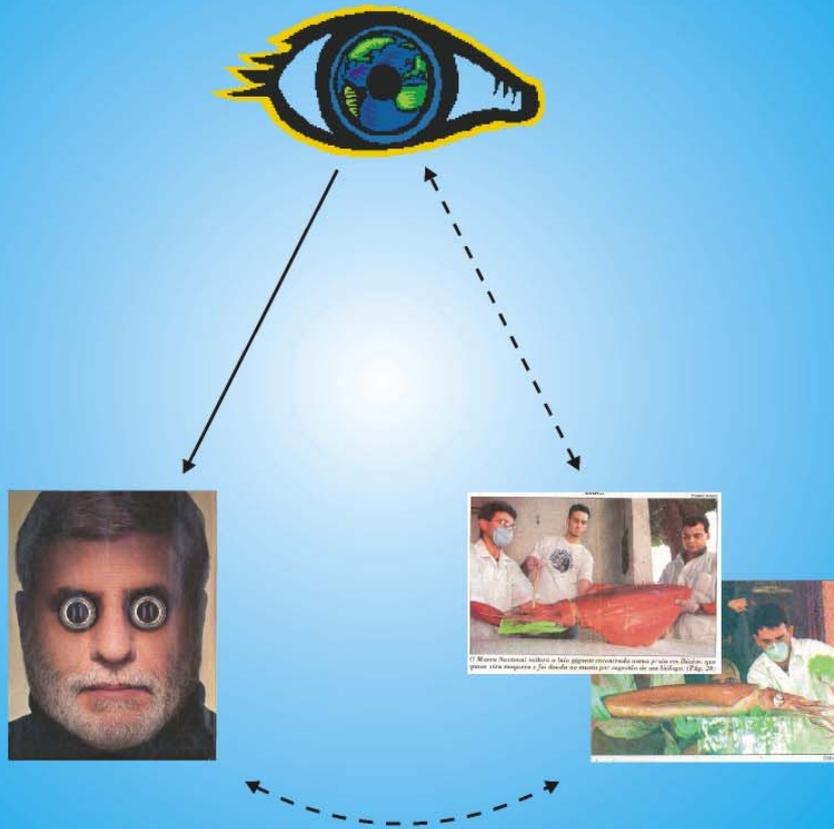
JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

NOTA BIOGRÁFICA: Clarissa Menezes Jordão é professora de língua inglesa e lingüística aplicada na graduação e pós-graduação da UFPR. Doutora em Letras, com tese em educação literária, assessora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em diversos projetos, bem como coordenadora do Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR, onde trabalha com formação continuada de professores de língua estrangeira.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

Ver Para Crer: A Imagem Como Construção

*Glauce Rocha de Oliveira **



* Doutoranda em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, Departamento de Letras Modernas, USP.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a imagem fotográfica como uma construção social. Contrário à maneira tradicional de abordar a imagem como documento, isto é, com seu significado estático e inerente a ela, acreditamos que a imagem é uma construção sócio histórica, carregando traços de seu contexto de produção; como tal a leitura e a interpretação dessa imagem serão influenciadas pelo contexto sócio histórico no qual se inserem seus intérpretes/produtores.

Palavras-chave: Multimodalidade; Lingüística Aplicada; Letramento Visual; Cultura Visual; Imagem.

Abstract: The objective of this paper is to analyze the photographic image as a socio-historic construction. Contrary to the traditional approach to the image as a document with a fixed static and inherent meaning, we believe that the image is a socio historic construction carrying traces of its context of production; as such the reading and interpretation of the image is influenced by the socio-historic context to which its interpreters/producers belong.

Key words: Multimodality; Applied Linguistics; Visual Litteracy; Visual Culture; Image.

Introdução

Em nosso contexto exacerbadamente visual(izado)¹, notamos não só a proliferação de imagens como também a construção de nosso cotidiano por meio dessas imagens.

Um mundo tridimensional representado em um plano bidimensional.

¹ A essa tendência cultural de se vivenciar o cotidiano de forma visual Nicholas Mirzoeff (1999) dá o nome de *visual turn* – isto é, característica visual(izada) de nosso atual contexto, por meio da qual interagimos e nos comunicamos visualmente.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

Por que acreditamos piamente que uma imagem, por exemplo, a fotográfica, é esse mundo tridimensional? Por que aceitamos a fotografia como prova incontroversa da realidade, retratada no plano bidimensional do papel? Uma imagem realmente vale por 1.000 palavras? Ver para crer ou “**crer**” para ver? Afinal, na condição de espectadores, somos ou não intérpretes daquilo que vemos diante de nossos olhos?

Estas são algumas das inquietações que norteiam nossas reflexões neste artigo², cujo objetivo é mostrar como a imagem fotográfica é uma construção social – *ie.* contrário à postura canônica de tomarmos a imagem como documento de uma realidade externa a nós e independente de nossa interpretação, propomos um outro olhar sobre a imagem: a imagem-construção que sofre influências de seu contexto de produção e cuja *leitura*³ é influenciada pelo contexto social de seus intérpretes.

Se fosse possível uma comparação e, até mesmo, a mensuração, por quais 1.000 palavras valeria a imagem da página anterior?

Se isso fosse factível, de acordo com o processador de texto por meio do qual digitei este texto, ela **corresponderia** a aproximadamente 4.100 palavras – palavras estas que redigi justamente para construir seu significado, ou seja, dar sentido que não se encontra “claro” nem “explícito” nela mesma.

² Ele é fruto de minha dissertação de mestrado homônima, disponível em www.ead.unicamp.br/e-lang e em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-02012006-105801/>, defendida na Universidade de São Paulo em outubro de 2002, sob a orientação do Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza.

³ Entendemos “leitura” como processo, atividade dinâmica quando da interação entre leitor e texto, em que se privilegiam múltiplas construções de sentido, em vez de resgatarem-se sentidos já autorizados ou ensinados sobre o texto, transformado em produto. Essa concepção de leitura, como processo de criação de significados múltiplos, advém de Menezes de Souza (1997, p. 95), que distingue o exercício da leitura como recuperação de sentidos estáticos no texto (o que ele chama de “leitura como substantivo”) do ato de ler, ou seja, produção de significados conforme as práticas culturais dos leitores (o que ele chama de “ação de ler”, na acepção de “verbo”).

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

1. Ver para Crer: A Imagem-Documento

Na literatura canônica sobre imagem fotográfica⁴, percebemos, dentre as várias e distintas abordagens, apesar de filiações teóricas diversas, a (pre)ocupação recorrente com seu referente – daí, a ênfase ser **quem** ou **o que** a imagem representa, bem como seu momento de produção.

Todas essas filiações teóricas interessam-se pela representação mais próxima e direta em relação a seu referente, bem como por sua garantia e documentação legítima, tomando a imagem fotográfica como um traço de uma realidade material passível de captura, registro, divulgação e armazenamento, o que lhe garante a recuperação de seu sentido embutido (ou, no mínimo, o rastreamento da realidade que o gerou), por qualquer espectador/receptor, independentemente de sua cultura, sexo, crença e ideologia.

Na primeira página deste artigo, mostramos essa maneira canônica de lidar com a imagem (imagem-código ou imagem-documento) entre a reta que une o olho no vértice superior e a imagem⁵ de um homem com lentes nos olhos no vértice esquerdo.

A imagem desse homem cujos olhos são lentes da máquina digital (à venda no texto publicitário) “ilustra” a (ilusão de) credibilidade (ainda mais reforçada pelo estereótipo de um homem de meia-idade) que nossa cultura confere à visão, um dos seis sentidos por meio do qual temos acesso direto à realidade. Surge disso a crença em WYSIWYG – *i.e.* aquilo que vejo é tal qual “se mostra” (ou tal qual obtenho no papel, por exemplo), independente de minha interpretação/observação, por isso escolhemos usar uma reta entre o

⁴ Santaella e Nöth (1999), Kossoy (1999 e 2001), Aumont (1993), Barthes (1984), Dondis (1999), Dubois (1994), Francastel (1965), e Vilches (1983).

⁵ Essa imagem foi tirada de um anúncio de página dupla, publicado na revista *Times*, 11 de junho de 2001, para vender uma máquina fotográfica digital da HP, a partir da idéia *your eyes never take a bad picture* e *what you see is what you get* (WYSIWYG) – posturas tradicionais e aceitas consensualmente em nossa sociedade acerca da credibilidade da visão e da veracidade da imagem fotográfica.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

olho no vértice superior e a referida imagem (nessa crença não nos vemos vendo aquilo que vemos, ou seja, esquecemos de que a reta é um conjunto de infinitos pontos ligados lado a lado).

Além disso, o olho no extremo da reta que une essa imagem ao vértice superior do triângulo mostra (a ilusão de) um olhar panóptico e descontextualizado, que se esquece de seu *locus* de enunciação e acredita que aquilo que vê é a realidade, independente de sua “perspectiva” – daí, a ilusão de transparência, isto é, de que vemos a realidade diretamente diante de nossos olhos, cujo significado é claro e passível de resgate quando acessamos seu código e (re)conhecemos o momento de produção da foto.

Em face disso, não é à toa que estamos “habituaados” a **ler** as imagens publicadas em jornais como provas incontroversas dos fatos e como ilustrações do texto verbal (o artigo ou a matéria) – nesse caso, subordinamos o sentido da imagem à sua legenda e ao “conteúdo” da matéria.

Como um sistema simbólico baseado na escrita alfabética pode explicar o sentido de um outro sistema simbólico completamente diferente, baseado na simultaneidade e não-hierarquia de planos como o da imagem?

Acreditamos que essa crença advém de um consenso disseminado em algumas práticas⁶ culturais de leitura (Barton, 1994) ocidentais, que ainda privilegiam a escrita como código e tecnologia independente de contexto e de observador para transmitir sentidos/informações e garantir o sentido da imagem.

⁶ Conforme a visão ecológica de David Barton (1994), em *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, que explica a natureza social e simbólica da escrita e os diferentes papéis que pode assumir em função dos diversificados usos que uma sociedade pode lhe atribuir, é necessário entendermos as diferentes formas de letramento dentro de conjuntos de **práticas sociais e culturais**, práticas essas associadas a determinados sistemas simbólicos e suas respectivas tecnologias e que estabelecem, bem como proporcionam, a interação entre o homem e seu mundo. Esse conceito muito nos ajuda a refutar a concepção de captura ou documentação de uma realidade externa, preexistente e independente de sua cultura e de seu contexto, a qual ainda sustenta a postura do olhos de *ler* a imagem como documento dessa realidade.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

Desse consenso decorre a anulação de nosso papel de intérpretes da imagem, sendo conferido a nós, por essas práticas, a condição de *recuperadores* do sentido contido nos textos alfabéticos.

Esse procedimento de leitura da foto a partir do verbal parece, aos olhos desses leitores, se estabelecer por meio de uma relação direta e imediata entre ambos os códigos semióticos, pois já estão “letrados” por suas práticas culturais, conforme Gross (1985, p. 4) coloca:

“(...) Our dependence upon the verbal mediation of events we did not observe is a foundation of human culture, and we are all accustomed to “seeing through” verbal (and gestural) accounts to the extent of feeling that we know about the form and meaning of much that we will never know directly. Our legal system provides one of the most formal manifestations of our faith in the veracity of verbal mediation: we are willing as a culture to decide the fate of accused persons by depending upon the ability of eyewitnesses to convey through words to others who were not present “the truth, the whole truth, and nothing but the truth” about events they observed.

Similarly, the institution of journalism derives much of its legitimacy from our willingness to grant to the written or spoken account a degree of transparency that, while easily exposed as a genre of narrative verisimilitude no less conventional than fiction, nonetheless gives us the illusion of knowing ‘the way it is.’”

Mas estará o sentido preso ou garantido pelo texto (bem) escrito?

Observemos a manchete (bem escrita, conforme as regras de Manuais de Redação) a seguir:



ILUSÃO DE TRANSPARÊNCIA?

Lavagna sugere
aliviar pauta
de Doha

OESP, 26/09/03

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

Qual sentido a frase escrita na ordem direta e com verbo no presente garante?

1.1 O Fato na Foto?

Conforme o consenso dentro do discurso jornalístico, a imagem fotográfica, imune a qualquer tipo de interpretação e, portanto, objetiva (qualidades ainda mais garantidas pelo fato de serem produzidas por uma máquina), ancora aquilo que se noticia, sendo inclusive mais um elemento que prova a (pre)existência do fato apurado e veiculado pelo jornal, por exemplo:



As legendas dessas imagens parecem se referir a um mesmo evento: uma lula gigante encontrada na praia de Manguinhos, Búzios.

Preocupamo-nos em definir quem ou o que é o referente da imagem (geralmente, a legenda desempenha essa papel informativo) e verificar sua correlação verídica entre o que se retrata e o que se tem na realidade material. Nesse processo, acreditamos numa realidade independente de nossa interpretação, passível de registro, captura, preservação para posterior divulgação. Nessa crença ou postura de **olhos de ler**, nós não nos questionamos sobre as bases do que tomamos por real⁷. Pelo contrário,

⁷ Por exemplo, na nossa sociedade ocidental e disciplinar, é comum e “natural” acreditarmos em objetividade “pura”, sucessão linear do tempo ou visão hierárquica de tempo e espaço, em que se privilegiam a ordem *crono-lógica* e o elo lógico e horizontal entre passado, presente e

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

aceitamos o modelo de realidade preexistente a nós, a qual herdamos no momento de nosso nascimento dentro de nossa cultura e reproduzimos até hoje. Inclusive, nos esforçamos para mantê-la e garanti-la, por meio de aparatos tecnológicos que, supostamente, se aproximam cada vez mais dela.

Entretanto, a representação visual da(s) lula(s) gigante(s) é intrigante. Se a imagem fotográfica captura uma realidade (e seu referente) preexistente, qual é a razão da diferença nas fotos publicadas nos jornais *O Estado de São Paulo* (São Paulo) e *Jornal do Brasil* (Rio de Janeiro)?

2. “Crer” para Ver – Imagem-Construção

“Pictures, it must be remembered, are not representations or correspondences, with or of, reality. Rather, they constitute a “reality” of their own. (...) Correspondence, if it makes any sense as a concept, is not correspondence to “reality” but rather correspondence to conventions, rules, forms, and structures for structuring the world around us. What we use as standard for correspondence is our knowledge of how people make pictures – pictorial structures – how they made them in the past, how they make them now, and how they will make them for various purposes in various contexts.” Gross (1981, pp. 33-4)

A partir das inquietações já colocadas, e com base em postura transdisciplinar⁸ para ampliar os limites e as totalidades dessa realidade preexistente, baseamo-nos nos conceitos de signo bakhtiniano e de texto de Orlandi (1998) para entendermos como a imagem é construída culturalmente.

futuro. Decorre disso, por exemplo, a ilusão de que o texto visual está subordinado à escrita, que o organiza e explica.

⁸ Destacamos que, além das contribuições de Bakhtin (1992) e Orlandi (1998), as contribuições etnográficas de Sol Worth (1978, p. 9) e Larry Gross (1981) também foram decisivas para o entendimento da imagem como construção social – “A picture in whatever medium is a symbolic event and therefore a created social artifact.”

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

Sistema simbólico construído consensualmente dentro de determinada cultura e numa relação de constituição (Orlandi, 1998) ou de correlação (Worth e Gross, 1981) com a realidade (isto é, longe de ser um espelho que reflete o que lhe é externo, a imagem constrói a própria realidade à medida que reflete e refrata elementos aprendidos culturalmente para se constituir como tal), a imagem depende (da perspectiva) de intérpretes culturalmente localizados (conforme o conceito de letramento de David Barton, 1994) para ser (re)produzida e interpretada, daí a diferença entre as imagens da lula gigante, publicadas em dois jornais distintos e produzidas por diferentes intérpretes.

Mostramos isso também na imagem da primeira página deste artigo, em que o vértice direito está ligado por uma “reta” tracejada (justamente para aludir à necessidade de um intérprete para estabelecer elos entre os traços caso queira dar sentido). Além disso, trata-se de um olho contextualizado que vê conforme seu contexto, suas crenças (daí o desenho estilizado dos continentes em sua pupila).

Com base nisso, pretendemos sensibilizar nossos olhos de ler a ponto de transformá-los em **olhos de ver**, o que implica perceber que: a) imagem é construída sempre de uma perspectiva, seja a do fotógrafo seja a do espectador (ou leitores dos jornais) – ambos considerados nessa pesquisa sujeitos descentrados e sociais, localizados em práticas culturais de leitura que lhe ensinam o que considerar verdadeiro; falso ou (ir)real⁹; e b) a sobreposição ou o deslocamento entre o momento de produção da imagem e o momento de sua leitura gera a ilusão de transparência ou sensação de não-interpretação e a sensação de maior esforço para construirmos sentido, respectivamente.

Nessa perspectiva, o foco não é mais o que a imagem representa, mas **como** ela é construída. Além disso, partindo da idéia (Foucault, 1967/2000 e Worth e Gross, 1981) de que ela é construída segundo convenções culturais ou regras formais dessa convenção, nós nos perguntamos: a qual modelo de

⁹ Isso muito tem a ver com o conceito de modalidade de Kresse Van Leeuwen (1996) – *grosso modo*, aquilo que determinada cultura aceita e toma por verdade.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

realidade essa imagem se conforma? Qual conjunto de verdade ela reproduz? A partir de qual perspectiva/contexto?

O mais significativo e importante nesse processo não é encontrar respostas precisas a essas perguntas, mas “saborear” a descoberta ou a percepção das lentes que usamos e adotamos para ver a realidade. Isto é, perceber que somos co-criadores de sentidos dessas imagens, portanto, podemos aceitar ou não, ou ainda escolher manter ou transformar, as bases daquilo que tomamos por real.

Também entendemos que se associarmos a produção e a leitura da imagem ao contexto social ou à prática social de leitura (Barton, 1994) de seus intérpretes, nós não imporemos uma única interpretação privilegiada à imagem; ao contrário, essa postura serve para sabermos lidar com as diferenças nessas e dentre essas práticas – todas legítimas conforme a perspectiva do grupo de leitores, ou o consenso que as sustenta.

2.1 Narratividade visual ou processo de visualidade – nós vemos a partir de nosso conhecimento prévio

“(...) o processo de visualidade e o sentido da visão, em vez de passivos e neutros, são constituídos sócio-historicamente, ou seja, sendo maneiras culturais de construir determinada realidade histórica e cultural, eles não são espelhos por meio dos quais acessamos uma única realidade exterior comum e benéfica a todos os seres humanos.” (Oliveira, 2002, p. 120)

Entendemos narratividade visual (conceito de Menezes de Souza em comunicação pessoal e citado em Oliveira, 2002) ou visualidade (Mirzoeff, 1999; Oliveira, 2002) como processo de construção de sentido, isto é processo em que leitores contextualizados estabelecem elos de sentido para dar significado àquilo que vêem.

Diferentemente da ordem linear/seqüencial do texto alfabético, a organização da imagem segue outra lógica – a da simultaneidade e não-

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

hierarquia de seus planos. Isso implica que eles podem ser percebidos e combinados sempre conforme a perspectiva de seus intérpretes e não necessariamente a partir da explicação da legenda, por exemplo.

Nesse sentido, é importante considerar, não só o *locus* de enunciação dos intérpretes, mas também o momento de produção da imagem e o momento de sua leitura, quando de sua **leitura** (no sentido de processo/ação, conforme Menezes de Souza, vide Introdução).

Caso haja sobreposição entre ambos os momentos e tanto o fotógrafo quanto o leitor do jornal compartilhem o mesmo consenso sobre a realidade, ou as mesmas convenções, ou o mesmo conhecimento prévio, a imagem parecerá clara, transparente (em geral, esta é a situação em que nos encontramos quando da leitura de jornais diários. Devido a essa sobreposição, esquecemos que temos denominadores comuns e que interpretamos a imagem conforme estes, daí a ilusão de transparência, ou de que a imagem vale por 1.000 palavras).

No entanto, caso haja deslocamentos entre os referidos momentos, bem como entre as convenções e práticas de leituras dos intérpretes (fotógrafo e leitor), haverá uma sensação de esforço para se estabelecerem elos de sentido e, até mesmo, de incompreensão – este é o momento em que somos chamados a assumir nossos papéis de intérpretes. Curiosamente, somos habituados a rejeitá-lo, menosprezando nossa capacidade, o que implica a reprodução perpétua daquela postura canônica: a imagem-documento. (Por exemplo, se pegarmos um álbum de família de amigos não tão íntimos, teremos “dificuldade” de **reconhecer** as pessoas ou entender a situação retratada. Numa situação extrema, temos dificuldade de entender, por exemplo, os códices maias expostos em *Por Ti América*, mostra de arte pré-colombiana no Espaço Cultural Banco do Brasil, São Paulo, durante junho/2006 – daí nossa tendência de apreciá-los por sua beleza e seu colorido, ou seja, um mero artefato artístico).

Como lidar com sistemas simbólicos tão diferentes como o visual e verbal num mesmo *texto*?

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

2.2 Multimodalidade¹⁰

“(...) the ways in which we create meaning in pictures and make meaning from pictures are also vastly different from the ways in which we perform the same functions with verbal materials such as speech, plays, stories, or poems.” Worth (1978, p. 5)

Com base no conceito de multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996), acreditamos ter uma possibilidade de lidar com essa diferença simbólica sem agredir ou silenciar a complexidade e a organização dos textos visual e verbal.

Para evitarmos uma análise grafocêntrica e documental da imagem fotográfica publicada em jornais diários, propomos entendê-las como um texto multimodal – texto em que a justaposição (e não a hierarquia de um código sobre o outro) de dois ou mais códigos semióticos influencia a construção de sentido.

Assim, não subjugaremos mais a imagem à ordem linear do texto verbal, vendo neste apenas uma das *n* possibilidades de leitura desta. Observemos a imagem a seguir publicada na *Folha de São Paulo*, em 10/05/2002 (época de eleição presidencial):



¹⁰ Justaposição de dois ou mais sistemas simbólicos distintos na composição de um texto, por exemplo, imagem e escrita na imagem fotográfica e sua legenda, ou imagem e som em *videoclips*, ou movimento e imagem e som na dança, dentre outros.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

Acreditamos que há um diálogo entre a fotografia sobre os pré-candidatos e a diagramação dessa página, fazendo com que essa imagem interaja tanto com a manchete de maior destaque visual (“Dólar vai a R\$2,47; Bolsa cai 4,08%”) quanto com a primeira de menor destaque (“Incerteza no cenário político leva moeda norte-americana a maior valor deste ano; risco-país dispara 5,7%”). É interessante ressaltarmos que as matérias referidas nessas manchetes, em tese, não são ilustradas por essa foto; já que o texto verbal que diretamente é ilustrado pela foto em questão localiza-se em seu lado direito.

Lula, em direção descendente, seria o pivô da incerteza e o responsável pela alta do dólar e rebaixamento de classificação do país (por isso que a manchete diz que o risco-país dispara: se a classificação abaixa, o risco aumenta, ou seja, menos seguro é investir no Brasil), bem como pela queda da Bolsa. Daí, os demais candidatos estarem ou fora de foco ou metonimicamente retratados.

O País pode “cair” econômica e politicamente, se o candidato da oposição, Lula, vencer as eleições – já houve prenúncios dessa queda, conforme as manchetes indicam.

Além disso, é relevante destacarmos que a posição de Lula e Garotinho configura um instante não-fixo, de movimento e de incerteza, entre dois momentos de certeza – o estar de pé e o estar sentado, estabelecendo, a nosso ver, a relação com as manchetes. Seria a tentativa de criar uma certeza da incerteza – o risco-país está subindo devido ao aumento de intenções de votos de um candidato não-governista –, vendendo-a como uma Verdade, em um contexto incerto? (Afinal, em maio de 2002, período não oficial das eleições, os referidos candidatos ainda eram pré-candidatos). Nesse sentido, o uso dessa imagem vai além das informações de sua legenda.

Enfim, apesar de não conter elementos correlatos à linguagem escrita, a imagem pode comunicar e significar dentro de uma prática de letramento visual presente em nossa sociedade, que, cada vez mais, privilegia o uso do meio visual para informar e atrair a atenção do leitor (decorrente disso, por exemplo, temos a importância do uso de imagens fotográficas coloridas na

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

primeira página do jornal, dialógica por excelência dada as várias influências e interferências pelas quais passa até chegar nas mãos de seus leitores).

Por isso, escolhemos o conceito de multimodalidade para sugerir que o verbal não sobrepuja o visual nem o visual é um parasita do verbal, já que os dois códigos semióticos, dentro de suas particularidades e especificidades comunicam independentemente, ou em conjunção, quando da relação de multimodalidade, daí o recorte da primeira página do jornal FSP, para mostrarmos como essa multimodalidade pode ocorrer entre fotografia e demais manchetes da primeira página.

3. Cultura Visual: uma tática

“In short, visual culture does not depend on pictures, but the modern tendency to picture or visualize existence.” (Mirzoeff, 1999, p. 5)

Dentro da emergente área de Cultura Visual, os trabalhos de Nicholas Mirzoeff (1998 e 1999) vêm ao encontro de nossa proposta discursiva para entender imagem como construção social, pois ele a entende como uma **tática** – uma possibilidade de mudança para se entender o cotidiano em contraposição a modelos preestabelecidos. Ou seja, Cultura Visual é um discurso da cultura ocidental sobre si mesma e outras culturas, evitando-se a armadilha das normas hegemônicas e interpretações canônicas daquela cultura, uma possibilidade de compreensão do processo de visualidade, enfim uma tática para a análise dessa visualidade, que muda em relação a sua historicidade, a seu contexto.

Essa tática, já uma prática cultural localizada, faz com que evitemos modelos preestabelecidos de análise da visualidade e da imagem, além de sempre nos lembrar de nosso *locus* de enunciação, que criou e ainda dita um modo de representação do mundo, o modo naturalista/realista que tenta conformar a prática visual com aquilo que qualquer olho “universal” poderia ver.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

Esse modo, inclusive, confere maior credibilidade ao sentido da visão, como se este fosse neutro, ingênuo, isento de interpretação, e capaz de apreender ou registrar o mundo que os olhos vêem.

Além disso, não se trata de uma junção fortuita dos termos Cultura + Visual, mas sim de uma possibilidade de *ver se vendo* e reler as premissas fundamentais de nossa cultura.

Nesse sentido, Cultura Visual torna-se uma abordagem policêntrica (Shohat e Stam, 1998; Rogoff, 1998), longe de modelos preestabelecidos que engessam o sentido da imagem.

4. Considerações finais

Para que os vértices esquerdo e direito do triângulo na imagem da primeira página estão “unidos” no sentido horário por uma linha tracejada?

Justamente para nos lembrar de que *ver nos vendo* permite a lembrança do nos esquecemos – de que estamos fadados à interpretação.

Assim sendo, a questão não é mais sobre a manipulação da imagem pelo fotógrafo ou correlação com a realidade preexistente.

Nesse nosso contexto visual(izado) e de turno visual, temos de nos questionar o que tomamos consensualmente por realidade e assumir nosso papel de co-criadores de sentido naquilo que vemos, ou seja, nosso papel de agentes de nossas leituras – “conscientes” de que vemos com aquilo que temos (ou aprendemos a reconhecer como realidade de acordo com nossas práticas culturais de leitura).

Isto é, não falamos de uma realidade material preexistente, mas sim da construção de *n* realidades, dentro de nossa cultura, a partir de nossas crenças e valores e verdades contextualizadas, daí a fotografia mostrar mais essas crenças do que garantir uma única verdade preexistente.

Com isso, surge a necessidade e a importância de percebermos que construímos a significação (preenchemos as lacunas entre os traços para

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

formar uma reta) por meio do processo de visualidade ou narratividade visual, por meio do qual estabelecemos elos de sentido em nós, de nós, para nós/outros, conforme os meios de representação disponíveis em nossas práticas culturais sempre contextualizadas.

Assim, ver não é mais crer, mas interpretar (Mirzoeff, 1999). Então, cabe a nós, leitores críticos e agentes de nossas leituras, nos perguntar: cremos em quê? como construímos as imagens de nossa realidade e nossa realidade em imagens a partir dessas crenças?

5. Bibliografia

AUMONT, J. *Imagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução por Michel Lahud e Yara F. Vieira, 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Nota sobre a fotografia. Tradução por Júlio Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. Rhetoric of the image. In: EVANS, Jessica, HALL, Stuart (ed.). *Visual Culture: the reader*. London: SAGE Publications, 1999, p.33-40.

BARTON, David. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1994.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e Outros Ensaios*. Tradução por Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção ofício de arte e forma)

FOUCAULT, Michel. As Palavras e as Imagens. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Michel Foucault: Arqueologia das Ciências dos Sistemas de Pensamento*. Tradução por Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 78-81. (Coleção Ditos & Escritos II)

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

FRANCASTEL, Pierre (1965). *A Realidade Figurativa*. Tradução por Mary Amazonas Leite de Barros. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

GROSS, Larry. Life vs. Art: The Interpretation of Visual Narratives. Artigo publicado em *Studies in*

Visual Communication, vol. 11, 4, Fall 1985, 2-11. Disponível em: <http://www.temple.edu/anthro/worth/gross.html>>. Acesso em: 14 maio 2001. p. 2-11.

_____. Sol Worth and the study of Visual Communication. Introdução do livro WORTH, Sol. *Studying Visual Communication*. Philadelphia, 1981, p. 2-35. Disponível em <http://www.temple.edu/anthro/worth/sintro.html>. Acesso em: 14 maio 2001.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. Os tempos da fotografia. Aula magna proferida na abertura do *II Encuentro Nacional de Fototecas*. Sistema Nacional de Fototecas e Instituto Nacional de Antropologia e História, Pachuca, México, novembro de 2001 (no prelo).

KRESS, Gunther, VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images*. The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

_____. Modality: designing models of Reality. In: _____. *Reading Images*. The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996. p.159-180.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Fazendo sentido(s) no ensino da literatura: a questão dos textos paradidáticos, *Claritas – revista do Dep. de Inglês da PUC/SP*, São Paulo: EDUC, maio de 1999, p. 89-103.

_____. Para uma Ecologia da Escrita Indígena: A Escrita Multimodal

Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.167-192.

OLIVEIRA, G. R. de. *Ver para crer: a imagem como construção*. pp 47-64

MIRZOEFF, Nicholas. *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge, 1999.

_____ (ed.). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge, 1998.

OLIVEIRA, Glauce Rocha. *Ver para Crer: A Imagem como Construção*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, USP, outubro de 2002, 131f, disponível em disponível em www.ead.unicamp.br/e-lang e em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-02012006-105801/>.

ORLANDI, Eni Puccinelli (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos dos trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROGOFF, Irit. *Studying Visual Culture*. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge, 1998. p.14-26.

SANTAELLA, Lucia, NÖTH, Winfried. *Imagem: Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1999.

SHOHAT, Ella, STAM, Robert. *Narrativizing Visual Culture: Towards a Polycentric Aesthetics*. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge, 1998. p. 27-49.

VILCHES, L. *La lectura de la imagem: prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós, 1983.

WORTH, Sol. *Man is not a bird*. Artigo publicado em *Semiotica*, 23:1/2. 1978. Disponível em <http://www.temple.edu/anthro/worth/sbird.html>. Acesso em: 14 maio 2001.

_____. *Studying Visual Communication*. In: _____. *Studying Visual Communication*. 1981.

Disponível em: <<http://www.temple.edu/anthro/worth/syscom.html>>. Acesso em: 14 maio 2001.

Glauce Rocha de Oliveira

Rua Antonio de Andrade, 186, ap. 12

CEP: 03034-080 São Paulo, SP

glaurocha@hotmail.com

Cotidianos em Jogo: Análise de Jogos Digitais sob uma Perspectiva Crítica

*Luiz Henrique Magnani*¹

Resumo

Entendendo ser necessária a aproximação de educadores aos novos letramentos, defende-se aqui que a apropriação do meio digital por educadores engajados criticamente pode trazer benefícios à formação dos jovens. Essa idéia tem como pressuposto a preocupação da educação crítica de expor o educando a situações conflitantes de mundo, colocando em crise assim as crenças e os esquemas interpretativos já estabelecidos. A análise deste artigo tem como foco os jogos digitais e tomou como objeto de estudo o simulador da vida cotidiana *The Sims*. Verificou-se, previamente, na proposta do *software*, um conjunto de valores e padrões culturais salientes, como o individualismo, o consumismo e a busca por popularidade. Posteriormente, analisando o jogo em uso, buscou-se descrever, primeiro, como esses valores, em sua concretização virtual, argumentam a favor da visão de mundo previamente assinalada. Em segundo lugar, como o *The Sims* limita a ação do usuário que opta por caminhos não previstos pela orientação ideológica posta. Tais reflexões demonstram ser elucidativas para a área na medida em que mostram como esse tipo de jogo pode ser uma forte ferramenta tanto para uma visão crítica de mundo quanto para uma veiculação de valores culturais hegemônicos.

Palavras-chave: jogos digitais, educação crítica, novos letramentos

¹ Universidade Estadual de Campinas . Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada com o apoio da FAPESP.

Abstract

It is necessary that educators get closer to new ways of literacy. In this article, it is argued that an appropriation of the digital media by educators engaged in a critical pedagogy may bring benefits to the education of young people. Such an idea has as its assumption the concern of critical education in the exposure of conflicting situations in the world, questioning beliefs and pre-established interpretative schemas. This article focuses on digital games. Its object of study is the everyday life simulator called “The Sims”. It was previously observed that an amount of salient values and cultural patterns underlies this software, such as individualism, consumption and intention, all committed to the promotion of the feeling of popularity. After this previous analysis, two aspects were observed: first; how the virtual consolidation of those values argues in agreement to a previous established world view and, second; how “The Sims” bounds the user’s actions when these actions intend to subvert the game’s ideological orientation. These reflections seem to be elucidative to the Applied Linguistics area, concerning the way it shows that the strength of a videogame may develop a critical world view but also disseminate hegemonic cultural values.

Key-words: digital games, critical education, new literacies

Introdução

É recorrente, dentro da literatura sobre letramento, leitura e escrita, a preocupação em compreender o potencial da leitura social crítica nas diversas práticas pedagógicas e, em especial, nas situações formais de ensino-aprendizado. Nas discussões mais recentes da área, esse tipo de orientação costuma ser defendida como necessária na formação do sujeito. Não são

raras, por exemplo, propostas de formação de professores que entendam a formação de leitores críticos como um dos papéis centrais da docência. Tal aluno, então, compreenderia a leitura e a produção de textos como atividades que ocorrem na interação social e, por isso, permeadas pelas relações de poder econômicas e culturais. Como pressuposto, esse modo de agir e refletir defende que uma das preocupações da educação tem de ser a formação de cidadãos capazes de compreender e questionar a sociedade em sua estrutura, suas relações e suas contradições.

Para tanto, preconiza-se que a reflexão crítica deveria agregar diversas situações de leitura, pensando desde contextos lúdicos até contextos de aprendizado formal, objetivando desenvolver uma atitude mais flexível do leitor, necessária para a percepção da diferença de graus de liberdade/repressão em cada situação específica de leitura [Braga e Busnardo 2000]. Freire [2002], por sua vez, frisa que, nesse ato de estudar, o leitor tem de assumir um papel de sujeito. Desse modo a leitura seria entendida como uma forma de produção, de reinvenção, e não de recepção passiva. Dentro desses moldes, qualquer leitura teria de levá-lo, portanto, a perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento, tornando impossível assim uma alienação frente ao texto estudado. Com esses poucos exemplos, nota-se a riqueza que as discussões da área já atingiu. Aliás, de tudo o que foi pontuado anteriormente há pouca ou nenhuma novidade para quem esteja minimamente em contato com essa linha teórica.

No contexto escolar em específico, inclusive, tem-se uma difusão razoável dessas reflexões, que tendem a tomar como objeto de estudo o material impresso. Contudo, grande parte da formação dos jovens atualmente também se dá, em maior ou menor escala, através de práticas letradas em meio digital. O uso do computador, da Internet, de celulares, aparelhos de DVD entre outros já figuram como práticas sociais de determinados grupos e comunidades. E, mesmo que se problematize a falta de acesso a esses

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

universos, o cerne da questão continuaria idêntico: qual a diferença entre as práticas cotidianas de jovens largamente ou infimamente inseridos nesse contexto? Qual o papel da escola frente a essas divergências?

Dentro desse conjunto, e considerando a relação entre a educação e as práticas do educando, o objetivo deste artigo é mostrar como jogos digitais podem ser explorados na construção da consciência crítica. Essa reflexão visa a mostrar a professores que a apropriação de práticas digitais pela escola pode abrir novos caminhos inclusive para ampliar as possibilidades das orientações educacionais já em uso.

Na próxima parte desse artigo, serão expostos alguns trabalhos que têm mostrado o potencial dos jogos digitais para a educação por meio de distintas abordagens. Após essa contextualização, então, pretende-se explicitar o modelo educacional que orienta essa proposta em específica do uso pedagógico dos jogos digitais. Nas seções seguintes, serão descritos brevemente o jogo *The Sims* – em cuja investigação se basearam estas reflexões – e a metodologia utilizada para coleta e análise de dados. Por fim, serão postos os resultados desse estudo e uma breve conclusão apontando para o que se defende como realizações possíveis e futuras na área.

Os jogos digitais em uma perspectiva analítica:

De início, para se discutir sobre qualquer relação entre jogos de computador e aprendizado formal, é interessante evidenciar a falta de sustentação na crença de que tais jogos podem ser intrinsecamente prejudiciais a seus usuários. Tal tarefa, embora ainda necessária, já foi iniciada há quase vinte anos. Uma de suas precursoras, Greenfield [1988], parte de uma lógica capital e simples para analisar esse ponto, quando discute a

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

preocupação de pais com relação ao uso de videogames pelos filhos (vale lembrar que, nesse período, tal indústria era ainda embrionária).

“[Os jogos] são inegavelmente atraentes e há algo nesta atração que perturba as pessoas. Antes de afirmar que os *videogames* são prejudiciais pelo fato de serem atraentes, será sensato considerar que aspectos os tornam tão atraentes” [Greenfield, 1988, 86].

Partindo desse pressuposto, a autora mostra, através da coleta e reunião de alguns dados estatísticos sobre os fatores que costumeiramente atraem os jovens – dentre eles, o dinamismo visual e a interatividade – são inofensivos. Mais do que isso, a autora demonstra que os jogos podem desenvolver muitas habilidades além da coordenação viso-motora.

Mesmo que tal estudo não trate dessa problemática de modo mais profundo e acurado, essas questões analisadas já bastam para desmontar grande parte das crenças negativas com relação ao uso do videogame. Além disso, desse período até hoje, não há pesquisas notórias e fundamentadas mostrando relações consistentes entre tais jogos e um mau desempenho no aprendizado formal. Desse modo, ainda é válido a seguinte avaliação de Greenfield com relação aos estudos sobre videogames e seu uso cotidiano: mais produtivo que despender tempo procurando um modo de tornar os jogos “menos viciadores”, seria pensar, partindo dessas práticas, em modos de tornar outras experiências de aprendizagem também interessantes [Greenfield, 1988, 105]. Trajeto que, de fato, não só já está sendo trilhado como vem mostrando resultados instigantes.

Beavis [1998] mostra as vantagens de se encarar a interação com o jogo como uma forma de leitura: uma grande diferença possível de observar é o aprendizado por previsão e conferência dos resultados – típico dos jogos, em contraponto a um método conservador de amostragem e repetição. Na passagem deste para aquele, há uma clara mudança de postura no leitor: se

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

numa leitura convencional, o percurso da história era independente das habilidades de quem a lia, nesses jogos, é a perspicácia do usuário que conduz a trama. Em outras palavras – não basta mais, nesse caso, dominar apenas as convenções de leitura, mas também uma certa performance em certas habilidades, como as enumeradas por Greenfield.

Numa abordagem mais focada no ensino e aprendizado de modo geral, Gee [2003] enxerga os jogos digitais como sofisticadas ferramentas de ensino. Essa conclusão deriva do fato de que, normalmente, os jogos procurados pelos usuários são complexos, longos, e difíceis. Em outras palavras, são *softwares* que exigem diversos tipos de conhecimentos prévios e pressupostos distintos, fazendo seu aprendizado ser, a princípio, uma tarefa complexa. Porém, os bons jogos fazem com que o usuário permaneça neles interessado – por alguma razão e a despeito das possíveis dificuldades – e aprenda, com isso, o seu funcionamento e a sua lógica, o que, por sua vez, pode permitir um posterior sucesso na partida.

Nesse sentido, o bom jogo é aquele que traz o desafio do que é novo em conjunto com as ferramentas que permitem o usuário a desenvolver suas habilidades o suficiente para poder jogá-lo com uma certa margem de sucesso. Para o autor, o bom jogo não pode ser “difícil demais”, pois isso desmotivaria o usuário por fazê-lo sentir fracassado e impotente, tampouco “fácil demais”, por não haver desafio o suficiente, tornando-se monótono e previsível.

Mas o autor vai além. Para ele, tais jogos não seriam somente exemplares de ótimos métodos de ensino por terem sucesso em ensinar-se a si mesmos, como o uso dos jogos pode facilitar o aprendizado em outras dimensões, criando motivação para um comprometimento mais prolongado, criando e valorizando uma noção de preparação para um aprendizado futuro, levando os usuários a buscarem por si mesmos seus conhecimentos prévios, tornando-os capazes de tomar (com ajuda) decisões por si próprios, entre outros.

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

Nota-se, portanto, que pesquisas na área apontam de modo favorável para um caminho que investigue os jogos digitais de uma perspectiva didática, chegando, inclusive, a alguns resultados animadores para um aprendizado tanto em sala de aula, quanto dentro do próprio meio digital. Entretanto, esses estudos ainda não abrangem todas as possibilidades, havendo ainda um grande campo de pesquisa a ser ainda explorado.

Por exemplo, se pesquisas recentes como as brevemente discutidas acima mostram a possibilidade e as vantagens de transpor ou a lógica do jogo para a sala de aula, ou mesmo de fazer o uso do jogo em sala, infelizmente, não há estudos que considerem, em primeira instância, uma dimensão crítica de educação. Gee mostra que os bons jogos de computador por si só já ensinam algo. Mas, ao se levar em conta que a concepção de aprendizado, nesse contexto, seria adquirir ou incorporar um comportamento qualquer, torna-se claro que esse “aprendizado” não tem a função de ser, necessariamente, algo positivo para a formação do indivíduo em todos seus aspectos. Isso é ainda mais evidente ao se ter em vista o modo pelo qual o autor explica o fato do sucesso dos jogos mais vendidos:

If a game, for whatever reason, has good principles of learning built into its design—that is, if it facilitates learning in good ways—then it gets played and can sell a lot of copies, if it is otherwise good as well. Other games can build on these principles and, perhaps, do them one step better. If a game has poor learning principles built into its design, then it won't get learned or played and won't sell well. Its designers will seek work elsewhere. In the end, then, video games represent a process, thanks to what Marx called the “creativity of capitalism,” that leads to better and better designs for good learning and, indeed, good learning of hard and challenging things[(Gee, 2003a, 12]

Isto é, todo o mecanismo de seleção dos jogos de melhor qualidade estaria baseado numa simples dinâmica de mercado, levando o autor a

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

desenvolver, inclusive um paralelo com a teoria darwiniana de evolução das espécies. Se para os propósitos mais centrados em preocupações de ensino e aprendizado esse tipo de questão pode ser ignorada, ao se conceber o jogo como um objeto de formação crítica do indivíduo, tornam-se centrais reflexões que abrangem esse tipo de problema e suas conseqüências.

Dentro desse recorte, parece interessante fundamentar-se teoricamente na perspectiva da educação e do letramento crítico preconizada por autores como Giroux [1983] e Aronowitz e Giroux [1985], Braga [1990], Braga e Busnardo [2000] e Cervetti, Pardales e Damico [2001]. Seguindo esse trajeto, mostra-se possível transcender o conceito de “crítico” tanto existente na chave do senso comum – em que se misturam idéias de “criticar” com “censurar”, “repreender” – como na da linha liberal-humanista – a qual, por ter como eixo a pretensão de que existe uma realidade a ser alcançada, traz o risco de se “hierarquizar” qual o padrão cultural (num sentido mais amplo) ou forma de leitura (num sentido mais estrito) estaria mais próximo dessa verdade.

A concepção do que é “crítico” aqui utilizada, portanto, aproximar-se-ia mais da sua palavra de origem: “crise”. Ao fazer o indivíduo confrontar a cultura na qual ele está imerso, expondo-o de modo analítico a outras práticas e visões sociais, institui-se uma “crise” nos padrões já reconhecíveis, e a chance de se observar o mundo e a sociedade através de um leque mais amplo e complexo aumenta consideravelmente. Como entendem Cervetti, Pardales e Damico [2001]:

Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

well as the word) and a means to social transformation. [Cervetti, Pardales e Damico, 2001, 06]

Tendo isso em vista, e expandindo compreendendo os conceitos de leitura e letramento de modo a englobar a interação com jogos de computador, parece promissora a idéia de se trabalhar uma postura crítica, de confronto de mundos, dentro de um universo virtual e lúdico. Isso porque, além do potencial de atração de tais jogos, há grande facilidade e segurança em se estabelecer, virtualmente, essas novas incursões. Até porque, pensando do ponto de vista de um confronto de mundos, as sanções para quem “arrisca” ou “falha” no universo de tais jogos dificilmente rompem o limite da virtualidade e/ou trazem conseqüências negativas – materialmente falando – para as esferas sociais do sujeito.

Para tornar tal discussão possível, tomei como objeto de estudo o jogo de simulação computadorizada *The Sims*, considerado um sucesso no universo dos *games* – foi o jogo mais vendido do mundo no período de 2000 a 2003². Este jogo é vendido como um “simulador do cotidiano”, ou um “simulador da vida”, em que o usuário tomaria o lugar de uma espécie de “deus”, podendo controlar a vida de diversas famílias.

Tem-se como pressuposto que todo jogo é, por motivos estruturais, simplista e limitado, e que carrega posições teóricas e visões de mundo de quem o desenvolve. Como retoma Gonzalo Frasca (2003) em uma referência a Sherry Turkle:

² “Lançado mundialmente em fevereiro de 2000, *The Sims* é um simulador de pessoas criado por Will Wright, o mesmo de uma das séries de maior sucesso do mercado de games, o *SimCity*, e levou sete anos para ser desenvolvido. *The Sims* é um fenômeno de vendas: foi o jogo para PC mais vendido em 2000, 2001 e 2002, atingiu a marca de 28 milhões de cópias comercializadas e foi traduzido para 17 idiomas” Publicado em 24/10/2003 no site oficial da *Electronic Arts*.

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

Understanding the assumptions that underlie simulation is a key element of political power. People who understand the distortions imposed by simulations are in a position to call for more direct economic and political feedback, new kinds of representation, more channels of information. (Turkle, 1997. Apud Frasca 2003)

Desse modo, a parte seguinte deste artigo se propõe a analisar quais os limites impostos para essa suposta posição de “deus” que se vende ao usuário. Pareceu igualmente interessante, pelos termos usados na propaganda do produto, refletir sobre que tipo de “vida” e “cotidiano” o jogo se propõe a simular.

O “simulador da vida”:

É impossível acompanhar uma análise crítica sobre os pressupostos ideológicos que sustentam o jogo *The Sims* quando não se tem sequer clareza do funcionamento e dos propósitos do *software*. Dessa maneira, para prosseguir na pesquisa, é crucial descrever, mesmo que brevemente, algumas características básicas do jogo, sua estrutura e o modo de utilizá-lo. Nessa parte do trabalho, optei por uma explicação que preservasse de modo mais fiel possível as instruções essenciais contidas no manual de instruções e no modo tutorial do jogo, para que, posteriormente pudesse promover reflexões acerca das questões centrais dessa pesquisa.

O “*The Sims*” tem como recorte a estrutura familiar³ e focalizando a sua jogabilidade no cotidiano. Em outras palavras, o jogo em si está quase que em sua totalidade contido no ambiente doméstico de uma família. O usuário pode criar inúmeras famílias, cada qual com sua residência, mas poderá somente

³ Na lógica do *software*, “família” se refere ao grupo de pessoas que moram em um mesmo terreno, possuindo ou não laços de sangue/matrimoniais.

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

controlar uma família por vez e basicamente em sua própria residência (a exceção se dá em outros locais igualmente fechados e “familiares” como parques ou pequenos comércios).

O jogo é vendido como um simulador lúdico que não possui um objetivo determinado ou pré-definido. O usuário teria, portanto, a liberdade de controlar tudo o que cada família faz ou simplesmente assistir o desenrolar da simulação. Caso opte por ser mais ativo na interação com o *software*, o jogador poderá estabelecer seus próprios objetivos ao *Sims* que comanda, que podem ser, por exemplo: alcançar o topo de carreira profissional, casar, ter filhos, fazer com que eles briguem, ganhar/perder dinheiro, ser feliz, etc.

Para fazer tudo isso, no entanto, é necessário entender algumas regras estruturais básicas, as quais são majoritariamente explicadas no modo tutorial e no manual de instruções e cujas descobertas são expandidas ao lidar com o jogo. Exponho aqui brevemente essa parte estrutural, confrontando a idéia que o jogo vende de si mesmo com aquilo que foi observado:

A lógica dos Sims

A variável que mais influencia a ação de cada *Sim* é o chamado *Medidor de humor*, ou *medidor de felicidade*. Para que o avatar obedeça a todos os comandos do usuário, é necessário que esse medidor esteja num nível razoavelmente elevado. Este medidor, por sua vez, depende diretamente de um conjunto de variáveis denominado *necessidades*. Este conjunto se subdivide em *Fome*, *Conforto*, *Higiene*, *Banheiro*, *Energia*, *Diversão*, *Social* e *Cômodos*. Ou seja: quanto maior o nível de cada necessidade em específico, mais cheia estará a barra do *medidor de felicidade*.

Cada necessidade é suprida de um modo específico e o próprio *software* explicita através de textos, como ilustra a figura 1. Dois exemplos:



(figura 1)

“**Social** – Sims são criaturas sociáveis e precisam de interação social. E para isto você pode interagir com sua família, amigos ou vizinhos. E, acredite, o telefone é um ótimo instrumento para convidar pessoas para uma festa.”

“**Cômodos** – Sims gostam de salas grande com muita luz. As janelas ajudam durante o dia e as luzes à noite – luzes no jardim ajudam a iluminar lá fora. Objetos de arte e móveis de qualidade tornam um cômodo mais gostoso, mas cômodos com equipamentos quebrados, pratos sujos ou lixo pelo chão deprimem qualquer (sic) Sims.”

O nível da barra de cada uma dessas variáveis reduz automaticamente

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

com o passar do tempo. Como se pode notar pelas explicações de cada uma aqui transcritas, elas tornam a aumentar somente na interação com os demais *Sims* ou com os objetos existentes na casa.

Há várias interações possíveis com o mesmo *Sim* ou com o mesmo objeto - por exemplo, ao colocar um *Sim* para interagir com um jornal, surgirá uma gama de opções de ação, como *Procurar Emprego*, *Ler*, *Reciclar*, entre outras. Cada objeto pode estar ligado a mais de uma necessidade - por exemplo, ao *Dormir* numa cama o *Sim* recobra conforto e energia - bem como cada necessidade pode ser suprida por diversos objetos distintos - para recuperar energia, é possível tomar café de um cafeteira, dormir numa cama ou cochilar num sofá. Além disso, como o próprio tutorial afirma, existem objetos com maior ou menor eficiência em suprir cada necessidade.

Todos os objetos custam dinheiro, o que faz com que os *Sims* necessitem de uma fonte de renda. Um *Sim* consegue um trabalho ao escolher *Procurar Emprego* na interação com um jornal ou um computador. Sempre há emprego disponível, e o *Sim* sempre começa a trabalhar nos cargos mais baixos.

Para ganhar mais dinheiro é necessário ser promovido. A promoção ocorre quando o seu *medidor de humor* está num nível razoavelmente alto e quando se conquistam as habilidades exigidas pela carreira em questão e pelo patamar hierárquico do *Sim* dentro de sua própria carreira. Existem oito habilidades que tem a função quase exclusiva de permitir/vetar a promoção no emprego. São elas, com as explicações também oriundas do próprio *software*: Culinária, Mecânica, Carisma, Físico, Lógica, Criativo. Assim como no caso das necessidades, para adquirir estas habilidades há a necessidade de interação com objetos específicos. Não se perdem, entretanto as habilidades (exceto em situações especiais, que não vêm ao caso).

A última grande variável considerada pelo tutorial é a de *Relacionamentos*, apesar de possuir um papel de menos destaque do que as

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

duas primeiras para o progresso do jogo. Ela é essencial em dois casos somente: para elevar o nível da necessidade *Social* e em determinados patamares de certas profissões, em que se exige um número determinado de amigos para obter uma promoção. Os relacionamentos entre pessoas variam em afinidade numa escala de 1 a 100 e podem envolver paixão, relações familiares, matrimônio, etc. Quanto mais afinidade um *Sim* tiver com outro, maior a gama de possibilidades de interação entre os dois. Para tornar-se "amigo" de alguém, a afinidade entre dois *Sims* tem que ser superior a 50. Caso o usuário optar por não controlar um determinado *Sim*, ele será guiado tanto por suas necessidades com níveis mais baixos como por sua personalidade, que é subdividida em cinco outras variáveis, estas, imutáveis no decorrer da simulação: asseio, extroversão, disposição, temperamento, atitude. Nesses casos, os *Sims* podem deixar de tomar muitas atitudes que poderiam ser consideradas necessárias para manter seu cotidiano regular, como ir ao trabalho, à escola ou arrumar a casa, etc.

A despeito dessa análise fragmentária, todos os itens devem ser considerados simultaneamente, numa integração que permite o dinamismo próprio do jogo. O que deve ficar claro é que uma variável acaba dependendo da outra, e que todas são limitadas pelo fator "tempo". O tempo assume no jogo uma função primordial: cada ação de um *Sim* demanda um certo tempo para ser realizada. Este, por sua vez, é responsável por diminuir permanentemente o nível de cada necessidade. Ademais, há horários estabelecidos para estar na escola ou no serviço (momentos em que o jogador não controla os *Sims*) e perder a carona pode prejudicar a personagem.

Desta maneira, independente dos objetivos do jogador, ele terá criar estratégias para gerenciar os *Sims* do melhor modo possível, de modo que seus objetivos sejam alcançados com mais eficiência. E para isto deverão ser feitas escolhas, uma vez que não tem como realizar duas ações no mesmo período de tempo.

Logicamente, esta explicação foi bastante superficial, sendo incapaz de abranger todas as peculiaridades do jogo. Porém, é um panorama que explicita a estrutura do jogo, tendo como meta principal auxiliar o leitor que desconhece o jogo nas análises que se seguem.

Há ou não há objetivos?

Por mais que se dê a entender que o *The Sims* não possui **um** objetivo em específico ou **uma** missão maior para resolver e que um dos pontos mais valorizados do jogo consiste na imensa liberdade dada ao usuário de "fazer o que quer", observa-se que, na realidade, o jogo acaba condicionando o usuário a se submeter a uma certa linha mestra.

A menos que a meta traçada pelo jogador seja justamente fazer com que os *Sims* "sofram", ou fiquem com o medidor de felicidade num nível baixíssimo, há de se suprir de modo coordenado todas as necessidades. Isso porque a maioria das ações do jogo depende de um nível razoável do medidor de felicidade. Ademais, não há como negar que a palavra "felicidade" é marcada positivamente em nossa sociedade, sendo um bem desejável. Esse fator por si só certamente deve garantir uma tendência de se ter como uma das metas a manutenção da felicidade.

Uma segunda limitação seria o próprio dinheiro. Quanto mais dinheiro, melhores serão satisfeitas as necessidades de cada *Sim*, pois, normalmente, a eficiência de cada objeto em suprir as necessidades está diretamente ligada ao seu custo. Desse modo, é essencial possuir um trabalho e, quanto mais remunerado este for, maior a quantia de dinheiro recebida e conseqüentemente, maior a chance de comprar objetos mais eficientes. Uma vez desvendada essa estratégia pelo usuário, será tentador estabelecer, visando a uma maior eficácia na realização de suas próprias ambições, alguns

pequenos objetivos em paralelo: subir na carreira e, para isso, melhorar as chamadas "habilidades" do *Sim*.

Por último, salienta-se a própria limitação técnica do software: o *Sim* não pode fazer **tudo** que um usuário realmente deseje. É impossível, por exemplo, dar uma volta no quarteirão, ou visitar algum amigo, ou inventar alguma receita nova na cozinha - ações que na vida real poderiam dar prazer a uma pessoa ou constituir parte de seus objetivos de vida. Portanto, as escolhas dos usuários são limitadas por aquelas feitas anteriormente pelos *designers* do jogo.

Metodologia de Coleta e Análise de Dados

Na primeira parte da pesquisa, a análise esteve voltada para os manuais do jogo e buscou identificar repetições e reproduções salientes de algum padrão ou conjunto de valores culturais e ideológicos, tendo como base a perspectiva da educação crítica. Para isso, buscou-se responder a seguinte pergunta: Que viés ideológico é possível identificar nos manuais que orientam a ação do jogo *The Sims*?

Observou-se que, segundo as orientações explicitamente dadas aos jogadores, há um padrão de comportamento esperado pelos criadores do jogo, baseado em certas "normas de conduta", que se aproximam, em grande parte, a um modo de pensar e agir de uma classe média norte-americana, que se inicia pelos próprios limites geográficos dos Sims: o subúrbio pacato e isolado.

Categorizadas as tendências de pensamento e comportamento encontradas no manual, percebeu-se a veiculação de noções como a eficiência, o consumo de bens duráveis, o trabalho, a sociabilidade e a popularidade, além de se defender que o fracasso ou o sucesso era de responsabilidade do indivíduo, não havendo qualquer relação social mais

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

ampla que os justificasse. Tais itens serviram de parâmetros para a análise do jogo em uso, a qual teve como objetivo responder a segunda questão: Como esse viés ideológico detectado se materializa efetivamente no jogo? Essa investigação mostrou-se necessária pelo fato de o manual não contemplar todas as possibilidades de ação existentes no jogo, restringindo-se àquelas explicitamente recomendadas aos usuários.

A terceira etapa de pesquisa teve como objetivo responder a uma terceira pergunta: A estrutura e a dinâmica do jogo abrem espaço para orientações ideológicas alternativas? Para tanto, escolheu-se, testou-se e analisou-se um caminho de ação no jogo que fugia dos padrões previstos para a classe social que é representada no *software* foi. Esse processo esteve focado nas possibilidades e nos limites impostos pelo jogo ao se fazer percursos distintos aos preconizados pelo manual.

“The Sims” em jogo

Com o intuito de testar caminhos alternativos dentro do jogo *The Sims*, algumas idéias foram inicialmente confabuladas. Dentre estas, apenas uma foi realmente testada e analisada: a criação de uma família com um número reduzido de adultos, mas uma quantidade considerável de crianças. Essa proposta coloca as seguintes questões: se a habilidade com jogos asseguraria o sucesso da interação independente da estrutura familiar que possui; e se há como “subir na vida” possuindo um padrão que difere da estrutura familiar reduzida, comum da classe média. Dentre as situações pensadas e não escolhidas, algumas foram descartadas simplesmente por não haver possibilidade técnica de realizá-las. Essa fase da pesquisa será exposta também aqui devido às reflexões que ela possibilitou.

Se há quaisquer limitações técnicas dentro de um simulador que não

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

prejudicam diretamente o jogo, mas que impossibilitam recriar, no plano virtual, certas representações da realidade, parece claro que estas limitações coincidem com aquilo que os criadores consideraram descartável, desnecessário ou mesmo problemático de existir no jogo. Isso porque não faz sentido excluir do leque de possibilidades ofertado ao usuário aquilo que se considera essencial, fundamental: estes aspectos haveriam de ser resolvidos dentro da engrenagem do *software* com o esforço que fosse necessário. Por isso, essas situações, não pensadas, ignoradas ou mesmo evitadas pelos criadores do *The Sims* podem ajudar a compreender, por oposição, o que cabe e o que não cabe no mundo *Sim*. Afinal, a ideologia também se manifesta através do apagamento das vozes alternativas.

Dicas para não jogar

A primeira limitação que merece ser frisada é o fato de não haver possibilidade de interagir com uma família que não seja proprietária de um terreno. Essa escolha do jogo já é significativa, uma vez que todos aqueles que são locatários ou vivem irregularmente num terreno não podem constituir a “sociedade *Sim*”. Isso, sem colocar em questão mendigos, garotos de rua ou outras pessoas que não habitam um terreno em específico. Para a família proprietária *Sim*, isso deve até ser uma vantagem: sem-teto algum tentará invadir sua residência, não haverá estranhos dormindo em seu quintal nem crianças mal acomodadas em caixas de papelão nas esquinas do subúrbio. Outro grupo excluído dessa vizinhança é o dos “serviçais”. É impossível controlar personagens que aparecem para realizar os serviços domésticos, como o jardineiro, a faxineira, o técnico, o bombeiro e o entregador de pizza. Ou seja, trabalhar todos podem, morar não.

Se não é possível interagir com uma família sem posses, é de se

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

perguntar como se adquire esse terreno. Bem, para iniciar uma simulação com uma família nova, tenha o número de integrantes que tiver, esse grupo de *Sims* começará com uma quantia em dinheiro suficiente para comprar/construir uma casa de tamanho razoável e mobiliá-la para o funcionamento adequado do jogo (fogão, geladeira, vaso sanitário, cama, sofá, etc.). E, dependendo dos cálculos, ainda é capaz de sobrar um pouquinho para certos “luxos” que ajudem na satisfação dos *Sims*, como um sofá confortável ou um artigo de decoração. Aí já está um primeiro fato a ser analisado. Salvo engano, não há programa governista – ao menos no Brasil – que forneça a toda e qualquer família, uma quantia de dinheiro suficiente para se construir a casa própria e viver com dignidade e conforto. Porém, não é difícil pensar que esse montante pudesse surgir de festa de casamento, de uma herança perdida ou como um “mimo” dos pais – ou seja, de fontes privadas de dinheiro. Restringe-se, então, o universo do jogo a famílias com casa própria e um mínimo adequado de capital. Partindo desse patamar, não fica complicado “subir na vida” – bastará perseverança, amor pela profissão, ou força de vontade.

Além disso, a quantia de vinte mil simoleons (moeda do jogo) é “doada” para cada núcleo familiar e não por integrante da família. Em outras palavras, uma família que possua oito integrantes receberá o mesmo crédito inicial de uma família composta por apenas um *Sim*. Essa peculiaridade do jogo estimula também uma estrutura familiar padrão de uma classe média – poucos integrantes. Coincidência ou não, acaba por se concretizar na virtualidade o mito de que “os pobres são pobres porque têm muitos filhos”, não havendo outra realidade aqui considerada para que se possa pôr um argumento desses à prova. Mais: se os filhos, em vez de serem considerados “investimentos” ou “despesas” (idéia presente na classe média), fossem tidos como mão-de-obra, ou seja, mais um para ajudar nas contas da família? No jogo, essa possibilidade, bastante real para alguns grupos sociais, é descartada. Não há possibilidade estrutural (e, caso a família tenha uma proporção entre jovens e

adultos, nem a necessidade familiar) de se colocar uma criança para trabalhar.

Transpor reflexões como essa para uma sala de aula ou para usuários que não questionaram a lógica do jogo teria valor o bastante. Todavia, ainda há muitos desdobramentos, quando se parte para o jogo em uso.

Uma família “Grande”

Como já foi exposto, para descobrir as limitações técnicas do jogo, optou-se por explorar as impossibilidades e os caminhos não previstos pelos criadores do jogo e nem recomendados pelos manuais. Em outras palavras, pressupôs-se que burlar as normas do jogo pode ser um modo interessante de se compreender o que (ou quem) está dentro ou não do mundo *Sim*, que, supostamente, seria de tudo e todos. Testar esses limites é compreender como o conteúdo orientacional do jogo influi na liberdade do sujeito e favorece, assim, certos modos de proceder e interpretar. Colocar o jogo à prova dessa maneira pode trazer, conseqüentemente, reflexões de quais comportamentos são esperados e quais – pela dificuldade de ação – são desestimulados.

A alternativa escolhida para ser testada foi a criação da “família Grande”, composta pelo pai (Alexandre) e sete filhos. Oito é número máximo de familiares permitidos pelo *software*. Escolheu essa situação-limite pensando em que há famílias de baixa renda com um número amplo de crianças ou membros agregados, que acabam ajudando nas atividades domésticas, ou trabalhando fora para auxiliar na sustentação da casa. Na lógica do jogo, todavia, essa escolha representa somente um familiar gerando renda, ao passo que todos, invariavelmente, geram despesas, diminuindo assim a renda *per capita* total.

O intuito imediato dessa análise é refletir, basicamente: se há diferenças entre administrar uma família pequena e grande; e como os *Sims* da

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

família reagiriam caso a renda diária (que dentro da estrutura capitalista e/ou consumista do jogo é o vetor responsável pelo conforto e, conseqüentemente, pela felicidade) fosse reduzida. Numa perspectiva mais ampla, pretende-se mostrar como o jogo é uma ferramenta argumentativa poderosa. Ao abrir espaço para a agentividade do usuário, que “vê” as ações se desenvolvendo por sua responsabilidade, podem-se fortalecer certas relações causa-efeito. De outro modo, ao corromper a lógica do jogo, como aqui se propõe, fica também mais clara a fragilidade dessas mesmas relações, que se sustentam apenas em situações restritas, afinal o jogo, dessa maneira, praticamente não funciona. Mostrar-se-á, em suma, que o usuário só pode ser “deus” ao estar subjugado às regras sociais de quem o inventou.

A maior adversidade que surgiu e que persistiu durante todo o período de análise, foi a dificuldade em comandar os integrantes da família. Ora, o tempo virtual não se altera na proporção em que o número de habitantes de uma casa cresce. Sendo assim, o usuário tem a mesma limitação temporal ao se coordenar um ou oito *Sims*. Quando se está com oito *Sims* a serem controlados, voltar as atenções para um significa deixar, nesse período, todos os outros ao léu, sendo controlados pela própria vontade. Assim, cada *Sim* se programa para fazer o que a sua vontade manda, sem necessariamente coordenar suas ações com as dos demais integrantes da família. Isto causa certos “congestionamentos” em determinadas situações. Por exemplo, se uma criança está com vontade tanto de comer, quanto de usar o banheiro, e todos os banheiros da casa estão ocupados, isso não garante que ela optará por comer primeiro. Muitas vezes, ela ficará “na fila do banheiro”, parada, com suas outras necessidades diminuindo, até conseguir usar o banheiro ou até “desistir” da ação (o que não é rápido). Com esse problema, torna-se mais difícil satisfazer as necessidades de todos e de manter o medidor de humor de todo mundo em alta. Ainda mais porque alguns dos *Sims*, com personalidades mais “preguiçosas”, são mais dependentes dos comandos do jogador. Cria-se,

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

então, *Sims* mau-humorados, o que na lógica do jogo (em que quanto mais feliz, mais possibilidades de ação) significam *Sims* mais limitados.

Para tentar “driblar” esse problema, foi usada a estratégia de pausar o jogo passo a passo. Parava-se o jogo e aproveitava-se esse momento em que o universo *Sim* estava congelado para designar as tarefas para cada um dos oito integrantes. Isso, em parte resolveu o problema – o humor de cada *Sim* melhorou significativamente, e tornou-se possível elaborar tarefas de modo que raramente houvesse conflito entre as ações dos *Sims*. Por outro lado, nesse modo de jogar a ação não flui e o entretenimento é prejudicado.

Esse problema foi agravado por outro: as crianças do *The Sims* são no geral, extremamente dependentes. Não ser adulto no universo *Sim* significa, além de não trabalhar, não poder cozinhar, nem consertar móveis e eletrodomésticos quebrados, nem mesmo ligar para um técnico que possa consertá-los. Criança só pode servir-se de “guloseimas” ou comida preparada por adultos. Tem-se, nesse contexto, portanto, um adulto que precisa cozinhar para oito pessoas, que é obrigado a dispor de seu tempo para consertar o chuveiro, a torneira, a televisão, e que ainda tem que trabalhar para trazer dinheiro para a família. Vê-se aqui, claramente, que o jogo é conflitante com qualquer realidade de baixa renda, em que as crianças também tomam frente em questões da casa.

Essa experiência, também pode ser utilizada para mostrar que a noção de uma família feliz em que crianças somente brincam e estudam é funcional somente em contextos restritos. No jogo, até mesmo preparar um almoço para tantas crianças torna-se problemático. E isso, não por causa do dinheiro, mas porque cada refeição serve somente seis pratos. E a variável “fome”, dependendo do caso, precisa de até dois pratos para ser saciada. Ou seja: não é possível, no *The Sims*, “botar mais água no feijão”. Cada refeição serve seis pessoas e ponto – algo que nunca causaria transtorno numa família menor. A saída foi fazer o adulto – único apto a preparar comida - cozinhar duas vezes

nos horários de se alimentar. Isso resultou em ainda menos tempo disponível para suas próprias necessidades.

As adaptações e as mudanças de estratégias que se obrigou a fazer vão além. A própria estrutura inicial da casa teve de ser alterada. Isso porque os *Sims* não passam por espaços estreitos ou ocupados por outrem, nem pulam objetos. Melhor explicando, há unidades mínimas de espaço nas quais cabem somente um item: seja um *Sim*, ou qualquer objeto. E é impossível passar/estar mais de um corpo ou objeto simultaneamente nestes espaços. Devido à escassez de dinheiro, a casa da família grande teve de ser construída com um perímetro bem reduzido (ideal para morar um casal, talvez). Como o corredor da cozinha, dentro desse planejamento, ficou com apenas uma unidade de espaço de largura disponível para circular, só era possível atravessá-lo quando não houvesse qualquer outra pessoa a atravancar o caminho. E ter os corredores livres era raro, dado que eram oito pessoas para poucos aposentos.

Ou seja, *Sims* não foram feitos para conviver em ambientes apertados, como bem adverte o tutorial do jogo. E um *Sim* não se adapta a uma condição de vida precária, pois em sua inteligência artificial não foi prevista flexibilidade para situações como essa. Exemplo claro disso é o “pudor” que cada *Sim* em análise possuía com o restante da família. A existência de apenas dois banheiros para oito familiares, não foi justificativa para que mais de uma pessoa utilizasse o banheiro simultaneamente. Se alguém estivesse tomando uma ducha, ficavam a pia e o vaso sanitário inoperantes diante da porta trancada. Impensável, então cogitar mais de uma criança banhando-se juntamente.

Todas essas dificuldades transpareceram no momento da interação proposta com o jogo e prejudicaram as possibilidades do usuário em vários aspectos. Primeiramente, o único adulto da casa tinha o encargo de executar todas as tarefas que as crianças não poderiam fazer. O cotidiano do *Sim*,

portanto, tinha como prioridade conseguir fazer tanto os filhos como ele próprio felizes na medida do possível. Com isso, o dia acabava sendo tomado em quase sua totalidade e ele dispunha de pouco tempo disponível – o qual se reduzia por conta dos corredores congestionados – que coincidissem com um momento em que ele estivesse bem humorado o suficiente para estudar *criatividade*, habilidade exigida para a promoção na empresa. Isso sem mencionar a imprevisibilidade que dominou a rotina dos *Sims*. Quando a energia de um *Sim* está baixa, ele voluntariamente procura dormir até recuperá-la. Na dificuldade de controlá-los, enquanto algumas crianças estavam quase sem energia às 18h, outras permaneciam até cerca de 2h acordados. O adulto, vezes acordava de madrugada, vezes faltando vinte minutos para chegar sua carona. Essa irregularidade dificultava a coordenação das ações por parte do usuário. O adulto em questão, no início, chegou até a ser demitido pelo fato de o usuário não conseguir coordenar seus horários com os do primeiro emprego.

Nessa situação, o pai demorou a cumprir os requisitos necessários para ser promovido, mesmo sendo essa uma meta previamente e intencionalmente estabelecida pelo usuário. Isto é: a habilidade do usuário em jogar não superou as dificuldades da situação-limite criada. E esse quadro só se alterou graças a um auxílio externo, que foi uma inexplicável e aleatória herança vinda através de um telefonema tornou aquela vida virtual um pouco mais fácil. Reformou-se a casa, melhorou o espaço de circulação, criou-se mais banheiros. Esta conclusão, poderia até ser útil para refletir até que ponto a força de vontade individual bastaria em si para driblar condições problemáticas externas ao jogo. Neste caso em específico, foi uma fonte externa que resolveu o que parecia insolúvel. E vale ressaltar que ainda assim não foi possível que o adulto subisse no emprego novamente até o fim do jogo, por não cumprir o requisito de conquistar a amizade de duas pessoas de fora da família.

A despeito disso, algumas estratégias de sobrevivência foram sendo desenvolvidas. Primeiro, o usuário passou a separar os *Sims* e suas necessidades por turno. Uns dormiam, outros se divertiam, outros comiam, como se houvesse “equipes” dentro da família. Na relação pai e filhos, outra medida foi tomada. Alexandre se limitava a fazer, dentro de casa, aquilo que as crianças tecnicamente não podiam fazer, dedicando o pouco tempo que lhe restava a ele mesmo. As crianças por sua vez, tratavam de levar o saco de lixo para fora, enxugar o chão do banheiro, recolher os resíduos do chão, lavar a louça, etc. Mas, a restrição temporal decorrente do acúmulo de tarefas dava pouca margem para que o usuário pudesse ir além do cumprimento do essencial no cotidiano do *Sim*. Criaram-se atalhos para uma sobrevivida, mas não um caminho para torná-los felizes.

Um exemplo disso é que o relacionamento entre Alexandre e seus sete filhos era quase nulo, limitando-se a momentos em que, coincidentemente, eles se encontravam na mesa de jantar ou em frente à televisão - dois momentos praticamente únicos em são possíveis as conversas entre o *Sims* e as tarefas exigidas ocorram concomitantemente. Desse modo, o maior nível de relacionamento que Alexandre tinha era com o filho Bartolomeu: uma pontuação 9 em uma escala de 1 a 100. Estar morando num mesmo teto, portanto, longe de ser algo necessário para aquela família, foi uma situação imposta pelo usuário. As amizades e os contatos com as pessoas de fora também ficaram quase que impraticáveis. Exceto em alguns casos em que um ou outro vizinho ia visitar a família (e que, mesmo assim, não recebia muita atenção), os integrantes da família *Grande* não mantinham contato com “gente de fora”. Isso, além de não ser algo desejável segundo os manuais do jogo, tornou-se o maior empecilho para que Alexandre conseguisse uma melhor remuneração. Ou seja, nessa situação adversa, o jogador acaba quase que se transformando num refém do *software*, pois, ao não agir de acordo com suas “regras de conduta”, as possibilidades de ação vão reduzindo. Liberdade

relativa ofertada, pois.

Logicamente que, contra isso, pode-se argumentar que o usuário tem a possibilidade de suprir ou não as necessidades básicas dos *Sims*. De fato. E o jogador pode também, num ato de “livre arbítrio”, desligar o jogo para assistir televisão, ou, dentro do jogo, começar uma nova família. Mas há de se convir que não se pode comparar essa “liberdade” do usuário “suprir ou não as necessidades”, “sair ou não do jogo” com a liberdade de, dentro de uma família, decidir se comprará um aparelho de ginástica ou fará uma reforma na casa, se prefere conhecer novos amigos a gastar seu tempo vendo televisão, ou se, inclusive, acha mais razoável suprir ou não as necessidades básicas dos *Sims*. Em outras palavras, é lógico que ainda se tem liberdades no jogo, mas esta liberdade, em determinadas situações, pode ficar muito aquém do papel de “todo-poderoso” que o jogo oferece em sua contracapa ao seu consumidor. A liberdade de ação depende de certas variáveis e de certos padrões de comportamento aos quais até mesmo os deuses do *The Sims* estão subjugados.

Num balanço final, é possível afirmar que não é impossível interagir com uma família “atípica” como a criada no contexto acima e que a situação pode se tornar divertida caso o usuário a encare com o caráter do desafio de fazer os oito *Sims* sobreviverem. Porém, há várias restrições, como as apontadas acima, que dificultam o andamento do jogo nessa situação. Esses empecilhos detectados são, na maior parte dos casos, de caráter técnico, e não um desafio explícito do jogo, o que permite concluir que eles não precisariam ocorrer caso os *designers* tratassem com mais atenção conjunturas semelhantes à analisada. Como afirma Overmars:

“The game play is there to help the player, not to fight the player. As I said before, the player should loose because he made a mistake, not because he forgot the key combination to fire the canon. Careful design of the interaction (the use of the keyboard, mouse, joystick,

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

etc.) is important to avoid this type of problems.[...] The bottom line is that the player should spend his time and energy on the important aspects, and the game program should do the rest. The game should try to understand what the player wants and take action accordingly, rather than the other way round.” (Overmars, 8).

Por outro lado, há facilidades que não existem, necessariamente, no mundo real e que “compensam” os problemas do usuário. Um bom exemplo foi a “herança” deixada para a família Grande. Além dessa herança, ocorre, às vezes, de algum filho ganhar um prêmio (em dinheiro) da escola, simplesmente atendendo ao telefone. Ou seja, o usuário não “está sozinho no mundo”, mas conta, certas vezes, com um empurrãozinho do *software*. Ocorre que, nesse acordo jogo/jogador, interagir conforme a regra proposta é essencial para usufruir todas as facilidades que o *software* oferece. O auxílio dado pelos *designers* com o capital extra para o jogador pode ser visto como uma forma eficiente de apagar o conflito gerado por situações que fogem do jogo social pressuposto.

Considerações finais

Dentro deste trabalho, pretendi explorar a possibilidade de ler o jogo como uma representação esquemática, uma “simplificação” do mundo. Pensando os jogos digitais do ponto de vista do aprendizado, há quem defenda, como Gee (2003), uma utilidade intrínseca ao próprio ato jogar, por envolver agentividade. Argumenta-se a favor dessa postura mesmo em discussões que envolvam a dimensão ideológica do jogo. Para Friedman (1995), por exemplo, aprender e vencer num jogo de computador é um processo de desmistificação, pois:

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

The player molds his or her strategy through trial-and-error experimentation to see “what works” – which actions are rewarded and which are punished. Likewise, the extensive discourse on game strategy manuals, magazines, bulletin boards, and guides [...] expose...] the “inner relationships” of the simulation to help players succeed more fully (Friedman, 82).

Logicamente que ao aprender a jogar, o usuário não está “parado”: aprende, dentro daquele universo, o que leva ou não ao sucesso, bem como as conseqüências de determinadas ações. Porém, para uma interação que se pretende crítica, descobrir a estratégia para se vencer não basta. Seria necessário associar a noção de sucesso àqueles que a defendem, explicitar o que é compreendido como fracasso e, principalmente, desvendar a razão de determinados caminhos serem aceitos em detrimento de outros.

Portanto, ao se pensar a educação como algo convergente, seriam recomendáveis situações em que a reflexão crítica, uma vez não sendo possível garanti-la, fosse, ao menos explicitamente estimulada. Dentro disso, o jogo digital como prática cotidiana pode ser apropriada em ambientes educacionais – assim como já se utilizam o material impresso, propagandas, programas de televisão. Até porque, como Friedman (1995) aponta:

“These are not *flaws* in the game – they are its founding principles. They can be engaged and debated, and other computer games can be written following different principles. But there could never be an ‘objective’ simulations free from ‘bias’; computer programs, like all texts, will always be ideological constructions (Friedman, 80).”

Os jogos digitais podem ser muito eficientes no processo de ler – através de seus princípios básicos, suas escolhas e impossibilidades – o mundo e seus conflitos. Isso porque combinando múltiplas modalidades com interatividade, o usuário não apenas lê ou vê a reprodução das regras que

organizam o jogo, mas pode testá-las, acompanhar as conseqüências de cada ato, reparar em apagamentos ou em situações virtuais destoantes ou insustentáveis na realidade. No jogo o usuário é, mais que intérprete, agente: faz escolhas e vê o resultado de suas ações. E simular o cotidiano é potencialmente envolvente, pois reforça normas aceitas e naturalizadas. Fazer o caminho inverso, ou seja, refletir sobre as normas do jogo pode ser um caminho interessante e motivador para levar os alunos a refletirem sobre as normas que sustentam o jogo social.

Do ponto de vista pedagógico, uma outra possibilidade que passa a existir é a de explorar o imenso leque de alternativas que os recursos técnicos abrem para a produção desse tipo de *software* abre. Torna-se possível pensar, numa perspectiva futura, na construção de uma ferramenta semelhante, mas adequada aos fins educacionais, que expusesse diversos padrões culturais em conflito, favorecendo a reflexão crítica do usuário.

Para explorar todo esse potencial dos jogos digitais, no entanto, é fundamental uma aproximação dos professores a esse universo de práticas letradas digitais. Afinal, entender o funcionamento das novas formas de expressão que o meio digital vem tornando possível pode facilitar a compreensão de quais são os benefícios – existentes ou potenciais – dessas novas formas de representação da realidade. É de suma importância o trabalho de análise para extirpar os preconceitos que cingem o “novo”, o “desconhecido”. Mais do que louvar ou “demonizar” os jogos digitais ou as novas formas de letramento, deve-se considerá-los fenômenos a serem compreendidos analiticamente e apropriados pelos estudiosos e agentes das áreas educacional e de linguagem. Afinal, são meios teoricamente promissores para abordar questões pertinentes à educação e à reflexão crítica e não podem permanecer fora dos limites da sala de aula.

Referências bibliográficas:

- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. A. (1985). *Education under siege*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- BEAVIS, C. (1998). "Computer games, culture and curriculum". In I. Snyder (Ed.), *Page to Screen: Taking literacy into the eletronic era*. New York/London: Routledge.
- _____. (2001) "Digital culture, digital literacies: Expanding the notions of text". In Durrant, C. and Beavis, C. (Eds), *P(ICT)ures of English: Teachers, learners and technology*, Adelaide, Wakefield Press/Australian Association for the Teaching of English.
- BOLTER, J. D. E GRUSIN, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge: Mit Press.
- BRAGA, D. B. *Critical reading: A sócio-cognitive approach to selective focus in reading*. London: Tese (Doutorado), University of London.
- BRAGA, D. B. E BUSNARDO, J. (2000). "Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. In: *Ilha do Desterro*, (30), jan/jun 2000, p. 91-114.
- CERVETTI, G., PARDALES, M.J., & DAMICO, J.S. (2001, April). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Available:
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- FRASCA, G. (2003) "Ideological Videogames: Press left button to dissent." Em http://www.igda.org/columns/ivorytower/ivory_Nov03.php, 01/05/2006.

Revista Crop – 12/2007

Revista do Programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês
www.fflch.usp.br/dlm/inglês/crop

MAGNANI, L. H. *Cotidianos em jogo: análise de jogos digitais sob uma perspectiva crítica*. pp 145-175

FRASCA, G. (2005) "Videogames of Opressed". Em:
<http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/Bo alian>, 01/05/2006.

FREIRE, P. (2002) "Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos". São Paulo: Paz e Terra. 10ª. Edição.

FRIEDMAN, T. (1995). "Making Sense of Software". In S. Jones (Ed.) *Cybersociety*. Thousand Oaks: Sage.

GEE, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.

_____. (2004). *Learning about learning from a video game: RISE OF NATIONS*. <http://labweb.education.wisc.edu/room130/papers.htm>

GIROUX, H. A. (1983) *Theory and Resistance in Education*. New York: Bergin and Garvey.

GREENFIELD, P. M. (1988). *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames*. São Paulo: Summus.

OVERMARS, MIKE. *Tutorial: What is a good game?* Em:
<http://www.gamemaker.nl/tutorial.html>, 01/05/2006

Biografia

Luiz Henrique Magnani é mestrando em lingüística aplicada na UNICAMP, na área de Linguagem e Tecnologia sob a orientação da professora Dra. Denise Bértoli Braga. Gradou-se em também pela UNICAMP, no ano de 2005.

Endereço: Av. Gal Ataliba Leonel, 2784, ap. 2.

CEP 02242-000. São Paulo – SP

Telefone: (11) 6959-9800

E-mail: h.magnani@uol.com.br

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Letramentos Multimodais Críticos: Contornos e Possibilidades

Marcelo E. K. Buzato*

Resumo

O trabalho examina criticamente os modelos de letramento digital disponíveis na literatura corrente em relação ao tratamento dado pelos mesmos à questão da multimodalidade nos novos letramentos. Aceita o pressuposto enunciativo-discursivo desses modelos, mas critica a noção de continuum polarizado oralidade-escrita. Lança mão das contribuições teóricas da semiótica multimodal de Lemke e do dialogismo de Bakhtin para propor um modelo centrado nas formas de hibridização entre verbal e visual. Aplica o modelo proposto à análise comparativa entre um texto impresso e um texto digital utilizados por um mesmo sujeito em fase de alfabetização. Conclui que o modelo centrado no hibridismo favorece letramentos críticos tanto nas práticas digitais como nas escolares tradicionais e argumenta em favor da não dicotomização entre letramentos digitais e tradicionais na formação de professores.

Palavras-chave: Letramento Digital, Multimodalidade, Letramento Crítico

* Instituto de Estudos da Linguagem / UNICAMP.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Abstract

A review of current theoretical approaches to New Media literacies shows the inadequacy of literacy models based on a polarized orality-writing continuum in relation to the multimodality at work in New Media meaning-objects. Grounded on an enunciative-discursive concept of language and literacy, the proposed model draws on Lemke's multimodal semiotics and Bakhtin's dialogism to allow for analyses centred on the processes of hybridization between the verbal and the visual. The model is applied to the comparative analysis of a print school hand-out and an on-line "dress-the-doll" game used by a pre-schooler. The analysis leads to the conclusion that the model favours critical literacies in both contexts, and the author thus argues for a non-dichotomic approach to teacher education in relation to traditional and New Media literacies.

Key-words: New Media Literacies, Multimodality, Critical Literacies

Nos estágios iniciais do desenvolvimento de um meio, essa identificação exagerada entre certos meios e certas formas sociais freqüentemente aparece na forma de profecias utópicas ou distópicas. Mais tarde, quando o meio já se tornou funcionalmente inseparável de uma certa forma de vida, ela [a identificação] aparece como uma forma de esquecimento. Conseqüentemente, e ironicamente, o primeiro passo para qualquer exame crítico é fazer-se uma abstração: uma tentativa de recordação das potencialidades de um meio separadamente das rotinas sociais que ele acabou definindo.

W. Mazarella

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Introdução

A reflexão e o debate acerca da formação de professores, ou, em sentido mais amplo, da Educação, em face das novas tecnologias da comunicação e da informação (TIC) e dos letramentos associados àquele meio, têm sido pautados por modelos e por focalizações que contribuem aquém do necessário para a atualização do potencial latente de transformação social que a emergência dessas tecnologias sugere existir¹ e para o qual a escola, idealmente, deve estar orientada. Em geral, pode-se dizer que tais reflexões têm, por um lado, incorporado o fenômeno dos novos letramentos a modelos de análise, ou perspectivas teóricas, que mesmo em face dos letramentos ditos "tradicionais" já se mostravam problemáticos ou demasiadamente simplificadores e, por outro lado, sugerido caminhos para a formação de professores, ou em sentido mais amplo, para a assim chamada "inclusão digital", marcadamente responsivas, isto é, orientadas para o atendimento de certas "demandas funcionais" impostas pelos novos mecanismos de produção, circulação e consumo de bens simbólicos no capitalismo pós-industrial.

Do ponto de vista dos modelos de letramento digital implícita ou explicitamente utilizados na literatura corrente, tem-se observado ora a extensão da noção de continuum progressivo² oralidade-escrita às novas formas e práticas de leitura e escrita mediadas pelas TIC, sobretudo por meio

¹ Não estou sugerindo que a emergência de um meio como a Internet, bem como qualquer outro, "cause" transformações sociais por força de suas características técnico-estruturais, mas apenas admitindo, com Mozarela (2004), que as relações sociais e histórias institucionais são indissociáveis das possibilidades e coerções oferecidas pelos meios através dos quais essas relações e histórias se produzem e reproduzem.

² No meu percurso pessoal de reflexão a respeito dos letramentos digitais (Buzato, 2001), utilizei temporariamente a noção de um continuum de letramentos entre um pólo impresso e outro digital, que agora critico, para tentar explicar o processo de aquisição de letramentos digitais por uma professora pouco familiarizada com computadores. O presente artigo cumpre, em parte, a função de socializar os pressupostos e análises posteriores que me levaram, desde então, a descartar tal postura teórica.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

de análises centradas no conceito de transmutação genérica, ora um retorno a antigos modelos ou hipóteses dicotômicos traduzidos na forma de supostas "brechas" (*divides*, na literatura pertinente em inglês) entre o digital e o impresso/tradicional³. Com respeito à formação de professores, e, em sentido mais amplo, à assim chamada inclusão digital, nota-se a focalização, ao mesmo tempo simplificadora e excessiva, na sua capacitação técnica para navegação ou manipulação acrítica, reprodutora, de dispositivos e interfaces computacionais.

O objetivo deste trabalho é, então, esboçar os contornos de um modelo de análise dos novos letramentos que busque, ao mesmo tempo, tornar mais salientes as possibilidades de transformação social, em sentido amplo, e das práticas escolares, em sentido particular, associadas à emergência dos letramentos digitais, e sugerir caminhos e estratégias de formação de professores mais condizentes com a missão da escola no que tange a formação de leitores-cidadãos críticos.

Como qualquer modelo de letramento, o que apresento a seguir parte de uma concepção particular de linguagem e da relação linguagem-sociedade. A exemplo dos modelos já sedimentados (Heath, 1983; Street, 1984; Scribner & Cole, 1981; Freire, 2002), o aqui proposto privilegiará a dimensão sociocultural do letramento em lugar da sua dimensão psicológica/cognitiva, e, por conseguinte, estará centrado na necessidade/possibilidade do desenvolvimento da consciência crítica do leitor/escritor em sua interação com o texto (em sentido amplo) e com o contexto sócio-histórico de sua produção/recepção. Finalmente, espera-se que esse modelo, bem como a análise ilustrativa que o complementar, suscitem, tanto para os novos letramentos quanto para os tradicionais, "uma tentativa de recordação das potencialidades de um meio separadamente das rotinas sociais que ele acabou definindo" (Mazzarella, 2004, p.358, minha tradução).

³ Ver Warschauer (2003) para uma crítica detalhada do modelo da brecha digital.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Modelos de Letramento

Modelo tradicionais e a relação oralidade-escrita

A todo modelo de letramento está atrelada uma configuração da relação entre linguagem, modalidade e tecnologia. O assim chamado modelo "autônomo" do letramento (Street, 1984), isto é, aquele segundo o qual o letramento é uma variável autônoma determinante de impactos cognitivos e socioculturais nos indivíduos e grupos em que é introduzido, está diretamente ligado a uma concepção de linguagem fundada num objetivismo abstrato que separa a língua da fala, ou o sistema dos seus usos. Associada a essa concepção de linguagem, ou mais precisamente derivando dela, aparece nesse modelo uma caracterização da escrita como uma tecnologia de representação da fala e do pensamento capaz, por conta de sua natureza objetiva, de separar o sentido do enunciado (*text meaning*) do sentido da enunciação (*speaker meaning*). Logo, naquele modelo, fala e escrita são vistas como modalidades estanques internamente homogêneas e dispostas como pares opostos dos pontos de vista formal e funcional. À tecnologia (entendida aqui como a notação alfabética associada a um suporte físico durável), atribui-se a propriedade de fixar ao longo do tempo e do espaço os sentidos proposicionais "encapsulados" no texto escrito, e a essa sua propriedade a possibilidade de resolver-se problemas complexos em etapas cumulativas, num processo que, historicamente, teria culminado naquilo que hoje entendemos por "civilização ocidental".

Já o modelo "ideológico" do letramento (Street, 1984) não só reconhece como adota como eixo central de seu paradigma metodológico uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Os letramentos são vistos como conjuntos de práticas discursivas ideologicamente saturadas e variáveis de acordo com os diferentes contextos sócio-culturais e situacionais em que se realizam, e que, reciprocamente, ajudam a realizar. Aqui fala e escrita não são vistas como modalidades estanques, mas como formas discursivas que se

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

combinam interativamente nos eventos e processos de produção e interpretação, segundo padrões que variam de comunidade para comunidade (Heath, 1983). Assim, o suporte tecnológico não é visto como elemento autônomo que tem a propriedade de fixar ou encapsular sentidos ao longo de diferentes tempos e espaços, mas como meio que incorpora determinados gêneros e discursos os quais, por sua vez, são enunciáveis e interpretáveis diferentemente em contextos espaço-temporais diferentes.

A partir da perspectiva discursivo-enunciativa, tem surgido também modelos baseados na noção de um continuum entre oralidade e escrita, seja do ponto de vista das imbricações entre as duas modalidades nos eventos discursivos, seja do ponto de vista da sua heterogeneidade formal, isto é, da fusão traços discursivos classificáveis como de oralidade e de escrita nos diferentes gêneros que circulam por meios orais ou visuais nas diferentes esferas de atividade social (Marcuschi, 2001). A relação entre as modalidades é descrita, nessa ótica, por meio de um continuum tipológico em que fala e escrita aparecem como pólos prototípicos de realização de um mesmo sistema lingüístico. As formas ou gêneros intermediários seriam então localizáveis no entrecruzamento de dois eixos: o dos meios de circulação, que se forma pela oposição entre "sonoro" e "gráfico", e das concepções discursivas, que se forma pela polarização entre a fala ideal ou prototípica (casual / mais dependente de contexto) e a escrita ideal ou prototípica (formal / menos dependente de contexto). No plano cartesiano gerado pelo entrecruzamento desses eixos, poder-se-ia situar gêneros produzidos oralmente embora discursivamente concebidos como escritos e outros produzidos graficamente embora discursivamente concebidos como orais.

Em relação à perspectiva dicotômica, esse modelo representa um avanço no sentido de que estende à relação entre linguagem, modalidade e tecnologia noções bakhtinianas que permitem correlacionar sistema, uso e relações de poder. Essa extensão, contudo, é explorada de forma polarizada e seletiva nesse modelo. Contemplam-se aí eventos híbridos e gêneros híbridos, mas como gerados por pólos prototipicamente homogêneos do ponto de vista

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

da concepção discursiva. Não se faz também um aprofundamento na heterogeneidade intrínseca que caracteriza os meios técnicos e semióticos de produção e recepção desses discursos.

Em suma, os modelos de letramento digital têm, em geral, sido gerados a partir de modelos de letramento mais tradicionais que divergem do ponto de vista da concepção de linguagem subjacente e da caracterização dicotômica ou não-dicotômica da relação entre as modalidades. Entretanto, tais modelos convergem entre si no sentido de não se aprofundarem no hibridismo característico tanto dos meios quanto das modalidades. Em face dessa lacuna, surge a oportunidade/necessidade de incorporar-se aos modelos de letramento digital um reexame da relação entre linguagem, modalidade e tecnologia não mais de forma centrada na polarização oralidade-escrita, mas no deslocamento ou na tradução da questão para a relação entre o verbal e o não-verbal entendidos, entretanto, não como pólos homogêneos ideais, mas como sistemas intrinsecamente heterogêneos do ponto de vista objetivo.

Novos letramentos e a relação verbal-visual

De forma semelhante ao que acontece na literatura relacionada aos letramentos ditos tradicionais, alguns autores interessados na relação visual-verbal no âmbito dos novos letramentos têm partido de perspectivas dicotômicas que concebem o discurso verbal como essencialmente ideológico e a imagem como representação transparente da "realidade" (por exemplo, Kress, 2005). Em outras palavras, tais autores têm sugerido que a imagem é capaz, por sua própria natureza semiótica, de isolar sentidos referenciais de sentidos ideologicamente saturados, e retomado, consciente ou inconscientemente, visões deterministas segundo as quais a nova hegemonia da imagem sobre o verbal neles registrada faria dos novos meios tecnológicos catalisadores de profundas mudanças nas relações de poder que estruturam as sociedades contemporâneas.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Felizmente, outros autores procuram abordar a relação entre o verbal e o visual de forma menos ingênua e mais centrada na heterogeneidade constitutiva dos discursos digitais assim como na sua imbricação com os processos sistêmicos de produção e/ou transformação do social que tais discursos realizam e representam (Lemke, 1998, 2002)⁴. O que constitui, a meu ver, uma ponte capaz de fazerem convergir e interagir em um mesmo construto teórico os modelos não dicotômicos centrados na relação oralidade-escrita e aqueles focalizados na "multimodalidade", é que tais modelos freqüentemente apóiam-se em uma base teórica comum: a teoria da linguagem de Bakhtin (1988; 2003) e seus conceitos centrais.

Muitos autores não diretamente ligados aos estudos de letramento têm também tentado sedimentar uma transição dos conceitos bakhtinianos para as linguagens áudio-visuais e iconográficas, bem como para os meios eletrônicos de modo geral (Haynes, 1995; Machado, 2005). Na verdade, o próprio mestre russo sugere essa possibilidade de extensão quando afirma que "se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a historia das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)" (Bakhtin, 2003, p. 307). Mas, ao mesmo tempo, cria as condições para o recorte lingüístico em certas teorias dos novos letramentos quando explica que "cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem (ainda que seja linguagem da arte). Se por trás do texto não há uma

⁴ Observa-se que, de certa forma, o mesmo problema se aplica em relação à convivência entre o que poderíamos chamar de linguagens naturais ou sociais e as linguagens técnicas ou artificiais que constituem o meio digital. Embora essa não seja uma questão central deste trabalho, é importante sinalizar aqui que boa parte dos estudos sobre letramento digital simplesmente ignoram o papel das linguagens de computador nos letramentos digitais, ou concebem-nas como mecanismos puramente "técnicos", fora da linguagem e inertes do ponto de vista sócio-cultural. Felizmente, alguns poucos autores (Walton, 2004 e O'Hear. & Sefton-Green, 2004, por exemplo) já começam a examinar os processos de hibridização entre tais conjuntos de linguagens que caracterizam tanto as concepções discursivas quanto os mecanismos de produção, circulação e recepção do texto digital.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

linguagem, este já não é um texto mas um fenômeno das ciências naturais (...)" (ibidem, p. 309).

O que Bakhtin não poderia prever, mas que constitui um dado central nos novos letramentos, é que nas novas formas de mediação do texto, lingüístico ou não-lingüístico, todos os sistemas semióticos são, em última instância, representados internamente por meio de um sistema binário comum, sua natureza "material" sendo, em sentido estrito, igualmente "elétrica" ou "magnética" em todos os casos.

Bakhtin (2003, p.309) já sinalizara que o texto não se esgota no verbal:

"É claro, todo texto (seja ele oral ou escrito) compreende um número considerável de elementos naturais diversos, desprovidos de qualquer configuração semiótica, que vão além dos limites da investigação humanística (lingüística, filológica, etc.) mas são por esta levados em conta (...) Não há nem pode haver textos puros. Além disso, em cada texto existe uma série de elementos que podem ser chamados de técnicos (aspecto técnico do gráfico, da obra, etc.)".

Também já previra a possibilidade/necessidade de uma semântica multimodal (ibidem, p.311):

"Todo sistema de signos (isto é, qualquer língua), por mais que sua convenção se apóie em uma coletividade estreita, em princípio sempre pode ser decodificado, isto é, traduzido para outros sistemas de signos (outras linguagens); conseqüentemente, existe uma lógica geral dos sistemas de signos, uma potencial linguagem das linguagens única (que evidentemente, nunca pode vir a ser uma linguagem única concreta, uma das linguagens). No entanto, o texto (à diferença da linguagem como sistema de meios) nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um potencial texto único dos textos".

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

O que não poderia prever é que, nas novas formas de mediação tecnológica do texto, dada a possibilidade de manipulação comum às linguagens verbal e visual por um mesmo sistema de representação interno (Manovich, 2001), as contaminações ou "impurezas" do texto e as relações entre o lingüístico e o gráfico/visual passam de "problema residual" a estratégia central por meio da qual o autor e o intérprete realizam sua *vontade discursiva*.

Hibridismo e Multimodalidade

É Jay Lemke quem tem, a meu ver, feito de forma mais interessante a transição dos pressupostos bakhtinianos para a análise das novas formas de textualidade e novas práticas de significação associadas às TIC. Retomando e enfatizando o conceito, fundamental pra Bakhtin, de signo como um fenômeno do mundo exterior cuja realidade é totalmente objetiva, o autor tem procurado descrever o funcionamento da "potencial linguagem das linguagens" de que falava Bakhtin com base nos pressupostos da Semiótica Social (Hodge & Kress, 1988) e da Gramática Sistêmico-funcional de Halliday (1978).

Tal como Bakhtin (1988) postulava para o romance, Lemke (2002) vê o texto hipermodal⁵ como um sistema de gêneros e linguagens submetidas a processos de estilização e hibridização, que formam uma unidade superior, a qual não pode ser identificada com ou subordinada a nenhuma das suas unidades constitutivas. Nesse novo sistema, contudo, Lemke ressalta o diálogo não apenas entre os discursos e vozes sociais expressas verbalmente, mas entre signos e discursos de qualquer natureza (visuais, sonoros, musicais, etc.). Fundamentalmente, isto quer dizer que o autor privilegia o hibridismo radical que caracteriza não apenas o verbal, mas todas as linguagens e que,

⁵ Lemke (2002, p.300) utiliza o termo "hipermodalidade" para descrever as novas interações entre os sentidos expressos pela palavra, pela imagem e pelo som nos sistemas de hipermídias tais como a WWW.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

por conseguinte, desqualifica a noção de pólos homogêneos não só dentro de um sistema, mas entre sistemas.

Para Bakhtin (2003) há dois tipos diferentes de hibridismo, derivados, em última análise, da natureza opaca, material e dialógica do signo. Por um lado, há um hibridismo natural (orgânico, inconsciente) inerente a todas as línguas, que é condição necessária para a sua sobrevivência ao longo do tempo. Trata-se, nesse caso, de uma forma de hibridismo na qual a mistura permanece muda, não expõe contrastes ou oposições conscientes, ou seja trata-se de " uma mistura densa e sombria, não de uma justaposição e de uma oposição consciente" (p. 158).

As razões dessa "inconsciência" com respeito ao hibridismo constitutivo das línguas, ou de forma mais incisiva, da possibilidade da sua negação ou expulsão da própria noção de língua nacional, Bakhtin (2003, p. 81) não situa na "natureza abstrata" da língua, mas nas "forças de união e centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural", que o mestre russo denomina *forças centrípetas*. Contudo, oposto às *forças centrípetas* "caminha o trabalho continuo das *forças centrifugas* da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação" (ibidem, p. 82, meus itálicos). Isto situa a questão do hibridismo naquela intersecção entre sistema, uso e relações de poder que nos interessa manter num modelo dos novos letramentos digitais. Mas de que forma se pode transpor tal intersecção para além das manifestações verbais?

Lemke (2002, p. 302)⁶ aponta para esse mesmo jogo de forças do ponto de vista da relação entre as linguagens verbais e não verbais, focalizando a natureza material do signo:

"Parto do princípio de que, fundamentalmente, toda semiose é multimodal (...) não se pode produzir sentidos que sejam

⁶ Minha tradução para esse e todos os demais excertos de Lemke (2002) aqui citados.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

interpretáveis [*construable*] através de apenas um sistema semiótico isoladamente. Mesmo que, para certos fins, possamos distinguir o sistema lingüístico do gráfico-visual, e ambos de outros sistemas tais como o sonoro-musical ou o acional-comportamental, o fato de que todos os significantes são fenômenos materiais significa que seu potencial de sentido não pode ser esgotado por nenhum sistema isolado de traços contrastantes para a produção e a análise do sentido".

e exemplifica:

"Se eu falar em voz alta, você pode interpretar os sons acústicos que eu faço como itens lexicais sendo apresentados através do sistema lingüístico, organizados de acordo com uma gramática lingüística, etc. Mas você também pode interpretá-los com índices da minha identidade pessoal, pertencimento a uma categoria social, estado de saúde ou emocional. (...) Se eu decidir escrever minhas palavras, eliminando as possibilidades expressivas do discurso vocal que dão vazão ao potencial supralingüístico de sentido, mesmo assim eu necessariamente criarei signos materiais os quais novamente vão disponibilizar outras possibilidades de sentido: na caligrafia há diversas nuances indiciais, no texto impresso há as escolhas de tipo gráfico e fonte, layout da página, cabeçalhos e rodapés, títulos e barras laterais, etc."

Assim, se para Bakhtin o hibridismo orgânico/inconsciente é uma condição intrínseca e necessária para a sobrevivência das línguas, para Lemke (*ibidem*, p. 303):

"A linguagem (verbal) e a representação visual co-evoluíram culturalmente e historicamente para complementar e suplementar uma à outra, para serem co-ordenadas e integradas. (...). Só os puristas e os gêneros purísticos insistem na separação ou na monomodalidade. Na prática normal da significação por seres

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

humanos, essas modalidades estão inseparavelmente integradas na maioria das ocasiões".

Assim, aquelas mesmas *forças centrípetas* que atuam na sedimentação politicamente orientada de uma língua nacional, atuam também na forma de um logocentrismo que imputa à imagem uma ambigüidade intrínseca que a tornaria inadequada para a manutenção de uma suposta inteligibilidade no convívio social e para o desenvolvimento de raciocínios lógicos e precisos. Surge aí a necessidade, na construção de uma teoria dos letramentos digitais que se pretenda **crítica** e **transformadora**, de nos debruçarmos sobre as *forças centrífugas*, isto é, os processos de descentralização e desunificação que multimodalidade viabiliza no contexto logocêntrico vigente. É o que explica Lemke (2002, p. 322, *itálicos no original*) no excerto abaixo:

"Por que se denigre a representação visual? Suspeito fortemente que isso acontece porque escrita e imagem se contextualizam *mutuamente*, influenciando nossas interpretações de cada uma e de ambas quando combinadas, que é o poder da imagem (e de outras semióticas) para subverter e debilitar a autoridade das categorias lingüísticas e imperativos categóricos que é politicamente suprimido pelo logocentrismo e pelo purismo monomodal."

O segundo tipo de hibridização apontado por Bakhtin (1988) é o tipo intencional (consciente) que aparece nas narrativas literárias, quando, da justaposição dialógica de duas consciências lingüísticas num mesmo enunciado. Nesse tipo de híbrido, de natureza semântica e não sintática/morfológica, uma linguagem percebe ou ilumina a outra, uma voz desmascara ou ironiza a outra e, dessa forma, estabelece-se um conflito, um processo agonístico, através do qual as diferenças são mutuamente iluminadas sem que se caminhe para uma resolução ou fechamento do sentido. Essa forma de hibridização é possível numa obra literária porque o sentido de um

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

mesmo enunciado varia segundo as condições da enunciação, i.e. de quem enuncia, para quem, em que contexto. Fundamentalmente, o que torna possível esse tipo de híbrido é haver uma diferença entre a consciência que representa (do autor/estilista, seu tempo-espaço, e de seu auditório) e a consciência representada (do personagem).

Lemke (1998) retoma essa idéia de Bakhtin, de que duas consciências ou duas linguagens podem se iluminar ou se criticar mutuamente, para falar do que acontece quando, num enunciado complexo, imagem e escrita estão subordinadas a uma gramática comum, do tipo semântico-funcional.

Tomando por base a Gramática Sistêmico-funcional de Halliday (1978) e sua transposição para os signos visuais realizada por Kress & Van Leeuwen (1996), Lemke (2002) afirma que o significado potencial das construções multimodais é o produto lógico, num sentido multiplicativo, das capacidades dos sistemas semióticos constituintes do texto-imagem ou gênero abordado. Cada um dos sistemas contribui (isoladamente ou de forma combinada com os outros) para a construção de significados aparentes (*presentational meanings*), performativos (*orientational meanings*) e organizacionais (*organizational meanings*)⁷. Os significados aparentes nos apresentam um estado de coisas através de processos, participantes e circunstâncias. Os significados performativos indicam o tipo de relação estabelecida entre os interlocutores (nesse caso autor e leitor) e seu posicionamento com relação ao conteúdo ideacional, isto é, aos significados aparentes. Finalmente, os significados organizacionais estão ligados à concatenação de unidades menores em unidades maiores dentro da "mensagem"⁸.

⁷ Adotarei a nomenclatura em português para as metafunções descritas por Lemke (2002) seguindo Braga (2004). A autora, por sua vez, utiliza a tradução dos termos "presentational", "orientational" e "organizational" sugerida pelo professor Lynn Mario Meneses de Sousa (USP-São Paulo)

⁸ Enxerga -se aí, claramente, a possibilidade de uma ponte, via Halliday (1978), com a visão bakhtiniana (2003, 270-306) da comunicação dialógica centrada na noção de enunciação que congrega um foco temático/objetual, uma forma composicional (gênero) e o posicionamento do

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Para Lemke (2002), o potencial total dos significados aparentes de uma composição multimodal seria o produto lógico dos significados aparentes veiculados por cada uma das modalidades, o mesmo ocorrendo com os significados performativos e organizacionais. Isto, é claro, resulta num potencial semiótico praticamente infinito, numa força desestabilizante que a consciência vigente do autor/intérprete pode usar. Contudo, lembra-nos o autor, em cada gênero multimodal, assim como nos gêneros verbais, há, ou haverá, convenções genéricas compartilhadas pelos interlocutores que reduzem esse potencial, facilitando a interpretação e a negociação de sentidos num dado contexto sócio-histórico.

Para Bakhtin (1988), o "aclaramento" de uma linguagem pela outra que acontece num híbrido do tipo semântico pode se dar de forma concordante ou dissonante. As intenções do discurso que representa e o discurso representado podem estar em acordo (como nos casos da *estilização* e da *variação*) ou em desacordo (como no caso da *estilização paródica*), quando o discurso do estilista representa o mundo real objetivo não com o auxílio da linguagem representada, mas por meio da sua "destruição desmascaradora". Nos textos multimodais de que fala Lemke (2002), também vamos encontrar essas diferentes formas de "aclaramento" quando, por exemplo, a descrição verbal de um percurso é acompanhada por um mapa "ilustrativo", ou uma afirmação sobre a natureza química de um planeta é acompanhada de uma espectrografia, ou quando uma afirmação do político sobre a estabilidade da economia é desmascarada pela sua foto "tremida" na página do jornal.

Isso nos leva de volta à interseção entre sistema, uso e poder e à dimensão crítica que deve presidir uma teoria dos novos letramentos. Para Lemke (1998, 2002) essa dimensão se manifesta justamente na possibilidade do "desmascaramento" de uma linguagem pela outra, possibilidade sempre presente nas formas híbridas intencionais que caracterizam os novos letramentos. Nas palavras do autor (2002, p. 322):

falante com relação àquele conteúdo objetual e aos demais participantes (presentes, passados ou projetados) da comunicação discursiva.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

"A linguagem (verbal) só permite uma representação em baixa-dimensão⁹ da experiência e da complexidade das realidades sociais-naturais. Ela reduz diferenças de grau a diferenças de tipo, freqüentemente por meio de categorias dicotomizantes (masculino/feminino, gay/hetero, capitalista/comunista, herói/terrorista) através das quais sentimentos e alianças podem ser mais facilmente manipuladas. É claro que imagens visuais também podem ser utilizadas dessa maneira, mas a imagem é inerentemente capaz de mostrar maiores graus de complexidade e 'tons de cinza', seja na forma de uma seqüência filmada e não editada de uma zona de guerra ou na ilustração das flutuações diárias do mercado de ações ao longo dos meses ou do ano, ou daquelas referentes à temperatura do planeta num debate acerca do aquecimento global. Quando juntamos texto e imagem, sua própria incomensurabilidade, o fato de que não podem representar exatamente a mesma mensagem, lança a dúvida sobre as preensões monológicas de ambos, mas particularmente sobre as da linguagem verbal. Uma multimodalidade mais equilibrada é potencialmente mais politicamente progressista, seja pela justaposição deliberada de textos e imagens que nunca contam exatamente a mesma história e nos levam forçosamente a uma análise mais crítica do que cada um poderia fazer isoladamente, seja pela representação de questões tais como 'raça', 'gênero/sexualidade', 'classe social', 'cultura', etc. de maneira multidimensional, em termos de graus e possibilidade em lugar de categoria e restrição".

Sumarizando a discussão até este ponto, podemos dizer que um modelo de letramento digital deve ser, também, essencialmente, um modelo de letramento crítico. Deve se ater menos às especificidades dos conjuntos de habilidades e tecnologias relacionadas à leitura e a escrita digitais, até porque esses itens mudam com mais rapidez do que os inventários teóricos e soluções prescritivas são capazes de suportar, e mais com o que Freire (2002) qualifica

⁹ No campo da Matemática, a expressão "de baixa dimensão" (*low-dimensional*) refere-se ao estudo das variedades geométricas/topológicas de dimensão inferior ou igual a quatro.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

como a possibilidade do leitor/produtor de textos digitais assumir um papel de sujeito, tornar-se um leitor-produtor, capaz de reinventar aquilo que lê, de perceber os condicionamentos ideológicos daquele discurso e as maneiras pelas quais a linguagem (nesse caso, as linguagens) estão agenciadas, em cada caso, a favor ou contra aqueles condicionamentos.

O que apresento, a seguir, é um exercício no qual procurei aplicar esses contornos de análise tendo em mente as interpenetrações entre os letramentos tradicionais e os novos letramentos. Em outras palavras, para que um modelo de análise que não mascare o hibridismo constitutivo da linguagem seja coerente, é preciso que ele seja capaz de abordar também a heterogeneidade, o diálogo e as formas de hibridização entre os diferentes letramentos de que participa um mesmo sujeito ou uma mesma subjetividade. E para que sirva de instrumento para iluminar as implicações político-ideológicas dos novos letramentos, é preciso que se mostre capaz de explicitar também aquelas relativas aos velhos.

Conforme os argumentos de Lemke (1998; 2002), todo texto é multimodal e, portanto, todo letramento é um letramento "multimídia". Por outro lado, como qualquer letramento, os letramentos digitais são socialmente construídos e adquiridos, e portanto são plurilíngües, dialógicos e híbridos. Um texto digital é um elo da cadeia intertextual que fornece a trama discursiva de uma sociedade tanto quanto qualquer outro (falado ou impresso), e portanto, ele insere seu autor e seu leitor, por meio de uma experiência discursiva individual, numa cadeia dialógica com discursos de si mesmo e do outro, passados e futuros. A mediação tecnológica não isola os letramentos digitais dos letramentos tradicionais nem dispensa da análise os mecanismos sociais de configuração da linguagem. Por essa razão, diz Lemke (1998, p. 284):

"Um letramento é sempre um letramento em algum gênero, e tem que ser definido em relação aos sistemas de signos empregados, às tecnologias materiais envolvidas, e aos contextos sociais de produção, circulação e uso daquele gênero particular".

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Isto quer dizer que há, ao mesmo tempo, algo de consideravelmente diferente entre os letramentos ditos tradicionais e os novos letramentos (digitais), mas também algo essencialmente comum entre eles: ao mesmo tempo em que se interpenetram, porque servem a uma mesma sociedade, e porque se servem dos mesmos sistemas semióticos e circulam nas mesmas esferas sociais, se diferenciam, porque empregam recursos tecnológicos específicos, ou porque empregam diferentemente os mesmos recursos semióticos nos mesmos gêneros, ou dão ocasião ao surgimento de novos gêneros.

Acredito, com Mazzarella (2004, p. 358), que "os meios realmente têm propriedades formais e que essas propriedades condicionam seus potenciais sociais, as vidas sociais alternativas que ainda podem viver". Nesse sentido, compreendo e apoio o trabalho dos autores que têm se dedicado a contrastar as diferenças entre velhos e novos artefatos (a página impressa versus a tela eletrônica) ou velhas e novas habilidades (usar o lápis ou usar o mouse, teclar ou folhear, paragrafar ou conectar lexias) que caracterizam esses dois conjuntos interpenetrados de letramentos. Mas, ao mesmo tempo, também entendo que "as propriedades formais e materiais de um meio emergem e cristalizam-se em um campo de possibilidades determinado socialmente e historicamente" (ibidem). Logo, penso que, a uma teoria dos novos letramentos que se pretenda crítica e não-dicotômica, interessa, mais do que todo o resto, descrever as maneiras pelas quais os mesmos sistemas semióticos funcionam diferentemente em diferentes gêneros e em diferentes letramentos a serviço de um mesmo sistema de relações e forças sociais.

Para demonstrar em que medida esse tipo de análise pode ser útil, recorro a dois textos multimodais utilizados por um mesmo sujeito (uma menina de quatro anos, em fase de alfabetização, filha de pais de classe média paulistanos e residentes naquela cidade), em uma mesma época, em dois contextos de letramento diferentes: um exercício escolar e um jogo eletrônico disponibilizado na WWW. Não há nesse exercício, obviamente, nenhuma intenção prescritiva ou ambição generalizante, mas apenas a tentativa de

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

ancorar a discussão teórica apresentada até aqui, e de testar os seus limites. É importante ressaltar que minha análise é necessariamente incompleta, porque não leva em conta o contexto enunciativo imediato e os padrões de atividade oral que caracterizariam a negociação de sentidos nos eventos de letramento em que esses textos são/foram utilizados. Mas penso que isso não invalida totalmente o exame das formas de representação empregadas e de como os sistemas semióticos se relacionam no *projeto discursivo* dos seus autores.

Experimentando o modelo

A tarefa escolar

Na *figura 1* está reproduzida uma "atividade" utilizada pela menina-sujeito em sala de aula. Trata-se essencialmente de um exercício em que a professora busca introduzir rudimentos da escrita alfabética, ou mais especificamente, a noção de que a fala pode ser representada pela escrita, por meio de uma estratégia analítica: a fala é feita de frases, as frases são feitas de palavras, as palavras são feitas de unidades sonoras, as unidades sonoras são representáveis por letras. Essa intenção "didática" aparece estruturada discursivamente de forma bastante complexa, por meio de intercalações de gêneros, orquestrações de vozes e pelo arranjo funcional das modalidades. Parte-se de uma canção que narra as peripécias de um grupo de índiozinhos atacados por um jacaré. Os versos da canção aparecem então escritos na forma de um poema no topo da página, e, desse ponto em diante, começa a funcionar o projeto analítico do autor da apostila.

Embora as crianças que constituem o auditório imediato do autor ainda não saibam ler, seu projeto discursivo reserva à modalidade verbal a maioria dos significados organizacionais (cada sub-item da atividade está delimitada por um segmento de texto introduzido por um numeral), performativos (frases imperativas explicitam a posição subalterna dos alunos em relação ao "autor"

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

da atividade) e aparentes (a canção executada oralmente e depois reproduzida por escrito indica os processos, participantes e circunstâncias de uma narrativa que serve de ponto de partida para a atividade). Porque as crianças ainda não lêem, e porque ainda não dominam convenções (verbais e visuais) de leitura relacionadas à divisão de um texto em tópicos subseqüentes, os significados performativos da escrita têm que ser traduzidos pela fala da professora, seu gestual e seus movimentos na sala de aula. E porque as crianças ainda não escrevem, sua "voz" só pode entrar no conjunto polifônico do texto por meio de um desenho.

Vemos então que aqui as linguagens se justapõem e se iluminam mutuamente nos limites de um mesmo texto/enunciado, como no híbrido semântico de Bakhtin. Mas tal como naquele caso, as linguagens participantes se iluminam tanto concordando quanto discordando.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Vamos cantar:

1, 2, 3 indiozinhos
4, 5, 6 indiozinhos
7, 8, 9 indiozinhos
10 num pequeno bote.

Estavam navegando rio abaixo
quando o jacaré se aproximou...
E o pequeno bote dos indiozinhos
quase, quase virou...
Mas não virou!

1. Procure e circule a palavra **indiozinhos** na música.

2. Escreva as letras que estão faltando:



3. Faça um bonito desenho sobre a música!



Figura 1 - Atividade escolar utilizada por uma menina de cinco anos em fase de alfabetização

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Primeiro, as concordâncias: o discurso oral-musical (a narrativa dos índiozinhos) fornece a porta de entrada para o significado aparente da representação escrita da mesma narrativa em forma de poema: aqueles símbolos visuais se referem aos mesmos processos, participantes e circunstâncias que a canção. A estrutura narrativa, a coesão lexical e os recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais (rima e metro) da narrativa oral-musical fornecem também a chave para o significado organizacional do conjunto de versos escritos: as pausas na fala são brancos no papel, as repetições e regularidades no tempo da música são equivalentes às cadeias de símbolos de tamanho semelhante dispostas linha a linha, as formas gráficas repetidas mimetizam a repetição de sons no fluxo da fala, a "completude", o todo significativo, da narrativa é recuperada na forma blocada e visualmente isolada do conjunto de versos. O "cantar junto", a possibilidade de dublar a fala do cantor, de reproduzir a fala do outro por meio da própria voz situa o significado performativo que as crianças devem atribuir, ao menos por agora, à escrita: rabiscar aqueles símbolos é poder cantar de novo, não com a voz, mas com os olhos e as mãos.

Assim como a linguagem oral da professora, também a visual ilumina a escrita, entra no enunciado a serviço da escrita, para ajudar na construção de um raciocínio analítico. Por meio do layout segmentado, ajuda a recortar o fluxo do discurso em unidades composicionais menores. Por meio de elipses e de caracteres em negrito, permite o isolamento da palavra "índiozinho", de modo que a projeção da imagem acústica sobre a imagem gráfica da palavra seja feita. Por meio de nichos/quadrados justapostos projetados sobre a palavra, ajuda a isolar suas partes constituintes (grafemas). Finalmente, por meio de um quadrado oco (um espaço de silêncio) reservado ao pé da página, ajuda a criar uma asserção, a projetar a consciência do autor sobre a natureza da linguagem: o verbal é aqui, o visual é lá.

Agora, as discordâncias: no projeto discursivo do autor da "atividade", o visual está subordinado ao verbal, ou, mais precisamente, posto a serviço dos seus significados aparentes (o desenho representa a narrativa; a letra

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

desenhada representa o fonema), organizacionais (mostra o que é o tema e o que é o comentário; mostra quais são as unidades e como se combinam) e performativos (realiza demandas: quadrados vazios demandam preenchimento; estabelece posições de interlocução: aqui você é leitor, ali você é produtor). Mas as coisas mudam drasticamente quando a "voz" da menina passa de consciência representada pelo verbal para consciência que representa, através do visual. No desenho aparecem, segundo explicou-me a "autora", um indiozinho (figura mais à direita no tríptico que ocupa o centro do desenho) e o rio (à esquerda, na parte inferior da página), mas sua representação da narrativa cantada não está limitada a esses participantes: ao lado do indiozinho, também no centro da figura, aparecem sua casa (figura mais à esquerda no tríptico) e a escada da escola (ao centro). Abaixo desse conjunto, sempre segundo a descrição da "autora", há um pouco de mato e dois insetos e, à sua direita, aparece a parede da escola que o indiozinho freqüentaria. Acima, uma rua tortuosa conduz a uma ponte que cruza o rio no qual, segundo a música, o indiozinho navegaria.

Vemos então que, apesar de todas as coerções impostas pelas modalidades oral e escrita, a menina encontrou, no espaço que lhe foi dado, uma forma de subverter a narrativa e de expressar sua própria visão de mundo através da linguagem visual. Do ponto de vista dos significados aparentes, não há "jacarés" ou "botes" no desenho, mas outros itens associáveis a um contexto narrativo, ou a um campo semântico, onde jacarés, botes e rios aparecem: a grama, uma joaninha, uma borboleta. De onde viriam esse itens de um "léxico" visual senão de outros "diálogos" e outros gêneros (os livros de estória ilustrados, os desenhos animados, as brincadeiras de desenhar e pintar) que dão estrutura a certas esferas da sua vida quotidiana? Ao mesmo tempo, aparecem participantes e circunstâncias não inferíveis do contexto narrativo, mas indicadoras da dimensão ideológica dessa linguagem pictórica que a criança já sabe utilizar. Se aparecem paredes, ruas, escadas, pontes, etc. no desenho, e se o indiozinho não está no rio ou no mato, junto aos insetos, mas entre a casa e a escada da escola, é porque o seu traço

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

relevante, o que o caracteriza para a menina, é o fato de ele que é uma criança, como ela, e não, como para o autor da canção (seja lá quem for), um ente analiticamente subordinado à natureza e contraposto à cidade ou à escola.

Do ponto de vista organizacional, não vemos no desenho procedimentos como os jogos de figura e fundo, ou molduras que os discursos visuais mais elaborados costumam utilizar para separar unidades significativas (kress & Van Leeuwen, 1996). As figuras aparecem chapadas, num "estilo" que se poderia descrever como "primitivo". Mas isto não quer dizer que a criança não tenha encontrado meios visuais de personalizar seu enunciado. A despeito da organização ortogonal da página e da própria moldura dentro da qual deveria desenhar, a criança impôs à composição uma orientação diagonal. Diferentemente da canção, a criança elegeu como tópico "um indiozinho", e não um grupo deles, e sinalizou a saliência desse tópico de duas maneiras: colocando-o no centro da representação e representando-o de forma pictográfica, com traços mais simples, de uma mesma cor, sem preenchimento.

Mas é do ponto de vista performático que as discordâncias se tornam mais interessantes. Junto ao indiozinho, no centro da figura, aparecem uma escada e uma casa, igualmente estilizadas na forma de traços simples sem preenchimento. As três figuras aparecem justapostas e de forma notavelmente regular, e representadas como tendo dimensões praticamente idênticas. Não se pode atribuir esse fato a uma suposta inabilidade da criança de representar as coisas com tamanhos proporcionais aos seus tamanhos no mundo real, porque os demais elementos (a grama, os insetos, o muro, a rua) guardam perfeitamente essas relações dimensionais. Por outro lado, tendo em mente que o desenho dialoga com a narrativa e com os demais elementos da "atividade", podemos perfeitamente conjecturar que há aí um eco da composição verbal-visual que aparece no centro da apostila: a palavra "indiozinho" em letras grandes segmentada por nichos quadrados. Ali também aparecem justapostas de forma linear, com tamanhos regulares, elementos de valores (sonoros) diferentes, que participam de um mesmo conjunto saliente

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

(diferenciado visualmente e centralizado na página). Há fortes indícios de uma intertextualidade "formal" entre o desenho da criança e a composição verbal-visual do autor da apostila que, paradoxalmente, cria uma forte dissonância do ponto de vista performativo: enquanto o autor da apostila diz "aqui é lugar de escrita, lá é lugar de desenho", a menina se apropria de forma composicional daquele mesmo enunciando para dizer "escrita é lugar de desenho e desenho é lugar de escrita". É tão improvável que a professora tenha percebido essa intertextualidade quando o é que a criança tenha percebido a intertextualidade entre a canção-narrativa e a nursery-rhyme tradicional sobre dez índiozinhos que as crianças norte-americanas de sua idade costumam entoar. E, no entanto, ambas estão ali para quem quiser ou souber vê-las.

O jogo da Barbie

Contraposto à tarefa escolar (*figura 1*) nessa análise, está o "jogo da Barbie"¹⁰ (*figuras 2, 3, 4, 5 e 6*), utilizado freqüentemente pela mesma criança à mesma época, mas nesse caso, longe do contexto escolar, das práticas, discursos, intenções e coerções que caracterizam aquele contexto específico. Nesse caso estaremos às voltas com um letramento dito "paroquial" o qual, ainda que igualmente sujeito ao mesmo tipo de influencia contextual, não é objeto do mesmo tipo de atenção, expectativa, e teorização, que cerca os letramentos escolares.

Na tarefa escolar, o projeto discursivo do autor visava essencialmente introduzir a menina no mundo da escrita a partir de uma estratégia analítica. A idéia era mostrar que de um certo "todo" de linguagem verbal, um poema-canção-narrativa que definia um jeito de ser "índiozinho", podia ser decomposto em unidades estruturais menores e representado na forma de escrita. No "jogo da Barbie", a intenção é análoga, mas no sentido inverso.

¹⁰ <http://barbie.everythinggirl.com/activities/fashion/>, consultado em 12/05/2004

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Aqui, embora não seja esse um objetivo explícito/consciente do autor¹¹, o jogo introduz a menina no mundo da composição visual tal qual ela dá nos novos letramentos¹²: camadas discretas (elemento, formato, textura, padrão, cor) são sobrepostas para formar um "todo" visual que, nesse caso, define diferentes maneiras de ser Barbie.



Figura 2 - Tela de boas vindas do jogo da Barbie

¹¹ O que o(s) autore(s) objetivam é um tanto quanto obscuro (pode ir desde a promoção de uma marca de bonecas até a construção de uma comunidade virtual de consumo), mas, pare efeito de análise, podemos dizer que o objetivo é "encantar", fortalecer um desejo de consumo, agregar ou intensificar um componente afetivo, uma certa identificação subjetiva da criança com a boneca, por meio da transposição de uma prática cultural usual do "mundo real" (brincar de trocar a roupa da boneca) para uma prática digital (brincar de trocar a roupa digital da boneca digital) que também vem se tornando usual naquele grupo social.

¹² Refiro-me aqui à maneira típica como as imagens digitais são produzidas ou modificadas em programas de edição usuais tais como Photoshop, que Manovich (2001) chama de *compositing*.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades.* pp 108-144.

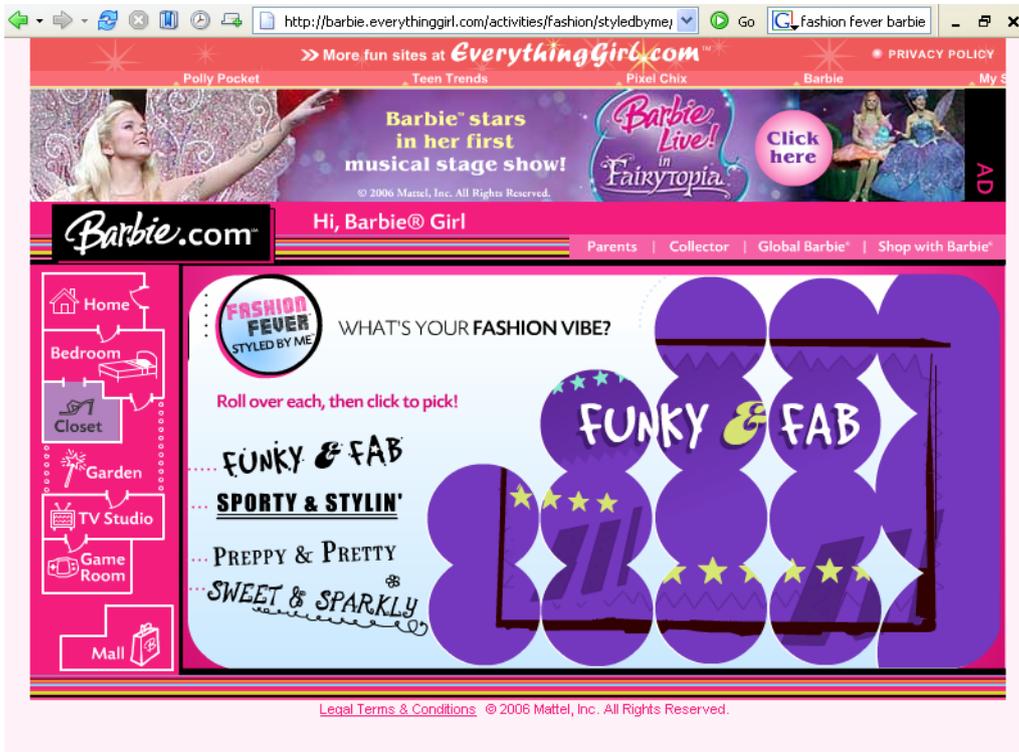


Figura 3 - Tela de seleção de um estilo de ser/vestir no jogo da Barbie

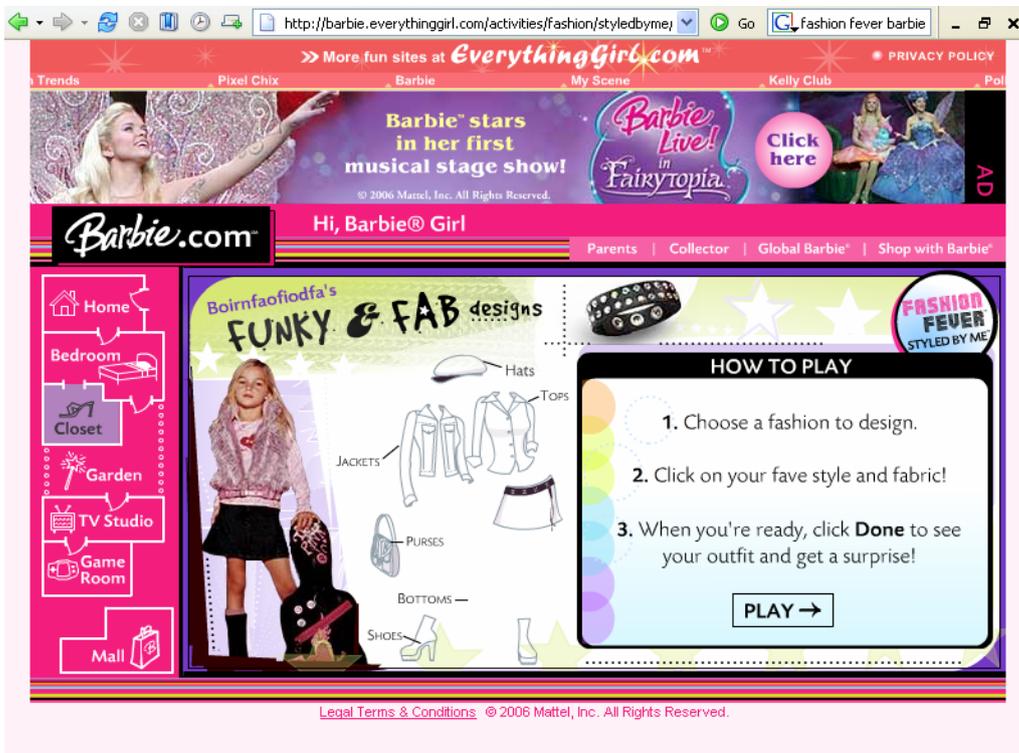


Figura 4 - Tela de instruções para jogar o jogo da Barbie

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades.* pp 108-144.

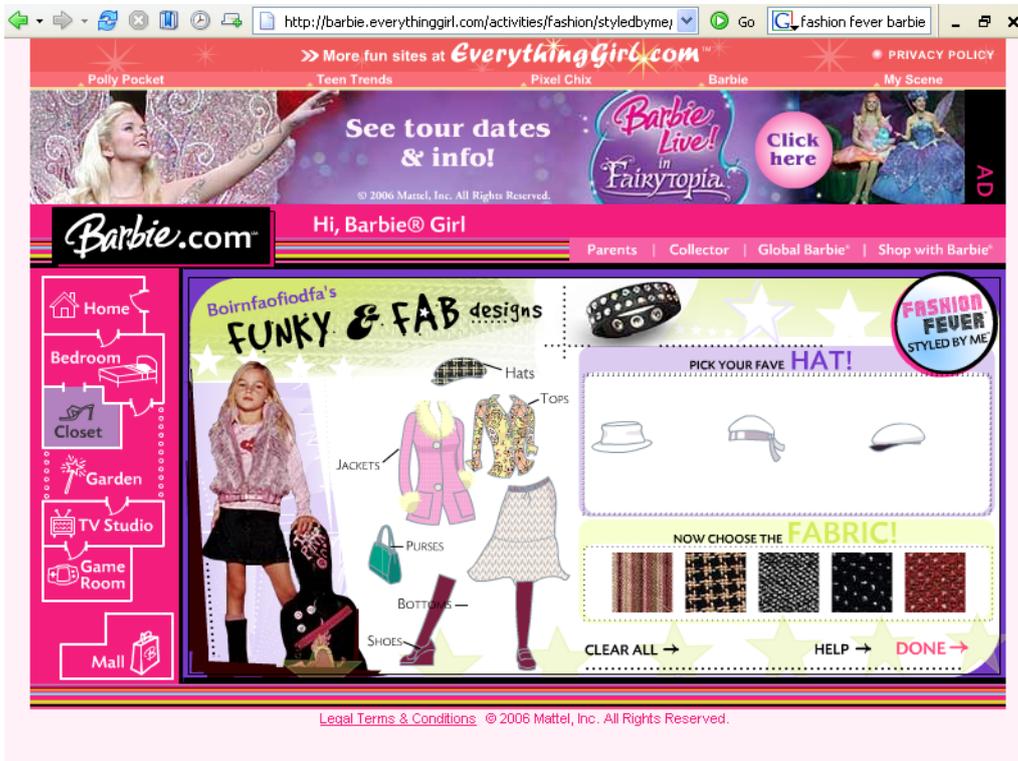


Figura 5 - Composição/decomposição de uma imagem em elementos e camadas discretas no jogo da Barbie

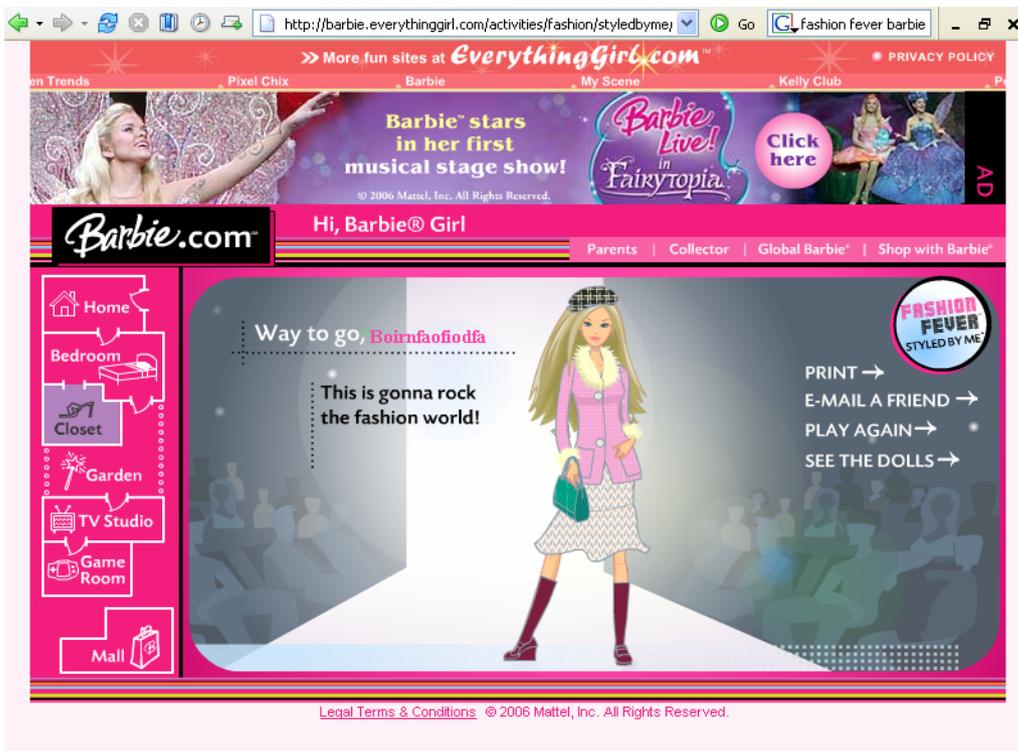


Figura 6 - Resultado final da composição da imagem no jogo da Barbie

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

No jogo de vestir a Barbie, a criança também deve identificar e utilizar elementos discretos, mas nesse caso não para desmontar e sim para montar uma composição maior. A escrita está presente, mas apenas para nomear os estilos de vestir (Funky & Fab, Sporty & Stilin' , etc.), os itens da indumentária (chapéu, jaqueta, saia, bolsa, etc.) e os elementos sensório-visuais de que os itens são constituídos (formatos, tecidos, texturas, cores). Assim como as elipses e retângulos da atividade escolar, esses elementos verbais são irrelevantes do ponto de vista dos sentidos aparentes: eles apenas mostram que os elementos são discretos. A menina é capaz de utilizá-los, mesmo sem ser capaz de decifrá-los, justamente porque a dimensão visual da escrita é ainda muito saliente para ela: ela ainda não aprendeu a ver na escrita apenas o som escondido atrás das letras.

Assim como no caso da apostila, o autor utiliza agenciamentos entre as modalidades (visual, escrita, música, fala) e combina gêneros discursivos e formas textuais (formulários eletrônicos, ilustrações digitais, diagramas, canções, diálogos simulados, etc.), mas o faz de forma bastante distinta do que naquele caso. Primeiro, porque o sistema lingüístico usado no jogo é o inglês, idioma que a menina não conhecia. Segundo, porque a forma de relacionamento entre as modalidades é praticamente oposta à anterior: aqui o centro de tudo é a imagem, o verbal e as linguagens de computador que fazem o jogo funcionar estão todos igualmente postos a serviço da construção de um discurso visual complexo.

Nas partes do jogo em que aparece a escrita, ela está em geral aplicada à expressão de significados organizacionais (marcando as diferentes seções e opções) e performativos ("Clique aqui", "digite o seu nome", "jogue", "veja quem ganhou", etc.). A única exceção que vale a pena comentar, em relação aos significados aparentes veiculados pela escrita, é o campo de formulário de texto que aparece na tela inicial (*figura 2*), dentro do qual o leitor/usuário deveria supostamente digitar o seu nome. Nesse caso, a escrita claramente deve veicular um significado aparente, e aqui também utiliza-se um retângulo em branco para indicar que ali é um lugar para a "voz" da criança.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Mas, interessante, o que a menina vier a digitar desse retângulo será irrelevante para o funcionamento do jogo: assim como o que ela desenhou no retângulo maior da apostila pouco importava do ponto de vista logocêntrico da escola, o que ela escreve, sua "voz escrita" pouco importa na lógica iconocêntrica da brincadeira de vestir a boneca.

Os significados performativos, as instruções e demarcações, que a escrita veicula, por exemplo, na *figura 4*, são semelhantes aos que encontrávamos nas diferentes etapas da atividade escolar. Mas aqui, em lugar da fala da professora, a criança conta com a ajuda de dois outros co-intérpretes: ou é a própria imagem, na forma de ícones diversos tais como setas, botões, etc. que parafraseia o discurso que a criança ainda não é capaz de entender, ou o próprio programa de navegação ajuda, reagindo de forma consistente e repetitiva, freqüentemente por meio de uma fala gravada ou uma vinheta musical, aos cliques dados pelo leitor/jogador em determinados espaços da interface. Aqui as linguagens sobrepostas (visual, verbal, artificial) concordam, se iluminam, mas, ao mesmo tempo, se dispensam mutuamente.

Em outros casos em que a escrita usada para expressar significados aparentes (por exemplo, para nomear estilos de ser/vestir na *figura 3*), ela se apresenta de tal forma "estilizada" que torna-se difícil, ou desnecessário, separar sua dimensão verbal (de palavra) de sua dimensão visual (de ícone)¹³. Aqui, aquele hibridismo constitutivo (verbo-visual) que na escrita tradicional tornou-se obscuro, inconsciente, ressurgiu com força, com consciência, meticulosamente construído pelo designer para criar um sentido que nem o verbal e nem o visual não conseguiriam criar isoladamente. Aqui, também, no caso da menina, história e sujeito se interpelam. Se voltarmos por um momento à apostila escolar, vamos identificar exatamente essa mesma ambigüidade verbal-visual nos traços indecisos, incipientes das letras

¹³ Em verdade, uma consulta ao código fonte do jogo provavelmente mostrará que, mesmo do ponto de vista técnico, esses elementos são híbridos, isto é, são arquivos que o programa de navegação reconhece e "enuncia" como imagens, mas que o leitor/jogador alfabetizado pode interpretar como palavras.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

manuscritas pela criança no centro da página, ou em certos elementos de seu desenho como a escada (quase uma letra "D"?) e a casa (quase uma letra "A"?). Em algum momento da sua alfabetização, a criança terá que abrir mão dessa ambigüidade, assim como em algum momento da história, isso se deu na nossa relação com a escrita enquanto sistema de representação.

Vamos notar que a imagem tem também um papel preponderante do ponto de vista organizacional. As faixas horizontais no topo e no rodapé da página aparecem em todas as lexias, criando uma "coesão visual" que permite ao leitor/jogador identificar os limites daquele jogo/site. À esquerda, na posição usual dos índices ou barras de navegação dos websites comerciais/institucionais, aparece o menu de navegação do site-jogo, no qual estão listadas as diferentes partes que constituem o "todo" representado pelo site/jogo. Aqui a imagem contribui organizacionalmente de duas maneiras. Não apenas os designers utilizaram uma metáfora (a casa da Barbie) para representar a arquitetura de navegação do site de forma facilmente interpretável pela criança (desde que partilhe do background cultural dos designers, é claro), como também intercalaram no site um gênero visual usualmente impresso (uma planta baixa) e ícones usuais nesse tipo de gênero (uma cama, um aparelho de TV, etc.).

Aqui estamos novamente às voltas com uma intenção analítica semelhante à do autor da apostila (a WWW é feita de sites, o site é feito de seções, as seções são feitas de objetos, etc.), e outra vez com o uso de recursos visuais para satisfazer essa intenção. Porém, diferentemente do que ocorria na apostila, a imagem não serve para fixar e isolar elementos da cadeia verbal. Ao contrário, serve para idealizar a coesão e a coerência de uma cadeia visual (diferentes páginas e seções são parte de uma mesma unidade: o site). Aqui, como no caso da canção-poema da apostila escolar, a menina toma contato com uma asserção, um posicionamento sobre a natureza da linguagem: lá se dizia que uma canção é um texto e que, como tal, podia ser "reproduzida" pela escrita. Aqui se diz: um conjunto de imagens é um texto, um

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

texto não é só o que se escreve, mas qualquer coisa que se combina num todo que faça sentido para alguém.

Isso nos leva de volta ao potencial semiótico infinito das representações multimodais de que nos fala Lemke (2002). Mesmo ali onde o gênero "planta baixa" pretende um sentido organizacional, podemos ler importantes significados aparentes e performativos. Vimos que no desenho que a menina fez na escola, os participantes e circunstâncias representados e a forma da composição revelavam traços ideológicos que caracterizavam sua subjetividade. Aqui também vemos traços ideológicos que saturam uma representação visual: a casa da Barbie não tem cozinha nem banheiro. O tamanho do guarda-roupas é praticamente igual ao do quarto de brincar. O shopping center (*mall*) é um local próximo, pequeno, familiar, quase uma extensão da casa.

Se o índiozinho não tinha bote, mas tinha casa e escola porque a menina o via como "menino" e não como "índio", no sentido estereotipado com que aparecia na canção, a casa da Barbie não tem cozinha ou banheiro porque os autores do site/jogo a vêem como mulheres que não cozinham – aliás, idealmente não comem – nem deixam transparecer as vicissitudes do corpo. O guarda-roupas é do tamanho do quarto de brincar porque sua aparência é tão importante quanto o que gostam ou são capazes de fazer. O shopping center é uma extensão da casa porque consumir é para ela uma atividade básica, quase indispensável tal qual dormir ou brincar.

Conclusão

Este trabalho objetivou sugerir os contornos e testar limites de um modelo de letramento digital que tomasse como axioma o hibridismo constitutivo de linguagem em contraste com modelos vigentes nos quais esse hibridismo está seletivamente colocado apenas em relação ao verbal e ao mesmo tempo concebido como uma mistura de modalidades idealmente puras.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

Vimos que essa suposta pureza só é concebível em face da expulsão ou do apagamento dos componentes visual e prosódico daquele pólos prototípicos. Procurou-se também estender a noção de hibridismo constitutivo para aquela parte dos letramentos que os modelos tradicionais costumam isolar por trás de um conceito de tecnologia que separa o técnico do social, e a representação das suas formas de mediação.

Tendo em como pano de fundo a concepção enunciativo-discursiva que norteia os modelos de letramento mais recentes, a semiótica hipermodal de Lemke e seus pressupostos acerca dos letramentos críticos no texto multimodal foram descritos, discutidos e aplicados à análise comparativa de dois textos multimodais utilizados pelo mesmo sujeito, em contextos diferentes e envolvendo tecnologias diferentes.

A argumentação que os resultados da análise comparativa fortalece vai no sentido de que a desestabilização inerente àquele processo agonístico que caracteriza esses letramentos híbridos está intimamente relacionada à possibilidade de letramentos críticos em dois sentidos: primeiro, no sentido de que facilita o questionamento dos automatismos interpretativos e do componente ideológico dos letramentos estabelecidos e, segundo, no sentido de que estabelece a necessidade de ensinar-se na escola, e portanto de formar professores capazes de fazê-lo, as maneiras pelas quais tanto o logocentrismo quanto o iconocentrismo refletem processos de exclusão e deformação em lugar de inclusão e formação.

São flagrantes, nos dois textos analisados, os traços de uma liminaridade que caracteriza, por um lado, os processos de aquisição da escrita no sentido tradicional e, por outro lado, as formas de representação e mediação tecnológica que se nos apresentam nos novos letramentos. Esta liminaridade, que os letramentos tradicionais tendiam a mascarar ressurgem como traço central nos letramentos digitais, nos quais os cruzamentos de "fronteiras modais" arbitrariamente impostas à linguagem são a norma. Onde há liminaridade, há crise, e onde há crise há crítica, mas apenas se o sujeito for capaz de perceber as instabilidades, os desmascaramentos, os agenciamentos

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

e apagamentos que permitem ou impedem a homogeneização do que é constitutivamente heterogêneo.

Isto nos leva a duas questões que a análise revela e que merecem mais atenção. Primeiro, parece que "expulsar" ou condicionar ao extremo o potencial visual da escrita, o que de certa forma caracteriza a alfabetização tradicional, pode ser uma forma de excluir possibilidades de letramento que mais tarde se tornarão muito importantes. Devemos lembrar que o hibridismo verbal-visual da escrita não é consequência ou característica das novas formas de mediação do texto, mas algo que os letramentos anteriores autorizavam apenas para comunidades muito restritas de letrados: designers gráficos, diretores de arte, criadores de tipos gráficos, artistas visuais, etc. Em certa medida, os novos letramentos abalam esses mecanismos de exclusão ligados à imagem, mas criam outros, ligados às linguagens técnicas, artificiais, que se usa para manipular computadores em alto nível. Como nos posicionar, enquanto educadores e pesquisadores, em relação a essa nova estratégia de cisão e reserva de um tipo de linguagem para um grupo restrito de pessoas? Como cruzar essa fronteira entre o técnico e o social/cultural nas nossas próprias formações?

Segundo, assim como não prepara para as hibridizações conscientes entre verbal e visual na escrita que são, em todo caso, cada vez mais importantes nos letramentos de maior prestígio social, a alfabetização ou, de forma mais ampla, as práticas de letramento escolarizadas, não são hoje voltadas para o desenvolvimento de uma dimensão crítica nas leituras de imagens, como aquelas referentes à planta baixa do jogo da Barbie ou ao desenho da menina na apostila. Estamos menos preparados ainda para flaglar as concordâncias e dissonâncias entre as linguagens justapostas nesses textos essencialmente híbridos, o que é mais fundamental para uma abordagem crítica dos novos letramentos do que a capacidade de explorar isoladamente o potencial de significado desse ou daquele sistema.

Penso que as chances de formarmos professores que sejam capazes de fazer, e de ensinar a fazer, essas leituras serão mínimas se continuarmos

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

preocupados única e exclusivamente com sua capacitação técnica para o uso das TIC, ou se deixarmos de explorar na escola os letramentos multimodais que nossos alunos praticam em casa. A análise comparativa mostra que isto independe da existência ou não de computadores em número suficiente nas escolas. Não se trata apenas dos textos que circulam pelo computador: trata-se de interpelar o texto, qualquer texto, de uma outra forma.

O que chamamos de novos letramentos ou letramentos digitais tem sido também caracterizado – numa dimensão coletiva, histórica – como uma zona de liminaridade, um ponto de passagem entre antes e depois, entre escrito e visual, entre cultural e tecnológico. Penso que tal como no caso da criança que já sabe o que depois terá que reaprender, o que de mais sábio podemos fazer não é ansiar por um fechamento do sentido de ser letrado. Ao contrário, o mais sábio é viver essa liminaridade intensamente, cultivá-la, aproveitar o deslize permanente no significado do letramento enquanto uma nova homogeneidade imaginada não nos acene com algum alívio provisório a troco do esquecimento daquilo de que mal acabamos de nos lembrar.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. Trad. AF Bernardini et al. São Paulo, UNESP/Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BUZATO, M. E. K. *Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa*. In : CABRAL, L.G., SOUZA, P., LOPES, R. E.V. & PAGOTTO, E.G. (Orgs.), *Lingüística e Ensino: Novas Tecnologias* (229-267). Blumenau, Nova Letra, 2001.
- FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- HALLIDAY, M.A.K. *Language as Social Semiotic*. London, Arnold, 1978.
- HAYNES, D. *Bakhtin and the Visual Arts*. New York, CUP, 1995.

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

- HEATH, S. B. *Ways With Words*. Cambridge, CUP, 1983.
- HODGE, R. & KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge, Polity Press, 1988.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, Routledge., 1996.
- KRESS, G. Gains and losses: *New forms of texts, knowledge, and learning*. *Computers and Composition*, 22, 5 –22, 2005.
- LEMKE, J. L. *Metamedia literacy: Transforming meanings and media*, In: REINKING, D., MCKENNA, M. C., LABBO, L. D. & KIEFFER, R. D. (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology* (283- 302). Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1998.
- LEMKE, J.L. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299-325, 2002.
- MACHADO, I. *Gêneros discursivos*, In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin – conceitos-chave* (151-166). São Paulo, Contexto, 2005.
- MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge, MIT Press, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. *A Coerência no Hipertexto*. In COSCARELLI, C. & RIBEIRO, A. E. (Orgs), *Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas* (185-207). Belo Horizonte, Ceale, Autêntica, 2005.
- MAZZARELLA, W. Culture, *Globalization, Mediation*. *Annual Review of Anthropology*, 33, 345-367, 2004.
- O'HEAR, S. & J. SEFTON-GREEN. *Style, genre and technology: the strange case of youth culture online*. In I. SNYDER & C. BEAVIS (Eds.) *Doing Literacy Online* (121 – 143). New Jersey, Hampton Press, 2004.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press, 1981
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, CUP, 1984.
- WALTON, M. Behind the screen: *The language of Web design*, In: I. SNYDER & C. BEAVIS (Eds.), *Doing literacy on-line: Teaching, learning and*

BUZATO, M. E.K. *Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades*. pp 108-144.

playing in an electronic world (91-119). New Jersey. Hampton Press.
2004.

WARSCHAUER, M. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MIT Press, 2003.

Nota Biográfica

Marcelo E. K. Buzato é doutor em Lingüística Aplicada pelo IEL/UNICAMP.

Endereço:

Rua Florineia, 138, Ap. 61 Água Fria – São Paulo / SP, 02334-050

Multicultural Education in the Foreign Language Classroom

*Diógenes Cândido de Lima, Ph.D.**

Resumo:

Os trabalhos relacionados com educação multicultural são vários, bem como a maneira em que educadores e pesquisadores da área lidam com esse tópico. Apesar do grande número de trabalhos publicados sobre o assunto, apenas poucos aspectos sobre educação multicultural são tratados na literatura. Este trabalho tem como finalidade discutir o conceito de educação multicultural e suas controvérsias.

Palavras-chave: Educação multicultural. Ensino de língua estrangeira. Aquisição de segunda língua.

Abstract:

There are several published papers dealing with multicultural education, as well as the way in which educators and researchers in this area deal with the topic. In spite of the great number of published papers on the subject, just some aspects of multicultural education are treated in the literature. The purpose of this paper is to discuss the concept and the controversies of multicultural education.

Key words: Multicultural education. Foreign language teaching. Foreign language acquisition.

* Professor de Língua Inglesa e Lingüística Aplicada do Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Introduction

The literature on multicultural education is vast. In fact different educators and researchers in the field use and perhaps interpret the term itself in different ways. However, despite the great amount of writing on the subject, only limited aspects of multicultural education seem to be addressed by the existing literature. In this paper, I will attempt to clarify and explain the term and its implications, and briefly examine how multicultural education has been implemented. Whenever possible, the author will take into account, his interpretation of some shortcomings and oversights of several approaches. There will also be a focus on the use of literature to enhance cultural awareness.

Like base knowledge for education, multicultural education has become a concept of great controversy for it represents an attempt to politicize education with the objective of responding to minority demands (PAREKH, 1986). Initially, the term multicultural education was concerned only with racism in schooling; however, nowadays it means different things to different people (SLEETER; GRANT, 1987). In other words, there is no agreed definition of the term multicultural education. As Crozier (1983) puts it, the implementation of the concept appears to depend largely upon the standpoints of individuals, whether they take an assimilationist, cultural pluralist or anti-racist approach.

There has also been disagreement as to the goals of multicultural education. Questions have been asked in order to clarify the issues. According to Bullard (1991, 1992), some of the questions posed are: (1) Does multicultural education promote understanding of and sensitivity to other cultures? (2) Does multicultural education advance academic achievement of minorities? (3) Does multicultural education emulate a model of a multicultural society where every group shares equal power? (4) Does it offer a radical critique of Western culture? (5) Does it provide intensive study of single ethnic groups? (6) Does it train students in social action skills? (p. 5). In response to all of these questions,

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

James Banks (1991, 1992) came up with an articulate set of goals for multicultural education:

- to “transform the school so that male and female students, exceptional students, as well as students from diverse cultural, social, racial and ethnic groups will experience an equal opportunity to learn in school”;
- to “help all students develop more positive attitudes toward different cultural, racial, ethnic and religious groups”;
- to “empower students from victimized groups by teaching them decision-making and social action skills”;
- to “help students develop cross-cultural dependency and view themselves from the perspectives of different groups” (1989).

There are, of course, those authors who emphasize and elaborate on different goals, but there seems to be considerable agreement among them. Gollnick (1980), for example, summarizes the five major goals of multicultural education as

promoting strength and value of cultural diversity [...]. Human rights and respect for cultural diversity [...]. Alternative life choices for people [...]. Social justice and equal opportunity for all people [...] and, equity distribution of power among members of all ethnic groups (SLEETER; GRANT, 1987, p. 429).

Sleeter and Grant point out that culture is discussed chiefly in the textbooks, while social stratification is discussed in short articles, and most of the time in little detail, and without any connection at all to one another, even though they can be attended to simultaneously, for example, by fighting institutional racism while promoting the culture of minority groups. Furthermore, as Sleeter and Grant (1987, p. 432-433) put it,

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

this inadequate coverage is significant because social stratification, as well as racial oppression, has provided much of the impetus for recognizing the need for multicultural education [...]. Emphasizing culture at the expense of social stratification may suggest to those Whites who prefer not to confront racism that maintaining and valuing cultural differences is the main goal of multicultural education.

Social Stratification

It seems that the lack of discussion on social stratification in multicultural education probably has to do with the fact that traditionally, education has been aimed at cultivating basic human capacities such as critical reflection, imagination, self-criticism, and “the ability to reason, argue, weigh up evidence, and to form an independent judgment of one’s own” (PAREKH, 1986). Of course, there is nothing wrong with that; however, such a traditional view of education does not take into account specific social structures, namely class, religion and community differences. Since multicultural education is a structured process that has been designed with the objective of bringing together people of different cultures through understanding, acceptance and constructive relations, it is mandatory that emphasis be placed on experiencing cultural differences not only in the classroom, but also in society as a whole. In fact, in addition to the academic goals, Sleeter and Grant (1987) identify “societal goals: to reduce prejudice and discrimination against oppressed groups, to provide equal opportunity and social justice for all groups, and to effect an equitable distribution of power among member of the different cultural groups.”

The time has come to see different cultures as a source of learning, rather than to deny their values. Multicultural awareness is a necessity for survival. We have to keep in mind that “no one culture is intrinsically superior to another”, and that multicultural education is *not* just a set of ethnic or other study programs, as Pusch (1979, p. 5) puts it, but rather “an effort to

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

demonstrate the significance of similarities and differences among culture groups and between individuals within those groups”.

Given the facts, it is not surprising that the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), in the United States of America, has incorporated into the accreditation standards a strong multicultural education dimension that permeates all the teacher education program standards. Implicit within the standards is the belief that the multicultural dimension will be an affective means to intellectual and attitudinal enlightenment towards not only ethnic groups, but also other cultural groups, determined by religion, sex, role, age, income, and nationality (AMODEO; MARTIN, 1982).

This vision has had an impact on schools. This need for multicultural education calls for a consistent integration of cultures into the schools. Banks (1975), for example, advocates that “A valid ethnic program should enable students to derive valid generalizations about the characteristics of all America’s ethnic groups and to learn how they are alike and different, in both their past and present experiences”. He goes on to say that,

Multiethnic ideology suggests that a major goal of school reform for the future should be to help students develop cross-cultural competency, consisting of the skills, attitudes, and abilities needed to function within their own ethnic sub-society and the universal American culture, as well as within and across different ethnic cultures. (BANKS, 1975).

In addition to introducing students to the environment of the dominant culture, schools have been charged with helping students learn tolerance and appreciation of other cultures and of persons who are members of those cultures. This responsibility has been addressed in the curricula of multicultural education, which ideally includes characters and stories from other cultures in textbooks. Even school integration policies are attempts to make schools places

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

where tolerance, patience, appreciation, and friendship among children of different backgrounds and cultures are fostered (RASINSKI; PADAK, 1990).

Yet, curriculum alone is not enough. We must also attend to instructional material, teaching models, teaching education and support, composition of the school staff, school organization and operation, and assessment practices (SOBOL, 1990). Most importantly are the teacher attitudes towards children of different ethnic and cultural backgrounds. Students learn from example. We as teachers bring into the classroom the stereotypes that we were taught. Our ways of behaving toward students reinforce what our students learn about roles at home, in the community, and with their classmates. When these stereotypes or expectations limit what students learn, we are failing in our responsibilities as teachers (GRAYSON; MARTIN, 1990).

Giroux (1987, p. 23) suggests,

Teachers need to develop pedagogies in which teachers and students engage each other as agents of different/similar cultures. This points to how important it is for teachers to develop pedagogies that allow them to assert their own voices while still being able to encourage students to affirm, tell, and retell their personal narratives by exercising their own voices.

Teaching and learning are, therefore, part of one single process.

Teachers' Attitude

Educational literature clearly suggests that teachers hold different attitudes toward, and expectations about, advantaged and disadvantaged white and nonwhite pupils. Yet, these salient behaviors and attitudes are not identified specifically in ways which facilitate change (WASHINGTON, 1980). Other studies (BAKER, 1977; BANKS, 1971) point out that teachers regardless of the ethnic backgrounds tend to introduce and perpetuate societal attitudes toward ethnic

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

groups. Included among the interpersonal skills needed for affective teaching is the ability to perceive one's own culture and the effects of acculturation. Once teachers have internalized their own feelings, they can then begin to understand the concepts of ethnicity and culture (AMADEO; MARTIN, 1982). Teachers who have examined their own biases, as demonstrated by their own behavior toward all male and female students, are more prepared for necessary curricular changes and accept them more easily (GRAYSON; MARTIN, 1990).

A critical issue is the relationship between attitudes and behavior and the assumption that multicultural teacher training can mediate the interaction between those two variables (WASHINGTON, 1982). Washington (1980) point out that few surveys of teacher attitudes and practices regarding multicultural education are available that could be compared to theoretical constructs or employed as basis for implementing multicultural teacher training. This lack of information underlines the need to survey teachers about their multicultural beliefs and practices.

In addition, little research seems to have been done on the effects of multicultural training on pre-service and in-service teachers, specifically in the area of interpersonal skills, especially in the three themes (or matters) of awareness relevant to multicultural education:

1. Clarification of personal ethnic, cultural and sex role attitudes and identification.
2. Increased sensitivity to ethnic, cultural and sex role stereotypes and biases.
3. Acquisition of accurate information and realistic understanding of minority groups (AMODEO; MARTIN, 1982).

By helping students to understand ethnic diversities, we may be able to block the ethnocentric images that usually occur from a lack of knowledge.

The United States has always been a multicultural and pluralistic society. These are not new "special interest" areas, but rather the reality of that

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

entire country. By age fourteen, many adolescents may have already formed some negative and ethnocentric ideas about cultures. For this reason, students should be introduced to different cultures as early as possible, and by the upper elementary grades, they should be ready for a more in-depth look at other cultures. By helping students understand ethnic diversities, we may be able to block the ethnocentric images that usually occur from a lack of knowledge.

A principal goal for all educators should be to help students realize that they are not merely representatives of a certain cultural or ethnic group, rather individuals created by a variety of influences from many different cultures.

No race has a corner on virtue or vice. Each child should learn to value himself or herself as a member of the human race. Self-esteem ultimately must derive from one's own hard work and accomplishment, not from pride in one's skin color, which is an inherited attribute rather than an accomplishment (RAVITCH, 1990).

Teachers can begin making some individual progress within themselves and in their classrooms. What should we be teaching our children about their different ethnic and cultural identities? How do we help them understand that, despite our differences, we are all part of one interdependent society? (SOBOL, 1990). These are the questions asked, and the challenge we face as educators everyday.

Limited English Proficient Students

As educators, we need to be very sensitive towards limited English proficient students. However, we need to keep in mind that limited English proficient students who are learning another language are, first of all, people.

In the United States we have seen many students placed two, three, or more years behind their age-mates because they do not speak English, as though speaking a language other than English was a terrible form of

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

retardation that prevented the children from communicating with and playing with other children their own age. It is harder to be an eleven-year-old in a second grade class than to be an eleven-year-old in a fifth grade class, even if the second grade curriculum looks easier.

Limited English proficient students have similar needs and wants as other students who are proficient in English. It is very important that limited English proficient students interact with other students of their own group. They develop cognitively in a similar way as students who are proficient in English.

It is a myth to believe that students who have a limitation in English have a learning problem. Those students have somewhat commanded another culture and another language. They bring with them a lot of positive experiences that can be used as great contributions to the classroom. They should not be placed in isolation; on the contrary, their interaction with proficient speakers of the English language will enhance learning for both parties involved.

Educators need to be aware that limited English proficient students are being faced with a huge task: learning a new language and adapting to a new culture. Educators need to have a great understanding of limited English proficient students' values, beliefs, and behaviors to assure their success academically and non-academically. We can make limited English proficient students very successful by having a multicultural education program across the curriculum. Multicultural education should not be present in a single class apart from instruction. It should be present in all teaching for all subject areas. It is very easy to use multicultural education in reading and language arts; however, the other content areas should not be forgotten.

We need to understand that the biggest issue in teaching limited English proficient students is the teacher's attitude towards them. We can have the best lesson plans and the best school environment; however, learning will not take place if the teacher's attitude is negative or if the teacher is not committed. Teachers need to act as cultural mediators and as organizers of the

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

learning process in order to facilitate different levels of knowledge between the teacher and the students, and among students themselves.

Freire's Liberatory Education

Freire suggests that the way in which we may both liberate ourselves and our students from imposed values is to view ourselves as learners as well. "Liberatory education is fundamentally a situation where the teacher and the students both have to be learners, both have to be cognitive subjects in spite of being different" (SHORT; FREIRE, 1987, p. 33). Freire believes that the practice of teaching should involve learning on the part of those who are being taught, as well as learning or relearning, on the part of those who are teaching. "What we educators need to know is the type of political philosophy we subscribe to and for whose interests we work" (FREIRE, 1985). We need to know what we believe.

In 1973, Nina Wallerstein began a community project in San Jose, California geared to Spanish-speaking ESL students. Wallerstein designed her program based on Freire's approach to adult literacy, namely the educational method called problem-posing. Problem-posing as discussed by Freire, and defined by Wallerstein in her book **Language and Culture in Conflict**, "is the tool for developing critical thinking. It is an inductive questioning process that structures dialogue in the classroom." With this philosophy in mind, Wallerstein, like Freire, started the program first by listening to and dialoguing with members of the community to find out their needs or "themes". By so doing, she was participating in a two-way process, putting aside the traditional role of the teacher in order to learn more about the student's life and his culture. This sincere atmosphere encourages students to discuss their problems and dissatisfactions in a more open way. One of the themes discussed had to do with the validity of a bicultural identity versus a purely Mexican identification – the conflict between the need for English in order to survive in the U.S. and the need to preserve cultural integrity. She was working with individuals who had

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

come to the U.S. to improve their lives, who faced economic, cultural and linguistic discrimination. Like Freire, she sought to empower students to create change within their lives... “the goals of teaching English become more comprehensive: to give people the skills to cope better in the U.S. – and, in fact, to do more than cope – to take risk by asking for what they want.” In addition to Wallerstein, many other teachers have implemented aspects of Freire’s approach to other fields of education.

The effects of Freire’s philosophy on current approaches in the field of ESL are far reaching. Such titles as **Richness in Writing – Empowering ESL Students** begin with the premise that the goal of teaching ESL, should be to empower students both personally and socially. Stephen Gaies, in the introduction of the book cited above says,

Students who are offered the opportunity to pose and solve problems in the writing classroom are [...] likely to discover not only the uses of writing and the nature of the writing craft, but a great deal about themselves as individuals and as participants in social units, both small and large.

From his famous work in literacy Freire (1990, p. 58) writes that “knowledge emerges only through the invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiry men pursue in the world, with the world and with each other”. It is Freire’s premise that this type of process of knowing can occur only through dialogue between teacher and learner. At the very least, in the language classroom, this dialogue should inform the teacher of the needs of the students. And its most effective, dialogue should empower students, both personally and socially.

The singular most essential key to an awareness and understanding of ethnic and cultural differences, as well as similarities, is communication (symbolic and non-symbolic). One of the most powerful and effective means of communication is music, through which emotions and feelings as well as thoughts and ideas can be expressed. As educators, we can bring the richness

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

of a multitude of cultures into our classroom through the “universal” language of music and other fine arts. We can explore traditions, belief systems and lifestyles through folksongs, art and dance.

Multicultural Literature in the Classroom

An integrative approach to attacking the issue of cultural differences in the classroom is paramount for the success of students. In my opinion, literature is a powerful resource for teachers, and by using multicultural literature in the classroom, students can develop a greater understanding of their own and other cultures. I feel that teachers need to foster an environment sensitive to cultural differences and should encourage diversity in their classrooms. Our society is filled with a wide range of rich cultures and it is critical for the teacher to utilize all resources available and integrate multicultural education in the classroom. Literature can serve as a valuable educational resource; it is essential for the teacher to see the value of using literature in the classroom.

When immersed in the literature, children can be transported to countries, cultures and time periods far different from their own and they may explore moral and social issues in powerful ways. In this way, literature goes beyond mere exposure, and it can serve as the impetus to urge students to take further steps in learning about multicultural issues. Children may also use literature as a means of entering into story as a way of knowing about the world rather than a way just to “get the facts”. As students read literature, they bring meaning to and take meaning from the text. This means that readers look at literature in light of their own experiences and rethink their experiences in light of the text. Hence, literature is a powerful source in which children may immerse themselves and in the process, develop a deeper understanding through the experience with the text. This experience of reading and interacting with the literature can develop the child’s own understanding of cultures and serve as a way of eliminating the child’s misperceived stereotypes of other cultures.

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom. pp 176-192*

Students need to develop a greater understanding and sensitivity towards those different from themselves. In my research, multicultural education, in particular, proved to be an effective way to foster and develop cultural sensitivity. Experts have emphasized the importance of using multicultural literature. Norton (1990, p. 28) contends that through literature students learn to understand and to appreciate a literary heritage that comes from many diverse backgrounds. Students also gain understanding about the needs of others and realize that people have similarities as well as differences.

Students gain aesthetic appreciation as they learn to understand and respect the artistic contributions of people from many cultural backgrounds. Multicultural literature helps students expand their understanding of geography, natural history, and sociological change, broaden their appreciation for literary techniques used by authors from different cultural backgrounds, and improve their reading, writing, and thinking abilities.

Other experts have expressed the need to implement multicultural literature in the classroom. Harris (1991) points out the following positive reasons to use multicultural literature:

- The inclusion of multicultural literature in schooling can affirm and empower these children and their cultures.
- Children can perceive that members of their group have contributed to and continue to contribute to human life.
- Children can derive pleasure and pride from hearing and reading stories about children like themselves and seeing illustrations of characters who look as if they stepped out of their homes or communities.
- Multicultural literature can offer hope and encouragement to children who face many dilemmas and experiences depicted in some of the texts.

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

- Multicultural literature is essential because children can encounter groups of writers who use language in inventive and memorable ways, who create multidimensional characters, and who engender aesthetic and literary experiences which can touch the heart, mind and soul.

One model of teaching multicultural literature suggested by Norton (1990) is to begin with folklore and proceed through the study; students are able to make cross-cultural comparisons that allow them to see similarities and to value differences within cultures. By reading works from their own cultural backgrounds and those of other cultures, students can understand about different beliefs and value systems. Norton (1990, p. 30) has developed a five-phase approach for studying multicultural literature that

(a) begins with a broad awareness of folktales, fables, myths, and legends from one cultural group (e.g., Native American or Canadian, black/African, or Aztec; (b) narrows to the folktales, fables myths, and legends of one or two tribal or cultural areas (e.g., Native American myths and legends from the Plains Indians or Indians of the Southwestern pueblos; black folktales from the Southern United States; Hispanic, Mayan or Aztec folktales and legends from Central America, Mexico, or the Southwestern part of the United States); (c) proceeds to autobiographies, biographies, and informational literature from an earlier time in history; (d) continues with historical fiction; and (e) concludes with contemporary realistic fiction, poetry, and biography written for children by authors whose work represents that cultural group.

The approach developed by Norton follows the same sequence from group to group, which in turn provides the students with the understandings that build upon each other, for example, by identifying the traditional values and beliefs of the people as represented in their folktales, fables, myths, and legends.

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

Conclusion

Attitudes and beliefs of teachers are crucial part of cultural awareness in the classroom. Teachers should foster an environment sensitive to the needs of students speaking different languages and from different cultures. Communication plays a vital role in understanding differences and in bringing cultural awareness's to the classroom. Through integrating carefully selected activities such as music and literature, a deeper understanding is facilitated and cultural sensitivity is fostered.

The concept of self-empowerment will allow teachers to be guided by educational reality rather than be tailored to general and other vague models of multicultural education. As teachers realize and take responsibility for their own cultural biases and negative practices, they will be more likely to reevaluate and restructure the integration of multicultural teaching practices in the classrooms. This process will foster education change.

References

- AMODEO, L. B.; MARTINS, J. **A Study of the Effects of Multicultural Multicultural Training on the Factual Knowledge and Stereotypic Attitudes of Elementary and Secondary Teachers**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, March, 1982.
- BAKER, G. Multicultural imperatives for curriculum development in teacher Education. **Journal of Research and Development in Education**, 11 (1), p. 70-83, 1977.
- BANKS, J. A. **A Response to Philip Freedman**. The Kappan, 1977.
- _____. Multiethnic education: For freedom's sake. **Educational Leadership**, 49, (4), p. 32-36, dec./jan., 1991/1992.

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

- BULLARD, S. Sorting through the multicultural rhetoric. **Educational Leadership**, 49 (4), p. 4-7, dec./jan., 1991/1992.
- CROZIER, G. Reviews. **Multicultural Education**, 11 (2), p. 53-54, 1983.
- FREIRE, P. **The politics of education: culture power, and liberation**. New York: Begin & Garvey Publisher, 1985.
- _____. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum Publishing, 1990.
- GAIES, S. Foreword. In: JOHNSON, D. M.; ROEN, D. H. (Ed.). **Richness in Writing**. White Plains, NY: Longman Inc., 1995.
- GIROUX, H. **Introduction to Paulo Freire & Donaldo Macedo, Literacy: reading the word the word and the world**. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1987.
- GOLLNICK, R. Multicultural Education. In: _____. **Viewpoints in Teaching and Learning**. 1980. p. 56-101.
- GRAYSON, D. A.; MARTIN, M. D. **GESA: A Teacher Training Program Addressing Gender Disparity in the Classroom**. Paper presented at the American Educational Research (AERA) Associations' Annual Meeting. New Orleans, 1984. ERIC Document Reproduction Service Bethesda, MD, 1984.
- HARRIS, V. J. Multicultural curriculum: African American children's literature. **Young Children**, 46 (2), p. 37-44, 1991.
- NORTON, D. E. Teaching multicultural literature in the reading curriculum. **The Reading Teacher**, 44 (1), p. 28-40, sep. 1990.
- PAREKH, Bhikhu. The concept of Multi-Cultural Education. In: MODGIL, S. et al. (Ed.). **Multicultural Education. The Interminable Debate**. London and Philadelphia, The Farmer Press, 1986.
- PUSCH, M. **Multicultural education: a cross-cultural training approach**. La Grange Park, IL, 1979.
- RASINSKI, T. V.; Padak, N. D. Multicultural learning through children's literature. **Language Arts**, 67, p. 576-580, oct. 1990.
- SHOR, I.; FREIRE, P. **A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education**. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1987.

LIMA, D. C. *Multicultural education in the foreign language classroom*. pp 176-192

SLEETER, C. E.; GRANT , C. A. An analysis of multicultural Education in the United States. **Havard Educational Review**, 57, (4), p. 421-442, nov. 1987.

SOBOL, T. Understanding diversity. **Educational Leaderhip**, p. 27-30, nov. 1987.

WALLERSTEIN, N. **Language and culture in conflict: problem-in the ESL classroom**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

WASHINGTON, V. Teachers in integrted classroom: Profiles of attitudes, perceptions and behavior. *Elementary School Journal*, 80, 193-201, 1980.

_____. Implementing multicultural education: elementary teachers' attitudes and professional practices. **Peabody Journal of Education**, 59 (3), p. 190-200, 1982.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas

*Christine Nicolaidés*¹

Resumo

Pesquisas na área de Lingüística Aplicada com princípios etnográficos ainda podem ser consideradas relativamente recentes. Exatamente por suas peculiaridades e, ao mesmo tempo, a falta de um procedimento padrão, pesquisadores ainda debatem sobre os diferentes métodos a serem aplicados e as categorias a serem utilizadas. Assim, esse artigo relata alguns métodos anteriormente utilizados em pesquisas sobre o estudo de crenças e atitudes de aprendizes de línguas o desenvolvimento de autonomia em aprendizes de línguas: encontros (reuniões de aconselhamento, entrevistas etc), observação e gravação de aulas; sessões de visionamento das aulas gravadas com os participantes, diário de pesquisa e ainda testes e questionários. Em uma segunda parte são explicitadas categorias que poderão ser empregadas no mesmo tipo de pesquisa: como eles concebem seus papéis como aprendizes; se detectam suas dificuldades como aprendizes procurando soluções para elas; como avaliam a aprendizagem; se buscam seu conhecimento sozinhos, em pares ou em grupos e como lidam com as oportunidades para tomar responsabilidade sobre sua aprendizagem.

Palavras-chave: pesquisa etnográfica – métodos – categorias de pesquisa

¹ Faculdade CCAA, Rio de Janeiro - Brasil

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Abstract

Researches in the Applied Linguistics Field using ethnographical principles can still be considered recent. Due to their peculiarities and, at the same time, the lack of a pattern procedure, researchers still discuss about the different methods which can be applied and the categories which can be studied. Therefore, this article reports some methods previously applied in researches about beliefs and attitudes of language learners while developing their autonomy: meetings (counseling meetings, interviews etc), class observation and recording, viewing sessions, research diary and tests and questionnaires. In a second part, categories which can be used in the same kind of research are explained: how learners conceive their roles as learners; if they are able to detect their difficulties and find solutions for them; how they evaluate learning; if they search for their knowledge alone, in pairs or in groups and how they deal with opportunities to take responsibility over their learning.

Key words: ethnographical research - methods – categories

No meio a novos paradigmas de pesquisa e à complexidade das variáveis envolvidas ao se pretender desenvolver uma pesquisa com princípios etnográficos, pretendo aqui relatar algumas reflexões sobre diferentes métodos e documentos utilizados para melhor compreender questões que envolvem a formação do aprendiz e o futuro professor de línguas. Os métodos aqui mencionados foram utilizados com o foco na autonomia do aprendiz, mas, poderiam ser também explorados para outras áreas que envolvam a geração e exploração de dados de cunho qualitativo na formação de professores. Este artigo é dividido em duas partes: uma primeira que descreve diferentes métodos de coletas para geração de dados em uma pesquisa sobre autonomia

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

na aprendizagem de línguas e outra sobre categorias a serem analisadas no mesmo tipo de pesquisa.

1. Os métodos para geração de dados

Há uma gama variada de métodos que podem ser utilizados ao se gerar dados para uma pesquisa qualitativa. Nas últimas duas décadas tem havido êxodo de alguns desses métodos, originalmente utilizados na Antropologia, para a área de Lingüística Aplicada. Alguns deles são aqui descritos. Outros, por sua vez, são métodos mais tradicionais da área que se mostraram também eficientes para seu objetivo e, assim, valem ser revistos.

1.1 Encontros (Reuniões de aconselhamento, entrevistas etc)

Ao se acompanhar aprendizes de línguas, uma rica fonte de dados poderá ser o encontro entre indivíduos mais experientes (entre professor e aluno ou aluno e aluno, por exemplo) na aprendizagem de línguas. Esses encontros, entre outros objetivos, devem servir para mostrar ao aprendiz as diferentes alternativas para aprendizagem de forma que possa escolher a que melhor se ajusta às suas necessidades e ao seu estilo. Justifico essas diferentes opções por entender que o verdadeiro aprendizado autônomo, em princípio, deve ser de iniciativa do próprio aprendiz. Quanto maior sua participação no processo, inclusive no planejamento de sua aprendizagem, mais chance de sucesso. No entanto, pressupondo que a autonomia pode ser desenvolvida em diferentes graus, também observei alguns aprendizes que optam por um aprendizado não tão autônomo (Nicolaidis, 2003). Para observar esse processo é preciso ficar atento a como eles traçam o caminho em busca da sua aprendizagem e a como e se progridem em termos de

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

autonomia durante o processo. Encontros periódicos entre o professor/pesquisador e os aprendizes são ótimas oportunidades para esse acompanhamento.

É importante salientar que, em termos de aprendizagem de línguas, os aprendizes podem optar por projetos diferenciados. Podem ser oferecidos como base, por exemplo, as propostas de Fried-Booth (1986) e Haines (1989), que consistem basicamente em o aluno, ou o grupo, delinear um plano de trabalho com o objetivo de concretizar um produto final, como um comercial em vídeo, ou um roteiro para turistas.

Já para os alunos que optam por fazer as atividades pré-estabelecidas por não se sentirem aptos ou motivados por planejar seu próprio trabalho, o papel do professor/pesquisador é, então, o de acompanhá-los durante essa caminhada, verificando de que maneira conseguem ou não cumprir as tarefas estabelecidas e, nas eventuais dificuldades, suger tarefas alternativas, estimulando-os a buscar seu próprio conhecimento.

Nesse caso o papel, além de pesquisador, pode ser o que alguns rotulam de “conselheiro”, que orienta e procura facilitar a aprendizagem autônoma desses alunos. Aqui é oportuno rever o que Riley (1997:122) propõe como papéis do conselheiro:

- *elicitar informação sobre metas, necessidades e desejos;*
- *fornecer informação, esclarecer por quê, para quê, como, por quanto tempo, sugerindo materiais e outras fontes;*
- *sugerir procedimentos organizacionais;*
- *sugerir metodologia;*
- *ouvir, responder;*
- *interpretar informação;*
- *sugerir procedimentos de manutenção de registros e planejamento;*
- *apresentar materiais;*
- *analisar técnicas;*
- *oferecer procedimentos alternativos;*

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

- *sugerir ferramentas e técnicas de auto-acesso;*
- *dar feedback no auto-acesso;*
- *ser positivo;*
- *apoiar.*

Cabe uma reflexão sobre a relação de papéis complementares entre conselheiro e aprendiz. De um lado, o aprendiz vem imbuído de crenças oriundas da sua cultura de aprendizagem, que acabam por influenciar suas atitudes durante o ato pedagógico. Por sua vez, o conselheiro também porta um conjunto de representações, valores e crenças que incluem conhecimento especializado sobre o processo de aprendizagem de línguas, bem como sobre a operacionalização do sistema de auto-acesso. O resultado desse encontro deve ser o estabelecimento da intersubjetividade, em que aprendiz e conselheiro exercem seus papéis de forma a conhecerem as representações um do outro e, talvez, chegarem a algumas representações comuns situadas em um determinado contexto. Riley chama atenção para a questão da assimetria de poder presente em uma situação como essa, em que se incorre no risco de repetir a tradicional relação professor/aluno, reforçando o papel centralizador do professor como único tomador de decisões.

Exatamente em função dessa assimetria de poder mencionada por Riley é importante lembrar que nessa situação, em que o participante da pesquisa é o “aprendiz aconselhado” e o outro “o professor, pesquisadora ou conselheiro”, os dados daí oriundos têm limitação gerada pelo contexto. Em outras palavras, os participantes, ao responderem perguntas, podem muitas vezes dizer não aquilo que realmente sentem ou pensam, mas, sim, o “que achavam que o pesquisador queria ouvir”. Para tentar resolver essa questão, no sentido de chegar a uma visão êmica dos participantes, é aconselhável uma triangulação dos dados gerados durante as reuniões de aconselhamento com os da sala de aula e os de visionamento, mais adiante também explicitados.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Como conselheiro, é preciso instigar o aluno a buscar seu conhecimento, conforme as metas por ele estabelecidas, dando oportunidades para que se encarregue de sua aprendizagem desde o planejamento e execução até a avaliação de seu projeto de trabalho. Essa orientação pode ser dada em reuniões individuais de aconselhamento, quinzenalmente, ou conforme a necessidade do próprio aprendiz. Nesses encontros, que podem iniciar com uma entrevista sobre crenças de aprendizagem, é possível também aplicar diferentes questionários e testes com o objetivo de verificar e refletir sobre estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem que melhor convêm ao aprendiz, estimulando, assim, a aprendizagem autônoma.

Observo aqui que, em vários momentos desses encontros, é comum que os participantes revelem, de forma mais (ou menos) explícita, ter a expectativa de que o conselheiro resolva alguns de seus impasses na aprendizagem, enquanto se tenta ao mesmo tempo cumprir o papel de conselheiro e de pesquisador buscando obter as respostas para as perguntas de uma pesquisa. Convém mencionar que essa expectativa dos alunos – a de o conselheiro resolver seus problemas de aprendizagem – muitas vezes acaba por se alterar em alguns deles, já que o objetivo é que reflitam sobre essas questões e busquem suas próprias soluções. Esse fato, porém, pode ter como conseqüência a desistência das reuniões de aconselhamento, de certa forma frustrando o pesquisador durante sua coleta de dados.

Parte das *reuniões de aconselhamento* pode acontecer por meio de *entrevistas* com os participantes para as quais um roteiro de perguntas é criado para garantir que no mínimo os tópicos a ser investigados na pesquisa possam ser abordados. Esses tópicos dizem respeito, basicamente, ao grau de envolvimento deles sobre sua própria aprendizagem. Chamo atenção para o fato de que, para esse tipo de pesquisa, não há necessariamente categorias pré-estabelecidas. O ideal é que categorias sejam determinadas depois dos dados gerados, conforme chamem a atenção por sua peculiaridade ou

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

generalização. Uma vez então estabelecidas as categorias a serem analisadas, é preciso que se use uma ancoragem teórica relacionada ao tema abordado. No caso do tema autonomia, um modelo a ser utilizado como base pode ser as visões técnica, psicológica e política de autonomia de Benson para organizar a interpretação de dados. Como argumenta Barcelos (2001), é importante não deixar o componente cognitivo de lado. Para isso, podem-se adotar algumas categorias dentro das estratégias propostas por Rubin (2001:27-29), focando, mais especificamente, o desenvolvimento de habilidades do aprendiz como indivíduo e, assim, dentro de uma perspectiva mais psicológica, como a proposta por Benson (1997), Rubin apresenta a existência de procedimentos para o autogerenciamento que incluem cinco estratégias metacognitivas:

- *Planejamento – o aprendiz analisa tarefas; define e seleciona metas produtivas; seleciona, adapta e cria estratégias afetivas e sócio-afetivas adequadas, e estabelece critérios para mensurar a consecução dessas metas.*
- *Monitoração – o aprendiz é capaz de detectar suas dificuldades no foco de atenção, compreensão ou expressão, emoções, estratégias cognitivas ou sócio-afetivas.*
- *Avaliação – o aprendiz sabe reconhecer se houve progresso adequado, levando em conta a consecução de critérios e metas (de aprendizagem) e eficiência de estratégias utilizadas.*
- *Solução de problemas – o aprendiz tem condições de identificar a fonte do problema e apontar a(s) solução(ões) em potencial.*
- *Implementação – o aprendiz identifica a fonte do problema (o uso adequado de estratégias cognitivas ou sócio-afetivas, o tipo de tarefa, a falta de atenção a um determinado ponto, a busca de novos conhecimentos para realizar suas metas, dentre outros) ou sai em busca de novos conhecimentos, necessários para atingir sua meta.*

Dessas cinco estratégias, Rubin enfatiza o *monitoramento* e a *avaliação*, argumentando que elas implicam “ativar e desativar outros processos como uma função de avaliação *on-line* de processos de pensamento

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

enquanto ocorrem e produtos do pensamento quando geradas” (Pressley & Ghatala 1990:1, apud Rubin 2001:27). Em outras palavras, essas duas estratégias podem desencadear ações e atitudes que possibilitam o benefício do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, novos pensamentos serem produzidos enquanto elas acontecem. Esse procedimento é especialmente importante já que proporciona uma reflexão por parte do aprendiz sobre sua aprendizagem, processo esse que acontece durante as reuniões do pesquisador com os participantes.

Se, por um lado há momentos de conflitos do pesquisador com seu próprio trabalho quanto a sua possível influência na geração de dados, por outro, penso também que pode ocorrer reciprocidade na relação entre pesquisador e participantes. Com o passar do tempo é preciso esclarecer a situação e tentar mostrar aos aprendizes que a idéia dos encontros é oferecer momentos de reflexão sobre suas crenças e atitudes, de modo que re-avaliem sua caminhada e tomem novos rumos, se assim acharem necessário (e não, como alguns esperam, que o pesquisador ou conselheiro resolva seus percalços).

Além de testes com objetivo de retratar estilos e estratégias de aprendizagem durante as reuniões de aconselhamento, torna-se interessante uma reflexão, no sentido de instigá-los sobre questões do aprendizado. Informações sobre como vêm seu crescimento em termos de independência na aprendizagem, como seus projetos estão se desenrolando, se esses estão auxiliando a alcançar os objetivos iniciais de aprendizagem e que caminhos estão trilhando para atingir esse objetivo são bons exemplos. Esses encontros devem de alguma forma ser registrados (entrevistas, orientações sobre o projeto, comentários sobre questionários e testes) e gravações em áudio são uma boa opção. As gravações podem ser ouvidas posteriormente e transcritas as partes julgadas pertinentes para responder as questões norteadoras da pesquisa em questão.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

1.2 Observação das aulas

Um segundo método para geração de dados em LA é a observação de aulas. Por um contato regular com o professor dos alunos estudados, por meio de reuniões informais, é possível se refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Nelas o professor poderá traçar, sob seu ponto de vista, um perfil de cada um dos participantes em questão. Novamente, é aconselhável gravação e posterior transcrição em áudio.

Ainda para observar como os alunos aproveitam oportunidades oferecidas para a tomada de decisões, aulas devem ser assistidas durante a geração de dados, em que se observa como os aprendizes reagem perante diferentes situações. Os dados gerados em aulas são mais reveladores se forem gravados em vídeo, e um roteiro básico e flexível pode ajudar no registro das observações ao vivo que devem ser feitas concomitantemente às gravações.

Cabe ainda uma breve descrição do ambiente onde acontece a aprendizagem, sejam eles as aulas de em si, sejam centros de aprendizagem. O equipamento disponível, o espaço físico, o sistema e horários das aulas podem explicar determinados comportamentos dos aprendizes. Fatores como a maneira que os alunos sentam (se em pequenos ou grandes grupos, se sentam sempre com os mesmos colegas), se todos interagem com a proposta da aula e, principalmente, se há colaboração entre os aprendizes podem trazer à tona dados interessantes.

Um outro aspecto a ser levado em conta é o fluxo de entrada e saída dos alunos, cuja investigação é bastante relevante. A posição do pesquisador na sala de aula pode ser lateral; posiciona-se a câmera de vídeo em cima de um apoio, filmando a aula, enquanto o observador sentado faz anotações em seu diário de pesquisa. Nos primeiros momentos da gravação da primeira aula,

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

tende a haver algum constrangimento por parte dos alunos, mas logo em seguida se acostumam com a câmera e com a presença do pesquisador.

Outro fator interessante é a utilização da língua-alvo como meio de comunicação na sala de aula. Os alunos só falam, por exemplo, quando assim são solicitados pela professora? A professora, por sua vez, também se dirige aos alunos na maior parte do tempo em português? Que partes, ou que porcentagem das aulas são dedicadas à explicação de procedimentos das tarefas em si.

1.2.1 Roteiro para observação das aulas.

A título de exemplificação, listo a seguir algumas questões que podem ser observadas e termos de desenvolvimento da autonomia:

- *Eles buscam desenvolver a autonomia? Quais os caminhos por eles percorridos na tentativa de alcançar esse objetivo?*
- *Eles apenas cumprem o que o professor determina ou vão além? Eles contribuem para o andamento da aula com sugestões/atividades etc?*
- *Mostram-se colaborativos, motivados e responsáveis frente às propostas do professor? São comprometidos com os objetivos propostos na sala de aula?*
- *Como trabalham em aula? Em par, individualmente ou em grupo? Em que situações? Quem determina a parceria? Eles ou o professor? Há uma tendência de ficarem sempre nos mesmos grupos? Como reagem quando a professora tenta desmanchar suas parcerias?*
- *Como os alunos lidam com as oportunidades oferecidas pelo professor para tomarem decisões sobre sua aprendizagem? Como reagem sempre que é dada a oportunidade de tomarem decisões sobre os:*
 - *procedimentos*
 - *conteúdos*
 - *forma de avaliação*
- *Como negociam seus interesses, preferências quanto à forma de aprender? Manifestam seu agrado ou desagrado em relação ao ato pedagógico? Quando?*

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

1.3 Diário de pesquisa

Para maior riqueza dos dados, um diário com anotações de campo, em que se descreve a história da pesquisa em si, ilustrado com impressões sobre as reações dos aprendizes estudados, seja em aula, seja em centros de aprendizagem, da professora desses alunos, dos bolsistas envolvidos na pesquisa e as do pesquisador sobre o desenvolvimento do aprendiz é de extrema valia. Essas anotações podem ser sobre o andamento da pesquisa em geral durante a geração de dados. São observações não só sobre as aulas assistidas, mas também sobre as impressões do pesquisador quanto às atitudes e crenças dos aprendizes durante os encontros com o pesquisador e ainda durante as sessões de visionamento (explicitadas em próxima seção). É importante que o diário seja atualizado com a maior frequência possível, de forma que as impressões registradas fiquem da maneira mais autêntica possível sob ponto de vista de quem observou.

1.4 Sessões de visionamento

Como já mencionado, sessões de visionamento com os participantes é um outro método de geração de dados. Essas sessões consistem em mostrar aos participantes os momentos registrados durante suas aulas de língua, em que eles observam suas próprias reações, bem como a dos colegas na tentativa de se construir uma visãoêmica do que está ali acontecendo. Podem ser feitas em grupos de três ou quatro participantes fora da sala de aula. Coloca-se a fita para assistirem e se dá a um deles o controle remoto para que possam avançar, retroceder, pausar ou repetir as cenas como desejarem. Pode ser solicitado a eles que, conforme assistam à gravação, façam comentários sobre tudo que lhes chame a atenção. Todos esses comentários devem ser gravados (em áudio ou vídeo) e posteriormente transcritos.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Penso que esses momentos são de grande aprendizagem, tanto para os participantes como aprendizes e futuros professores, como para o pesquisador. Momentos esses que proporcionam a eles a chance de refletirem sobre suas atitudes em relação a sua própria aprendizagem e, para o pesquisador, a oportunidade de dar-se conta que as respostas às questões educacionais estão bem mais próximas do que se possa pensar – junto aos aprendizes.

1.5 Questionários e Testes

Um dos primeiros passos para introduzir-se o aprendizado autônomo é conhecer as crenças que os aprendizes trazem consigo, resultado de suas experiências anteriores de aprendizagem, seja do ensino médio, seja de outros cursos de línguas. Uma das formas de se constatar o que os aprendizes dizem que *acreditam* ou *fazem* é por meio de questionários, e a única forma de certificarmos-nos de que realmente acreditam e fazem o que dizem é por meio da observação direta dos processos e resultados da aprendizagem (Benson 2001:196).

Com o objetivo de verificar dados sobre como os alunos percebem a aprendizagem de línguas baseados em suas experiências anteriores, a aplicação aos alunos do *Questionário sobre Experiências Passadas*, adaptado por Scharle & Szabó (2000:17) de Wright (1987:134), por exemplo, logo na primeira sessão de aconselhamento, pode ser um bom início. Acredito que esse questionário mapeia uma primeira impressão sobre o *background* educacional dos alunos estudados, já sendo possível perceber como lidam com o aprendizado autônomo. Além disso, serve para que eles, talvez pela primeira vez, tenham a oportunidade para refletir sobre sua aprendizagem. As respostas desse questionário podem ser comentadas em um segundo encontro.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Uma vez tendo tido um breve delineamento sobre as experiências passadas dos aprendizes, pode-se partir para uma busca um pouco mais aprofundada sobre a percepção deles em relação à sua aprendizagem – os estilos de aprendizagem. Esses se referem às formas de como o aprendiz gosta ou não de aprender. As preferências, quando apontadas, podem auxiliar o aprendiz a tornar-se consciente do seu potencial de aprendizagem. Assim, um outro questionário, proposto por Gardner & Miller (1999:159-160), aplicado em encontro subsequente, com o objetivo de promover a discussão sobre o estilo de aprendizagem do aprendiz e sobre como esses estilos afetam a forma de aprender a língua-alvo, pode ser uma boa alternativa.

Um outro passo para a introdução do aprendizado autônomo é familiarizarmos-nos com as estratégias de aprendizagem conhecidas e utilizadas pelo aprendiz. Uma vez feito isso, faz-se necessário que se mostrem outras estratégias que se pode utilizar para a aprendizagem de línguas, e quais as mais adequadas para nosso estilo de aprendizagem. Um dos questionários mais utilizados com esse propósito é o SILL (Strategy Inventory for Language Learner), cuja versão para aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira está publicada em Oxford (1990). De acordo com Oxford & Burry-Stock 1995 (apud Benson 2001:84), ao contrário da maioria dos questionários publicados, o SILL foi testado tanto quanto à sua confiabilidade como quanto à sua validade, em diferentes contextos culturais, em mais de 40 grandes estudos na área.

O SILL apresenta seções para verificar o uso de estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Ainda serve para constatar o grau de controle que os alunos declaram ter sobre sua própria aprendizagem. Pode ser aplicado em um encontro, analisado de acordo com os critérios sugeridos pela autora e comentado com o aluno em oportunidade subsequente.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Convém ressaltar que os três documentos aqui propostos não necessariamente têm o objetivo de medir estratégias utilizadas ou rotular o aprendiz dentro de um ou outro estilo de aprendizagem. Esses testes devem ter como objetivo principal motivar a reflexão e discussão entre o pesquisador e os aprendizes sobre as diferentes formas de aprender e a que melhor se apresenta para cada um dos aprendizes em termos de estilo, preferências e necessidades. Os participantes normalmente têm uma boa receptividade no que se refere à aplicação do teste e costumam gostar de falar sobre sua própria aprendizagem. Esse hábito deve ser estimulado de forma a torná-los mais conscientes do papel que desempenham em sua própria aprendizagem.

2. O autogerenciamento, a autonomia e as categorias de análise

Benson (1997:18-34), em especial, aborda as diferentes perspectivas existentes na definição de autonomia. Ele critica a pouca discussão que tem havido no sentido de defini-la no campo teórico de aprendizagem de línguas e propõe a existência de três grandes versões para aprendizado autônomo na aprendizagem de línguas: uma **técnica**, que pode ser relacionada ao **positivismo**; uma **psicológica**, relacionada ao **construtivismo**, e uma terceira, **política**, que se pode relacionar com a **teoria crítica**. Segundo ele, a versão técnica é definida como a aprendizagem da língua fora do contexto educacional, em que o objetivo é equipar o aluno com habilidades e técnicas de que ele precisará para lidar com essas situações quando elas surgirem.

Versões técnicas da autonomia seriam os estudos sobre estratégias de aprendizagem e treinamento do aprendiz. Essa versão consistiria basicamente em fornecer ao aprendiz oportunidades para trabalhar de forma mais independente não só na sala de aula, mas principalmente fora dela como em centros de auto-acesso e laboratórios. Essa versão não implica

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

necessariamente o estudo de crenças e do “self”, nem a influência do ou no contexto social.

A versão psicológica diz respeito a uma construção de atitudes e habilidades que tornam o aprendiz apto a tomar mais responsabilidade por sua própria aprendizagem, em que o desenvolvimento da autonomia é visto como uma transformação interna. Sob essa perspectiva, a autonomia é uma capacidade subjacente do indivíduo, que pode ser desenvolvida ou suprimida ou até mesmo distorcida pela educação institucional. Já na visão técnica, o foco está em aprender, por meio de desenvolvimento de habilidades e treinamento de técnicas e estratégias; o foco nesta perspectiva é o aprendiz, suas crenças, atitudes e características individuais. Alinhada a uma visão construtivista de aprendizagem, ela tende a apoiar a aprendizagem autodirecionada e o auto-acesso como um meio positivo de promover autonomia, com ênfase na interação autêntica com falantes da língua-alvo (como língua materna ou estrangeira).

Por último, a versão política focaliza o controle do aluno sobre os processos e conteúdos de aprendizagem. Nessa versão, em consonância com os pressupostos da pedagogia crítica², o aluno deve ser estimulado a conscientizar-se do contexto social de aprendizagem e as restrições daí surgidas, interferindo no processo sócio-histórico e tornando-se co-responsável por seu ambiente.

Em um primeiro exame, apenas a terceira versão, a da teoria crítica, parece estar imbuída de implicações políticas para a aprendizagem de línguas. No entanto, Benson argumenta que qualquer uma delas encontra-se longe de

² Doutrina difundida, em especial nos anos 70, por Paulo Freire, cujo discurso prega que “quer como leitores, quer como escritores, no compasso da pedagogia crítica os alunos são imaginados/idealizados como sujeitos de sua prática, como agentes históricos da transformação da sociedade em que vivem numa sociedade mais justa, mais igualitária”. (Cox e Assis-Peterson 2001:16)

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

estar livre de implicações políticas. Qualquer tentativa de remoção do caráter político reduz a concepção de algo que, na verdade, é, em sua raiz, altamente político. Entre as razões para isso está o simples fato de uma instituição optar, por exemplo, pelo ensino de inglês como LE, acabando por rejeitar uma série de outras possibilidades. O que o autor propõe, enfim, é uma exploração dos elos entre a pedagogia crítica da língua inglesa e os conceitos de autonomia e autodireção, o que de fato já iniciou na área de Lingüística Aplicada e que pode ainda trazer grandes inovações educacionais (ver por exemplo Auerbach, 2000; Cox e Assis-Peterson, 2001).

Benson (1997) nos mostra caminhos para que possamos nos posicionar frente a uma das correntes; ou, melhor do que isso, tirar frutos de cada uma delas e, principalmente, dar-nos conta do caráter político, subjacente ou não, e dos resultados que as diferentes perspectivas podem ocasionar ao sistema educacional. No entanto, é o próprio Benson que chama a atenção para o fato de que a autonomia, como um conceito essencialmente político, importado para a LA, é uma noção muito flexível e facilmente adaptada a diferentes abordagens.

Um dos pontos importantes levantados por Benson (2001:49) é que os aprendizes devem ter a liberdade de escolher suas próprias metas e objetivos se o aprendizado pretende ser, de fato, autodirecionado. Ou seja, o aprendiz deve ter controle sobre sua aprendizagem, inclusive sobre seus próprios objetivos e sobre os conteúdos a serem estudados. Além disso, há o aspecto social que envolve controle sobre situações de aprendizagem e atenção para determinadas capacidades no que diz respeito à habilidade do aprendiz interagir com outras pessoas durante a aprendizagem. Assim, segundo Benson, “o controle sobre a aprendizagem envolve necessariamente ações que têm conseqüências sociais (1996:33)”.

É importante salientar que essa divisão é definida para efeitos didáticos, já que diferentes autores dão maior ênfase a uma ou outra versão.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Quando, por exemplo, o objetivo de um determinado teste é verificar quais estratégias são mais utilizadas pelos aprendizes, os resultados devem ser usados para promover uma reflexão sobre o uso de estratégias e para estimular uma mudança de atitude, muito mais do que para a apropriação de técnicas, aproximando-se, assim, de uma perspectiva psicológica e, como consequência, também de uma política, já que podem ocasionar mudanças no contexto de aprendizagem.

Uma vez explanados alguns aspectos sobre a proposta de Benson, farei a seguir uma breve digressão sobre 8 (oito) aspectos que podem ser analisados em cada um dos participantes de uma pesquisa, cujo foco seja a compreensão de como se dá o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Mais uma vez convém lembrar que essas são apenas algumas categorias que podem ser analisadas, que podem servir como fonte de inspiração para tantas outras, não só quando o interesse é autonomia, mas na formação de professores de línguas em geral.

Levando em conta, por um lado, os procedimentos que Rubin propõe para o autogerenciamento, aliados ao conceito de autonomia de Holec (1981) – a capacidade de o aprendiz encarregar-se de sua própria aprendizagem, as perspectivas técnica, construtivista e política propostas por Benson (1997), selecionei alguns aspectos para serem explicitados. Eles podem ser examinados nos dados gerados com base em cada um dos participantes que, sob meu entendimento, podem apontar mais, ou menos, para o desenvolvimento de autonomia.

2.1 Capacidade de definirem suas metas no curso

Para que um aluno desenvolva autonomia em sua aprendizagem é fundamental que ele saiba aonde quer chegar, que objetivos e metas fazem parte de sua vida acadêmica e, assim, se está no caminho certo para atingi-los.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Essa concepção está relacionada com a categoria de *planejamento* que, conforme Rubin, faz-se necessária para que o autogerenciamento seja viável.

Muitas vezes os acadêmicos de Letras, em especial nas universidades particulares, procuram esse curso pela pouca afluência de candidatos no momento do processo seletivo. Portanto, não é raro encontrarem-se acadêmicos que não necessariamente optam pelo curso para exercer o magistério, mas sim, por diferentes razões como a de estarem afastados dos bancos escolares há muito tempo e terem a crença de que o curso exige menor esforço e demanda de conhecimentos em geral; pelo gosto pela aprendizagem de línguas e assim por diante. Em muitos casos os alunos chegam à Universidade sem de fato ter refletido que uma licenciatura em Letras implica desempenhar o papel de professor e, freqüentemente, desconhecem a possibilidade de tornarem-se pesquisadores da área.

Desta forma, advogo a idéia de que é papel da instituição educacional questionar seus aprendizes sobre suas metas, esclarecer que caminhos estão tomando e quais suas possibilidades, provocando uma reflexão para que possam decidir se é de fato esse o alvo que almejam. Essa reflexão poderá facilitar sua independência na perseguição de seus objetivos e metas em sua aprendizagem de línguas. Assim, é preciso desencadear esse processo e analisar se os aprendizes em questão têm definidos seus objetivos e metas quando de seu ingresso no Curso de Letras e se, ao longo de seus estudos acadêmicos, há alguma mudança nesse sentido.

Uma segunda questão a ser aqui examinada são as razões pelas quais os participantes optam por uma língua estrangeira em especial. Normalmente, ao ingressar em um curso de Letras, o acadêmico deve optar por licenciar-se para ensinar uma das línguas estrangeiras, além da materna. As razões para a opção que fazem diferem, desde o conhecimento prévio de uma delas, a experiências anteriores de contato com a língua, até crenças de que uma ou outra seja mais fácil de adquirir. Então, assim sobre suas metas, acho

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

importante um exame das razões que os levaram, por exemplo, a optar por espanhol ao invés do inglês, de forma a verificar o quanto esses aprendizes estão certos de sua escolha, assim facilitando sua busca pela autonomia.

2.2 Concepção de seu papel de aprendiz

Infelizmente nosso sistema educacional parece fornecer pouca ou nenhuma oportunidade para que o aprendiz expresse como entende seu papel na aprendizagem. Não lhe é esclarecido que há mais de uma forma de aprender, ou seja, não apenas aquele ensino centrado no professor, em que esse é o “dono do conhecimento” e ao aluno cabe o papel de “absorver” esse conhecimento, mas que há uma outra forma de aprendizado na qual ele passa a ser responsável por sua própria aprendizagem. Também dentro da estratégia metacognitiva de *planejamento* proposta por Rubin, é importante analisar como os participantes pensam que o ato pedagógico deve ser conduzido. Ou seja, quem deve determinar o quê, o como, o quanto e por quanto tempo um determinado item deve ser aprendido. Essa é uma questão complexa em que freqüentemente o discurso não combina com a prática. Em outras palavras, apesar de que o tema autonomia aparecer tanto no discurso dos educadores como no dos aprendizes em formação para o ensino de línguas, é pouco encontrado no ato pedagógico. Acredito ser relevante essa análise para que possamos compreender como inicia o processo da aprendizagem autônoma.

2.3 Caminhos traçados para buscarem suas metas

Baseados em suas crenças de aprendizagem e suas experiências anteriores, os alunos buscam alcançar suas metas de diferentes maneiras. Ainda dentro da estratégia metacognitiva de *planejamento* observada por Rubin, penso ser relevante analisar como os aprendizes buscam atingir suas

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

metas. Essas variam, desde as formas mais tradicionais, como a de realizar tarefas determinadas pelo professor, até usar seu tempo em pesquisas na Internet. As diferentes formas também dependem de sua disponibilidade em termos de recursos materiais/econômicos e ainda variam de acordo com seus estilos e preferências. Aqui, então, é preciso traçar um perfil de como cada um dos participantes opta por aprender, provocando ainda uma reflexão sobre as diferentes maneiras de “aprender a aprender” e assim caminharem em direção à aprendizagem autônoma.

2.4 Capacidade de identificarem suas dificuldades como aprendizes

Inspirada na estratégia metacognitiva de *monitoramento*, apresentada por Rubin no processo de autogerenciamento, pode-se analisar a capacidade do aprendiz em detectar seus problemas e dificuldades ao adquirir uma língua. Esse é o passo anterior ao de encontrar soluções. No entanto, nem sempre os aprendizes conseguem determinar seus reais obstáculos e acabam por atribuir seus percalços a outros fatores (como método de ensino, falta de tempo etc), eximindo-se assim de assumir sua parcela de responsabilidade no processo. É importante, assim, verificar que problemas e dificuldades listam ao aprenderem a língua-alvo e fazer uma análise de como essas dificuldades são parte do processo do desenvolvimento de autonomia ou caracterizam uma forma de continuarem com um posicionamento passivo em relação à sua própria aprendizagem.

2.5 Capacidade de buscarem soluções para suas dificuldades e problemas

Rubin (2001) afirma que uma das características de um aprendiz capaz de auto-gerenciar-se, além de detectar seus problemas no processo de

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

aprendizagem, é também tentar possíveis soluções – a estratégia da *implementação*. Sendo assim, uma análise da capacidade de os participantes encontrarem soluções para suas dificuldades e novamente, de que parcela de responsabilidade julgam eles ter para a solução de obstáculos, parece muito relevante.

2.6 Capacidade de se avaliarem

Uma vez verificado se o participante foi capaz de detectar suas dificuldades e buscar soluções para elas, outra etapa a ser analisada é a sua capacidade de se avaliar. Conforme Rubin, essa capacidade é uma das características do aluno que sabe se auto-gerenciar, e, conseqüentemente o auxilia a tornar-se um aprendiz mais autônomo. Ninguém melhor do que ele próprio para constatar o quanto vem progredindo, se esse progresso está adequado ao perfil de um futuro professor e, principalmente, se vem ao encontro de seus próprios objetivos. Essa análise inclui ainda a verificação de quanto motivado o aluno continua em relação a suas metas e objetivos ao final de um semestre.

O fato de o aprendiz ser capaz de avaliar-se também tem um caráter político se considerarmos que, para sua própria avaliação, ele terá que se conscientizar do contexto social no qual está inserido e, a partir daí, adaptar-se às restrições que eventualmente tenham surgido durante sua aprendizagem ou, ainda, interferir nas características do contexto como julgar necessário.

2.7 Suas opções ao buscarem seu conhecimento: sozinhos, em pares ou em grupos

Benson (1996:33), dentro de sua versão política de autonomia, defende a idéia de que a aprendizagem autônoma tem necessariamente influência

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

sobre o meio em que o aprendiz está inserido. Uma das formas pelas quais o indivíduo acaba por atingir seu ambiente de aprendizagem é na escolha da maneira pela qual vai aprender. Dependendo da situação de aprendizagem, o aprendiz pode adquirir conhecimento de forma individual ou não. Diferentemente do que afirma Rubin, penso que essa escolha em si não o caracteriza, necessariamente, como aprendiz autônomo. Sob meu ponto de vista, mais importante do que sua preferência é constatar se ele está consciente de seu estilo de aprendizagem e a que situações ele melhor se adapta para aprender sozinho ou não. Um aprendiz autônomo deve estar consciente desses critérios, de maneira que possa optar por trabalhar de uma forma ou de outra, conforme julgar mais adequado. Portanto, penso ser relevante uma reflexão sobre a existência ou não desses critérios, por parte dos aprendizes, ao optarem por trabalhar sozinhos, em pares ou em grupos.

2.8 Capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto

Algumas vezes nosso aprendiz possui um perfil autônomo, mas não há espaço para que ele exerça tal autonomia. Outras, eles entendem que há o espaço, todavia, escolhem não participar do processo. Essa é uma das questões de mais difícil análise já que, por mais que se questione ou observe, há inúmeras razões pelas quais o aprendiz encarrega-se ou não de sua aprendizagem. Desta maneira, é importante tentar expor o que pensam sobre a existência de oportunidades para fazerem valer suas vozes e relatar algumas situações em que exercem ou não seu direito de escolha.

Esse último aspecto enfatiza a versão política de autonomia, pois analisa como e quanto o aprendiz lida com as oportunidades ou a falta delas para exercer um papel mais ativo em sua aprendizagem. É preciso analisar

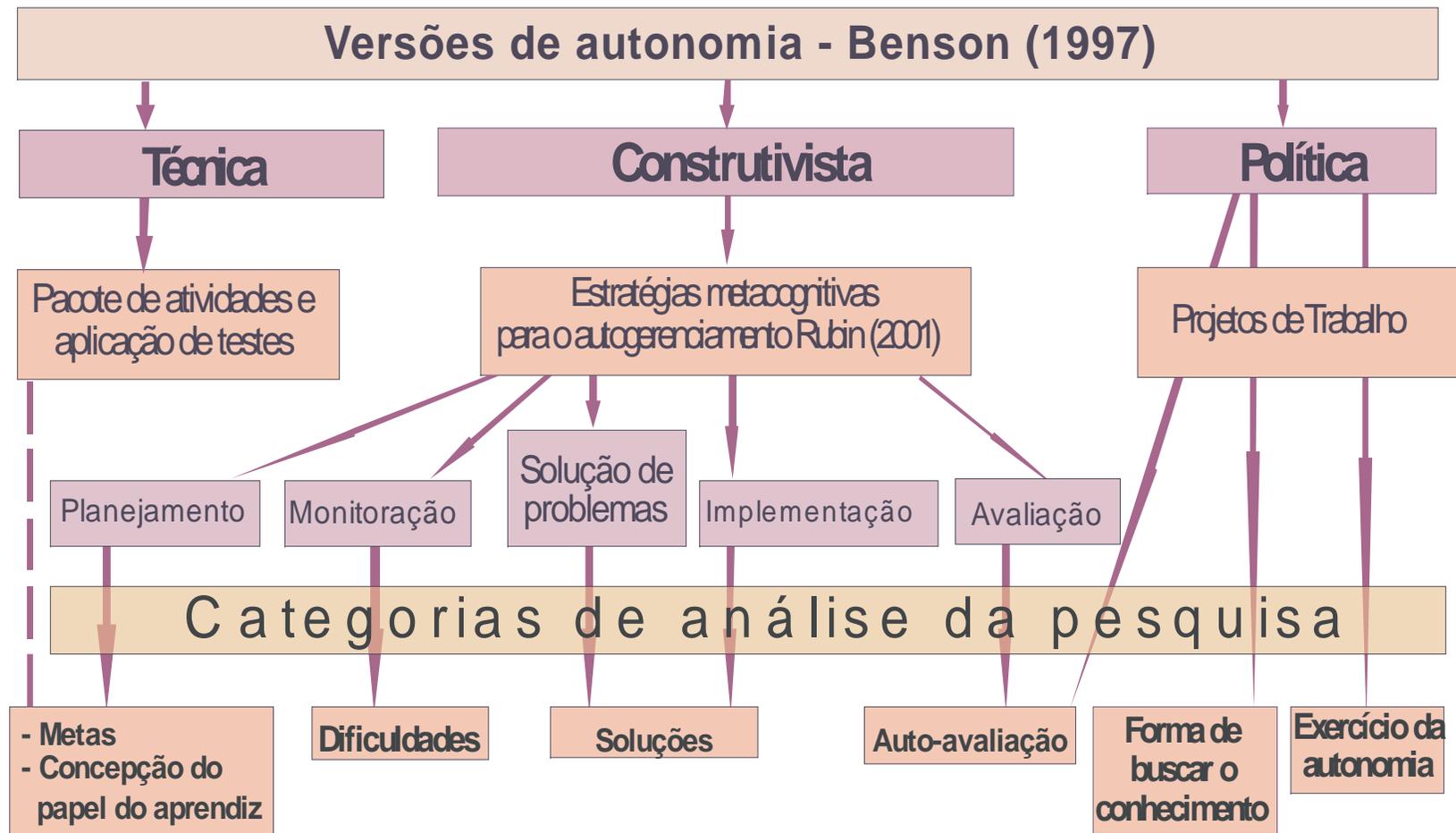
NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

quais crenças ele traz consigo sobre o contexto de aprendizagem em que está inserido, e que estratégias utiliza ou não para fazer valer sua voz.

Para finalizar essa seção, apresento a seguir um diagrama, cujo objetivo é representar a forma como relaciono as versões de autonomia propostas por Benson (1997) com as estratégias metacognitivas para o autogerenciamento da aprendizagem apresentadas por Rubin (2001). Essas, por sua vez são relacionados com aspectos que podem ser utilizados para a análise do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos participantes examinados.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas.* pp 193-219.

Diagrama 1. Relação entre as versões de autonomia e as estratégias metacognitivas para o autogerenciamento com as categorias de análise da pesquisa.



NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

3. Considerações finais

Entendo que, para que o contexto seja favorável ao desenvolvimento da autonomia o aprendiz deva:

- *ter conhecimento sobre o que se espera dele em termos de ações autônomas;*
- *conhecer as alternativas que o contexto pode oferecer para que ele descubra essa autonomia;*
- *ser estimulado para usar essas alternativas.*

Das três condições anteriores, que penso serem importantes para o desenvolvimento da autonomia, a última pode ser questionada já que o estímulo pode ser interpretado como nota. Ou seja, o aluno ser compensado, ou punido, pelo trabalho realizado, seja por atividades pré-estabelecidas, seja por um projeto autônomo, por meio da avaliação feita pelo professor. Isso equivaleria a dizer que estaríamos desenvolvendo autonomia por meio da “obrigatoriedade”. Essa é uma questão complexa de solução pouco fácil. Todavia, com base nos passado vários anos que passei me dedicando ao tema, levanto dois argumentos.

O primeiro é que, se concordamos que autonomia não é sinal de liberdade no sentido de se agir apenas conforme se pensa ser adequado, sem levar em conta o contexto, então auxiliar o aluno a lidar com constrições, tais como avaliações e outras imposições obrigatórias do contexto acadêmico, me parece razoável. O segundo argumento que constatei durante minhas observações é que, quando um aprendiz, de fato, passa a se encarregar de sua própria aprendizagem, vê a razão porque está realizando determinada tarefa, é responsável pelas decisões daí decorrentes e sabe que benefícios pode obter com ela, a “nota”, dada pelo professor ou instituição educacional, passa a ser secundária. O que de fato conta para ele é o seu “produto”, o que conseguiu atingir no período em que se propôs a trabalhar e quão bem

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

sucedido foi segundo seus próprios conceitos. Daí, a nota recebida é para ele uma conseqüência.

Proponho então que, para haver uma real mudança na prática do ensino de línguas, faz-se necessário formarmos professores capazes de refletir sobre o sistema educacional: os currículos, os programas, as metodologias, os materiais e, sobretudo, os objetivos. Objetivos esses que devem não somente estar em torno da competência lingüística e técnica, mas também política.

4. Referências bibliográficas

- AUERBACH, Elza. R. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K., EGGINGTON, W. G. (Orgs). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- BARCELOS, Ana Maria F. Metodologia de Pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 1 – nº 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.
- BENSON, Phil. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et alli. *Taking Control – Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.
- BENSON, Phil. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.
- BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. In: *TESOL QUATERLY* Vol. 33, # 3, Autumn 1999.

FRIED-BOOTH, Diana I. *Project Work*. New York: Oxford University Press, 1986.

GARDNER, David & MILLER, Lindsey. *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HOLEC, Henri. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

NICOLAIDES, Christine. A Busca da Aprendizagem Autônoma de Língua Estrangeira no Contexto Acadêmico. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies – what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

RUBIN, Joan. Language learner self-management. In: *Journal of Asian Pacific Communication*, 25-37. John Benjamins Publishing Company, 2001.

Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação

*Nara Hiroko Takaki**

Resumo

Este trabalho apresenta alguns dos resultados de minha Pesquisa de Mestrado. A partir de uma perspectiva de cunho etnográfico, ou seja, qualitativa, intersubjetiva e interpretativa, investigo como alguns professores de inglês da Rede Pública interpretam vários textos. Neste artigo, discuto os posicionamentos destes professores em relação a um filme juntamente com a minha própria prática pedagógica. A discussão baseia-se na concepção de ruptura (Ricoeur), de letramento crítico (Freebody & Luke) e na noção de lócus de enunciação (Bhabha). O ponto em comum entre essas teorias refere-se ao fato de que os significados podem ser constantemente reconstruídos possibilitando mudanças sociais. Uma das possíveis conclusões deste estudo revela a aparente reprodução crítica e agência humana.

Palavras chaves: ruptura, letramento crítico, agência humana

Abstract

This paper presents some of the outcomes of a Master's Degree research. From an ethnographic, qualitative, intersubjective and interpretive standpoint, it investigates how some teachers of English from State Schools make sense of various texts. For this article, these teachers' positionings of a particular film are

* Doutoranda na área de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

discussed alongside my own pedagogical practice. The discussion is based on Ricoeur's notion of rupture, Freebody and Luke's concept of critical literacy and Bhabha's notion of locus of enunciation. The common ground among such concepts refers to the fact that meanings can be constantly reconstructed historically to foster social changes. One of the possible findings of this study reveals apparent critical reproduction and human agency.

Keywords: rupture, critical literacy, human agency

1. Introdução

O letramento crítico, do século XXI, da perspectiva de Luke e Freebody (1997), refere-se a uma prática de leitura na qual os significados são constantemente construídos e reconstruídos contingentemente na malha multi-cultural refletindo, assim, as relações sócio-ideológicas, negociações e ações circunscritas num determinado contexto de estudo. A proposta é a de buscar compreender quais efeitos de realidade(s) estão sendo construídos e veiculados e, principalmente, conscientizar-se de que os referidos efeitos reclamam re-interpretações historicizadas, contestações e subversões como possibilidades expandidas de efetivas transformações do meio em que os cidadãos representam e são representados de diversas maneiras, simultaneamente.

Assim sendo, o letramento crítico abrange leituras de conhecimento visando à cidadania. Tal conhecimento poderá ser de natureza multi-cultural, visual, midiática e informativa. A noção de conhecimento de multi-culturas e linguagens, a profusão de diferentes maneiras por meio das quais informações multi-sensoriais (exs.: texto, som, gráfico) podem reproduzir estereótipos culturais, constituindo-se em preocupações do letramento crítico. Este empresta a sala de

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

aula como espaço privilegiado para a compreensão da diversidade cultural por apresentar uma vasta gama de identificações ativas de discentes e docentes, sem perder de vista as relações que estes mantêm com a instituição e o mundo macro-social em que se inserem.

O presente trabalho é uma parte de meu mestrado e tem como objetivo discutir o processo em que as diferentes vozes, olhares e interações de meus discentes, sujeitos de pesquisa neste artigo, e a minha própria ação pedagógica ocorreram. Adoto como aporte teórico, letramento crítico (Luke & Freebody, 1997), pedagogia crítica (Freire), pesquisa de cunho etnográfico, qualitativa, interpretativa e intersubjetiva (Geertz), desconstrução (Derrida), ruptura (Ricoeur), dialogismo (Bakhtin) e locus de enunciação (Bhabha).

Em primeiro lugar, destaco o cenário sócio-histórico de minha pesquisa, descrevo brevemente a metodologia de pesquisa e coleta de dados, a descrição do filme escolhido como um dos materiais de exercício de letramento crítico, o relato etnográfico de alguns momentos do processo de interpretação no qual permeiam os efeitos de sentidos co-construídos dentro e fora da sala de aula.

2. Contextualização da comunidade pesquisada

O processo interpretativo do letramento crítico foi produzido por alguns discentes, professores da Rede Pública Paulista, bolsistas e participantes de um projeto que compreende três fases: aprendizagem de língua inglesa, reflexão e ação e contínua busca de auto-aperfeiçoamento do professor em seu contexto de rede pública.¹ Como dito anteriormente, a minha interação, enquanto

¹ O referido projeto recebe o título de *A formação contínua do professor de inglês: um contexto para reconstrução da prática*, oferecido e financiado por um instituto particular de ensino de língua inglesa, doravante IPLI. Trata-se de um curso de três anos de ensino de língua inglesa no IPLI

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

pesquisadora e professora dos discentes² acima referidos, também respondeu pelas condições contextuais de produção e recepção de tal processo.

No período da coleta de dados, no que tange ao projeto, tanto o IPLI como a UBI utilizavam processos que primavam pelo produto final a ser multiplicado: treinamento de professor, formação contínua do mesmo, por meio de multiplicadores³ e, de certa forma, de controle de qualidade total⁴.

A comunidade de discentes é formada por professoras que lecionam inglês em escolas públicas, evidentemente, com maior ou menor grau de conhecimento de mundo, com diferentes formas de apoio e incentivo pedagógico e/ou financeiro por parte de seus diretores. No estágio em que estas professoras se encontram, a produção em inglês das mesmas, é, ainda, inferior ao estabelecido pelo ALTE⁵. Nem todas as professoras são graduadas em língua inglesa; muitas acabam lecionando inglês por falta de opção. Adoto atitude extremamente flexível para ouvir aquelas que não conseguem se expressar em inglês por falta de segurança e domínio lingüístico. Também, abro espaço para que elas se sintam à vontade para trazerem artigos, de interesse geral, para discussões em classe.

seqüenciado por mais um ano e meio de curso sobre metodologia, didática e elaboração de materiais didáticos para serem usados no contexto da rede pública (Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando). Este último curso é desenvolvido e oferecido por uma renomada universidade pública, UBI (daqui por diante). A terceira parte consiste na continuação da multiplicação dos valores e aprendizado, nos contextos singulares de cada multiplicador; é uma missão para o resto da vida, por assim dizer.

² PE, daqui por diante.

³ Termo utilizado pelo IPLI e UBI.

⁴ Termo empregado pelo IPLI que implica redução de custos em treinamentos de mão-de-obra, homogeneização de discursos e práticas pedagógicas, como se isto representasse garantia de melhor qualidade.

⁵ ALTE: Associação de Professores de Língua na Europa.

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

Teoricamente, elas sustentam uma motivação material bem evidente, com atitude pró-ativa para as atividades de sala de aula. A busca pelo conhecimento, exigido cada vez mais pela lei de mercado, parece reger o interesse geral do grupo. É atraente a idéia de que o certificado de conclusão de curso oferecerá privilégios como: reconhecimento de curso como sendo curso de pós-graduação, reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura, pontuações que, de acordo com o Centro de Estudos e Normas Pedagógicas, favorecem as professoras no ato da atribuição de classes em seus contextos específicos e na realização de promoções com mais facilidade.

Como o enfoque desta pesquisa é eminentemente qualitativo, interpretativo e intersubjetivo, para limitar a subjetividade, utilizo a triangulação de dados, ou seja, anotações de campo, resumos de textos escritos pelos discentes e interações com e entre os mesmos, gravadas em fita cassete, durante as aulas. Analiso as interpretações e interações como um todo e não como aulas individualmente.

A coleta de dados contou com a possibilidade de entrevistas a discentes, sujeitos de pesquisa (aqui tratados como SA, SB e assim sucessivamente) antes ou após as aulas, individualmente ou em grupos de três ou quatro. Mas isso não logrou resultado em virtude de dificuldades de conciliação de horários entre sujeitos e professor-pesquisador. Isto posto, deveria pensar numa maneira prática que atendesse a todos. Cheguei à conclusão de que o tempo em sala de aula seria menos prejudicado a partir de entrevistas em grupos e em lugares diferentes para evitar interferências de ruídos. Dessa forma, organizei três grupos: um grupo permaneceria na sala, outro ocuparia a sala ao lado e o último ficaria à mesa do *hall* da escola.

A tarefa de locar os grupos em diferentes ambientes seria tão ingrata quanto à de mantê-los numa mesma sala de aula para fins de interação. Se no primeiro caso perderia na monitoração dos sujeitos, no segundo os ruídos

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

comprometeriam a qualidade de gravação de suas vozes. Nem sempre fui capaz de interagir idealmente com a classe toda e fazer as devidas anotações de campo. Há que elucidar, ainda, momentos de tensão que vivemos durante o processo para caracterizar o quão arriscado é realizar algo diferente do que é preconizado pelos programas e objetivos acadêmico-institucionais, mormente tratando-se de uma instituição e sujeitos de pesquisa conservadores. A etnografia poderá apenas minimizar os problemas mas não solucioná-los⁶.

Como os sujeitos de pesquisa aprovaram a primeira experiência de gravação, resolvemos dar continuidade a esse esquema, descrito anteriormente. Vários foram os motivos: para interagir com os mais próximos, pela possibilidade de fumar fora da sala de aula, pela possibilidade de não se expor muito diante do professor ou colegas mais extrovertidos e fluentes na língua inglesa e pela maior liberdade de expressão, inclusive em língua materna. De qualquer forma, seria fácil arrumar desculpas para justificar as falhas da gravação.

Observações e anotações de aulas foram feitas durante as aulas sempre que possível, ou *post hoc*. Algumas gravações foram perdidas por vários motivos: gravador ou pilhas com problemas, manuseio inapropriado e interferências comprometendo a clareza dos dizeres.

Com o intuito de flexibilizar esse esquema de coleta, recebi fitas com gravações dos sujeitos ausentes a algumas aulas ou daqueles que simplesmente se propuseram a melhorar a proficiência oral da língua alvo. Coletei as argumentações escritas sugeridas e algumas obrigatórias como fontes de evidências para avaliações.

Apresento agora um resumo do filme, *Not one less* (*Nem um a menos*) no intuito de fornecer alguma versão sobre o conteúdo do mesmo.

⁶ Palestra proferida por Menezes de Sousa em setembro/2002 na USP.

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

3. Not one less: ruptura ou modelo?

O que mais foge dos padrões habituais neste filme é a questão da autoridade e do saber que são compartilhados por uma professora de 13 anos, e pelos aprendizes-crianças. No decorrer dos fatos, surge a necessidade de trabalhar matemática em busca de um objetivo em comum: recuperar um aluno que vai à cidade tentar um emprego para auxiliar a mãe acamada a saldar uma dívida. Essa busca garantiria o bônus financeiro da professora, segundo promessa do professor efetivo do grupo escolar que tivera que se afastar temporariamente. Por esse ângulo, Wei, a professora, deseja a compensação financeira, natural para a sua condição. O filme respira um certo grau de humanismo num meio aparentemente desfavorável à aprendizagem, conforme revelado pela situação carente da China. No desenrolar dos fatos, percebe-se a mudança da perspectiva de Wei, que se une aos vinte aprendizes, da 3^o série primária, numa atividade extra-curricular (carregar tijolos de uma fábrica) para angariar dinheiro garantindo, assim, as passagens de ônibus para trazer o aprendiz de volta. A professora não domina suficientemente matemática para fazer cálculos. Os aprendizes, em conjunto, é que calculam a quantia exata de quantas horas deverão trabalhar e de quantos tijolos deverão transportar para ganhar a quantia de dinheiro necessária. A interação social entre os participantes provoca uma **ruptura** (Ricoeur, 1978) com os moldes tradicionais da pedagogia de natureza opressiva (Freire, 1983), ou seja, na qual o professor é aquele que detém o saber e, portanto, o poder de domínio total sobre os alunos, sendo estes últimos aqueles que não passam de seres que não sabem, não possuindo conhecimento de mundo (=schemata) algum, e que devem aprender repetindo os saberes de quem os ensina.

Vejamos o que os sujeitos mencionaram quando propus que refletissem e discutissem o seguinte: *Reflect on Wei's teaching and discuss it with your peers*. Por unanimidade, os sujeitos apontaram a idéia de professor modelo. SE até

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

discorreu a respeito de *How to become a good teacher* em forma de dissertação. Propuseram receitas e ilustraram com cenas do filme: sem experiência prévia Wei aprendeu com as necessidades do dia a dia; ensinou matemática e atendeu aos interesses dos alunos; inconscientemente Wei trabalhou interação; tirou proveito do conhecimento de mundo dos alunos e dividiu poder que é fundamental para manter os alunos motivados. Esse quadro é compreendido por muitos dos sujeitos como uma inovação pedagógica que funciona mediante certas qualidades que devem hospedar no conceito de “bom” professor, da perspectiva de tais sujeitos. (Wei’s attitude as well his teaching methodology will serve as example for us teachers).

Constata-se uma repetição *ad nauseam* do estilo *final feliz* do filme (ex. SP: she got to achieve the targets with the help of children.). Um abono ao salário de Wei, personagem que retrata a professora no filme, estaria garantido caso nenhum aprendiz abandonasse os estudos. Conforme tece SP, Wei aproveita a premente necessidade de ganhar dinheiro, natural para o cenário particularizado daquela comunidade de acordo com o filme, e junta esforços para recuperar o aprendiz que fora para a cidade em busca de emprego para auxiliar a mãe acamada a quitar uma dívida familiar. Depreende-se, pelas interpretações dos sujeitos, que o filme sugere uma das influências do capitalismo na China. Essa arrancada capitalista reforça a motivação instrumental (Gardner, 1985) de Wei e não deve ser ignorada. Os sujeitos, contudo, não atestam que tal motivação não garantiria a obtenção de sucesso para a transformação do meio. Com efeito, magnetizam um campo no qual instala-se um pressuposto: o de que a experiência, o conhecimento e a atitude apropriada do professor facilitam a busca de soluções. Porém, não advertem que tais predicados nem sempre são suficientes e nem sempre garantem ação produtiva.

Os sujeitos sugerem uma representação/crença salvacionista numa relação proporcional ao binômio *experiência/conhecimento* e aprendizagem bem

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

sucedida. Vozes do discurso da escola (ex.: SQ; using the method needs and wants, SP: she caters for the group's needs) reforçam tal representação. Cria-se, assim, uma visão logocêntrica (Derrida, 1997). O logocentrismo abre uma fenda rígida entre as relações de centro e margem. O suposto olhar privilegiado estaria realçado enquanto que outras interpretações se deslocariam para as periferias deste centro, perdendo valores. Não se deve esquecer, entretanto, da armadilha que a simples troca de lugares entre estes dois elementos provocaria, a remoção de quem está nas margens para o centro e vice-versa, caracterizariam novamente o mesmo paradigma logocêntrico.

Como vimos, isto acaba cedendo espaço narcísico a esse professor dotado de tais qualidades, como se isso bastasse para inovações e ruptura (Ricoeur, 1978), uma vez que o problema que não é abordado é que a realidade desses sujeitos desmente tais axiomas. Realidade esta cultivada e cultuada de forma paradoxal pelos próprios sujeitos, pois, quando o assunto reportava-se à tentativa de redução de simples problemas em sala de aula, o diagnóstico mais visível se reduzia a lançar culpas ao governo, famílias e aprendizes; promoviam a condição de reféns elaborada por eles próprios. Mesmo os que se identificavam com Wei se desmascaravam naturalmente.

O aspecto contundente de ruptura reside na tarefa de reflexão filosófica, desenvolvida a partir de um constante movimento de re-interpretação do que se concebe como “realidade”, mediada pela linguagem. É por meio da linguagem que as histórias do conhecimento se articulam e, assim, toda a produção humana, já é resultado inacabado de uma interpretação. Esta, por sua vez, anseia por outras re-interpretações, caracterizando, assim, o que se compreende por rupturas. Estando imersos na história, somos afetados pela interferência das instituições sociais que, sistematicamente reificam interpretações de interesses próprios, colocando em risco a instância crítica tanto dos que produzem quanto dos que consomem pontos de vistas.

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

O trabalho da ruptura poderá, pois, representar a dissolução dessa forma de coação institucionalizada, e abrigar novos e múltiplos sentidos, uma espécie de reconstrução do próprio texto em análise, por via da interrogação sobre os sentidos aparentemente suscitados pelo/no texto. Esta ruptura navega contra o postulado de que há leituras pré-existentes como matrizes originais, cristalizadas no tempo-espaço. Ao invés, reconhece as dimensões subjetivas do intérprete e sua localização histórico-social, dinâmica e, portanto, passível de mudanças, tal qual a própria natureza da linguagem.

Quando este último autor citado nos adverte sobre o conceito de *ruptura* com conhecimento adequado, ele não está se referindo ao conhecimento necessariamente potencializado por academias, isto é, por instrução formal. Na realidade, trata-se de conhecimento contingente que ofereça possibilidades de intervenção numa determinada reflexão. Como atesta SQ: *she does the calculus on the board with the help of the children this moment she gets to teach mathematics and to attend the interests of the pupils*. Complemento que Wei mal dominava matemática: a solução do cálculo da quantia de dinheiro de que precisava para comprar a passagem de ônibus para ir à cidade capturar o aprendiz “fugitivo”, é construída coletivamente. É um momento em que os aprendizes apresentam-se aparentemente engajados, articulando suas cognições por meio de posições, perguntas e sugestões para solucionar o problema.

Ao mesmo tempo, os sujeitos acabam deixando um hiato, pois não parecem perceber que professores com conhecimento (não especificam o que exatamente compreendem por conhecimento), experiência e entusiasmo, como se consideram, muitas vezes, poderiam não surtir efeitos de *ruptura* em seus contextos singulares, como Wei promove com a interação dos aprendizes num meio julgado desfavorável. Além disso, os sujeitos não percebem que Wei poderia não obter êxito com diferentes grupos, ou seja, em diferentes contextos. Em decorrência, crenças em modelos e receitas com final feliz generalizado, deveriam

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

cair por terra a essas alturas dos acontecimentos; após dois meses de prática de letramento crítico. Talvez isto representasse a minha contradição ao desejar resultados concretos, previsíveis e lineares.

4. Ruptura e letramento crítico na leitura dos professores investigados

Nesse momento, vale a pena explicar do que trata o letramento crítico. Na perspectiva de Freebody & Luke (1999), as novas tecnologias, a rápida expansão do capitalismo e globalização, têm encorajado alguns educadores a lutar contra a mentalidade de se praticar leituras por meio de um único método e/ou ecletismo ingênuo, por assim dizer, pois isto não dará conta das exigências do mundo atual.

Apreendemos, pois, que as práticas culturais são moldadas e remodeladas por interesses sociais, culturais e econômicos, freqüentemente numa relação competitiva entre si. As culturas, na acepção ampla da palavra, são, dessa forma, mediadas por relações complexas de poder e conhecimento. Em decorrência, o citado letramento se refere à epistemologia de conhecimento que assume a questão de poder como sendo um fenômeno multiforme e dinâmico, possibilitando tomadas de decisão moral, política e cultural a respeito das diversas práticas necessárias ao desenvolvimento da agência do ser, como estratégia de sobrevivência e articulação social. Mas esta decisão não é arredia à expansão da capacidade intelectual das comunidades, das nações e ao uso mais explorados dos recursos culturais e semióticos nas economias multimodais (aspectos visuais, sonoros, falados, escritos e os não-ditos de um determinado texto).

O ensino e aprendizagem, nesta perspectiva, não se reduzem à mera aquisição ou transmissão de conhecimento ou ao simples crescimento natural do ser. Trata-se antes, de constante re-construção de identificações e culturas, de

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

comunidades, instituições. A educação direcionada ao letramento crítico enfoca a questão do tipo de sociedade e os tipos e de cidadãos que podem e devem ser reconstruídos na história, levando-se em consideração o repertório lingüístico e cultural que os aprendizes trazem para a sala de aula. Repertório este que dialoga com o individual e comunitário numa relação simultânea de dependência e que acaba influenciando as maneiras subjetivas e identificações de tais indivíduos frente à interpretação de um dado texto.

É a partir desta consciência que novos caminhos, não somente os previstos por currículos em geral, podem se apresentados, ou seja, participação efetiva na construção de significados textuais, compreender como os aspectos multimodais, anteriormente citados, negociam com os sistemas de significados de diferentes culturas, instituições, famílias, comunidades, nações-estados, mundo como um todo. Ir além disto através da competência do usuário da linguagem para quebrar certas regras, isto é, padrões convencionais de estrutura de frase, ortografia, pronúncia; atuar dentro e fora da escola, nas diferentes funções sociais, econômicas e culturais que os textos apresentam, conscientizando-se de que tais funções modelam a maneira com a qual os textos são estruturados. O processo de significação ocorre sempre de forma dialógica, ideológica e contextualizada. É nesse interstício que os usuários da linguagem travam lutas pelo significado. Assim, não há textos neutros tampouco textos que resistem às totalidades homogêneas e “verdades” únicas; estes representam perspectivas singulares e silenciam outras interpretações, influenciam os cidadãos em suas ações, restando, portanto, a compreensão de que tais leituras, escritas e discursos podem ser recontemplados, híbrida e produtivamente, ou seja, utilizados como ferramentas para ampliar o espectro de opções, opções estas melhores informadas.

O letramento crítico parte do princípio de que, para participar ativamente na sociedade, é preciso articular nas e com as relações de poder e conhecimento. Isto não quer dizer, entretanto, que esta noção de letramento se converta em mero

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

produto de consumo e/ou modismo, garantindo resultados, tão ao gosto do capitalismo e globalização.

É com esta consciência que podemos compreender melhor a interação e interpretação dos sujeitos investigados (os professores participantes da pesquisa) acerca do filme. Uma outra voz que sobressai nesse discurso é a da afetividade (ex.: SC e SP). Wei não se apresenta tão paciente durante o filme como descrita pelos sujeitos. Num primeiro momento, Wei vê-se diante da contingência (Bhabha, 1994) de ter de lidar com a indisciplina e desinteresse de muitas crianças. Dada uma segunda contingência, a necessidade de sair em busca do aprendiz na cidade, ela não vê outra saída a não ser perseverar. Mesmo porque a compensação monetária estava em jogo, além de sua dignidade. A suposta empatia que Wei estabelece para com os aprendizes surge da segunda contingência. Aliás, ela se ausenta da escola enquanto procura o aprendiz na cidade. No imaginário dos sujeitos, entretanto, prevalece a idéia de empatia construída que sustenta a idéia de que Wei é solidária durante todo o filme.

Esses excertos denotam uma caracterização identitária da concepção de bom professor, que é visto como aquele que cria '*a wonderful atmosphere, motivated them to seek knowledge*', '*tolerant, patient and shows empathy*', depoimentos dos investigados. A especificidade de contextos nos quais esse professor ideal poderia atuar e os possíveis efeitos dessa identidade, aparentemente vista como fixa, não são levados em consideração. Por exemplo, não verbalizam a noção de produtividade que a impaciência poderia gerar se usada. O estresse poderia ser usado estrategicamente pelo professor para suscitar reações dos aprendizes e poderia ser mais eficiente que a suposta harmonia. Por que não? Lembremos bem que Foucault alerta para o fato de que o *poder e saber* também podem ser construtivos (1979). Esse discurso que apela para o afetivo remete ao *locus de enunciação* (Bhabha, 1994) na medida em que figura uma representação/crença de que o aprendiz indisciplinado, resistente e

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

desmotivado não aprende e torna-se excluído das interações de sala de aula, como normalmente ocorrem nos próprios contextos em que tais sujeitos trabalham. Novamente resvalam para o que o citado autor condena: o professor quer ensinar; porém, não quer aprender (Bhabha, 1994).

Depreende-se também desses dizeres que, embora a professora Wei tenha apenas 13 anos, ela consegue subverter a situação tradicional cujos participantes (prefeito e professor e alunos) aparecem como conformistas-reprodutores criticamente silenciados do *status quo* do momento. E o que a perspectiva dos sujeitos enfoca é exatamente uma espécie de idolatria e encantamento por Wei que divide poder e saber com os aprendizes, visto que nem ela mesma sabia, por exemplo, fazer cálculos.

Para esses sujeitos, sem nenhum conhecimento formal, Wei está colocando, em prática, o que normalmente é esperado de um professor como intelectual *cuja função pedagógica estaria ligada não apenas à produção de idéias, mas também a formas de luta coletiva em torno de preocupações econômicas, sociais e políticas variadas*. (Giroux, 1997:172). Ilustram-se, assim, questões cruciais para uma pedagogia de *possibilidade, radical e crítica*, pela chave do letramento crítico, imprescindível para compreendermos como as identificações multi-culturais se articulam no interior de uma sala de aula e no mundo macro-social em que esta se insere; com a adoção de um discurso também reformulado para subverter posições hegemônicas, conforme Freebody & Luke (1999) postulam.

Ora, se o poder circula (Foucault, 1979), então isto nos permite questionar a idéia de que o dominante se apodera de um poder fixo, uma vez que este sempre corre o risco de ser desafiado num meio sócio-ideológico em que forças internas revertem-se para elas próprias, minando assim o seu território. Para Bhabha (1994), não há agente que não tenha acesso ao poder, desde que utilize estratégias apropriadas: aquelas que se infiltram causando estragos no campo do

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

inimigo sem mesmo que este perceba. Isto requer, muitas vezes, um fingimento de concordância e submissão perante o dominante, por exemplo, na forma de ironia, enquanto por detrás do mesmo agilizam-se processos que gradativamente derrubam o poder que está sendo temporariamente exercido principalmente por sujeitos dirigentes (exs.: professor, prefeito e diretor).

Retornando à análise, vimos que na visão dos sujeitos, Wei parte para uma operação contra os ditames da instituição para a qual o aprendiz conjuga-se com conta bancária: receptáculo de conhecimento transmitido e não construído dialogicamente (Freire, 1983). Conhece a situação na qual os aprendizes se apresentam, toma conhecimento da ideologia que lá impera. Ideologia esta que prevê o professor no centro das verdades e o aluno como o suposto obediente que copia e reproduz o que está escrito na lousa sem nenhum direito a questionamento.

Em resposta a essa hipertrofia pedagógica, Wei passa a conhecer os aprendizes que tem, suas necessidades e interesses, alia-se a eles, angaria esforços e coletivamente subverte o então regime vigente da escola. É na contingência que a professora atua: não há um plano pré-elaborado; tudo é criado de acordo com o imprevisível, numa perspectiva de humanidade, pelo menos aparentemente. Wei, na perspectiva dos sujeitos, coloca em prática aspectos da pedagogia *radical*, *rigorosa* e de *conjunto*, nas palavras de Saviani (1980).

O que perturbava a pesquisadora, entretanto, era o posicionamento interpretativo dos sujeitos que insistiam numa generalização desenfreada do sucesso de Wei. Assistia de perto o letramento crítico se recuando, pelo fato dos sujeitos estarem esquecendo das especificidades de cada situação pedagógica. Foi então que a pesquisadora decidiu, por várias vezes, provocá-las mesmo consciente de que seria natural e aceitável que algumas se identificassem com Wei direta ou indiretamente, conforme verbalizam quando a mesma lhes perguntou: *Have you ever carried out a project to teach something other than*

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

language? To teach for life, you know what I mean?

SR: *I made a project about can and students 5th grade, last year, Said: I never went to MacDonald's and I never went to shopping center, I only heard about them. I tried to do all the things, with the class to take this boy to MacDonald's. The people brought products...*

P: *Who paid for that?*

SR: *The APM. I used 5.000 points, clothes, vassouras, my class won the competition and we went to MacDonald's, my God!*

P: *Congratulations, and how did he react?*

SR: *It was very interesting they brought a snack, the hamburger to his mother, they are very, very clean, all the children. We had to collect many things for festa junina then the TV would be a bingo to collect money and then my class worked hard. (todos: congratulations!)*

P: *Did you take these two opportunities to teach something?*

SR: *Only work together and no more falta de disciplina.*

Aparentemente, SR delegou responsabilidade aos aprendizes durante o processo de luta por um projeto coletivo e parece ter minimizado o problema da indisciplina. Naquele momento acabei por parabenizá-la, mas não deixei claro que era pela simples vitória da competição e não pelo objetivo em si do projeto. A vitória naquela competição representava mais uma realização pessoal que proporcionou o acesso ao socialmente inatingível que propriamente um questionamento do sistema enquanto “establishment”. Ao dizer *clean*, sugere uma visão preconceituosa: para ascender socialmente, é necessário que o pobre esteja limpo e bem apresentado, uma visão disseminada daquele que possui condições sociais mais privilegiadas.

O projeto coletivo de SR denuncia a sua concepção do que é gratificante quanto ao papel do professor: a realização de um desejo novamente embutido pelo fator emocional. Apesar da aparente melhora de comportamento e de amadurecimento por parte dos aprendizes, como percepção do efeito do

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

empreendimento em conjunto, SR não questiona o risco dessa economia de troca, por assim dizer. Nessa relação esforço e premiação, o aprendiz em estudo poderia internalizar fortemente o reforço de discriminação: uma espécie de prolongamento da compaixão construída no imaginário da professora e dos colegas.

Observa-se que para os investigados, o bom professor, isto é, o modelo a ser reproduzido cegamente, é aquele que satisfaz o desejo do aluno e não necessariamente atinge o que ele precisa. Então resta refletir sobre qual seria exatamente a raiz filosófica que norteia a forma com que o projeto coletivo foi aqui trabalhado. A meu ver, ele não foi considerado segundo os valores de uma pedagogia crítica, como nos ensina Saviani (1980), como nos ensina Luke & Freebody (op. cit). SR desconstrói uma rotina de atividades para construir uma atividade quase extra-curricular, no sentido de não se fixar no livro didático como de costume. Isso resulta de maneira insofismável numa ação que é crítico-reprodutivista. A epistemologia de como o conhecimento pode ser construído foi apenas burilada superficialmente. Tal desejo traduz-se na vontade de experimentar, ainda que minimamente, uma parcela do capitalismo que é ironizado no filme por meio da cena em que Wei divide uma lata de Coca-Cola com os aprendizes. Ironia às práticas consumistas, tão celebradas no estilo de vida americano (= *American Way of Life*) em uma sociedade chinesa chamada de não democrática.

O que aparentemente está distante de SR, pelo menos nesse momento da discussão, é o fato de que países ditos ricos e desenvolvidos exploram outros impondo produtos e se glorificam com a desmesura de seus mercados absolutos com multinacionais e lojas de franquia (ex.: a própria reapropriação do McDonald's). Porém, simultaneamente, países ditos pobres também avançam com seus produtos tanto na Europa como nos EUA (ex.: a profusão de restaurantes indianos na Inglaterra). O espaço de tentativa de emancipação de SR

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

e de seus aprendizes, reduziu-se a um ato de consumo que anestesia a dor da desigualdade social. Por um momento, ser e parecer se identificam. Horas depois, o aprendiz poderá saborear o fel do mundo sem que force o paladar.

Aguçando a nossa perspectiva, notamos um clima que nos permite dizer com certa segurança, mas sem a expectativa de garantias, que o filme inspirou e comoveu alguns dos sujeitos que apreciaram a oportunidade de terem tido acesso a este material rico, as discussões relevantes e a este acréscimo dinâmico de conhecimento pedagógico (ex.: divisão de poder e conhecimento construído dialogicamente, como ação coletiva).

Embora fornecer condições para expandir interpretações não era exatamente o foco central dessa pesquisa, mas sim o de tentar compreender o processo, da nossa ótica de professores, quando nos indagamos se alguma expansão interpretativa floresceu, há que se alertar para o fato de que os professores investigados talvez tenham sido influenciados pelos dizeres do professor-pesquisador ao esclarecer as dúvidas dos mesmos sobre o filme, utilizando-se de um inventário lexical mais elaborado. Há evidências nos documentos coletados de que alguns sujeitos até incorporaram parte deste vocabulário (exs.: SP, SD) do professor.

Afora isso, a necessidade quase que coletiva de ter um “modelo” de professor ou receitas a serem seguidas, culminando num coletivo final feliz, porém, tendo o professor como ganhador do “Oscar” de ação pedagógica, sem levar em consideração os diferentes contextos nos quais executa-se a práxis pedagógica, representa um certo recuo na expansão da capacidade crítico-interpretativa que requer o letramento crítico (Luke & Freebody, 1997) de alguns sujeitos (exs.: SA, SE, SC).

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

5. Considerações finais

Como procurei demonstrar, práticas pedagógicas que busquem desnaturalizar discursos convenientemente estabelecidos como verdade em determinada conjuntura histórico-social, que reconheçam possíveis reatualizações de significados contextuais, que aceitem debates críticos em direção à multiplicidade de questionamentos de tudo que se lê, escreve e é dito, de formas multimodais, configuram o letramento crítico. Este dialoga, em semelhantes vertentes, com a noção de ruptura de Ricoeur, dialogismo de Bakhtin, logocentrismo de Derrida e lócus de enunciação de Bhabha. Promover espaços dentro e fora da sala de aula para a expansão da criticidade não significa, entretanto, querer compelir idealizações.

Dessa ótica, os resultados deste trabalho não escapam a esta constatação. Focalizei os discentes, os sujeitos de pesquisa indiscutivelmente interpelados por considerável carga afetiva e reprodução crítica durante as minhas tentativas de inovação de prática de letramento crítico. Inseridos num instituto que prima por resultados previsíveis de sucesso no ensino e aprendizagem de língua inglesa, e advindos de um mundo social altamente complexo, devido às relações de poder e conhecimento, não é de se surpreender que tais sujeitos reagissem de forma unilateral, conforme relatei.

O estereótipo do final feliz e a consagração da professora, no filme discutido, remetem à lembrança de professor modelo, de como se tornar um bom professor, deixando de lado as contingências e especificidades de cada contexto pedagógico. No caso específico de SR, esta não parece se dar conta da contribuição social que não promovera com sua suposta criatividade. A atividade extracurricular a que se propôs, poderá reforçar no seu aprendiz a idéia de que é e será refém de um sistema que confere privilégios aos mais poderosos e abastados, conduzindo-o ao enfraquecimento de sua agência. Ambos SR e seu

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

aprendiz, e quiçá, os outros aprendizes do grupo, acabam comprando, entusiasmadamente, padrões de poder, de identificação e classe social, cristalizados pela sociedade predominantemente neo-liberal.

Vimos que os ajustes para a realização da coleta de dados, a natureza do exercício de letramento crítico, ou seja, a forma com a qual a discussão do filme foi conduzida e a minha própria práxis pedagógica, certamente influenciaram as perspectivas dos sujeitos. Muitos deles aparentemente externaram posicionamentos interpretativos que conferem visibilidade às interpretações já contempladas por outros.

Em face do exposto, vale lembrar, contudo, que a transformação não ocorre apenas no tempo futuro, mas sim, desde o momento em que começamos a interagir numa sala de aula.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. 1999. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9º ed. São Paulo: Hucitec.
- BHABHA, H. K. 1994. **The location of culture**. London & New York: Routledge.
- DERRIDA, J. **Of Grammatology**. 1997. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- FOUCAULT, M. 1979. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal.
- FREEBODY, P. & LUKE, A. 1999. A map of possible practices: further notes on the four resources model. In: **Australian Journal of Language and Literacy**. In: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>. Acesso em: 15 de abril, 2006.
- FREIRE P. 1983. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARDNER, R. C. 1985. **Social psychology and second language learning**. The

TAKAKI, N. H. *Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação*. pp 220-240.

role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

GIROUX, H. 1997. **Os professores como intelectuais**. São Paulo: Artmed Editora.

RICOEUR, P. 1978. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago.

SAVIANI, D. 1980. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas.* pp 241-262.

Um Olhar Sobre o Conceito de Letramento do PISA e Suas Possíveis Implicações para o Ensino de Línguas

Ana Paula Martinez Duboc

Resumo

O presente trabalho propõe investigar o conceito de **letramento** presente no PISA por acreditar que, uma vez caracterizado como importante programa de avaliação de âmbito internacional, suas representações acerca do tema são merecedoras de análise crítica. No intuito de melhor situar o PISA, o artigo apresenta inicialmente alguns conceitos teórico-metodológicos sobre avaliação educacional e sua relação com alguns condicionantes no contexto das políticas educacionais vigentes. Ao propor tal reflexão, o artigo busca o entendimento da lógica das avaliações em larga escala bem como suas implicações para a prática pedagógica, sobretudo aquela voltada ao ensino de línguas.

Palavras-Chave: letramento, avaliação, políticas educacionais, ensino de línguas.

Abstract

The aim of this study is to investigate the concept of **literacy** presented by PISA once it is considered an important worldwide assessment program whose representations on the concept of literacy deserve critical analysis. In order to

*Mestranda do Departamento de Letras Modernas da USP e bolsista da CAPES.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas. pp 241-262.*

better situate PISA, the paper initially intends to present some theoretical and methodological concepts on educational assessment as well as its relation with certain defining aspects in the context of the current educational policies. By proposing such reflection, this paper seeks the understanding of the current large-scale assessments as well as their implications to pedagogical practices, mainly those regarding language teaching.

Key words: literacy, assessment, educational policies, language teaching.

Avaliação Educacional: Pressupostos Teórico-Metodológicos

Nos primeiros anos do século XX, os avanços nos estudos de caráter biológico trouxeram grande influência para o campo educacional, que, caracterizado como campo heterônomo, buscou na psicologia a legitimação de suas práticas. Conseqüentemente, os estudos em avaliação da aprendizagem sofreram forte influência das pesquisas de caráter psicológico, sobretudo aquelas voltadas ao campo da Psicometria. Destarte, as primeiras décadas do século XX são marcadas pela ênfase à investigação sobre mensuração de capacidades via testagem, a exemplo do movimento denominado *Measument Movement*, o qual propunha medir precisa e objetivamente as mudanças ocorridas nos seres humanos durante o processo de aprendizagem.

Alguns anos mais tarde, Tyler (1949), um dos mais influentes pesquisadores sobre currículo e avaliação, propõe a definição de planos seqüenciais de instrução muito bem estruturados que explicitassem as etapas da aprendizagem. Trata-se do estabelecimento de objetivos educacionais, os quais são distribuídos linear e hierarquicamente conforme graus de dificuldades, cabendo ao professor avaliar se os seus alunos atingiram tais objetivos. A linearidade com que Tyler trata a questão do conhecimento pode ser depreendida quando o autor refere-se, por exemplo, à questão da leitura:

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

“(...) enquanto não se houver atingido um nível de competência na leitura que inclua um vocabulário básico bastante bem assimilado, é inútil dar muita atenção ao desenvolvimento de aptidões de interpretação crítica e cuidadosa.” (ibidem: 1975)

A influência da avaliação por objetivos de Tyler chega ao Brasil em meados dos anos 60, quando as teorias educacionais sofrem influência de estudos de natureza econômica, passando a priorizar a formação de indivíduos eficientes para o exercício de suas funções no mercado de trabalho¹.

Conforme discorre Sousa (1995), tal dimensão tecnológica da avaliação é superada apenas nos anos 80, quando há uma revalorização da escola na medida em que esta passa a ser considerada um espaço de possibilidades. Surgem novas concepções da avaliação, cujas preocupações como a democratização do ensino demonstram uma ótica mais sociológica, comprometida com o desvelar das práticas escolares.

Para Ludke (2002), essa mudança de paradigmas nos estudos em avaliação educacional advém em grande parte da consolidação da pesquisa qualitativa e de estudos etnográficos. A autora expõe que, anteriormente à década de 70, quando a pesquisa positivista² de caráter quantitativo

¹ Apesar de Tyler ter escrito sua principal obra na década de 40, sua influência no Brasil dá-se alguns anos mais tarde, coincidindo com a Pedagogia Tecnicista, assim denominada por importar conceitos tipicamente capitalistas para o campo educacional.

² Corrente filosófica do século XIX, o Positivismo tem sua origem vinculada ao emergente cientificismo daquela época e caracteriza-se essencialmente (1) pela ênfase à experimentação e observação de fatos de forma lógica, racional e concreta e (2) pelo desejo de organização social prescrita por uma ‘doutrina do dever para com todos’, a qual se sustenta na representação da sociedade como um organismo composto harmoniosamente. Conforme Álvarez Méndez (2002), a influência positivista na educação assume uma concepção prescritiva do conhecimento, o qual é transmitido por meio de uma “pedagogia por objetivos” de caráter técnico-instrumental. Nesse modelo pedagógico, a prática avaliativa é caracterizada pela aplicação de exames com vistas a medir se o aluno adquiriu o conhecimento transmitido.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

predomina, a avaliação caracteriza-se essencialmente por sua preocupação com a mensuração de dados, baseada em juízos de fato. Nos anos 70, porém, alguns pesquisadores iniciam uma reflexão a respeito das limitações da pesquisa quantitativa na aplicação de seus princípios em educação. Trata-se do surgimento de uma nova corrente, a qual proporá a inclusão de outros critérios avaliativos, pautados não somente em juízos de fato, mas também em juízos de valor.

Nesse sentido, muitos trabalhos publicados no Brasil a partir da década de 80 direcionam seus olhares para novas concepções da avaliação, menos atreladas à mensuração, classificação e autoritarismo, aspectos estes, segundo Luckesi (2003), arraigados na educação brasileira desde a pedagogia jesuítica. Inaugura-se, portanto, um período frutífero permeado por um novo paradigma de avaliação, adepto da perspectiva crítica (Chaves, 2003), embasado grosso modo por práticas anti-classificatórias, anti-autoritárias e anti-excludentes e compromissadas com um denominador comum, a democratização do ensino. Trata-se de uma ruptura da influência da filosofia positivista no tratamento da avaliação da aprendizagem, influência esta que, na visão de Saul (2006), impregnou-se no ambiente acadêmico, inclusive de forma bastante evidente nas grades curriculares dos cursos de formação de professores³.

A Avaliação no Contexto das Políticas Educacionais Vigentes

Ao propor essa breve trajetória dos estudos em avaliação educacional, este artigo pressupõe a necessidade de discutir a avaliação no âmbito das

³ Saul (ibidem) refere-se sobretudo à abordagem tyleriana, caucada, no entender da autora, nos pressupostos positivistas por tratar a avaliação de forma linear e estanque. Sua crítica sustenta-se pelo fato de que a avaliação por objetivos de Tyler foi muito recorrente nas ementas dos cursos de formação de educadores.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

políticas educacionais vigentes, uma vez que a prática avaliativa constitui hoje um dos mais importantes temas discutidos nos campos educacionais de diversos países.

Segundo análise de Catani e Oliveira (2000), as reformas dos anos 90 trazem uma redefinição no papel do Estado na medida em que este concede autonomia e flexibilização aos diversos órgãos públicos e, paralelamente, utiliza-se de mecanismos de controle dessas mesmas instâncias. Esse redimensionamento da polaridade centralização – descentralização do Estado acaba por redefinir a função da educação, a qual provém hoje de uma agenda mundializada muito mais incisiva se comparada a décadas anteriores (Oliveira, 2000).

Assim, as orientações das agências multilaterais, como o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento), ou Banco Mundial, passam a definir as políticas educacionais em diversos países, sobretudo nos (semi) periféricos na medida em que estes dependem dos financiamentos dessas agências na busca de seu desenvolvimento sócio-econômico, ou, nas palavras de Oliveira & Fonseca (2001: 41), “como condição primeira para a negociação dos acordos”.

No que se refere aos investimentos em educação, especificamente, esses organismos internacionais evidenciam o interesse em financiar projetos voltados à educação básica, argumentando que a melhoria da qualidade do ensino básico leva à melhoria de qualidade de vida das famílias e, por conseqüência, a uma maior produtividade econômica (Carnoy, 1992, apud Oliveira & Fonseca, *ibidem*). A escola passa, então, a assumir a responsabilidade de desenvolver habilidades que capacitem o indivíduo a concluir tarefas sociais em prol do desenvolvimento de seu país.

A ênfase atribuída pelos organismos internacionais à educação básica e corroborada pelas políticas públicas de diversos países como forma de preparar indivíduos para o mercado parece evidenciar o que Afonso (2000) chama de mercadorização da educação, ou a noção de quase-mercado. Na

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

visão do sociólogo português, esse conceito se refere à interpenetração de elementos do Estado e do mercado nas decisões voltadas à educação. Nesse contexto, o pesquisador vê a ameaça de valores como justiça, cidadania e igualdade em contrapartida ao apelo crescente de práticas que objetivam “excelência, eficácia, eficiência, competitividade, produtividade e outros aspectos do campo da racionalidade econômica.”

É nesse contexto que o campo educacional vem priorizando a avaliação dentre seus temas mais recorrentes, pois esta tem sido tomada como principal mecanismo de verificação de níveis de excelência e eficiência e também como forma de promover a qualidade por meio da competição entre instituições, caracterizando, assim, o que Catani & Oliveira (ibidem) denominam “cultura do aprimoramento”.

Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas desde a década de 90 passam a priorizar as avaliações externas em larga escala⁴, adotadas incisivamente tanto em nível federal quanto estadual.

A respeito da utilização dos exames nacionais, previsto desde a Constituição Federal de 1988 como responsabilidade da União, os documentos que compõem a legislação educacional brasileira justificam seu uso como forma de melhor conhecer o sistema educacional e melhor definir prioridades que levem à melhoria da qualidade do ensino. Os documentos também mencionam como objetivo auxiliar o aluno a conhecer suas possibilidades individuais para enfrentar os desafios do dia-a-dia e ajudá-lo em suas escolhas

⁴ Entende-se por avaliação em larga escala os instrumentos avaliativos externos ao ambiente escolar e aplicados em âmbitos nacional e internacional. No Brasil, constituem exemplos de avaliações externas o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica desde 1991), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, desde 1998) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, implantando em 2005 em substituição ao extinto ENC - Exame Nacional de Cursos, criado em 1995). A exemplo de avaliação em larga escala internacional, podemos citar o PISA, enfoque deste estudo.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

futuras “tanto em relação à continuidade dos estudos quanto à inserção no mercado de trabalho”⁵.

Diante da justificativa da utilização desses instrumentos avaliativos aqui no Brasil e dos objetivos postos pelos organismos internacionais quando estes financiam projetos voltados à educação, é possível depreender uma semelhança entre os discursos na medida em que ambos parecem pressupor a educação a serviço da demanda do mercado de forma a transferir a responsabilidade ao indivíduo em seu processo de aprendizagem e sua conseqüente função social, tal como parece exposto nos objetivos do ENEM especificamente.

Essa leitura parece ser consensual entre vários pesquisadores (Afonso, 2000; Oliveira, 2000; Catani & Oliveira, 2000; Sousa, 2001), cujos trabalhos têm tratado da avaliação em larga escala como um dos mecanismos reguladores e centralizadores do Estado. Isso não significa, no entanto, a ojeriza desses autores por avaliações dessa natureza, as quais, tal como argumentam, se devidamente articuladas com uma política educacional e voltadas para a melhoria da qualidade de ensino, constituem importante instrumento de coleta de dados para a reorientação da prática pedagógica.

Ao tratar das políticas públicas vigentes e do papel da avaliação, Afonso (ibidem) resume suas idéias afirmando que à prática avaliativa atual vem sendo conferido um novo viés positivista, caracterizado pela ênfase ao produto, aos instrumentos mensuráveis, à seleção e à competitividade com vistas a atender as exigências do mercado.

Buscar as implicações desse quadro macro para o cotidiano escolar pode constituir-se uma interessante investigação para pesquisadores acadêmicos, formadores de professores, diretores e coordenadores pedagógicos, professores e alunos. Igualmente relevante constituir-se-ia a reflexão crítica acerca das concepções de educação que permeiam esses instrumentos avaliativos em larga escala. É justamente na tentativa de

⁵ A respeito dos objetivos de cada um dos exames nacionais brasileiros, ver www.inep.gov.br

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

contribuir para esse entendimento que este artigo delimitou como corpus de análise a representação de **letramento** do programa de avaliação PISA à luz das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o tema para, em seguida, esboçar algumas reflexões sobre possíveis implicações para o ensino de línguas.

Considerações Acerca de Leitura Crítica e Letramento Crítico

O conceito de **letramento crítico** (*critical literacy*), constitui-se, na visão de Temple (2005), um dos movimentos mais influentes nas pesquisas desenvolvidas neste início de século. Por tratar-se de tema bastante recente, cujas conceituações ainda estão sendo construídas, este artigo assume a importância de uma reflexão mais cuidadosa acerca de alguns conceitos como “leitura crítica”, “letramento crítico” e ainda “pedagogia crítica”.

De Castell, Luke & Freebody (1997), por exemplo, tratam da dificuldade em conceituar a definição, a metodologia e o uso do letramento na prática escolar. Para os autores, a educação ainda apresenta grande influência do modelo curricular de Tyler baseado na definição de objetivos, dificultando, assim, a apropriação de um novo conceito de letramento que não fosse, utilizando suas palavras, “merely the sum of a set of precisely specifiable subskills” (ibidem: 5).

É interessante observar que da mesma forma que os estudos em avaliação educacional foram influenciados ora por fundamentos psicológicos ora por fundamentos sociológicos no decorrer do século XX, conforme exposto anteriormente, a mesma influência pode ser notada nos estudos sobre leitura, tal como elucidam Luke & Freebody (1997). Segundo os autores, de um modelo psicológico que considera o processo de leitura como atividade neutra e individual, passou-se em meados da década de 60 para um modelo

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

sociológico que entende a leitura como prática social, portanto, imbuída de ideologias e vinculada a questões político-culturais.

Nesse sentido, as diferenciações entre ambos os paradigmas que permeiam a conceituação de leitura podem ser consideradas oportunas na tentativa da conceituação de letramento. Parece que houve uma mudança significativa de entendimento sobre o tema na medida em que a concepção de letramento não se caracteriza como decodificação de frases e compreensão de idéias estanques, mas, ao contrário, como prática social que visa, dentre outros aspectos, a criticidade (ibidem: 207). Em outras palavras, o conceito de **letramento crítico** proposto por Luke & Freebody caracteriza-se pela oposição à busca de significados fixos contidos no próprio texto, enfatizando-se, com isso, o caráter contextual e temporal da construção de sentidos pelo leitor.

Partindo da leitura de diferentes autores, parece que a conceituação do letramento crítico é usualmente vinculada ao conceito de *critical thinking*. No entanto, conforme ressalva do próprio Temple (ibidem), ambos os movimentos possuem origem e propósitos distintos, havendo, pois, a necessidade de maior cuidado nesse processo de significação. Temple (ibidem: 16) resume seu entendimento acerca de ambas as concepções:

“Whereas critical thinking focuses on claims and their support, on interpretations and applications, critical literacy has a more skeptical slant, and something of a political orientation.”

Convém acrescentar o fato de que a discussão acerca do letramento crítico é, em geral, permeada por outros termos, como leitura crítica (*critical reading*) e pedagogia crítica (*critical pedagogy*).⁶

⁶ Este artigo não assume como objetivo uma discussão mais aprofundada de tais termos, mas entende a relevância da discussão na medida em que estes conceitos têm sido muitas vezes utilizados de maneira exaustiva e, quiçá, desprovida de reflexão por boa parte dos agentes do campo educacional, tal como parece ocorrer com o termo ‘*crítico*’, de grande recorrência em pesquisas sobre o ensino.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

Cervetti, Pardale & Damico (2001), por exemplo, discutem a diferença entre *critical reading* e *critical literacy*. Para eles, enquanto a leitura crítica requer do leitor o discernimento neutro e racional entre fatos, opiniões e julgamentos pessoais, bem como o reconhecimento da intenção do autor, o letramento crítico prevê a multiplicidade de sentidos num texto por ser este culturalmente e historicamente situado e, portanto, desprovido de neutralidade. Ao discorrerem sobre os objetivos de cada um dos movimentos, os autores afirmam que enquanto o ensino da leitura crítica pretende o desenvolvimento da habilidade de compreensão e interpretação textual de forma linear e racional, o letramento crítico deseja o desenvolvimento da consciência crítica.

Burbules & Berk (1999), por sua vez, discutem as relações, diferenças e limitações entre os conceitos de *critical thinking* e *critical pedagogy*. Sobre o primeiro, afirmam que a função do leitor crítico é buscar razões e evidências por meio de habilidades desenvolvidas que o permitam, por exemplo, diagnosticar argumentos tidos como inválidos. Destarte, o pensamento crítico vincula-se essencialmente à idéia de racionalidade.

Já sobre o segundo conceito, Burbules & Berk destacam a ênfase na elucidação de questões sociais, como as relações desiguais de poder. Dessa forma, para a pedagogia crítica, o leitor seria encorajado a buscar justiça e emancipação, e não apenas o reconhecimento de tais fenômenos. Em outras palavras, ambos os conceitos parecem comprometidos com o processo de conscientização das pessoas acerca das distorções postas em seus contextos; a diferença, no entanto, se dá no sentido de que enquanto o pensamento crítico pretende a conscientização de fatos empiricamente demonstráveis, a pedagogia crítica visa a conscientização das estruturas de opressão e relações de poder e a transformação destas por meio da ação coletiva (ibidem: 51).

Assim, a partir das leituras de tais pesquisadores, este artigo assume a pedagogia crítica como importante fonte epistemológica do que hoje chamamos de **letramento crítico** na medida em que Paulo Freire, principal articulador desse movimento, já na década de 70 propunha a articulação entre

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

o ensino da linguagem e o processo de conscientização crítica como possibilidade para a reconstrução social (Cervetti *et al*), negando, assim, o tratamento do texto de forma essencialmente lógico-racional posto prioritariamente pelas teorias do pensamento crítico.

O Conceito de Letramento do PISA à Luz de Alguns Teóricos

As considerações anteriormente expostas neste trabalho sobre o modo como organismos internacionais interferem na definição das políticas públicas abrangeram a questão da centralidade da educação básica, ou seja, o crescente interesse em priorizar o ensino de conteúdos básicos, caracterizado pelo domínio da língua e dos números.

Assim, ao averiguar o nível de conhecimento em três campos básicos (letramento em leitura⁷, matemática e ciências), o PISA (*Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos) parece corroborar com a mesma centralidade da educação básica, funcionando possivelmente como indicador de mercado por excelência para que novas orientações e financiamentos sejam estabelecidos entre as agências e os países. O próprio relatório do programa assume sua contribuição aos órgãos nacionais definidores de políticas públicas, conforme pode ser depreendido do trecho a seguir:

“(...) it may provide policy-makers with new information on the differences in achievement between students which will allow them to define more effective strategies for countering these effects.” (PISA 2000 “Reading for Change”: 17)⁸

⁷ No original, *reading literacy*.

⁸ Todas as citações referentes ao PISA foram obtidas pelo acesso ao site www.pisa.oecd.org.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

A respeito de seus objetivos gerais, o PISA, coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) desde 2000, propõe verificar o nível de conhecimento de jovens na faixa etária de 15 anos de diferentes países⁹ com o seguinte intuito:

“PISA aims to inform parents, students, the public and those who run education systems about whether young people reaching the end of compulsory education have acquired the necessary skills and knowledge to meet the challenges of our present-day society. More specifically, PISA aims to assess whether students are sufficiently prepared to continue developing their knowledge and skills to keep up with changes that are bound to occur in the future.” (PISA 2000 “Reading for Change”: 13)

O exame ocorre a cada três anos e compreende, conforme já mencionado, a avaliação de três campos do conhecimento ou “domínios” segundo a definição do próprio documento: letramento em leitura, matemática e ciências. A cada ano, um dos domínios é focado por meio de um maior número de exercícios.¹⁰

No que diz respeito ao conceito de **letramento em leitura** (*reading literacy*), enfoque deste trabalho, o documento diz priorizar estudos cuja representação acerca das habilidades de leitura estejam voltadas à participação ativa e crítica na sociedade, além das influências de teorias que priorizam a natureza interativa da leitura, como a compreensão discursiva e a

⁹ Países participantes do PISA 2000: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Checa, Suécia, Suíça, Reino Unido (os países integrantes da OCDE) além do Brasil, Letônia, Liechtenstein e Rússia. Em 2006, O PISA será aplicado em 58 países.

¹⁰ No Brasil, o órgão responsável pela aplicação do PISA bem como divulgação de seus resultados é o INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão igualmente responsável pelos exames nacionais SAEB, ENEM e ENADE.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

resolução de tarefas (ibidem: 18)¹¹. Nesse sentido, letramento em leitura é assim definido pelo PISA:

"Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society." (PISA Reading Literacy Report)

O documento entende o conceito de letramento como processo "não mais considerado mera habilidade adquirida durante a infância e os primeiros anos escolares" (ibidem: 24), mas um processo que abarca um amplo conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias as quais são construídas pelos indivíduos ao longo de suas vidas por meio de situações variadas e pela interação com outros sujeitos da comunidade no qual estão inseridos. Assim, o programa enfatiza sua preocupação em avaliar a proficiência dos alunos não apenas quanto ao conteúdo do currículo escolar, mas sobretudo quanto àqueles conhecimentos e habilidades tidos como relevantes na vida adulta.

Toda concepção de letramento do PISA é permeada pela definição de níveis de leitura ou graus de letramento. O programa propõe cinco níveis gerais nos quais são especificados conhecimentos ou habilidades. Estes, por sua vez, são classificados de acordo com três subescalas: (1) identificação e recuperação de informações; (2) interpretação; e (3) reflexão e avaliação.

No que diz respeito à subescala "identificação e recuperação de informações", os exercícios demandam a busca (*scanning*, conforme utilizado no documento) e seleção de informação relevante num texto. Nessa subescala, o leitor deverá, então, ater-se a partes isoladas do texto, podendo, em nível mais complexo, ter que identificar informações sinônimas.

A segunda subescala relativa à interpretação já envolve um entendimento do texto como um todo. As tarefas demandam grosso modo

¹¹ Ao discorrer sobre os estudos em letramento, o documento chega a citar Freire & Macedo (1987), dentre inúmeros pesquisadores, mencionando muito brevemente a relação entre letramento e poder proposta por Freire.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas. pp 241-262.*

identificar a idéia central ou a intenção do autor. Conforme descreve o relatório, essa subescala também envolve a habilidade de expandir impressões iniciais para um entendimento mais completo e específico do texto de forma a demonstrar domínio quanto à coesão. Assim, as tarefas, grosso modo, demandam comparação, contraste, inferências e ainda identificação de evidências:

“This process of comprehension is also assessed in tasks that require the examinee to make inferences about the author’s intention and to identify the evidence used to infer that intention.” (ibidem: 115)

A terceira subescala, denominada “reflexão e avaliação”, caracteriza-se pela habilidade do leitor em refletir tanto sobre o conteúdo do texto quanto sobre sua forma utilizando, para isso, o seu ‘conhecimento de mundo’, diferentemente da primeira e segunda subescalas, as quais demandam essencialmente a articulação de informações do texto em si. Dessa forma, a terceira subescala requer do aluno a articulação e defesa de pontos de vista, por meio do seu entendimento sobre o que é dito e o que é intencionado pelo autor do texto.

Partindo dessas considerações acerca do PISA, pode-se tecer algumas considerações interessantes a respeito tanto de seus objetivos gerais quanto da construção de suas representações acerca de letramento em leitura especificamente.

Com relação aos objetivos gerais propostos pelo PISA, é possível identificar uma forte influência do campo econômico na medida em que estes objetivos parecem ser definidos de forma a articular educação e desenvolvimento sócio-econômico, donde a escola assume importante papel no processo de prover conhecimentos e habilidades necessárias para lidar com os desafios postos no dia-a-dia. Esse aspecto pode ser compreendido no âmbito da discussão da centralidade básica, uma vez que o PISA propõe

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

avaliar o grau de letramento dos alunos em três domínios básicos do conhecimento.

Essa concepção capitalista do programa é discutida por Marchetti (2005). Em pesquisa documental de caráter analítico-descritivo, a autora trata de duas concepções de letramento presentes no PISA: uma individual e outra ideológica. Explica Marchetti que, enquanto o letramento individual é caracterizado pela classificação do aluno como mais ou menos letrado diante da mobilização de suas estratégias para a realização das tarefas, o letramento ideológico é apreendido na medida em que o programa coloca a necessidade do aluno enfrentar os desafios da vida cotidiana de forma competente, o que implica a necessidade desse aluno-leitor possuir um nível satisfatório de letramento para que ‘funcione bem’ na sociedade (ibidem: 101).

Com relação ao conceito de letramento do documento, é possível identificar a presença do viés positivista na medida em que o exame atribui linearidade à habilidade de leitura, propondo uma classificação hierárquica e estanque por meio dos cinco níveis de letramento.

A respeito dos pressupostos teóricos que substanciam tal conceito, este artigo acredita que a idéia de letramento em leitura do PISA esteja pautada na concepção de *critical reading*, de Cervetti *et al* (op. cit.), e no conceito de *critical thinking* apresentado por Burbules & Berk (op. cit), uma vez que o exame enfoca o reconhecimento da intenção do autor (Cervetti *et al*) bem como a busca de evidências para sustentação de uma interpretação pré-determinada.

Dessa forma, este artigo compartilha as idéias de Marchetti (ibidem), a qual conclui que o conceito de letramento em leitura utilizado no PISA está relacionado à “busca de verdade no texto”, havendo preocupação em avaliar se o aluno consegue identificar o que o texto diz, e não como e o por quê ele diz. Na visão da pesquisadora (ibidem: 110), essa busca da verdade é ora facilitada ora dificultada conforme os cinco níveis de leitura simplesmente pela quantidade de informações concorrentes, pela falta de conhecimentos prévios

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas. pp 241-262.*

e pela dificuldade em inferir. Em conseqüência, o leitor é essencialmente “aquele que extrai informações e as relaciona”.

Considerando, em contrapartida, a noção de **letramento crítico**, é possível perceber um distanciamento significativo entre o papel que o leitor assume perante as tarefas de leitura propostas pelo PISA e o papel que ele assumiria em práticas consoantes à pedagogia crítica, cuja significação de letramento crítico envolve, nas palavras de Luke & Freebody (ibidem: 218), a conscientização de como, por quê e para quem um determinado texto é construído.

Diante dessas considerações, este trabalho conclui que o aluno-leitor do PISA parece não encontrar espaços para formular posicionamentos alternativos e temporários acerca dos textos que lhe são apresentados, tampouco conscientizar-se de questões outras que não estejam voltadas estritamente ao conteúdo e formato de tais textos.

Possíveis Implicações para a Prática Pedagógica

Partindo das mudanças postas em educação desde o final do século XX, tanto em relação à redefinição do papel do Estado e da própria educação no âmbito político-econômico quanto em relação à rica produção acadêmica, torna-se essencial refletir a prática pedagógica do professor dos níveis Fundamental e Médio nesse início de século bem como os significados que tem construído diante das novas teorias postuladas, especificamente, aquelas voltadas à questão do ensino e aprendizagem de línguas.

Para tanto, este artigo convida o leitor a lançar um olhar mais apurado sobre os cursos de formação de professores, questionando-se, por exemplo, quanto à forma com que docentes de cursos de Licenciatura têm tratado a educação.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas.* pp 241-262.

Na medida em que o início de século XXI é marcado pela forte relação entre Estado, mercado e educação, seria desejável que a formação do professor contemplasse uma reflexão crítica acerca de temas atualmente muito recorrentes nas políticas educacionais.

A avaliação constitui, indubitavelmente, um desses temas, talvez dos mais relevantes, por constituir-se como mecanismo mor da centralização pretendida pelo Estado. E não se trata apenas da avaliação da aprendizagem, mas da avaliação de outras instâncias, a saber: avaliação institucional, avaliação de currículos, avaliação de programas, avaliação em larga escala. Em outras palavras, a sociedade vivencia hoje a cultura da avaliação, mormente em seu sentido meritocrático e classificatório, em busca da certificação e legitimação de conhecimentos e habilidades (Broadfoot, 1996).

Diante desse quadro, é imprescindível discutir os rumos da **avaliação da aprendizagem** no âmbito do cotidiano escolar, na medida em que esta, tal como vinha sendo discutida desde a década de oitenta, parece ter sofrido um retrocesso no que se refere às contribuições construídas ao longo desses últimos anos. Essa leitura fundamenta-se na medida em que hoje duas políticas contraditórias caminham juntas no espaço escolar, a política das exigências e a política das necessidades (Dalben, 1991).

Destarte, se por um lado a produção acadêmica desde os anos oitenta vinha denunciando o uso da avaliação enquanto mecanismo de classificação, autoritarismo e exclusão social, por outro as políticas educacionais da década de noventa foram cada vez mais utilizando-se de mecanismos controladores, pautados, por exemplo, no uso de instrumentos avaliativos em larga escala cuja finalidade não parece articulada à rediscussão crítica das propostas implementadas pelas políticas educacionais. Conforme denuncia Afonso (ibidem), a busca da qualidade do ensino por meio dessas avaliações não advém das reorientações de ações públicas em função dos resultados, mas sim do espírito competitivo que se instaurou entre as instituições participantes.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

Quanto às implicações dessas avaliações externas ao trabalho do professor, este artigo entende que tais instrumentos não favorecem sua autonomia na medida em que este poderá não encontrar mais sentido em promover uma avaliação formativa, crítica e democrática, voltando-se muito mais ao cumprimento das exigências postas, podendo chegar a ponto de redirecionar sua prática em função do conteúdo dessas avaliações nacionais¹², aniquilando, com isso, a autonomia do educador e toda discussão crítica desejável no ambiente escolar.

Com relação ao PISA especificamente, este trabalho vê a importância da busca da compreensão da lógica dessa avaliação internacional e sua articulação com a realidade vivenciada pelo professor. A esse respeito, Marchetti (ibidem: 06) entende que “o conhecimento, a análise e a discussão de provas externas também podem promover uma visão mais abrangente e crítica das práticas e políticas educacionais.”

Sendo reconhecido e legitimado como um dos principais programas de avaliação internacional, os resultados obtidos no PISA são freqüentemente enfatizados pela mídia. No caso dos estudantes brasileiros, a classificação de 2000 foi tida como insatisfatória¹³, provocando diversas publicações acerca do assunto. Este trabalho propõe a desconstrução das representações construídas diante dessas publicações, partindo de um olhar mais abrangente e crítico. Em lugar de promover leituras estanques, este artigo crê na possibilidade de professores e alunos buscarem as razões de tais resultados com maior cuidado, investigando, por exemplo, os condicionantes que permeiam a educação nos países participantes, a forma como o PISA entende o texto bem como o lugar que o aluno ocupa nesse processo de leitura. Nesse

¹² Algumas escolas e professores chegam a preparar os alunos para tais avaliações, abrindo mão de seu próprio projeto pedagógico (Vasconcellos, 2003: 216)

¹³ O Brasil foi classificado como “*Statistically significantly below the OECD average*” (OECD PISA database, 2001. Table 4.1)

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas. pp 241-262.*

sentido, é desejável que os professores estejam mais envolvidos numa análise crítica das avaliações externas a que estão sujeitos os seus alunos.

A questão que não pode deixar de ser posta, no entanto, diz respeito à quão aptos estão os professores para conduzir tal análise crítica. Questionamentos similares a este são postos quando da discussão do conceito de letramento do PISA: O que os professores entendem por letramento? Que leitura os professores fazem do conceito de letramento do PISA? De que forma o texto tem sido trabalhado nas aulas de inglês dos níveis Fundamental e Médio? Quão diferentes são as tarefas de leitura trabalhadas pelos professores e aquelas propostas pelo PISA e por outras avaliações externas? Que aspectos da leitura os professores usualmente avaliam? Certamente estas são algumas questões merecedoras de investigação.

Este artigo buscou articular dois temas essenciais para os cursos de formação de professores de línguas – a avaliação educacional e o letramento crítico – no intuito de ressaltar a sua relevância nos atuais cursos de Licenciatura em Letras. Uma vez que o letramento crítico propõe a não linearidade do texto, há que se buscar igualmente uma outra forma de avaliar o ensino. Este artigo, portanto, sugere repensar os cursos de formação de professores, especificamente o modo como estes têm proposto a discussão acerca da educação para este início de século, ressaltando o lugar que a discussão acerca das novas teorias de letramento e da avaliação da aprendizagem vêm ocupando nas grades curriculares. Nesse sentido, as próprias avaliações externas que pretendem averiguar a competência em leitura, tal qual o PISA, tornam-se, dentre as várias alternativas, interessantes objetos de investigação crítica a serem adotados no processo de formação de professores.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas.* pp 241-262.

Bibliografia:

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2000.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- BURBULES, N. C. & BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In: POPKEWITZ, T. S. & FENDLER, L. (eds). **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics.** Great Britain: Routledge, 1999.
- CATANI, A.M. & OLIVEIRA, J. F. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90. In: CATANI, A.M. & OLIVEIRA, R. P. (orgs). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CERVETTI, G., PARDALES, M. J. & DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy.** Reading Online, 2001.
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidade.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.
- DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1991.
- DE CASTELL, S., LUKE, A. & MACLENNAN, D. On defining literacy. In: DE CASTELL, LUKE & EGAN (eds). **Literacy, Society and Schooling.** Cambridge University Press, 1986.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Editora Cortez, 2003, 15ª edição.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas*. pp 241-262.

LUDKE, H. “*Um Olhar Crítico sobre o Campo da Avaliação Escolar*”. In FREITAS, L.C. (org). **Avaliação – Construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

LUKE, A. & FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MOSPRATT, SANDY, LUKE

& FREEBODY (eds). **Constructing Critical Literacies: teaching and Learning Textual**

Practice. Sidney, 1997.

MARCHETTI, G. N. **Leitura e leitor: análise do dizer teórico e do fazer prático em uma proposta avaliativa**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, F. M. G. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M. & SILVA, H. L. F. (orgs.) **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Editora da UEL, 2001.

OLIVEIRA, D. A. & FONSECA, M. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M. & SILVA, H. L. F. (orgs.) **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Editora da UEL, 2001.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A.M. & OLIVEIRA, R. P. (orgs). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2006, 7ª edição.

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980*. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, 1995, p.43-49.

DUBOC, A. P. M. *Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas.* pp 241-262.

_____. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, A. M. & SILVA, H. L. F. (orgs.) **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90.** Londrina: Editora da UEL, 2001.

TEMPLE, C. **Critical Thinking and Critical Literacy.** *Thinking Classroom:* International Reading Association, volume 6, n. 2, p.15-20, April 2005

THORNDIKE, E. L. & GATES, A. I. **Elementary Principles of Education.** New York: The Macmillan Company, 1931.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Editora Globo, 1975. 2ª edição.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 2003. 5ª edição.

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

Por um novo tratamento da *experiência* na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras

*Laura Miccoli**

Resumo: A partir de um levantamento sobre como as experiências de professores e estudantes são tratadas na pesquisa em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (LAELE), seguida de uma breve descrição do que entendo por *experiência*, proponho um novo tratamento que explore melhor os relatos que documentam experiências e ilustram a maioria dos artigos que têm por foco o que acontece em salas de aula de língua inglesa. Para tal, me refiro a um contraste entre metodologias na primeira e na terceira pessoa (Varela; Shear 1999) para depois explicitar o método para explorar relatos de experiências. Concluo com o potencial da adoção desse método para as pesquisas em LAELE e sobre o seu ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: pesquisas – experiências – metodologia

Abstract: In this paper, I present a survey of the treatment given to teachers' and students' experiences in the process of Teaching/Learning English as a Foreign Language (TLEFL) in Applied Linguistics Research in Brazil. Next, I present a brief review of my conception of experience (Miccoli, 2007) followed by a critique of the merely illustrative way in which data on teachers' and students' experiences are presented in publications with a focus on what happens in EFL classrooms. My objective is to propose a different research approach to experience. Thus, I refer to (Varela;Shear, 1999) who make a contrast between first and third person methodologies, before suggesting how to conduct a research methodology that deeply explores reported experiences. I conclude with an appreciation of the potential of this research methodology in TLEFL in Brazil.

Key words: research – experiences – methodology

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

Introdução

A lingüística aplicada (LA) é uma disciplina inter e transdisciplinar que se dedica a explorar o uso da linguagem na sociedade, tradicionalmente dominada pelos campos da pesquisa sobre a linguagem, a educação e a aquisição de uma língua estrangeira. Hoje em dia, entretanto, a pesquisa sobre o uso da linguagem na sociedade ampliou-se muito, a ponto de se encontrar no site da “Associação Internacional de Lingüística Aplicada” (AILA) ** em 2005, 26 grupos de trabalho nos quais se apresentam desde pesquisas com focos tão tradicionais quanto a ‘aquisição de uma segunda língua’, até os mais transdisciplinares como a ‘lingüística forense’. Dentre esses grupos a LAELE se dedica às questões afins ao ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira, investigando, sob diferentes pontos de vista, a experiência de professores e estudantes em diferentes contextos. Além disso, em decorrência de o ensino de línguas estrangeiras, no Brasil, ser marcado por uma série de problemas, a experiência de professores e estudantes interessa aos pesquisadores, pois é a partir delas que se pode almejar por ações efetivas para a resolução desses desafios. A natureza diversa das experiências permite conhecer melhor os acontecimentos problemáticos vivenciados no cotidiano da escola ou da sala de aula. Isso, por sua vez, contribui para buscar a melhor maneira de enfrentá-los e, por fim, solucioná-los.

A referência à *experiência* nas pesquisas em LAELE no Brasil

Por ter a LAELE uma relação direta com a prática, era esperado que as pesquisas, através de seus títulos e resumos, fizessem alusão à palavra experiência. Apesar dessa expectativa, ela não se confirma. Uma revisão bibliográfica de pesquisas publicadas com a palavra *experiência* no título

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

revelou que nos últimos cinco anos¹ poucos artigos foram escritos com referência explícita à natureza das experiências. Menos trabalhos ainda foram apresentados em congressos com foco explícito nas experiências de professores e estudantes (Miccoli 2007). De fato, ao assistir a diferentes palestras ou comunicações, testemunho a presença, quase sempre marginal, das experiências em relação ao tópico tratado. Palestrantes ou apresentadores as incluem em suas apresentações através de excertos retirados dos dados nos quais elas se revelam, mas seu papel é apenas ilustrativo.

Apesar disso, encontra-se nessa pesquisa bibliográfica um grupo significativo de pesquisadores, dedicado à pesquisa em salas de aula, que se interessa por experiências e as documentam em seus trabalhos, revelando uma preocupação com o aprimoramento da situação do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, a saber: Abrahão (2002, 2004), Aragão (2005), Barcelos (2000, 2001, 2004), Buschle; Prawucky (2001) Celani (2002), Conceição (2004), Cunha (2005), Dutra e Mello (2004), Figueiredo (2001), Freitas (2002, 2004), Gimenez (2001, 2004), Liberali (2002), Mattos (2000), Medrado (2001), Miccoli (1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006², 2007, Oliveira (2004), Ortenzi et al (2001, 2002a, 2002b, e 2004) Paiva (2001; 2006), Porto (2003), Soares (2003), Telles (1995, 2002, 2004).

Uma primeira análise decorrente da revisão do destaque à experiência revela suas origens - estando os pesquisadores predominantemente nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Representando a região Centro-Oeste, encontramos Figueiredo 2001 e Oliveira 2004. Na região Sudeste encontramos a maioria dos pesquisadores Aragão 2005, Barcelos 2000, 2001, 2004; Celani 2002, Conceição 2004, Cunha 2005, Dutra e Mello 2004, Liberali 2002, Mattos 2000, Miccoli 1997, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, Paiva 2001, 2006, Soares 2003 e Telles 1995, 2002, 2004. A região Sul está representada por Buschle e

** <http://www.aila.info/>

¹ A pesquisa para este artigo foi realizada entre 2004 e 2005.

² Todos os trabalhos com data posterior a 2005 estavam no prelo quando da realização da pesquisa.

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

Prawucky 2001, Freitas 2002, 2004; Gimenez 2001, 2004, Ortenzi 2001, 2002, 2004. Há apenas um trabalho que registra a experiência de professores na região Norte, representada por Porto 2003. Dessa forma, no limite do que investigamos, até 2005 não havia pesquisas publicadas sobre as experiências de professores ou de estudantes na região Nordeste. Na região Norte, a pesquisa de Porto 2003 é uma exceção.

Uma outra observação decorre da revisão dos trinta e seis trabalhos desses vinte e um autores, está na predominância de foco no professor (abordado em vinte e dois trabalhos). O foco na experiência do estudante está em quatorze dos trabalhos revisados, a saber: Aragão (2005, 2007), Conceição (2004), Cunha (2005), Figueiredo (2001), Gimenez (2001), Liberali (2002), Miccoli (1997, 2000, 2001, 2004), Paiva (2004), Souza (2003) e Telles (2004). Dos artigos que têm foco no professor, sete se dedicam a registrar as experiências de professores em formação, a saber: Abrahão (2004), Barcelos et al (2004), Dutra e Mello (2004), Mattos (2000), Ortenzi et al (2001), Ortenzi (2002a, 2002b); onze investigam o professor na ativa – Celani (2002), Freitas (2004), Medrado (2001), Miccoli (2006, 2007), Oliveira (2004), Porto (2003), Telles (1995), Telles (2004a) - que, em alguns casos, é o próprio pesquisador – Buschle e Prawucky (2001), Freitas (2002) e Paiva (2001). Há ainda quatro trabalhos que tratam de questões teóricas e metodológicas – Barcelos (2001), Gimenez (2004), Soares (2003) e Telles (2002), nos quais a experiência indiretamente subjaz.

Os pesquisadores que se dedicam à investigação do processo de formação de professores coletam experiências para revelar as crenças e o impacto das experiências anteriores em seu desenvolvimento como professores (Abrahão 2004, Celani 2002, Dutra e Mello 2004, Gimenez 2002, 2004; Medrado 2001, Ortenzi 2001, 2002, 2004, Telles 2002). No caso dos pesquisadores que investigam o professor na ativa, o foco recai sobre experiências de ensino, identificando práticas propícias ou deficitárias à aprendizagem (Telles 1995, 2004; Porto 2003; Oliveira 2004; Mattos 2000). Miccoli (2006, 2007) é uma exceção, pois coleta relatos de professores para

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

documentar a natureza das experiências que vivenciam em sala de aula. Quando quem reporta a experiência é o pesquisador como investigador de sua própria prática, o objetivo do relato é apontar práticas bem sucedidas ou desafiadoras para o professor-pesquisador (Paiva 2001; Freitas 2002, 2004; Buschle e Prawucky 2001; Abrahão 2002). No entanto, quando os pesquisadores reportam experiências dos estudantes, demonstram uma preocupação com a aprendizagem e com a maneira de potencializá-la (Aragão 2005, Barcelos 2000, 2001, 2004; Conceição 2004, Cunha 2005, Figueiredo 2001, Liberali 2002, Miccoli 2000, 2001, 2003, 2004; Paiva 2006, Souza 2003a, 2003b). No caso de Aragón (2005, 2007) e Miccoli (1997, 2000, 2001, 2004) o foco se encontra na experiência de aprendizagem dos estudantes em sala de aula com seus conflitos e desafios. Em todos os artigos, independentemente do foco, encontram-se recomendações para a prática de ensino de língua estrangeira. Em decorrência dessas análises, podemos tecer algumas considerações.

Primeiramente, ao constatar que a referência à palavra experiência não está encontra nos títulos da maioria dos artigos revisados, levando-se em consideração que um título contém a essência do conteúdo de um artigo, evidencia-se que a experiência apesar de estar registrada não se constitui como foco da investigação. Dessa forma, podemos dizer não haver uma linha de pesquisa que tenha a experiência como foco. Porém, nesses artigos há inúmeros relatos que registram diferentes experiências de professores e estudantes. Em uma primeira análise, o tratamento dos dados revela uma atenção aos conteúdos da experiência, interessantes aos olhos dos pesquisadores por revelarem aspectos dificilmente identificáveis através de apenas a observação da ação de um professor ou de um estudante. Em um segundo momento, observa-se que a experiência, passa a ser um meio para o leitor dar uma “*espiadinha*” nos dados. Finalmente, as experiências são documentadas e incluídas nos artigos para ilustrar as afirmações feitas pelo pesquisador em relação à sua análise de dados. Em vista de seu potencial, o tratamento predominante revela-se superficial, apesar de estar consagrado e

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

de predominar.

Em segundo lugar, apesar de haver referência às experiências, o número de trabalhos com esse foco parece limitado frente à quantidade de problemas que afetam o cotidiano do professor. Entre os problemas que mais afligem os professores na escola regular, podemos citar as turmas heterogêneas e com muitos estudantes; a falta de motivação e a indisciplina (Miccoli 2006, 2007). Pela mídia temos conhecimento da violência que alguns professores enfrentam. Outros problemas advêm das condições de trabalho. Por exemplo, apenas em algumas poucas salas de aula, o professor pode contar com material didático e equipamentos como som, TV, vídeo cassetes, DVDs, etc.; na maioria, porém, os recursos disponíveis são apenas “quadro e giz”. Alguns professores trabalham em escolas com bibliotecas; outros em escolas onde falta até mesmo giz. Em algumas o professor de língua estrangeira é valorizado; em outras não. Em outras poucas o estudante de inglês está sujeito a reprovação; na maioria, o inglês é apenas disciplina simbólica. Em função disso, pouquíssimos professores usam e se comunicam em inglês em sala de aula ou trabalham com as quatro habilidades. Ao lecionarem inglês em português materializam sua virtualidade. Outros poucos trabalham apenas duas habilidades: leitura e escrita, ou, pior, só gramática e vocabulário, o que talvez seja, ainda, o mais comum. Mas, não é só isso. Os professores ocasionalmente têm que lidar com estudantes famintos; com problemas de família; com necessidades especiais; viciados; com estudantes esnobes e até com aqueles que se consideram patrões de seus professores. Esses problemas permeiam o cotidiano do professor e alguns são mais comuns nas escolas públicas que nas particulares; outros são mais freqüentes nas escolas particulares.

Os artigos revisados não se remetem ao ensino de línguas estrangeiras em situações como essas. As experiências dos professores ou dos estudantes acontecem como que num vácuo contextual. Não se faz referência ao contexto. Entretanto, é esse o desafio que o professor de línguas enfrenta: ser bem sucedido apesar dessas circunstâncias. O mesmo acontece

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

com o estudante: é dentro das limitações do contexto que sua aprendizagem acontecerá. A ausência de pesquisas que tratem das experiências do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos tão conflituosos quanto esses representa uma lacuna que merece ser preenchida. Nesse caso, não defendo pesquisas que se proponham a dar receitas sobre como lidar com esses contextos desafiadores, mas sim, uma agenda de pesquisas que busque registrar as experiências de professores e estudantes nesses contextos, de forma a compreender de que maneira lidam com esses desafios, e como os superam ou não. Essa agenda de pesquisa tem em vista o alcance de três metas. Uma delas é conhecer melhor a situação de ensino de línguas estrangeiras nas salas de aula (pois, embora muito seja afirmado, poucos dados documentais sustentam a maioria das afirmações) e, dessa forma, utilizar o conhecimento sobre teorias de ensino e aprendizagem para interpretar essas experiências e o que elas representam para a LAELE. Outra é fazer com que professores e estudantes se sintam mais bem preparados para lidar com essas situações de ensino tão comuns, porém freqüentemente ausentes nas pesquisas. Finalmente, tornar possível uma interação mais estreita entre o professor, o estudante e o pesquisador para que os pesquisadores estejam mais em sintonia com os desafios que os professores enfrentam em seu dia a dia.

Entretanto, dentre os artigos que revisei há autores que dão um tratamento diferenciado à experiência, a saber: Freitas 2004, Mattos 2000, Miccoli 2000, 2001, 2003, 2004, Telles 1995, 2004a e Soares 2006. Nessas pesquisas, o pesquisador toma conhecimento de um conteúdo em uma experiência a ele relatada e faz, junto com o seu informante, uma exploração dos processos mentais associados elas e, em decorrência disso, há evidências de transformações ou de ações que dão um novo significado às experiências originais. Os pesquisadores que tratam as experiências dessa maneira em suas investigações reconhecem, mesmo que não explicitamente, que a experiência é um conceito rico e complexo que pode revelar muito mais sobre o processo que está sob investigação. Para apreciar o potencial de exploração

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

de uma experiência relatada na primeira pessoa, apresento uma breve discussão sobre esse conceito.

O que é experiência?

A partir de uma análise do que se entende por experiência na filosofia, base do conhecimento humano, e nas ciências cognitivas (Miccoli 2007), encontrei no trabalho de Maturana (2001) uma unificação das perspectivas filosóficas e científicas. No entanto, embora a relação entre estes dois domínios distintos de reflexão epistemológica seja estabelecida por mim, Maturana (2001) não compreende essas duas perspectivas de maneira unificada. A epistemologia sempre foi uma área tratada pela filosofia e só recentemente, em especial, pelas discussões iniciadas nas assim denominadas ciências cognitivas, a epistemologia passou a ser tratada pela ciência. Tarefa que Maturana toma para si com um tratamento científico (ibid).

De acordo com a teoria, podemos dizer há uma dificuldade na tradição do pensamento ocidental para definir o que seja experiência. Na biologia do conhecer, ela tem relação com o que pode ser uma perturbação para nossa estrutura biológica. Por exemplo, como humanos não podemos ter a experiência de enxergar a luz ultravioleta. Mas quando falamos de *uma mesma* perturbação sensorial, i.e, algo que biologicamente altera nossas estruturas, com diferentes experiências esta tem a ver com a história de nossas estruturas biológicas. Por exemplo, o frio perturba diferentemente alguém calorento e um friorento, cujas experiências se relacionam às histórias de seus organismos. Além disso, a experiência é um recorte da existência, pois ela se constitui naquilo que consideramos como elementos que nos perturbam desencadeando mudanças estruturais. Assim, a experiência, como a base do conhecimento, decorre das interações de comunidades de organismos de seres humanos ou não. Dessa forma, toda experiência tem uma base orgânica, pois acontece em um organismo vivo, sem tradicional distinção entre corpo e mente. Estamos,

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

portanto, biologicamente determinados e inseridos em um meio do qual não nos podemos isolar. É no processo de explicação da experiência no linguajar que podemos transformar a experiência vivida anteriormente e é justamente este o poder das narrativas: a de se encontrar de outra maneira na experiência. Assim, ao relatarmos nossas experiências não podemos desprezar que nossas histórias se relacionam com as histórias de outros seres e, dessa forma, existimos.

Nossa existência acontece, de acordo com Maturana (ibid), em dois domínios – no domínio das dinâmicas estruturais (domínio interno, pois essencialmente fisiológico) e no domínio das relações e interações (domínio externo, pois essencialmente no meio). Assim, quando observamos um comportamento ou uma experiência, o que observamos é uma dinâmica de mudanças que envolve dois sistemas operacionalmente diferentes – o do sistema vivo e o do meio. Dessa forma, a experiência pertence ao domínio das relações do organismo, não a ele em particular. Nesse processo de interações com o meio, se refletimos sobre nossas experiências como observadores, constatamos que a experiência é aquilo que observamos, mas o que observamos se relaciona com o domínio das relações no fluir de nossas interações com outros e com nós mesmos. Além disso, qualquer maneira de nos referirmos a essa experiência é secundária à experiência em si. Vale ressaltar que o aforismo de Maturana (ibid), “todo fazer é um conhecer, todo conhecer é um fazer” implica na fusão de pensamento e ação. Assim, embora comportamento e experiência sejam conceitos distintos estão de fato fundidos, pois não podemos esquecer diferença entre experiência e explicação da experiência, colorida pela história de nossas estruturas biológicas.

Dessa forma, a maneira como entendo hoje, uma experiência pode ser assim descrita: uma experiência é um processo. Nesse processo, as experiências se constituem ao distinguir eventos no meio onde os seres se encontram. A maneira de distinguir acontece na relação de um ser, como um ser vivo, no espaço relacional e consensual dos seres humano e reflete a história desse ser, que se constitui em relação a outras histórias de outros

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

seres em um meio. Essa forma de conceber a experiência a situa em dois contextos: um contexto interno (organismo) e um contexto externo (meio), contexto esse em que acontecem as inter-relações onde a linguagem e as emoções estão estreitamente imbricadas. Por um lado, só é possível se falar de uma experiência através da linguagem como fenômeno biológico, pois mesmo que não haja palavras para descrever um evento, precisamos da linguagem para compartilhar essa experiência. Por outro lado, a experiência nos é permitida a partir dos sentidos de nosso organismo, agindo sob a influência de emoções; são elas que definem nossas ações. Em outras palavras, uma experiência é um processo que tem seu lado orgânico e tem seu lado relacional, envolvendo o organismo em suas relações com outros seres num determinado meio. Além disso, a experiência tem a ver com processos e dinâmicas, circunstâncias vividas num meio particular de interações, que não necessitam de uma reflexividade lingüística. A explicação de uma experiência é a reformulação da experiência ao propor um mecanismo gerativo na linguagem que ao operar dá origem à experiência como resultado de sua operação que é aceita como tal por um ou mais observadores. A explicação está na observação da experiência e não na experiência em si. Portanto, a explicação é sempre uma proposição que reformula observações de um fenômeno com conceitos aceitáveis por um grupo de pessoas que compartilham de um mesmo critério de validação. A explicação é a reformulação de uma experiência de acordo com um critério de aceitabilidade ou de aceitação.

Pela complexidade de dinâmicas que uma experiência guarda, não podemos considerá-la como apenas um evento superficial. Quando vivenciamos uma experiência, há uma porção nela que é emoção, permitida pelos sentidos, que se expressa em como percebemos os eventos. Porém, esses eventos são compartilhados em um contexto específico como, por exemplo, uma sala de aula. Além disso, por tratar-se de uma manifestação 'pessoal' em um processo contínuo do que significa ser, por exemplo, professor ou estudante em uma sala de aula, uma experiência só pode ser considerada como fenômeno individual apenas em relação à história de sua estrutura

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

biológica, pois a maneira como ela é relatada reflete, como já mencionamos, as relações no espaço relacional e consensual dos seres humanos, ou seja, o coletivo, pois toda experiência acontece em um contexto intra e inter-relacional. Finalmente, em função da relação dialética dos processos constitutivos, um ser está em constante evolução a partir das interações com as experiências de outros indivíduos. Por sua vez, esse desenvolvimento no contexto ou meio provoca mudanças nos indivíduos que nele se relacionam. Nesse processo de inter-relações os indivíduos, historicamente constituídos, podem se transformar, transformar suas experiências e o contexto em que se encontram.

Portanto, proponho um tratamento para a experiência diferente daquele que estamos acostumados a encontrar quando se faz referência à experiência em pesquisas na área de LAELE. Esse tratamento não só dará às experiências um lugar de destaque na busca do conhecimento da natureza do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira na sala de aula, como também será uma forma de buscar a transformação das experiências que predominam na sala de aula de língua estrangeira.

Por uma Metodologia na Primeira Pessoa

A idéia de um tratamento da experiência através de metodologias na primeira pessoa não é minha. Na pesquisa que fiz para poder vir a compreender melhor o que seja experiência, encontrei em um artigo, Pellanda (2003), uma referência a Varela;Shear (1999) cujo título, que se referia ao assunto, me interessou por estar alinhado com minhas pesquisas sobre experiências em salas de aula. De posse do artigo, encontrei nele muita sintonia com minhas idéias sobre um tratamento diferenciado à experiência na pesquisa. Nesse artigo, os autores fazem uma distinção muito pertinente entre metodologias na terceira pessoa e na primeira pessoa.

O tipo de relato que predomina hoje nas pesquisas é a descrição na terceira pessoa como, por exemplo: *os professores usam as notas como*

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

punição, os estudantes não prestam atenção, as condições de ensino deixam a desejar ou os problemas são complexos. Eu mesma, há uns parágrafos atrás, recorri às descrições em terceira pessoa para caracterizar os problemas que afligem professores. Não há nada de errado nas descrições em terceira pessoa. Elas predominam no fazer ciência em geral, embora não se saiba nada sobre aquele que as produz, quem as vivencia e o contexto onde elas acontecem.

Por um lado, de acordo com Varela;Shear (ibid) o que define uma descrição na terceira pessoa é sua alusão às características de algum fenômeno sem que se exponha sua natureza experiencial. Essas descrições se remetem em sua em sua maioria a uma realidade objetiva, embora possuam uma dimensão social subjetiva que, normalmente, não é apresentada por conceber-se que essas experiências acontecem a indivíduos isolados do contexto e das inter-relações com outros indivíduos nesse contexto.

Por outro lado, ainda de acordo com Varela;Shear (ibid), os relatos na primeira pessoa permitem um acesso à experiência em que se destaca seu caráter imediato, como um fenômeno subjetivo em um determinado contexto. Além disso, um relato na primeira pessoa permite que se explore como a experiência se constitui e se aprecie como é avaliada. O foco em uma investigação ampla e cuidadosa da experiência é crucial para ir além da tradicional “*espiadinha*” que caracteriza a inclusão de testemunhos em artigos de pesquisa. Sem esse estudo esmerado, ficaremos nas descrições superficiais, sem extrair das experiências a riqueza de relações que se revelam na sua exploração.

Além disso, embora as revelações sejam mais amplas e profundas, a experiência na primeira pessoa não tem mais valor que a descrição em terceira pessoa. Pelo contrário, as descrições em terceira pessoa têm um papel a cumprir na discussão das experiências em primeira pessoa, para que estas não fiquem isoladas. Dessa forma, os relatos na primeira pessoa devem ser comparados e contrastados com as descrições em terceira pessoa. Em relação ao relatos em primeira pessoa, as palavras de Varela; Shear (ibid) são:

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

*Não saia de casa sem elas, mas não deixe de levar junto os relatos na terceira pessoa também.*³

As experiências em primeira pessoa se relacionam estreitamente com o que, conhecemos por fenomenologia, pois descrevem eventos ou fenômenos que nada mais são do que uma relação entre aquele que observa e o que é observado. Nas experiências em primeira pessoa, alguma coisa é de uma certa forma para esse alguém, algo muito diferente daquilo que simplesmente é, ou seja, as experiências se relacionam com outras experiências em contextos específicos.

Um último motivo que justifica uma metodologia centrada nas descrições em primeira pessoa: As experiências que acontecem no cotidiano são pontos de entrada para mudanças mediadas por um outro. Dessa forma, uma experiência pode ser explorada para promover mudanças e transformações. É isso que existe em comum nas metodologias utilizadas por Freitas 2004, Mattos 2000, Miccoli 2000, 2001, 2003, 2004, Telles 1995, 2004a e Aragão 2005, 2007 – experiências que são relatadas na primeira pessoa ao pesquisador, e que ao serem exploradas levam à mudança e a transformação da experiência original.

Para explicar o que fazem os pesquisadores que investigam as experiências de uma forma singular, me refiro a Varela (1999) que descreve o método detalhadamente. Parte-se de alguém vivenciou ou acompanhou alguma coisa e a relata a si mesmo (introspecção) ou a alguém (retrospecção). Esse relato tem um conteúdo sobre a vivência, que chamaremos de vivência um (V1). Com a mediação ou não do pesquisador, aquele que relata examina essa V1. Nesse momento, V1 se transforma e passa a ser conteúdo de uma nova experiência ou vivência (V2), que é produto desse processo mental de tomar consciência ou prestar atenção. Dessa forma, V2 tem um conteúdo

³ Tradução livre de “don’t leave home without it, but do not forget to bring along third-person accounts as well”.

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

diferente de V1. No entanto, não há uma distinção clara entre o conteúdo de uma experiência e o processo através do qual aquele conteúdo aparece. Para que o par V1-V2 apareça é necessário um redirecionamento do pensamento; uma pausa, uma interrupção na atitude normal, que não para a fim de se debruçar sobre o conteúdo V1-V2.

Entretanto, se o processo de exploração não considerar a relação V1-V2, como é o caso na maioria dos estudos que revisei, a experiência mantém-se apenas superficial. Para ir além, uma segunda fase é necessária para iniciar o processo de descobertas sobre V1-V2. Para tal, é preciso que se estabeleça uma mediação, alguém que esteja fora da experiência vivenciada, mas que assuma a posição de alguém que já passou por algo semelhante, que ofereça pistas que possam levar àquele que vivenciou a descobrir mais sobre aquela experiência. Um método com esse objetivo leva, freqüentemente, a uma transformação da experiência original. A partir daí, o pesquisador busca evidências dessas transformações para validar seu estudo. Isso é feito através da identificação de ações e expressões do que vive experiência, que reflitam as transformações que aconteceram durante a segunda etapa do processo de exploração. O mediador (o pesquisador ou outro indivíduo que tenha vivenciado a experiência) passa a ser a segunda pessoa no processo de investigação.

Dessa forma, tendo como referencial a experiência de Maturana (2001), podemos dizer que o processo se inicia na existência na qual a experiência se constitui no momento em que o observador, aquele que vive a experiência, faz a distinção. Em outras palavras, a existência é reformulada na distinção, dando forma à experiência que é explicada na linguagem. Essa experiência através do processo das emoções leva a uma objetividade, entre parênteses, i.e., a partir do das relações e consensos compartilhados. Isso quer dizer que a experiência é pessoal, i.e., só é possível concebê-la como particular. Conseqüentemente, não há como falar de experiências que retratem a realidade, pois nesse processo há tantas realidades quanto “experenciadores”. Finalmente, esse processo transforma tanto quem vive a

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

experiência, quanto aquela realidade, que passa a ser múltipla em decorrência dos diferentes observadores.

Conclusão

Neste trabalho, apresentei dados sobre um levantamento direcionado à experiência na LAELE. Os dados revelaram que apesar de haver um grupo de pesquisadores dedicados à pesquisa, ainda há poucas pesquisas publicadas com foco na experiência em relação à complexidade dos problemas enfrentados pelo professor no dia a dia. Mais ainda, a maneira como a experiência é apresentada nas pesquisas ainda pode ser caracterizada como superficial, pois sua inclusão é feita para dar uma amostra dos dados e não para ampliar nosso conhecimento sobre a teia de relações associada à experiência.

A partir desse levantamento apresentei através do marco teórico representado por Maturana (2001) o que entendo por experiência definida como processo que tem um lado orgânico e outro lado relacional, envolvendo organismos em inter-relações com outros seres em um determinado meio e que se constitui quando um indivíduo narra como observa sua ação ou nos termos usados na biologia do conhecer, a experiência é uma reformulação da existência por um observador no fluir de suas interações nos domínios interno e externo, o que nos permite dizer que ela é particular.

Em vista dessa constituição singular, apresentei a distinção entre pesquisas em terceira e primeira pessoa, argumentando que as experiências merecem ser exploradas através de um método que busque evidenciar as teias de relações em domínio interno e externo guardadas por elas. Os métodos associados à primeira pessoa (introspecção e retrospectão) permitem o acesso à experiência, mas se não forem complementados com a figura de um mediador que leve aquele que relata, a fazer uma pausa e rever sua experiência, esta não poderá ser a porta de entrada para a transformação

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

desejada.

Por um lado, uma pesquisa que adota esse método de pesquisa em sala de aula tem grande impacto para a LAELE, pois o acesso à teia de relações que subjaz à experiência levará ao melhor conhecimento daquilo que é objeto de pesquisa – o processo de ensino e aprendizagem de LE. Por outro lado, como uma pesquisa com o foco na experiência revela a teia de relações e consensos compartilhados que a constitui, permite também a transformação da experiência vivenciada tanto por professores como por estudantes.

Essa pesquisa já existe, mas ainda é pouca. No que tange a relação entre reflexão e transformação na convivência da sala de aula, os trabalhos de Freitas 2004, Mattos 2000, Miccoli 2000, 2001, 2003, 2004, Telles 1995, 2004a e Aragão 2005, 2007 desconheço outros que estejam empenhados em entender como isso ocorre com os estudantes (ou com o próprio professor), e como o professor e/ou pesquisador tem forte influência neste fenômeno multifacetado. Afinal, pesquisas como essas revelam como as experiências que têm relação com os domínios afetivo, lingüístico/identitário e sócio-histórico limitam e expandem o que professores e estudantes conseguem ou não realizar em sala de aula. Além disso, a inter-relação sistêmica entre a sensação de se sentir valorizado, sujeito do seu processo, na primeira pessoa, e outros componentes, tais como a comparação intra e inter-pessoal, o medo de crítica, a aceitação ou não da mútua na convivência, a desigualdade de poder na sala ou na escola entre outras continua inicialmente explorada.

Por isso defendo uma metodologia de pesquisa que revelem mais a teia escondida de relações e consensos que precisam ser revistos, pois acredito que o sentido da experiência em sala de aula, transcenderá o conhecimento da língua estrangeira como fim para ser uma oportunidade de conhecer a si e aos outros que se encontram nesse espaço, transformando problemas em desafios a serem superados. Em longo prazo, não tenho dúvida, uma agenda de pesquisa e de condução de aulas com esse norte levará a transformações tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem de línguas estrangeiras, pois novas relações e novos consensos serão

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

compartilhados dentro da sala de aula. Essa é a meta desejável na medida em que buscamos oferecer alternativas para que professores e estudantes sejam mais bem sucedidos em seus processos de ensino e aprendizagem.

Referências:

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: UEL, 2002. p. 59-68.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e a sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

ARAGÃO, R. C. Cognição, Emoção e Reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Revista da ALAB*, v. 1, n. 1, 2001. p. 71-92.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. de S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BUSCHEL, C. A.; PRAWUCKI, R. Formação de professores em tempos de

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

- mudanças: um relato de experiência em contexto universitário. In: Gimenez, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: UEL, 2001. p. 103-108,.
- CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CONCEIÇÃO, M. P. Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- CUNHA, N. B. da. Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala de aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 31- 43.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. Tese (Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 79-94.
- _____. Ensino em time por professoras-formadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições. Tese (Doutorado em Letras) UNESP-Assis, 2004.
- GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B.G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários. In: Gimenez, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: UEL, 2001,

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

p. 191-201.

-
- _____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p.171- 187.
- LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: Gimenez, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: UEL, 2002. p. 109-128.
- MATTOS, A. M A. Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula – uma visão êmica. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MATURANA, R. H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. (org.) MAGRO, C.; PAREDES, V. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MEDRADO, B. P. Fotografias de sala de aula: relatos de experiências sob uma perspectiva reflexiva. In: GIMENEZ, T. (org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: UEL, 2001. p. 95-102.
- MICCOLI, L. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3–4, 2000, p. 185-204.
- _____. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA P. M. e BENN-IBLER, V. (orgs.) *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 123-140.
- _____. Individual Classroom Experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, v. 41, n. 1, 2003. p. 61-91.
- _____. Collective and Individual Classroom Experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual da Linguagem – ReVel*. Ano 2, n. 2. 2004. [www.revelhp.cjb.net]

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

_____. A experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 1, 2007. p. 207-248.

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclos. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 45-59.

ORTENZI, D. I. B.G.;GIMENEZ, T.;REIS, S.;MATEUS, E. F. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: Gimenez, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: UEL, 2001. p. 115-122.

_____; MATEUS, E. F.;REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: Gimenez, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: UEL, 2002a. p. 143-155.

_____; MATEUS, E. F.;REIS, S.;GIMENEZ, T. Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In: Gimenez, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: UEL, 2002. p. 157-181.

PAIVA, V. L. M. O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, 2001. p.193-209.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autcomplex.htm>.

PORTO, C. Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação de aprendizagem: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SOARES, R.A. Reflexões epistemológicas sobre o campo de ensino e

MICCOLI, L. *Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. pp 263-283.

aprendizagem de segunda língua e sua relevância para a prática da sala de aula. Dissertação (Mestrado). Estudos Lingüísticos. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SOUZA, R. A. Tele-colaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista da ALAB*, v. 3, n. 2, 2003. p. 73-95.

TELLES, J. A. Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy. 1995. Tese (Doutorado em Educação) Graduate Department of Education: University of Toronto, Canadá.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: Gimenez, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: UEL, 2002. p. 15-38.

_____. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004 a. p. 61-106.

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista da ALAB*, v. 4, n. 2, 2004 b. p. 57-84.

PELLANDA, N. M. C. Conversations: a cybernetic model of the constitution of knowledge/reality. *Educação e Sociedade* [online]. Dec. 2003, v. 24, n. 85, p.1377-1388. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400014&lng=en&nrm=iso. ISSN 0101-7330. Acessado em 21 de junho de 2005.

VARELA, F.;SHEAR, J. First-person methodologies: What, why and how? In: VARELA, F.;SHEAR, J. (Eds.) *The view from within: first person approaches to the study of consciousness*, UK: Imprint Academics, 1999. p. 1-14.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira

*Karine Patrícia Dias Cardoso*¹

*Diógenes Cândido de Lima*²

Resumo

Assumindo que a questão da afetividade pode influenciar positiva ou negativamente a aquisição de língua estrangeira e considerando a autonomia um outro fator que tem poder de interferência nesse processo, o presente trabalho objetiva identificar sinais de variáveis afetivas e de comportamento autônomo em narrativas de aprendizagem da Língua Inglesa – escritas, no ano de 2004, por graduandos e graduados do Curso de Letras com Inglês da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A partir de uma análise qualitativa, verifica-se que motivação e desmotivação, bem como atitudes positivas e negativas representam as variáveis de afetividade mais freqüentes nos registros de memória daqueles aprendizes, as quais, por sua vez, mantêm estreita conexão com os elementos, a saber: professor, metodologia, conteúdo e materiais empregados no ensino da língua estrangeira. No que diz respeito ao fenômeno da autonomia, a partir das narrativas de aprendizagem em questão, constata-se que este varia de aprendiz para aprendiz; acontece, essencialmente, fora do ambiente da sala de aula; manifesta-se num menor grau de independência e controle sobre o processo de aprendizagem; e influencia-se por fatores internos (como desejo de aprender, características afetivas do aprendiz) e por fatores externos (como condição socioeconômica).

Palavras-Chave: afetividade, autonomia, narrativas, Língua Estrangeira.

¹ Especialista em Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

² Prof. Ph.D. do Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

Abstract

This paper has the objective of identifying signs of affective variables and of autonomous behavior in learning narratives of English as a Foreign Language, written in 2004 by graduates and undergraduates of the Course of Letters, with a concentration in English, from the State University of Southwest Bahia. Starting with a qualitative analysis, it is verified that motivation and the lack of it, as well as positive and negative attitudes represent the most frequent occurrence of affectivity in the minds of these learners. These affectivities maintain narrow connection with elements, such as: teacher, methodology, content and materials used in the teaching of a foreign language. In relation to autonomy, it is verified that it varies from apprentice to apprentice; it happens, essentially, out of the classroom; it shows itself in a smaller degree of independence on the learning process; and it is influenced by internal factors (such as desire to learn, the apprentice's affective characteristics) and by external factors (such as socioeconomic condition).

Key Words: affectivity, autonomy, narratives, Foreign Language.

Introdução

A abordagem comunicativa – que para alguns, a exemplo de Orellana (1997), surgiu da insatisfação com métodos de ensino de língua estrangeira bastante utilizados antes das décadas de 70 e 80 do século XX, tais como: o gramática e tradução, o audiolingual, – acabou promovendo mudanças significativas quer seja no tratamento dado à língua, quer seja na redefinição dos papéis de aluno e de professor de língua estrangeira.

A partir dessa nova abordagem, deixa-se de dar importância à forma, para se pensar na função da língua. Não mais se espera que o indivíduo adquira uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) por meio da memorização de regras gramaticais; ao contrário, a gramática é vista como algo secundário, então, busca-se o resultado pela exposição e uso real da

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

língua, pelo ato de se comunicar. Ademais, a abordagem comunicativa mantém o foco no aluno; assim, o professor deixa de ser encarado como o protagonista no processo de ensino-aprendizagem e passa a desempenhar o papel de orientador, facilitador, co-participante nesse contexto.

Com a aprendizagem centrada no aluno, a este é dada a oportunidade de expressar suas idéias, emoções e opiniões. Ao mesmo tempo, conforme sugere Paiva (2006), com o professor deixando de desempenhar o papel de controlador da aprendizagem, é reconhecida e ensejada a capacidade do comportamento autônomo do aprendiz no processo de aquisição da língua-alvo. Assim sendo, é possível inferir daí que, nesse processo, não somente aspectos cognitivos, mas também fatores afetivos se fazem presentes.

Posto isso, partindo do pressuposto de que a aquisição de língua estrangeira pode ser influenciada pelo aspecto da afetividade e considerando a autonomia um outro fator que tem poder de interferência nesse processo, o presente trabalho se apresenta com o intuito de detectar, a partir de uma análise qualitativa, sinais de variáveis afetivas e de comportamento autônomo em narrativas de aprendizagem da Língua Inglesa.

Narrativas de Aprendizagem

Para Cunha (1997), o processo de investigação qualitativa, que se serve de narrativas enquanto instrumental educativo, pode alcançar importantes resultados tanto no âmbito da pesquisa, como no campo do ensino. A autora sugere que na narrativa não existem somente as idéias do indivíduo para o relato, seja este escrito ou oral, mas, nesse instrumento, também está presente uma auto-análise, que permite ao sujeito estar construindo novas bases para reflexão sobre sua própria prática.

Mantendo o foco na aquisição de LE/L2, percebe-se a importância das narrativas como recurso de investigação daquele processo na medida em que,

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

como observa Paiva (2006a), elas favorecem a compreensão de significados em contextos de aprendizagem sob o ângulo de visão dos próprios aprendizes, uma vez que são eles os relatores de como aprendem ou aprenderam a língua em questão.

Nesse sentido, a análise qualitativa deste trabalho se baseia em narrativas de aprendizagem da língua inglesa escritas, no ano de 2004, por graduandos e graduados do Curso de Letras com Inglês da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). As narrativas, utilizadas nessa análise, integram o *corpus* que está sendo construído pelo projeto *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras (AMFALE)*³, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Faz-se mister salientar que, ao longo da análise deste trabalho, os conceitos de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) recebem o mesmo tratamento e os termos aprendizagem (*learning*) e aquisição (*acquisition*) não sofrem distinção. A análise é conduzida sob o enfoque da abordagem comunicativa; embora se aceite o entendimento de que nenhum modelo teórico, por si só, seja capaz de explicar todos os padrões que a aprendizagem de uma língua está sujeita. A preferência por aquela abordagem se justifica por se acreditar que o ensino de língua estrangeira deve estar centrado no aluno e deve manter sua ênfase na comunicação.

O Aspecto da Afetividade

Por desenvolver idéias compatíveis aos princípios da abordagem comunicativa, inúmeros estudos do processo de aquisição de LE/L2 têm se baseado nos trabalhos do teórico Stephen Krashen. De acordo com Trentin (2001), o autor formula a teoria sobre aquisição de segunda língua a partir do levantamento de cinco hipóteses:

³ Ver mais informações em <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

1. hipótese de distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua – Krashen estabelece que aquisição (*acquisition*) e aprendizagem (*learning*) são dois fenômenos diferentes. O primeiro consiste em um processo subconsciente, parecido ou tal qual o modo como acontece com as crianças no desenvolvimento da primeira língua, sem a preocupação com regras gramaticais; aquisição significa saber usar a língua. O segundo demanda um esforço consciente do indivíduo, consiste em saber regras, ter consciência delas, saber falar sobre elas; sendo assim, aprendizagem significa saber sobre a língua.
2. hipótese da ordem natural – o teórico propõe que algumas estruturas gramaticais são adquiridas mais cedo ou mais tardiamente do que outras; embora ressalte que a ordem de aquisição de uma LE/L2 seja diferente da ordem de aquisição de uma língua materna.
3. hipótese do monitor – segundo Krashen, esta hipótese se associa à idéia da aprendizagem, pois se refere ao uso consciente que o indivíduo faz das regras gramaticais, no qual três condições essenciais são necessárias: tempo, foco na forma (e não na mensagem) e conhecimento das regras.
4. hipótese do *input* – para o estudioso, o indivíduo se encontra num estágio lingüístico inicial (i), a partir do qual é exposto ao insumo ou *input* compreensível, de modo inconsciente, internaliza-o e passa para um estágio lingüístico atual mais avançado (i + 1). Assim, esta hipótese se associa à idéia da aquisição, uma vez que quanto maior e melhor a exposição ao *input* compreensível, mais natural e rapidamente a L2 poderá ser adquirida.
5. hipótese do filtro afetivo – conforme o lingüista, ainda que haja exposição suficiente e compreensível de *input*, determinadas

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

variáveis afetivas do indivíduo podem funcionar como uma espécie de filtro ou barreira que facilita ou bloqueia a aquisição da língua. A ausência de motivação, a falta de confiança, a presença de alta ansiedade elevam o nível do filtro afetivo e impedem que o *input* compreensível aconteça; enquanto que o indivíduo motivado, com maior autoconfiança, está mais susceptível ao recebimento de *input*, conseqüentemente, mais propenso à aquisição da língua.

Apesar de a base empírica de Krashen receber críticas – a exemplo de Paiva (1994), que considera que o autor não leva em conta a importância da produção, *output* compreensível, e, a exemplo de Bezerra (2003) que salienta que o contexto social e sua influência não são considerados no processo de aquisição da língua – é visível a importância desse modelo teórico ao considerar, por exemplo, que variáveis afetivas podem influenciar positiva ou negativamente a aquisição de língua estrangeira.

Reportando-se a Terrell (1991), o modelo teórico de Krashen estabelece que a língua é adquirida quando os aprendizes processam o *input* num baixo contexto de ansiedade. Seguindo essa linha de raciocínio, as condições causativas para a aquisição de uma língua são: primeiramente, a centralização do foco não na forma (gramática), mas na função da língua (produção de significados) e, segundo, a inexistência de variáveis afetivas bloqueadoras nesse processo.

Autonomia e o Processo de Aquisição de LE/L2

Considerando a autonomia como um dos fatores que também interferem no processo de aquisição de LE/L2, percebe-se que a literatura traz diferentes conceitos para o termo. Benson (2001 apud BRAGA, 2004, p. 47-9)

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

observa que a autonomia passa a ser conceituada na área de aprendizagem de línguas, em 1971, a partir dos programas desenvolvidos pelo *Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL)* na Universidade de Nancy, situada na França. Tais programas do *CRAPEL*, na visão do autor, tratavam a autonomia como a capacidade do aprendiz em autodirecionar sua própria aprendizagem.

De acordo com Braga (2004, p. 48-49), o termo autonomia esteve associado ao conceito de individualização e dessa associação, presente nas décadas de 70 e 80, originaram-se críticas, uma vez que o entendimento de autonomia se vinculou à idéia de trabalho isolado; posicionamento este, revisto nos últimos anos, já que o termo passou a incorporar no seu conceito aspectos como colaboração e interdependência.

Na visão de Holec (1981 apud BRAGA 2004, p. 50), autonomia é entendida como a capacidade do aprendiz em controlar a sua própria aprendizagem, o que implica decisões tomadas nas importantes etapas desse processo, desde o estabelecimento de objetivos, passando pela definição do conteúdo, métodos, técnicas, até passar pelo monitoramento (ritmo, tempo, lugar) e, finalmente, pela avaliação do que se aprendeu. Parece que Little (1991 apud PAIVA, 2006, p. 82) compartilha dessa idéia quando considera que “a autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. Dickinson propõe que “um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável para tomar decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e para implementá-las”. (1987 apud PAIVA, 2006, p. 82)

Para Paiva (2006, p.82), tais definições não são totalmente satisfatórias, mas a autora entende que os dois últimos conceitos poderiam se encaixar num grau máximo de autonomia, no qual o indivíduo estaria apto a decidir sobre o que aprender, como e quando, independentemente do contexto educacional formal.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

Benson (2001 apud BRAGA 2004, p. 53-55) observa que, apesar das várias definições comumente empregadas, o conceito de autonomia deve abranger o sentido político, uma vez que não se deve excluir do ensino-aprendizagem de línguas o conteúdo político que elas carregam, a exemplo de atividades nas quais um grupo de aprendizes pode discutir o porquê de se estudar determinada língua e avaliar tais razões convencionais do ponto de vista de suas experiências e objetivos.

Segundo Littlewood, desejo e habilidade são dois componentes essenciais num comportamento autônomo, o primeiro composto por motivação e confiança e o segundo, resultado de conhecimento e habilidades. (1996 apud PAIVA, 2006, p. 84)

Dickinson (1987 apud PAIVA 2006, p.81) considera que os diferentes graus de autonomia podem ser afetados por fatores internos ou externos, tais como: decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa. Paiva (2006, p. 81) acrescenta que outros fatores também podem repercutir de modo favorável ou negativamente ao fenômeno: características do aprendiz, professores, tecnologia, legislação educacional e aspectos culturais, econômicos e políticos.

Littlewood (1996 apud PAIVA 2006, p.84) argumenta que um indivíduo pode apresentar três tipos de autonomia: 1) o de comunicador, ao empregar apropriadamente estratégias comunicativas no uso da língua; 2) o de aprendiz, ao lançar mão de estratégias de aprendizagem num aprendizado independente; 3) o de pessoa, ao promover significados e situações próprios de aprendizagem. Paiva (2006, p. 84) acrescenta a esta classificação de autonomia o tipo de usuário de tecnologia, especialmente da Internet.

O fenômeno da autonomia recebe de Paiva (2006) a seguinte definição:

[...] um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes,

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação, tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (p. 88-9)

Sinais de Variáveis Afetivas em Narrativas de Aprendizagem

Partindo do embasamento teórico apresentado e, nesse primeiro momento, relacionando a aquisição de língua estrangeira com o fenômeno da afetividade – presente na idéia do filtro afetivo de Krashen – nota-se que aspectos afetivos positivos e negativos podem ser abstraídos dos registros de memória que constituem o *corpus* de análise deste trabalho. Fragmentos como os apontados abaixo, extraídos das narrativas (1 a 7), exemplificam a presença de variáveis afetivas positivas no processo de aquisição da língua:

(N1): “O meu interesse pela língua inglesa surgiu ainda na infância. Sempre gostei de ouvir músicas e assistir a filmes em inglês; adorava o som das palavras e o modo como as pessoas falavam esse idioma. Só fui começar ter aulas de inglês na 5ª série. Naquela época pude ter a confirmação de que de fato o inglês me atraía. Da 5ª ao 3º ano nunca tive dificuldades, ao contrário, sempre me saía bem nas avaliações e estudava tudo o que o professor passava com muito prazer. [...]”

(N2): “Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na 5ª série e costumo dizer que foi amor à primeira vista. Em uma das aulas a professora levou a música Imagine, dos Beatles e eu fiquei muito curiosa para saber o que estava escrito ali. [...] O meu processo de aprendizagem foi sempre regido por muita motivação e prazer e penso que são fatores importantíssimos para a aquisição de um idioma. [...]”

(N3): “O meu interesse pela Língua Inglesa deu-se por volta dos meus 14 anos. Eu morava em uma cidadezinha interiorana e fazia a 7ª série ginasial. O Inglês oferecido pela escola era muito básico e eu queria muito poder traduzir e entender as canções que eu ouvia. [...]”

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. pp 284-312.*

(N4): “[...] Meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu quando comecei a estudar no ensino fundamental, antigo primeiro grau, numa escolinha pública. Não imaginava que poderia amar tanto este idioma. Fui orientado nos primeiros passos por meus professores de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries em todos os assuntos básicos do inglês e eu gostei muitíssimo, porque queria falar em outra língua. [...]”

(N5): “Fui apresentada à língua inglesa na 5ª série do Ensino Fundamental, mas não chegava a ser uma aula de inglês, parecia apenas mais uma disciplina qualquer. O que não posso dizer é que foi totalmente inútil, pois, em casa, ao fazer as atividades é que notava que podia tirar proveito daquela nova língua. Lembro-me de estar cursando a 8ª série, quando a professora de inglês pediu para cantarmos uma música em coral e outra só, este último seria voluntariamente. Sem hesitar, aceitei as duas propostas. [...]”

(N6): “Quando eu tinha 11 anos de idade, uma escola de inglês foi aberta em minha cidade. [...] Ela [minha mãe] me matriculou sem me comunicar, mas eu não achei ruim, pois era vidrada no grupo musical sueco Roxette e achei que poderia melhorar minha pronúncia ao cantar as músicas com a minha melhor amiga. Comecei a amar a língua durante o curso, pois a minha professora era excelente e me estimulava bastante [ao] passar nas aulas as músicas da ‘minha banda’, ao me emprestar livros e [ao] me ouvir com toda a atenção do mundo”.

(N7): “Foi em 1990, no Colégio [menciona o nome] de Vitória da Conquista, que tive minha professora de Inglês. [...] Ela, com delicadeza, logo no primeiro dia de aula, entrou na sala e começou a falar da importância de adquirir uma língua estrangeira. Logo após, deu exemplos de como o idioma, ou seja, a Língua Inglesa se encontrava inserida no português do Brasil e incentivos a adquirir livros e revistas com palavras escritas em inglês. Com o passar do tempo, ela começou a trabalhar na sala com letras de música, jogos, brincadeiras [...]. O ano se passou e houve, por minha parte, um aprendizado e um certo interesse pela língua, graças ao incentivo da professora. Ao continuar a ser professora da 6ª série no outro ano, o meu interesse pela língua estrangeira em questão aumentou e

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. pp 284-312.*

cheguei a tirar a nota máxima na matéria em quase todas as unidades. [...]"

Como se pode notar, características afetivas positivas como motivação e alta autoconfiança são visíveis nos relatos dos aprendizes. Na perspectiva de Krashen, tais estudantes apresentam sinais de um baixo filtro afetivo, situação psicológica favorável à assimilação do *input* compreensível. Quanto mais motivado a aprender, autoconfiante, maior a evolução no processo de aquisição da LE.

Os extratos, a seguir, remetem a sinais de variáveis afetivas negativas por parte dos aprendizes:

(N8): "[...] O inglês me aterrorizava desde criança e estudante, quando entrei na escola, eu não tive bons professores. Todos estes não me incentivaram a falar o inglês. [...]"

(N9): "Meu primeiro contato com a Língua Inglesa não foi muito agradável, de modo que nunca passou pela minha cabeça que um dia teria tanta afinidade com ela a ponto de me aprofundar em seu estudo. Ao me ingressar no ginásio, nos primeiros dias de aula, num círculo comum de amigos, comentavam-se as aulas da então professora de Inglês. Os que já a conheciam falavam dela de tal forma que amedrontava a todos nós, os novatos. [...]"

(N10) "[...] No ginásio, mais precisamente na 5ª série, tive o meu primeiro contato formal com a língua; diga-se de passagem, foi um tanto frustrante, em razão da falta de 'habilidade', digamos, da professora responsável pela matéria. [...]"

Nos depoimentos das narrativas 8, 9 e 10, percebem-se exemplos de medo, alta ansiedade e desmotivação no processo de aquisição da Língua Inglesa. Conforme postulado por Krashen, trata-se de sinais de um alto filtro afetivo. Nessas condições, tais variáveis afetivas atuam como barreiras que bloqueiam o *input* compreensível e prejudicam o progresso do aprendiz na aquisição da língua.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

Como o filtro afetivo se correlaciona com a situação psicológica que o indivíduo apresenta em relação à língua que está sendo adquirida, o filtro poderá ser baixo ou alto a depender da característica afetiva do aprendiz. Considerando que as variáveis afetivas do indivíduo são passíveis de alterações, isso remete ao entendimento de que uma variável positiva pode ser alterada para uma negativa e vice-versa, o que modifica, conseqüentemente, o nível do filtro afetivo, que pode descer ou subir, ou o inverso. É o que se verifica a seguir:

Diminuição do “Filtro Afetivo”	Elevação do “Filtro Afetivo”
<p>(N9): “[...] Ao me ingressar no ginásio, nos primeiros dias de aula, num círculo comum de amigos, comentavam-se as aulas da então professora de Inglês. Os que já a conheciam falavam dela de tal forma que amedrontava a todos nós, os novatos. De fato, foram necessários poucos minutos de aula para constatar que ela era rigorosa, severa, brava. Dessa forma, principalmente nos primeiros meses eu temia os dias nos quais teríamos aula de Inglês. Contudo, na medida em que o tempo ia passando, eu começava a entender a professora, a perceber que, apesar de severa, ela era justa, explicava bem... Eu entendia suas aulas. Talvez pelo fato de entender tão bem eu me destacava entre os outros alunos, recebendo elogios da professora, e, conseqüentemente, dos colegas, o que me despertava ainda mais a motivação para estudar, participar das aulas... Ao contrário de antes, passei a esperar ansiosamente pelas aulas de Inglês. O interesse e a certa facilidade foram se repetindo ao longo das séries e passei a</p>	<p>(N7): “[...] O ano se passou e houve, por minha parte, um aprendizado e um certo interesse pela língua, graças ao incentivo da professora. Ao continuar a ser professora da 6ª série no outro ano, o meu interesse pela língua estrangeira em questão aumentou e cheguei a tirar a nota máxima na matéria em quase todas as unidades. Mas houve uma quebra desse interesse na 7ª e 8ª séries quando a professora saiu do colégio onde eu estudava e foi substituída por outra. Essa outra professora era rígida e cobrava assuntos os quais ela não passava para os alunos. Com alguma dificuldade eu passei para o Nível Médio, onde tive um professor de inglês sem nenhuma didática para o ensino da língua inglesa. Passava os mesmos assuntos que eu já tinha estudado anteriormente: o verbo [to] be, presente, passado, futuro e nada de novo para enriquecer o meu vocabulário. Essa pessoa foi o meu professor pelos três anos. [...]”</p> <p>(N13): “O meu primeiro contato com a língua</p>

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

buscar outras formas de aprendizagem, não somente às relacionadas à escola. [...]"

(N10): "[...] Quando comecei a tocar violão, aos doze anos, tive oportunidade de praticar um pouco a pronúncia de letras de bandas que faziam sucesso à época. No ginásio, mais precisamente na 5ª série, tive o meu primeiro contato formal com a língua; diga-se de passagem, foi um tanto frustrante, em razão da falta de 'habilidade', digamos da professora responsável pela matéria. Nas séries subseqüentes do ginásio, com a troca da regente, senti-me um pouco mais motivado. Lembro-me de ter sido elogiado, durante as aulas, por ser detentor de uma boa pronúncia. Tudo isso, claro, motivado pelos constantes ensaios musicais. [...] Antes do Vestibular, porém, tive a grata satisfação de ter como professora, na 1ª série do segundo grau, a Sra. [o nome da professora é mencionado]. Dotada de um senso de observação apurado, profundo conhecimento e capaz de fazer uso de uma metodologia atraente, senti-me contemplado em meus 'anseios lingüísticos'. Acredito ter sido esse um período de grandes descobertas quanto às minhas potencialidades. [...]"

(N11): "Comecei a ter contato com a Língua Inglesa na 5ª série, mas a cada ano que passava sempre aprendíamos o verbo To Be, assim se deu até a 8ª série. No Ensino Médio houve um avanço, pois aprendíamos Inglês de uma forma divertida, fazíamos dinâmicas em grupo e líamos textos interessantíssimos, com assuntos atuais como a coca-cola, a Aids e as estrelas, tudo isso nos motivava.

inglesa foi na 6ª Série, quando estudamos com o livro da 5ª Série [...]. A princípio amei a matéria. A professora era muito legal e até terminar a 8ª Série amava Inglês. No período do Ensino Médio, porém, a história mudou, passei a rejeitar o inglês e era aprovada com notas muito próximas da média. Era terrível! [...]"

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

[...]"

(N12): "A língua inglesa entrou na minha vida de forma abrupta e de certa forma indesejada. Aos oito anos de idade minha mãe, sem me consultar, matriculou-me em um curso de inglês [...]. Com o passar do tempo esse pensamento mudou e, comecei a gostar, na medida que meu conhecimento aumentava, da sensação de saber algo mais do que as minhas amigas de infância. Elas me perguntavam sobre as músicas e os filmes estrangeiros, qual o significado das palavras e eu, que sempre fui tímida sentia-me útil e orgulhosa de mim mesma. [...]"

Na primeira coluna do quadro acima, percebe-se que variáveis como o medo, a alta ansiedade, a frustração e a desmotivação se revertem em alta auto-estima, autoconfiança, motivação e atitudes favoráveis ao professor, à metodologia de ensino e aos materiais utilizados; enquanto que na segunda coluna, têm-se exemplos de aprendizes motivados que perdem o interesse em aprender a Língua Inglesa e que passam a assumir atitudes desfavoráveis ao professor, ao conteúdo trabalhado e à metodologia empregada. Com base nas narrativas supracitadas, é interessante observar que, na maioria das alternâncias do filtro, a motivação e a atitude prevalecem como as características afetivas mais freqüentes no processo de aquisição da Língua Inglesa.

Para Cittolin (2003), a motivação pode se originar do próprio ato de aprender, das próprias situações de aprendizagem, que seriam incentivos por si só; pode ter sua fonte no próprio aprendiz, que já carrega consigo estímulo para aprender; bem como pode surgir de influências e incentivos externos. A atitude diz respeito a um estado mental que surge como uma resposta favorável ou desfavorável aos objetos e situações deparados pelo aprendiz:

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

atitudes quanto à aprendizagem de uma LE em específico; à aprendizagem de línguas estrangeiras em geral; aos falantes da língua; ao professor; ao material didático, à metodologia de ensino empregada. (Citollin, 2003).

Nos exemplos apontados, nota-se que os aspectos afetivos da motivação e atitude mantêm estreita conexão com os elementos, a saber: professor, metodologia, conteúdo e materiais empregados no ensino da língua estrangeira. Essa idéia é sustentada por Gardner (1990 apud CITOLLIN, 2003) quando considera que o desejo do aprendiz para aprender e continuar aprendendo a língua-alvo pode ser favorecido ou desfavorecido, por exemplo, pela ação do professor.

A análise das narrativas, em geral, permite considerar que, num ambiente de sala de aula, a atenção do professor de LE precisa estar continuamente voltada para a redução de variáveis afetivas negativas que possam prejudicar o progresso do indivíduo na aquisição da Língua Estrangeira. É preciso então que se criem condições para que os alunos estejam tranquilos e sem ansiedade; ao mesmo tempo, estejam motivados, confiantes e interessados em aprender a língua-alvo.

Sinais de Autonomia em Narrativas de Aprendizagem

Nessa segunda etapa de estudo, relacionando, agora, o fenômeno da autonomia com o processo de aquisição de LE, algumas considerações também podem ser tecidas a partir das memórias de aprendizagem da Língua Inglesa utilizadas como o *corpus* deste trabalho.

Inicialmente, entre as narrativas que apontam para alguns indícios de autonomia na aprendizagem da língua-alvo, pode-se notar que tais indícios estão visivelmente relacionados, em sua grande essência, com comportamentos autônomos dos aprendizes desenvolvidos fora do ambiente da sala de aula. Além disso, os sinais de autonomia perceptíveis variam de

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. pp 284-312.*

aprendiz para aprendiz. A maioria deles apresenta um grau menor de independência e controle sobre o processo de aprendizagem, como se percebe nos exemplos que se seguirão:

(N14): “O primeiro contato que tive com a Língua Inglesa foi na 5ª série do Ensino Fundamental. Gostava muito das aulas. Quando entrei no Ensino Médio, numa escola pública, não tinha a disciplina na grade curricular. Fiquei muito decepcionada, pois queria aprender mais. Somente na metade do 3º ano foi que chegou um professor para ensinar a tal disciplina. Quando resolvi fazer vestibular para ingressar no curso de Letras, decidi que só o faria se pudesse cursar as duas licenciaturas (Português e Inglês) ao mesmo tempo. Assim, pegava uma gramática e ficava estudando as regras da língua e traduzindo textos pequenos e de níveis básicos. Adquiri muito vocabulário, no entanto, não sabia a pronúncia de 99% das palavras que lia. [...]”

(N5): “Fui apresentada à língua inglesa na 5ª série do Ensino Fundamental, mas não chegava a ser uma aula de inglês, parecia apenas mais uma disciplina qualquer. [...] Lembro-me de estar cursando a 8ª série, quando a professora de inglês pediu para cantarmos uma música em coral e outra só, este último seria voluntariamente. Sem hesitar, aceitei as duas propostas. Naquela hora já estava gostando muito do inglês, não sabia uma ‘vírgula’, mas a ousadia era maior. Lá estava eu, todo tempo livre em casa com uma fita k7, dedos nos botões play, pause, rewind do pobre aparelho de som na tentativa desesperada de copiar a pronúncia das palavras que via nas letras das músicas ‘We are the world’ e ‘Hello’. [...]”

(N9): “[...] Ao me ingressar no ginásio, nos primeiros dias de aula, num círculo comum de amigos, comentavam-se as aulas da então professora de Inglês. Os que já a conheciam falavam dela de tal forma que amedrontava a todos nós, os novatos. [...] Contudo, na medida em que o tempo ia passando, eu começava a entender a professora, a perceber que, apesar de severa, ela era justa, explicava bem... [...] O interesse e a certa facilidade foram se repetindo ao longo das séries e passei a buscar outras formas de aprendizagem, não somente às relacionadas à escola: gibis em inglês, músicas,

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. pp 284-312.*

livros de outras séries, etc. Lembro-me que um dos meus irmãos estudava em uma escola de línguas, mas eu que respondia a maioria dos seus exercícios, explorava os CD's que acompanhavam esses livros, aprendendo cada vez mais. [...]"

Na narrativa 14, é possível abstrair do relato da aprendiz que, por insatisfação do seu domínio lingüístico da LE, diante do objetivo estabelecido de se habilitar em Língua Inglesa no ensino superior, ela se vê impelida à construção de uma aprendizagem mais autônoma e passa a lançar mão de estratégias que pudessem favorecer o alcance de seu objetivo (utilizava gramática e traduzia textos pequenos e básicos), embora na auto-avaliação da aprendiz as estratégias não tenham surtido o resultado esperado.

Na narrativa 5 – apesar da situação inicial desfavorável à aprendizagem da língua, “não chegava a ser aula de inglês”, provavelmente por se tratar de um ensino conduzido com o foco na forma e não no *input* compreensível –, a narrativa da aprendiz revela sinais da construção de um comportamento autônomo determinado pela autoconfiança e motivação da estudante em aprender a Língua Inglesa. Em determinado momento do processo de aprendizagem, a aprendiz assume não dispor de domínio lingüístico, mas, motivada, passa a traçar um plano para a melhora da pronúncia dos vocabulários, utilizando a música como elemento autêntico da LE.

Da mesma forma que no exemplo da N5, é possível observar que, apesar da aprendizagem ser inicialmente desfavorecida, a narrativa 9 também dá sinal de um certo comportamento autônomo resultante de uma característica afetiva do próprio estudante; nesse caso, a assunção de uma atitude positiva em relação à professora, momento a partir do qual cresce o interesse e o entusiasmo pela língua estrangeira, o que leva o aprendiz a planejar meios que favorecessem à sua aprendizagem, a recorrer a elementos autênticos da língua-alvo, a exemplos de “gibis em inglês, músicas”, bem como

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

a fazer uso de materiais didáticos como “livros de outras séries”, além de livro e CDs de uma escola de idioma na qual estudava o irmão.

No fragmento que se segue, ao contrário do exemplo anterior, a autonomia do aprendiz cresce da assunção de uma atitude negativa que o aprendiz passa a manifestar em relação aos professores da LE (sucessores da primeira professora) e ao conteúdo por eles trabalhado (repetitivo e sem *input* compreensível):

(N7): “Foi em 1990, no Colégio [menciona o nome] de Vitória da Conquista, que tive minha primeira professora de Inglês. Não me recordo o nome dela [...], logo no primeiro dia de aula entrou na sala e começou a falar da importância de adquirir uma língua estrangeira. [...] Ao continuar a ser professora da 6ª série no outro ano, o meu interesse pela língua estrangeira em questão aumentou e cheguei a tirar a nota máxima nas matérias em quase todas as unidades. Mas houve uma quebra desse interesse na 7ª e 8ª séries quando a professora saiu do colégio onde eu estudava e, foi substituída por outra. Essa outra professora era rígida e cobrava assuntos os quais ela não passava para os alunos. Com alguma dificuldade eu passei para o nível médio, onde tive um professor de inglês sem nenhuma didática para o ensino da língua inglesa. Passava os mesmos assuntos que eu já tinha estudado anteriormente: o verbo [to] be, presente, passado e futuro e nada de novo para enriquecer o meu vocabulário. Essa pessoa foi o meu professor pelos três anos e foi nesses anos que comecei a estudar a língua inglesa sozinho. Sem ajuda nenhuma, comecei saber um pouco de gramática, mas nada de pronúncia. A melhora com a língua só veio a se tornar concreto quando meu irmão ganhou uma bolsa de estudos de um curso de idiomas aqui da cidade e como não se interessava pela língua inglesa, passou-a para mim. [...] fazia o maior esforço para tirar boas notas no curso de idiomas, mas senti que poderia ir além e, mesmo com vocabulário mínimo, não ficava só pegando assuntos na sala de aula. Fazia de tudo para falar a língua que estava estudando. Primeiro com as palavras básicas: Hi!, ou How are you? Ou Good afternoon. Depois eu fui melhorando meu vocabulário na língua e

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

comecei a formar parágrafos e pequenos textos. Eu queria aprender mais...[...]"

Verifica-se acima que a partir da atitude assumida, o aprendiz busca por certo controle sobre sua aprendizagem, na medida em que começa a estudar sozinho a gramática da LE, o que não se mostra suficiente. Então, passa a estudar em um curso de idioma (cuja bolsa de estudos foi cedida pelo irmão que não tinha interesse pela língua estrangeira) e começa a alcançar *input* compreensível. Percebe-se, também, que o aprendiz manifesta certo comportamento autônomo na criação de situações propícias ao *output* compreensível da língua-alvo.

Como poderá ser percebido abaixo, N2 e N3 também são exemplos de comportamentos autônomos motivados por alguma característica afetiva das aprendizes em relação à LE. Em tais fragmentos, as aprendizes denotam o desejo de aprender a língua-alvo, mas vêem suas necessidades não satisfeitas pela professora (N2) ou pelo curso (N3):

(N2): "Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na 5ª série e costumo dizer que foi amor à primeira vista. Em uma das aulas a professora levou a música Imagine, dos Beatles e eu fiquei muito curiosa para saber o que estava escrito ali. A professora comentou brevemente o conteúdo da música, mas não me satisfez. Eu queria saber o significado de cada uma daquelas palavras, ao chegar em casa peguei um dicionário inglês-português e fui fazer a tradução. A partir daí, todas as músicas que escutava em inglês eu gravava, traduzia a letra e ficava ouvindo até aprender. Tornou-se um hobbie e eu passei a andar sempre com um dicionário. Nas horas vagas, ficava descobrindo palavras novas e fazia listas imensas de vocabulário. [...]"

(N3): "O meu interesse pela Língua Inglesa deu-se por volta dos meus 14 anos. Eu morava em uma cidadezinha interiorana e fazia a 7ª série ginasial. O Inglês oferecido pela escola era muito básico e eu queria muito poder traduzir e entender as canções que eu ouvia. Eu morava com minha família em uma fazenda e não tínhamos acesso a

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

tecnologias como a TV, pois não havia luz elétrica no local. As canções eram ouvidas por um rádio, movido a bateria. Era, portanto, uma felicidade para mim quando, no período das férias escolares, podia vir a Vitória da Conquista – cidade mais próxima – para ficar na casa de uma grande amiga. Assim, eu tinha acesso a coisas que apenas imaginava ter em casa, como assistir a filmes e ouvir quantas músicas quisesse, sem me preocupar com o tempo de duração das pilhas. E foi numa dessas férias que ganhei dos meus pais uma coleção de livros de Inglês que, juntamente com fitas K-7, constituía-se em um Curso de Inglês à distância na época. Estudei durante todo o tempo com um gravador movido a pilhas, sem professores e colegas presenciais, mas foi uma das experiências de aprendizagem mais enriquecedoras que já tive na vida; e aquela caixa de livros, um dos presentes mais caros que já ganhei. [...]”

Na narrativa 2, percebe-se que a aprendiz assume, desde cedo, algum controle da sua aprendizagem, ao recorrer ao dicionário para obtenção de *input* compreensível. Na narrativa 3, infere-se que a autonomia da aprendiz, dada a sua situação econômica, começa a se constituir, essencialmente, a partir do momento em que ela tem acesso a uma coleção de livros com fitas cassetes, recebidas de presente pelos pais. A aprendiz percebe o bom resultado de seu comportamento autônomo em relação à aprendizagem da língua-alvo, mas também reconhece a ausência do que seria a importante troca de sua experiência com professores e com colegas.

Os dois próximos depoimentos apresentam algum diferencial em relação aos demais registros de memória que merece ser destacado nessa análise:

(N10): “O meu interesse pela língua inglesa começou sem que eu me desse conta do fato. Ainda criança, gostava de acompanhar, à minha maneira, as músicas executadas nesse idioma, no equipamento de som que tínhamos em casa. Quando comecei a tocar violão, aos doze anos, tive oportunidade de praticar um pouco a pronúncia de letras de bandas que faziam sucesso à época. No ginásio, mais

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

precisamente na 5ª série, tive o meu primeiro contato formal com a língua; diga-se de passagem, foi um tanto frustrante, em razão da falta de 'habilidade' , digamos, da professora responsável pela matéria. Nas séries subseqüentes do ginásio, com a troca de regente, senti-me um pouco mais motivado. Lembro-me de ter sido motivado pelos constantes ensaios musicais. Até então, não tivera a exata dimensão daquilo que eu poderia vir a ser como profissional. [...] Antes do Vestibular, porém, tive a grata satisfação de ter como professora, na 1ª série do 2º grau, a Sra. [menciona o nome]. Dotada de uma metodologia atraente, senti-me contemplado em meus 'anseios lingüísticos' [...]. De volta ao episódio do Vestibular, um fato me chamou a atenção: o meu índice de acertos na prova de inglês beirou os 80%! Naquele momento, tive a convicção de que deveria me debruçar no estudo mais sistemático da língua. Ato contínuo, matriculei-me no Instituto Brasil-América (IBA), de propriedade da professora [menciona o nome], quando então um mundo novo se descortinou para mim. Foram três anos (uma hora por dia, cinco vezes por semana do mais vertiginoso crescimento que pude experimentar, a ponto de terem-me confiado as quatro séries do ginásio de um colégio particular para lecionar. Assim, começou a minha 'epopéia' como professor. Como não tivesse nenhuma experiência com o magistério, tive que me desdobrar para dominar os preceitos da gramática. O vocabulário, eu o adquiri no IBA e nas leituras que fazia, aliado a um curso com fitas cassete emprestado de um amigo, o qual trazia canções pop cifradas para violão, entremeadas por exercícios diversos, incluindo tradução. Três anos após o término do curso de inglês, prestei Vestibular para Letras, na Universidade do Sudoeste da Bahia, UESB, em Vitória da Conquista. Sem jamais deixar de lecionar, pude aprofundar-me nos estudos lingüísticos e literários, condição imprescindível para o exercício pleno da profissão. [...]"

(N15): "[...] Meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu quando comecei a estudar no ensino fundamental, antigo primeiro grau, numa escolinha pública. Não imaginava que poderia amar tanto este idioma. Fui orientado nos primeiros passos por meus professores de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries em todos os assuntos básicos do inglês e eu gostei muitíssimo, porque queria falar uma outra língua.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

Eu e meus colegas não tínhamos livros, todos os assuntos eram anotados em nossos cadernos, mas eu tinha um grande interesse em aprender, então eu era um inquiridor. Eu queria saber o significado e a pronúncia das palavras deste modo eu procurava livros usados, apagava os exercícios respondidos e os respondia novamente. Consultava dicionários e examinava não somente o significado das palavras mas também sua pronúncia. Também adquiri cursos com fitas K7, CDs e assisti algumas aulas na TV. Passei pelo Ensino Médio, antigo 2º grau e lá continuei este processo. Frequentei alguns cursos como o CCAA por algum tempo. Entrei para faculdade e lá continuei a estudar inglês. [...] Não posso desconsiderar também que tenho trabalhado o aprendizado (de) inglês através do auto-estudo. Tenho estudado sozinho e como minhas ferramentas de estudo tenho usado a Internet, livros, dicionários e outros meios. Através do dicionário tenho estudado e aprendido morfologia, gramática e fonética, sem falar que tenho usado livros de gramática em particular. Tenho lido vários livros em inglês e um de especial significado para (mim) tem sido a Bíblia. A leitura da bíblia tem contribuído para o aumento de meu vocabulário. Um outro recurso agradável que também tenho usado é a música. [...]"

Na narrativa 10, o diferencial está no exemplo do aprendiz que teve autonomia para recorrer a um curso de idiomas. Está clara a tomada de decisão consciente em prol da própria aprendizagem da sua LE. No relato da narrativa 15, aos recursos empregados pelo comportamento autônomo do aprendiz – comuns à maioria dos registros aqui analisados (consultar dicionários, utilizar livros didáticos, músicas, fitas cassetes e CDs) – está acrescido o uso da Bíblia e da *Internet*, como outros recursos autênticos da língua-alvo.

Para finalizar as sinalizações de comportamentos autônomos presentes no *corpus* deste estudo, a narrativa, a seguir, destaca-se por trazer o exemplo de um aprendiz com um maior grau de independência e controle sobre o seu processo de aprendizagem da Língua Estrangeira:

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. pp 284-312.*

(N16): “Estudei Inglês por um ano. Neste período, lia com bastante regularidade todo material que possuía: uma gramática, livros didáticos, revistas, letras de música, etc. Nessa época, utilizava um pequeno dicionário inglês /português português/inglês em minhas leituras que visavam a ampliação do vocabulário e a consolidação da gramática. Também escutava intensamente o inglês através de fitas cassetes, músicas, filmes e principalmente por meio de um rádio de ondas curtas com o qual acompanhava os programas da Voz da América. Atribuo a esta intensa prática auditiva a familiarização com o idioma. Treinava a fala ensaiando diálogos bem informais com um amigo que fazia um curso de inglês e, depois, conversando com professores de cursos de idiomas e finalmente com missionários americanos. Sempre aproveitava bem as raras oportunidades de falar com um nativo. Em relação à habilidade da escrita, escrevia composições sobre temas diversos e cartas a um pen pal. Meu aprendizado do grego moderno foi mais difícil visto que não possuía gramática nem dicionário. Estudei grego também por um ano e simultaneamente ao inglês. Utilizava edições de uma revista religiosa em grego e em português. Através da comparação das duas revistas, ia reduzindo as regras gramaticais. Depois de dois meses, passei a escutar a emissora grega Voz da Grécia que transmitia em ondas curtas programas em grego e inglês. Com persistência e regularidade, cheguei a um ótimo entendimento da língua grega falada. Leio e escrevo bem em grego. No entanto, pratico pouco a conversação, pois é difícil encontrar gregos em Vitória da Conquista. Uma das raras vezes que pratiquei a fala foi com o professor [menciona o nome], o qual me ajudou a manter o contato com o idioma grego.”

Vê-se, ao analisar a narrativa 16, que esta compartilha com a reflexão que Paiva (2006, p. 82) faz das definições de autonomia propostas por Little (1991) e Dickson (1987) que, para a autora, aplicar-se-iam ao mais alto grau de autonomia: “um aprendiz capaz de escolher o que quer aprender, como e quando, sem as restrições de um contexto educacional formal”.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

Ademais, o registro faz ponte com as idéias de Little (1991 apud PAIVA, 2006, p. 82) na medida em que o aprendiz manifesta sua capacidade em:

- planejar/tomar decisões (ele traça planos que focam a leitura e a audição, a fala e a escrita na língua-alvo);
- monitorar (mostra-se capaz de saber como está nas situações regulares e intensas de uso de elementos autênticos da língua estabelecidas por ele, procura aproveitar bem as oportunidades desse uso);
- avaliar o processo de aprendizagem (ele atribui, por exemplo, a familiarização com o idioma à intensa prática auditiva).

Além disso, o aprendiz dessa narrativa parece apresentar os três tipos de autonomia classificados por Littlewood (1996 apud PAIVA, 2006, p. 84-85):

- o de comunicador (quando ele elucida que, em determinado momento da aprendizagem, fazia uso real da língua conversando com professores de cursos de idiomas e finalmente com missionários americanos);
- o de aprendiz (quando ele informa que utilizava de estratégias individuais de aprendizagem adequadas para cada finalidade desejada: ao usar o pequeno dicionário inglês/português, português/inglês nos momentos de leitura que visavam à ampliação do vocabulário e à consolidação da gramática; ao utilizar fitas cassetes, músicas, filmes e rádio de ondas curtas por meio dos quais buscava uma audição intensa de elementos autênticos da língua; ao escrever composições sobre temas diversos e cartas a um *pen pal* para aprimorar a habilidade da escrita.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. pp 284-312.*

- o de pessoa (quando ele sinaliza, por exemplo, que criava seus contextos pessoais de aprendizagem, ao aproveitar bem as raras oportunidades de conversar com um nativo ou ao se corresponder com um *pen pal* por meio de cartas).

A análise do comportamento autônomo nesse registro de memória permite traçar, ainda, outras considerações:

- o aprendiz parece se servir, igualmente, do comportamento autônomo – como se serviu no aprendizado do Inglês – para aprender, por conta própria, outra língua estrangeira, o grego moderno. Neste caso, não seria errado pressupor que a autonomia do aprendiz em adquirir uma LE tenha favorecido a aquisição de uma outra língua estrangeira;
- o aprendiz apresenta os dois fatores essenciais ao conceito de autonomia postulado por Littlewood (1996, apud PAIVA 2006, p. 84): habilidade e desejo. Nesse sentido, são visíveis a vontade, a determinação e a consciência do aprendiz na aquisição, nesse caso, de duas línguas-alvos (inglês e grego), bem como, pode-se inferir que, em nenhum momento, dadas as habilidades do aprendiz, as estratégias, por ele utilizadas, surtiram algum efeito indesejado nesse processo – apesar das dificuldades em encontrar elementos autênticos da língua grega ou de estabelecer conversação por meio dessa LE, em específico.

Desse modo, e ainda com foco no fenômeno da autonomia, constata-se, a partir dos registros de memória analisados ao longo deste trabalho, que:

- os sinais de comportamento autônomo dos aprendizes acontecem, essencialmente, fora do ambiente da sala de aula;

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

- a autonomia varia de aprendiz para aprendiz;
- a maioria dos aprendizes apresenta um comportamento autônomo mais tímido;
- a construção do comportamento autônomo é influenciado por fatores internos (desejo de aprender; características afetivas do aprendiz como autoconfiança, motivação, atitudes positiva ou negativa em relação à figura do professor ou ao curso) e fatores externos (como condição socioeconômica).

Nesse sentido, é possível tecer as seguintes reflexões:

- a ausência de comportamento autônomo na sala de aula pode estar atrelada ao papel que o aluno e o professor têm desempenhado naquele ambiente – o que sugere que o ensino de LE não está centralizado no aluno, o que sugere que não há o reconhecimento de que o aprendiz terá um melhor resultado na aprendizagem da LE caso também se responsabilize por sua própria aprendizagem;
- é preciso que o professor esteja atento aos diferentes graus de autonomia manifestados pelo aprendiz para aprendiz, e, inclusive, esteja ciente da possibilidade de variação do nível desse fenômeno num mesmo indivíduo;
- diversos fatores podem interferir positiva ou negativamente na construção de um comportamento autônomo do aprendiz de LE – o próprio professor se constitui um desses elementos – dessa forma, “cabe ao professor identificar oportunidades para deixar fluir e permitir que os aprendizes assumam controle de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia”. (Little, 1998 apud BRAGA, p. 53)

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. pp 284-312.*

Considerações Finais

A presença e a ausência de motivação, assim como a manifestação de atitudes favoráveis e desfavoráveis dos aprendizes representam os aspectos da afetividade inferidos com maior frequência nos registros de memória analisados nesse trabalho. Tais aspectos, por sua vez, mantêm uma forte ligação com os seguintes elementos: professor, metodologia, conteúdo e materiais empregados no ensino de Inglês como língua estrangeira.

No que diz respeito ao fenômeno da autonomia, abstrai-se das narrativas analisadas que este se manifesta, essencialmente, fora do ambiente da sala de aula; num menor grau de independência e controle sobre o processo de aprendizagem; influenciado por fatores internos como desejo de aprender, características afetivas do aprendiz (autoconfiança, motivação, atitudes positiva ou negativa em relação à figura do professor ou ao curso) e fatores externos como condição sócio-econômica.

Este estudo – ao relacionar os dados apontados acima com o contexto de educação formal – sugere que, se o que se espera é que os aprendizes adquiram a língua-alvo, não pode passar despercebido pelo professor o papel decisivo que também ele tem a desempenhar nesse processo. Assim sendo, é preciso que o professor coloque em prática ações pedagógicas centradas no aluno; volte sua atenção de modo contínuo para as variáveis afetivas dos aprendizes; considere as diferenças individuais; e favoreça a construção de um comportamento cada vez mais autônomo por parte dos aprendizes no processo de aquisição da língua estrangeira.

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

Referência Bibliográfica

BEZERRA, I. C. R. M. Aquisição de Segunda Língua de uma Perspectiva Lingüística a uma Perspectiva Social. In: SILVA, José Pereira da. (Ed.). **Revista SOLETRAS**. Rio de Janeiro: 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/5e6/indice.htm>. Acesso em: 28 de março de 2006.

BRAGA, J. de C. F. **Aprendizagem de línguas em regime de *tandem* via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação**. Belo Horizonte: 2004. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000360.pdf> Acesso em 31 de março de 2006.

CITOLLIN, S. F. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras 6 DACEX: CEFET-PR**. Paraná: 2003. Disponível em: <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/suma6.htm>. Acesso em 09 de abril de 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me Agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. Jan./Dez. 1997, vol.23, no.1-2 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. ISSN 0102-2555. Acesso em 30 de abril de 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Input Organization. In: LEFFA, Vilson (ed.). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994. p. 311-322.

_____. Autonomia em um Modelo Fractal de Aquisição de Língua Estrangeira (AMFALE), 2003. Disponível em <http://www.veramenezes.com/amfale1>. Acesso em: 23 de março 2006.

_____. Autonomia e Complexidade. **Linguagem e Ensino**. v. 9, n. 1, p. 77-127. 2006. Disponível em:

CARDOSO, K. P. D.; LIMA, D. C. *Sinais de variáveis afetivas e de autonomia em narrativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. pp 284-312.

http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf . Acesso em: 03 de abril de 2006.

As Habilidades Oraís nas Narrativas de Aprendizagem de Inglês. 2006a. Disponível em <http://www.veramenezes.com/narorais.doc>. Acesso em 30 de abril de 2006.

TERREL, T. D. The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. **Modern Language Journal**. v. 75, n. 1 (Spring 1991), pp-52-63. Disponível em: [http://links.jstor.org/sici?sici=0026-7902\(199121\)75%3A1%3C52%3ATROGII%3E2.0.CO%3B2-2](http://links.jstor.org/sici?sici=0026-7902(199121)75%3A1%3C52%3ATROGII%3E2.0.CO%3B2-2). Acesso em: 29 de março de 2006.

TRENTIN, C. I. O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras e a Abordagem Natural. **Revista de Letras DACEX: CEFET-PR**. Paraná: 2001. Disponível em: <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/suma4.htm>. Acesso em: 23 de março de 2006.

FERRO, G. D. M.; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

**Inglês para a hotelaria:
saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores**

*Prof. Dra. Gláucia D'Olim Marote Ferro**

*Tânia Regina Peccinini De Chiaro***

*A instrução é como a liberdade: não se concede, conquista-se
(Rancière, 2002:148)*

Resumo

Os professores e formadores possuem crenças do que devam ser o aluno ideal e as práticas pedagógicas ideais no processo bem sucedido de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. O presente artigo propõe a reflexão sobre essas crenças e o questionamento de como e quanto elas que podem limitar a experiência de aprendizagem e, por consequência, a possibilidade de sucesso desse ensino, quando aplicado a alunos adultos de baixa escolaridade. O artigo também relata tentativas pedagógicas de aliar, dentro de sala de aula, a experiência profissional desses alunos no mercado de trabalho de hotelaria, as estratégias de leitura já conquistadas em língua materna e um uso de língua estrangeira que faça sentido dentro da realidade de mundo profissional e pessoal desse aprendiz.

Palavras-chave: escolaridade, crenças, aprendizagem significativa, formação de professores, hotelaria

Abstract

Teachers and teacher educators have certain beliefs about who the ideal learner is and what the ideal pedagogical tools are in a successful foreign

FERRO, G. D. M.; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

language learning process. This article proposes to reflect about those beliefs and question how and to what extent those beliefs can limit the learning experience and consequently, the possibility of success, when applied to adults whose schooling is poor. The article also describes some pedagogical attempts to put together in the classroom, the professional experience these adults have in the hotel business, the reading strategies they have conquered throughout life in their mother language and a use of English that makes sense within the learners' professional and personal world reality.

Key-words: literacy, beliefs, meaningful learning, teacher education, hotel business.

Existe, por parte de muitos professores e coordenadores que atuam na área de ensino de Inglês como língua estrangeira, uma “idealização” a respeito do ensino dessa língua, do professor que irá ensiná-la e dos aprendizes que irão, de fato, aprendê-la com sucesso.

Apoiados na crença de que o público ideal para aprender Inglês é constituído de alunos, cujo perfil intelectual, cultural, social e econômico aproxima-se, pelo menos, do que convencionalmente é reconhecido como o dos indivíduos pertencentes à classe média, muitos desses profissionais chegam a declarar que sem esse perfil idealizado as chances de aprendizado são mínimas. Dentro dessa visão, o aluno deve ter escolaridade regular, acesso à informação e à cultura e pais letrados. Se não for assim, chega-se a afirmar, de acordo com esse pré-conceito estabelecido, que aquilo que esse aluno aprende (ou pensa que aprende) é uma ilusão.

Um dos argumentos mais presentes na fala dos professores de Inglês passa pela dúvida de como, para que e por que ensinar essa língua estrangeira àqueles que sequer sabem ler e escrever (ou até mesmo falar), com certa proficiência e correção, o Português, sua língua materna.

FERRO, G. D. M; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores.* pp 313-327.

No entanto, é preciso discutir amplamente esse pré-conceito, para chegarmos ao questionamento de quem está autorizado socialmente (e se alguém como o professor pode ou deve realmente autorizar!) a aprender uma língua estrangeira como o Inglês.

De modo a promover esse questionamento, um possível caminho é levar em consideração as visões ou crenças desses professores a respeito de:

O que é realmente aprender uma língua estrangeira? Para que serve? Quando sabemos se o que estamos aprendendo é uma ilusão ou uma realidade que nos levará ao cumprimento de algum objetivo? Por que razão o ensino significativo de Inglês não inclui naturalmente como público possível um aluno de baixa escolaridade e nível social não privilegiado?

O presente artigo propõe uma reflexão sobre esses assuntos com base em observações da prática de alguns professores de Inglês para adultos de baixa escolaridade em São Paulo. Esses aprendizes adultos cursaram, em sua maioria, apenas parte da escola fundamental nas suas cidades de origem, a maioria delas na região nordeste do Brasil, ou em cursos de educação de jovens e adultos. Em busca de trabalho, vieram a São Paulo e hoje estão inseridos no mercado hoteleiro, atuando como garçons, camareiros e mensageiros.

No início do processo de observação dos professores, foi percebido que, em muitos momentos, havia uma considerável distância entre a maneira que o professor, fazendo uso de suas 'conhecidas' práticas pedagógicas, procurava acessar esse público, sem se dar conta de tratar o processo de ensino-aprendizagem, com base nos significados que realmente fazem parte do universo desse público. Afinal, se esses indivíduos que compõem o grupo são adultos inseridos no contexto profissional, devem possuir conhecimentos e vivência desse mundo e, certamente, trazer para a sala de aula suas

FERRO, G. D. M; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

experiências e histórias de vida é maior garantia para a autenticidade na comunicação.

Nesse sentido, a primeira tomada de consciência por parte dos professores e formadores foi admitir que cada um desses alunos possuísse, de fato, uma estrutura cognitiva repleta de conhecimentos-âncora (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978), muito provavelmente sub-utilizados em sala de aula ou até totalmente ignorados pelo professor. O professor, por sua vez, não reconhecendo a importância e o valor dos conhecimentos prévios, experiências profissionais e histórias de vida desses alunos, vinha reproduzindo em sala de aula as práticas pedagógicas padronizadas, desconsiderando aquilo que poderia ressignificar o processo para ambas as partes envolvidas.

Ora, se metodologicamente falava-se em uma proposta comunicativa de ensino, esperava-se que essa abordagem fosse mais profunda e abrangente. Como provocar o encontro desses dois aparentes extremos, de maneira significativa? Caberia, então, ao professor ser o responsável por percorrer a parte mais longa desse caminho em direção ao aluno, pois, em teoria, seria aquele que está dotado de mais e maiores recursos do que o aluno. Para tal, o contexto escolar e o ensino do Inglês na escola em questão (e suas especificidades) foram amplamente analisados e, promovida a reflexão a respeito do fato de o professor ser visto como aquele que detém o conhecimento e o aluno como aquele que só tem a aprender com o professor.

A questão a ser defendida neste artigo e que tem sido adotada na prática, em algumas situações de treinamento de professores, é especialmente torná-los receptivos à idéia de que os alunos sabem uma infinidade de coisas relacionadas ao que será ensinado. Especialmente, quando esse professor trabalha com alunos não-ideais (com pouca escolaridade, baixa-renda e extrato social inferior) essa afirmação é essencial para práticas pedagógicas que atendam esse universo de alunos.

O contexto analisado, conforme veremos mais adiante, propiciou a reflexão dos professores nesse sentido e o questionamento mais aprofundado

FERRO, G. D. M.; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores*. pp 313-327.

de suas crenças, uma vez que permitiu desvelar nuances da relação pedagógica entre alunos X professores e professores X formadores, nem sempre percebidas tão facilmente.

No que tange o desenvolvimento profissional dos professores, nos treinamentos, coube aos formadores conscientizar os professores sobre a real necessidade de reflexão sobre as práticas utilizadas, os ajustes que contemplassem a revisão das crenças que esses profissionais têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem e o questionamento sobre a dicotomia aluno ideal versus aluno real. Para dar conta desse questionamento foi trabalhada com os professores a idéia do curso de Inglês para a hotelaria como possibilidade de adoção de uma postura de “subversão” da ordem histórico-social praticada na escola até hoje. Essa ordem, que condiciona e privilegia a aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira àqueles indivíduos inseridos numa cultura letrada, socialmente privilegiados e com acesso à informação foi, então, redimensionada no grupo em questão, mediante a proposta de acrescentar ao material trabalhado no curso para garçons, mensageiros e auxiliares de recepção, tentativas de inserção de uma abordagem voltada para o letramento (*literacy-based approach*). Tal abordagem é definida por Kern (2000) e “tem como foco não apenas a língua, mas também os efeitos e as conseqüências comunicativas que determinados textos podem trazer para diferentes audiências, abrindo caminhos para níveis novos de compreensão da língua, da cultura e da comunicação” (Kern, 2000:16).

Freire (1983), ao apresentar o conceito de leitura como compreensão crítica da realidade, observa a precedência da leitura do mundo em relação à leitura da palavra. Nessa perspectiva de leitura, todo indivíduo dispõe de um universo de compreensão crítica da realidade que o cerca e que corresponde, segundo esse autor, à “inteligência do mundo”.

A concepção de letramento como “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2004:2) indica que esses alunos já dispõem (e

FERRO, G. D. M.; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores*. pp 313-327.

trazem para a sala de aula) um universo de leitura bastante estruturado que compreende não só a sua própria leitura de mundo (inserida em uma cultura grafocêntrica da qual eles são parte) e um domínio, ainda que precário, de leitura em língua materna. Com certeza esses alunos também dispõem de certas estratégias de leitura, desenvolvidas ao longo de suas vidas, inclusive no ambiente profissional. Assim, suas experiências, oriundas do conhecimento do “universo profissional” em que atuam, consolidam e ilustram uma situação na qual fica demonstrado um saber específico relacionado a esse universo. Um saber que coloca o professor em condições de desigualdade e, até mesmo, de inferioridade. Como admitir a constatação de que esses alunos sabem mais do que o professor nesse campo?

A saída para esse conflito pedagógico tem sido admitir que no ambiente de sala de aula há saberes de ambos os lados. Tanto o professor como os alunos dominam âmbitos diferentes do conhecimento que podem e devem, ser compartilhados. Nesse sentido, tem sido proposto um trabalho pedagógico fundamentado na crença “da igualdade das inteligências”. Como afirma Rancière (2002:49) pode haver “desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a *vontade* comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre caminho para toda aventura no país do saber.”

Tanto professores como formadores, quando da revisão das suas crenças e valores no contexto analisado, têm abdicado da visão do ensino centralizador e unidirecionado, para assumirem em suas respectivas práticas o compromisso com uma “educação emancipadora” na qual “vontade e razão são sinônimos, dois nomes para aquilo que faz um sujeito agir, buscar, aprender por si próprio” (Costa Netto, 2003:279)

A guisa de ilustração, foram selecionados dois exemplos de atividades trabalhadas no curso com mensageiros, garçons e auxiliares de recepção dos

FERRO, G. D. M; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

hotéis. Os resultados da proposta, ainda em andamento, têm mostrado a todos os envolvidos a sua validade. Tais atividades são amplamente discutidas no treinamento de professores, mostrando a relevância da tarefa, no contexto profissional desses alunos, indicando especialmente, as condições de sucesso advindas de fatos como: o uso de universo grafocêntrico conhecido e de domínio do aluno, a familiaridade com o assunto e a extensa exposição do aluno aos tipos de informação trabalhados nas tarefas. Nelas, enfatiza-se que, aos alunos serão dadas oportunidades de unir a prática do Inglês com a experiência profissional, em seu contexto real. O aluno será encorajado a observar o seu entorno, perceber e processar a cultura grafocêntrica que o cerca, consolidando conhecimentos que lhe valerão para falar de seu próprio mundo, tanto pessoal quanto profissional, utilizando-se da língua estrangeira que está aprendendo em um contexto que o motiva, faz sentido para ele e lhe diz respeito.

Como preparação para a atividade 1, pede-se aos alunos para que observem e tragam para a sala de aula os setores do hotel em que trabalham e como eles são indicados na língua inglesa. Outra parte preparatória para essa atividade é observar e anotar como as informações, indicando os andares no hall dos elevadores, estão escritas em Inglês (no caso, a utilização em situação real e concreta dos números ordinais, uma vez que esses números são os comumente utilizados para a indicação dos andares).

A tarefa inicia-se com o reconhecimento pelo aluno dos setores apresentados na atividade 1, tais como *restaurant, reception*, etc.

<i>Exercise 1 - Match the hotel place to the correct floor</i>	
<i>Floors</i>	
<i>a. ground</i>	1. <i>The fitness center is on the _____ floor.</i>
<i>b. Convention (C)</i>	2. <i>The XXXXX Bar is on the _____ floor.</i>
<i>c. top</i>	3. <i>XXXXXXXX restaurant is on the _____ floor.</i>

FERRO, G. D. M.; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores*. pp 313-327.

4. The swimming pool is on the _____ floor.
5. The beauty salon is on the _____ floor.
6. The business center is on the _____ floor.
7. The sauna is on the _____ floor.
8. The reception is on the _____ floor.

Ao trazerem essas informações, elas são apresentadas ao grupo, trabalhadas oralmente e listadas pelo professor. Itens novos são rapidamente trabalhados oralmente, para que os alunos não fiquem sem saber como são ditos. Em aulas subseqüentes, esses novos itens serão explorados como elementos de expansão da atividade.

A tarefa, então, é completada pelo aluno que irá indicar para cada setor trabalhado na tarefa o andar correspondente. A prática oral é sempre muito enfatizada em novos contextos e nessa atividade ela é inicialmente feita de acordo com as respostas encontradas pelos alunos

A tarefa prevê situações de interação com possíveis hóspedes do hotel, em busca de informações sobre os setores. Além disso, prevê, também, um *portfolio* no qual são indicadas todas as informações encontradas pelos alunos nos seus respectivos hotéis. Munidos desses *portfolios*, os alunos comparam o número de setores existentes em cada hotel e sua localização, buscando estabelecer relações com o tipo de hotel (número de estrelas, número e características dos hóspedes, etc). Os *portfolios*, depois de prontos, circulam entre os alunos da classe e são depois encaminhados para a sala de leitura, onde poderão ser lidos por outros alunos da escola.

Vale ressaltar a utilização de elementos novos na prática pedagógica, tais como, resolução de problemas, interpretação, colaboração, reflexão, uso efetivo da língua em seus contextos reais e a não-separação em atividades exclusivamente orais e escritas, buscando-se respeitar e trabalhar as possíveis co-ocorrências do oral e do escrito nas situações de comunicação.

Nos encontros entre os professores são discutidos os encaminhamentos das tarefas nos grupos, seus resultados e dificuldades de

FERRO, G. D. M.; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

implantação. Aos formadores cabe a indicação de leituras, organização e acompanhamento de grupos de estudos entre os professores, além da observação sistemática das classes, como auxílio ao professor na implantação dessas novas práticas. É importante salientar que estão previstas possibilidades novas (ou versões diferentes) de execução das tarefas nos grupos. No entanto, os professores ainda se mostram inseguros ou resistentes às possibilidades de variação. Fatores como a força ainda presente da proposta anteriormente seguida pela escola, de cunho estritamente behaviorista, a recente implantação dessa proposta (6 meses) e a dificuldade dos professores para desenvolver mudanças rápidas no ensino certamente são possíveis indicadores para explicar essa resistência.

A tarefa a seguir (atividade 2) servirá de ilustração para indicar tentativa de nova versão desenvolvida por um professor com o seu grupo. Previa-se como atividade de preparação para a tarefa que os alunos trouxessem as informações pedidas, indicadas no exercício abaixo.

Exercise 1 - Look at the dessert menu and write here examples of desserts:

Example

- *chocolate cake served with vanilla ice cream*

1. A kind of cake

• _____

2. A kind of pie

• _____

3. A kind of mousse

• _____

4. A kind of fruit

• _____

A tarefa dependia, para ser executada, de informações retiradas de um menu de sobremesas apresentado aos alunos. No entanto, a classe era formada por alguns mensageiros, alguns auxiliares de recepção e apenas um

FERRO, G. D. M; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

garçom. A ele interessava bastante pesquisar as informações para a tarefa, mas aos mensageiros a situação parecia sem sentido. Tanto é que alguns deles não trouxeram as informações pedidas.

O professor, ao deparar-se com a situação, reformulou a tarefa rapidamente, desenvolvendo uma nova versão que se mostrou bastante significativa para o grupo.

Como o aluno garçom havia trazido todas as informações, a tarefa teve início da forma prevista, com o preenchimento dos itens pedidos. Em seguida, todos os alunos da classe foram chamados para fazerem o papel de hóspedes e seus pedidos de sobremesa ao garçom, atividade que não estava prevista dessa forma. A alteração feita condicionou como detentor da informação alvo da tarefa (um tipo de...) unicamente ao garçom.

Após a simulação da situação, foi pedido a um aluno que, como hóspede, telefonasse para a recepção, pedindo explicações sobre o cardápio de sobremesas. Com essa alteração no andamento da tarefa foi também inserido na situação um problema: o restaurante não atende. Como fazer? Caberia, nesse momento, explicar ao hóspede o cardápio? Se a recepção não atendê-lo, quem o faria?

Foi decidido, então, que a recepção deveria, nesse caso, buscar explicar ao hóspede o cardápio e suas possíveis dúvidas. Foi também discutida a possibilidade, ainda que muito pequena, de ocorrência de situação semelhante envolvendo o mensageiro ou qualquer outro funcionário do hotel. Além disso, foram discutidas a tarefa em si e seu foco exclusivo de interesse para os garçons.

As alterações no andamento da tarefa, no entanto, se prestaram a duas importantes constatações pelo grupo:

1. no ambiente profissional, especialmente nos hotéis, todas as informações sobre serviços aos hóspedes são importantes.

FERRO, G. D. M; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

Situações imprevistas podem ocorrer em maior ou menor grau e estar preparado para resolvê-las é muito importante.

2. saber além das necessidades próprias da função profissional é também importante, pois o conhecimento da língua não pode restringir-se exclusivamente às situações previsíveis, uma vez que as situações de comunicação, na maioria das vezes, não têm necessariamente essa previsibilidade.

Surpreendentemente os alunos, ao se darem conta do fato, propuseram, eles mesmos, a conversa sobre possibilidades de tarefas semelhantes à que havia sido proposta, mais voltadas para as suas funções e outras que pudessem atender a todas as funções. Para tal, ficou resolvido que o grupo faria um levantamento de material escrito, existente no hotel, para áreas específicas ou não.

Assim, chegou-se a mapas e panfletos sobre a cidade e indicações de restaurantes típicos, museus e lojas; revistas de atrações da cidade e o site dos hotéis, no qual as informações, para surpresa de muitos dos alunos (os garçons e mensageiros) encontram-se também em inglês. Tarefas variadas puderam ser propostas a partir do levantamento feito pelos alunos, garantindo um tratamento dinâmico para o “letramento” e o uso de práticas sociais, culturais e históricas de criação e interpretação de sentidos por meio de textos. As experiências vividas com esse grupo trouxeram também para as reuniões de treinamento uma série de reflexões. Uma delas, diretamente relacionada ao “letramento” foi a possibilidade, mesmo que apenas para apresentação, de contato com sites, um recurso a mais e muito importante de inserção na cultura grafocêntrica.

Tem-se percebido também, ao longo dessa prática, que algumas estratégias de planejamento e organização das aulas e do curso podem proporcionar maior possibilidade de sucesso no trabalho com esses alunos e que, tanto professores como formadores, talvez devessem considerá-las, ao

FERRO, G. D. M; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

pensar o planejamento, desde a estruturação de suas aulas até o nível mais complexo do desenho curricular como um todo. Fazem parte dessas estratégias quatro ações que têm se mostrado eficazes não só na prática pedagógica em sala de aula, mas também nas sessões de formação continuada desses professores.

A primeira delas é a busca de maior embasamento teórico ou contextualizado, sempre direcionado aos objetivos, o que permite ao aluno (ou ao professor) enveredar por um terreno mais sólido para a construção de conhecimento. Ao expor para o aluno (ou ao professor) qual é sua razão pedagógica para o ensino de determinado conteúdo, por exemplo, o professor (ou formador) ao mesmo tempo em que embasa e justifica sua ação, faz que o aluno (ou o professor) pense em suas próprias razões e as compartilhe no grupo. Nesse momento, o professor (o formador) aprende sobre o universo do aluno (do professor) e juntos constroem esse conhecimento embasado em objetivos. Ter metas comuns que possam ser monitoradas com frequência pode proporcionar maior envolvimento com as tarefas e maior consciência da aprendizagem.

Outras duas ações importantes de validade para o grupo de alunos em questão são o respeito e estruturação do ensino em etapas e a oportunidade. A experiência do exercício de aprender de uma pessoa de baixa escolaridade é inferior à de um aluno que teve a oportunidade da experiência escolar e, portanto, a um aluno de baixa escolaridade, faz-se ainda mais necessário um professor que auxilie na gradação dos processos. É preciso que os conteúdos sejam apresentados gradativamente e fazendo sempre uma conexão significativa com os conhecimentos prévios de que os alunos dispõem; é preciso que as atividades sejam conduzidas executando uma tarefa de cada vez, e é preciso que se auxilie esse aluno na reflexão sobre a relação dos conteúdos aprendidos. A oportunidade é, por sua vez, a repetição freqüente dos conteúdos de maneiras variadas, dando aos alunos a chance de exercitar

FERRO, G. D. M.; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

e de experimentar diferentes modos de empregar os conteúdos aprendidos, ou seja, um pouco da vivência da língua.

Por fim, algo que se faz essencial e sem o qual não se parece progredir, o *feedback* do professor para o aluno e vice-versa, fecham o ciclo das ações recomendadas. O *feedback* honesto do professor consiste em apontar para o aluno o progresso alcançado, bem como as conquistas que ele ainda deve perseguir, baseados na observação de seu processo e desempenho em sala de aula e nas estratégias utilizadas. Fazem parte do papel do professor nessa instância indicar caminhos possíveis para o progresso desse aluno e criar, junto com ele, metas concretas a serem buscadas. Por sua vez, cabe ao aluno, compartilhar com seu professor aquilo que, ao longo do curso, ele percebe como sendo as estratégias utilizadas pelo professor que se mostrem mais eficazes para que ele concretize seu aprendizado.

Dessa maneira, o professor obtém de uma fonte envolvida no processo subsídios importantes para avançar com maior eficiência no ciclo que sempre se reinicia. Com o *feedback* do(s) aluno(s), o professor poderá repensar e buscar maior embasamento, estabelecer etapas que façam mais sentido para si e para os alunos e, com isso, garantir oportunidades de práticas eficazes.

Aprender não é um processo que apenas envolve os alunos, mas também o professor. Ao compartilhar saberes, alunos e professores descobrem suas limitações, suas competências, habilidades e, fazem da língua um fenômeno realmente social, em todos os sentidos.

Bibliografia

AUSUBEL, D. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

FERRO, G. D. M; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores. pp 313-327.*

AUSUBEL, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York:

Holt, Rinehart & Winston.

COSTA NETTO, M. (2003) "A vontade segundo Jacotot e o desejo de cada um". In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.82.

FREIRE, P. (1983) *Pedagogia da autonomia*. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KERN, R. (2000) *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

RANCIÈRE, J. (2002) *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica. (Série: Educação. Experiência e Sentido).

SOARES, M. (2004) "Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos". In: *Revista Pátio*.

Nota biográfica das autoras

Professora Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro mestre em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas pela PUCSP. Doutora em Educação pela faculdade de Educação da USP. Professora aposentada na FEUSP. Atuou como professora responsável pela disciplina Prática de Ensino de Inglês (hoje Metodologia de Ensino de Inglês) de 1976 a 1999. Atualmente é professora do programa de pós-graduação da FEUSP na área de Educação e Linguagem e também Diretora Educacional da Associação Alumni, em SP.

Telefone: 3088 6619 (res); 5644 9779 ou 9742(com)

Endereço: Rua oscar Freire, 1433 CEP 05409010 SP

Tânia Regina Peccinini de Chiaro, formada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e mestranda na Faculdade de Educação da USP na área de Linguagem e Educação. Por alguns anos seus principais interesses tem sido o processo de ensino-aprendizagem de Inglês por adultos de baixa escolaridade e a formação de professores que atuam com esse público. É fundadora e diretora da Link English Projects, em SP, escola

Revista Crop - 12/2007

Revista do Programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês
www.fflch.usp.br/dlm/inglês

FERRO, G. D. M; CHIARO, T. R. P. D. *Inglês para a hotelaria: saberes compartilhados entre alunos, professores e formadores.* pp 313-327.

de idiomas que se dedica especialmente a ministrar cursos de Inglês para a indústria do turismo.

Telefone: 3862-8937 (res); 3673-3744 (com)

Endereço: Rua Cayowaá, 1872 ap 101 CEP 01258-010 SP

RAJALAKSHMI. N. K. *Philosophy and politics of science: mutation in Amitav Ghosh's The Calcutta Chromosome*. pp 328-334.

Philosophy and politics of science: mutation in Amitav Ghosh's The Calcutta Chromosome

RAJALAKSHMI. N. K.

Department of English, University College, Mangalore, Índia

Since the European Enlightenment of the 18th century, Westerners have been firm believers in human progress. Progress was understood as refinement in the quality of people's life. But how or what determined the 'quality' was not specifically defined. The major force behind the development of the notion of progress was modern natural science. It was believed that, as natural science progresses there would be progress in human life too. Scientific progress has traditionally been viewed as an accumulative process. Scientific progress has been understood as an evolutionary process of encountering truth in the physical world. Underlying this acceptance of the evolutionary progress of science was scientific realism.¹: the thesis that the objects of scientific knowledge exist and act independently of knowledge of them.² The belief was that scientific concepts correspond to actual physical "entities and processes".³

Newtonian science, during the 18th century Enlightenment it helped create, led to the evolutionary notion of progress that permeated the thought of the time and became standard throughout the next century. The Enlightenment view of the universe as a precise machine governed by knowable, absolute laws supported an idea of progress that was continuous and cumulative with each new piece of knowledge adding to the last, the structures and processes of the physical world could be uncovered by means of observation and reason.

¹ Voelker. J. David, Thomas Kuhn: Revolution against Scientific Realism' http://history.hanover.edu/hhr/94/hhr94_4.html

² Dictionary of the History of Science W.F. Bynum et.al. Eds (Princeton UP, 1981) sv "scientific realism"

RAJALAKSHMI, N. K. *Philosophy and politics of science: mutation in Amitav Ghosh's The Calcutta Chromosome*. pp 328-334.

Although scientific knowledge was not held to be certain, it was assumed that with each new discovery science moved a step closer to representing accurately physical reality. Scientists of the 19th and 20th centuries inherited both scientific realism and the evolutionary understanding of scientific progress. The logical empiricists of the 20th century represent the final school of support for scientific realism and the evolutionary development of science. As the name, “logical empiricist” implies, this movement combined induction, based on empiricism, and deduction in the form of logic.

Feyerabend and Thomas Kuhn challenge scientific realism and the evolutionary development of science. Feyerabend describes science as being essentially anarchistic, obsessed with its own mythology, and making claims to truth well beyond its actual capacity. He is especially indignant about the condescending attitudes of many scientists towards alternative traditions of knowledge. In his opinion, science has become a repressive ideology, even though it started as a liberating movement. Feyerabend argues that science does not deserve its privileged status in the western society. Since scientific points of view do not arise from using a universal method, which guarantees high quality conclusions, he thinks that there is no justification for valuing scientific claims over claims by other ideologies like religion. In his opinion, it is not fair to use scientific assumptions about which problems are worth solving in order to judge the merit of other ideologies. Additionally, success by scientists has traditionally involved non-scientific elements such as inspiration from mythical or religious sources.⁴

My reading of Amitav Ghosh's *The Calcutta Chromosome* begins by agreeing with Feyerabend's disagreement with science's claim to truth and its ideological violence over alternative traditions. As is well known, the civilizing mission of colonialism thrived on the encounter between western science and 'savage superstitions'. But in each such instance, as Ashish Nandy puts it, “it

³ Carl Hempel's usage

⁴ Feyerabend Paul, *Against Method* (London: Verso) 1975

RAJALAKSHMI, N. K. *Philosophy and politics of science: mutation in Amitav Ghosh's The Calcutta Chromosome*. pp 328-334.

was science that was put to the use of the colonial state; the state was not put to the use of science”⁵ Two things could be noted in the experiment of Ronald Ross as it appears in *The Calcutta Chromosome*. Firstly, Ross’s experiment is conducted during the period of British colonialism, when it was easy to undermine the “savage practises”. Secondly, the superior position that science claimed for itself allowed Ross to use the natives in his work without acknowledging their contribution to it. The native tradition takes shape in the form of counter science in the novel. Counter science is a constructed alternative tradition to modern natural science. Counter science tries to prove that it is not necessary to undermine other ways of knowing the world and the counter scientists take power into their hands in Ross’s experiment. Ghosh establishes a significant relationship between science and counter science in Farley’s visit to Cunningham’s laboratory to test Lavern’s theory. While in the lab, Farley becomes a first-hand witness to the counter-scientist’s literal displacement of centre. He soon realizes that everything of importance going on in the lab is occurring in the anteroom and not in the laboratory proper. Farley fails to notice the meaning of this controlling power in the anteroom. He could hardly understand that the anteroom by itself is the lab of the counter scientists. It is mainly because, as Murugan says, “...the first principle of a functioning counter-science is secrecy. It is secretive about *what* it did and also have to be secretive *in* what it did.”⁶ Counter-science uses secrecy as its prime principle. In principle it refuses all direct communication, straight off the bat, because to communicate, to put ideas into language would be to establish a claim to *know*. Counter science primarily disputes the possibility of knowledge. Mangala’s team started with the idea that knowledge is self-contradictory, they believed that to know something is to change it. Therefore in knowing something we change what we think we know, so we don’t really know it at all: we only know its history. Counter scientists believed that knowledge could not begin without

⁵ Nandy, Ashish Ed. *Science, Hegemony and Violence A requiem for Modernity* Nandy Ashish, ‘Introduction: Science as a Reason of State’ (New Delhi: Oxford University press) 1988

RAJALAKSHMI, N. K. *Philosophy and politics of science: mutation in Amitav Ghosh's The Calcutta Chromosome*. pp 328-334.

acknowledging the impossibility of access to knowledge. So, counter science in its principle of silence and belief in inaccessibility to knowledge dismisses natural science's belief in a neat, accessible, and knowable structure of the world.

Natural science is a research process. It is a method. A scientific community works with some set of received beliefs. These beliefs form the foundation of the "educational initiation that prepares and licences the student for professional practice"⁷Doing research is essentially like solving a puzzle. Puzzles have rules. Puzzles generally have predetermined solutions. A striking feature of doing research is that the aim is to discover what is known in advance. Ross works on the malaria puzzle and Mangala works on the puzzle of immortality. Many scientists like Lavern, Golgi, Vandyke, Carter etc. had tried to solve the malaria puzzle. Ross continues from where they have left. Mangala is an untrained genius. She, in her quest of the little known scientific discovery that the malaria bug could be used to regenerate decaying brain tissue in the last stages of syphilis, stumbles upon a DNA conglomerate that she cannot name: "Calcutta chromosome". A chromosome only by analogy, this genetic bundle, we are told with grave objectivity, would amount to a "biological correlate" to the "human soul". D.D. Cunningham ignores the anomaly that pops up in Ross's experiment and Mangala picks it up readily as an initial paradigm in her pursuit. Since Mangala begins with the initial paradigm, which is an anomaly of an experiment in natural science, can we consider her work, in Kuhn's sense of the term, a scientific revolution? According to Thomas Kuhn, a paradigm change is called scientific revolution. Paradigm changes can result from discovery brought about by encounters with anomaly. Fundamental novelties of fact and theory bring about paradigm change. According to Kuhn, a scientific revolution is a non-cumulative developmental episode in which an older paradigm is replaced in whole or in part by an incompatible new one. In

⁶ Ghosh Amitav *The Calcutta Chromosome* (New Delhi: Ravi Dayal)

RAJALAKSHMI, N. K. *Philosophy and politics of science: mutation in Amitav Ghosh's The Calcutta Chromosome*. pp 328-334.

Mangala's use of the anomaly as an initial paradigm, she does not replace the earlier paradigm in part or in whole. But at the same time she is dependent on the earlier paradigm related to Ross's work. Therefore I would call Mangala's use of initial paradigm, the anomaly popped up from Ross's experiment as a mutation in the former paradigm. She first isolates the anomaly and gives it a structure. She pushes the rules of normal science harder than ever to see, in the area of difficulty, just how far they can be made to work. Mangala lays hands on the ultimate transcendence of nature, immortality, through a technology for interpersonal transference. In her research, medically speaking- characters who are dead or have literally disappeared into obscurity continue to trouble our pseudo-medical rationality by constantly reappearing (reincarnated) as other characters, and the novel insists that the philosophical premise of transmigration be accorded the same empirical credibility that we willingly give (even the most esoteric) medical discourse on bodies.⁸ Ghosh restores the corporeal materiality of these characters by explaining transmigration of souls in biological terms- the lingo of chromosomes, DNA, retroviruses, and mutations. In Mangala's popular religious medical practice, the transfer of the human soul is effected through the transmission of malaria-infected blood via the bodies of pigeons used agar- plates. This method of corporeal restoration in the novel is a hypothetical restoration of a corpus of indigenous knowledge about corporeal immortality.⁹ The transmigration of souls in biological terms takes place through the Calcutta chromosome.

How does Calcutta chromosome challenge the nature of time space and matter that is of serious concern to natural science? In Physics, space time is a model that combines space and time into a single object called the space-time continuum. In our universe, this continuum has three dimensions of space

⁷ Kuhn, S.Thomas. *The Structure of Scientific Revolution* (Chicago and London: University of Chicago press) Third edition 1996

⁸ Bose Brinda, Ed. *Amitav Ghosh critical perspectives*. Bishnupriya Ghosh, 'When Speaking with ghosts: Spectral Ethics in *The Calcutta chromosome* (Delhi: Pencraft International) 2003

⁹ Ibid

RAJALAKSHMI, N. K. *Philosophy and politics of science: mutation in Amitav Ghosh's The Calcutta Chromosome*. pp 328-334.

and one dimension of time. In Newtonian Science, or when Ross was solving the malaria puzzle, time and space were considered as two different units. Time was irreversible and space was not related to time at all. It was with Einstein's theory of relativity that time and space found their binding relation. The notion of spacetime as a construct that treats space and time on the same footing and as two aspects of a unified whole was devised by Hermann Minkowski shortly after the theory of special relativity was developed by Albert Einstein.¹⁰ The basic elements of spacetime are events, these being represented by points in spacetime. An event is some unique position at some unique time. Let us see whether we can consider the process of transmigration in the novel as an event. How do we relate this event to spacetime? Reading the Calcutta chromosome, the chromosome for transmigration at a metaphorical level, raises questions about Newtonian (irreversible) time. This chromosome does not allow for a division between the corporeal and the metaphysical. Time thickens and displays the reversibility of time. In transmigration, when body fails the self, the self leaves the body, it migrates or at least a matching symptomology of its self migrates. The self begins all over again, another body, another beginning, a fresh start. With each fresh start what is the relationship between corporeal body and the self? If time is understood in relation to space, it is the event that specifies space and time. In transmigration there is no event! Because, according to counterscience "Knowing is changing". There is no absolute event that can specify time and space. Time as well as space seem fuzzy. Matter, the essential component of science that makes its existence possible, that makes the world accessible and knowable becomes immortal in transmigration. The self moves from one body to another carrying forward the biological traits. Matter remains a constant entity.

Calcutta chromosome does not discard natural science, but defies it. Counter science claims itself as a quest where there is no end. Calcutta chromosome is not just a mutated chromosome in syphilitic patients,

¹⁰ Hawking Stephen, *A Brief history of Time (London: Bantam books) 1997*

RAJALAKSHMI, N. K. *Philosophy and politics of science: mutation in Amitav Ghosh's The Calcutta Chromosome*. pp 328-334.

metaphorically it is suggestive of mutated natural science that can open up to alternative forms of knowing. Counter science reenrgises natural science.

When Ghosh establishes counterscience as an alternative tradition to modern natural science, it appears as an alternative way of knowing the world. But in reality it does not succeed in forming an alternative tradition. Counterscience with its dependence on science for its initial paradigm implies that it has its affiliation to the language of modern science. Anything that enters into the debate as an opposing force cannot escape involving the opposed entity.

* Paper Presented at the International Conference organised by Forum on Contemporary Theory with Mangalore University at Mangalore University - December 14-17, 2005

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

Adult Inventions:

Childhood Myths in *How to Read Donald Duck and Lolita*

Dolores Aronovich Agüero ¹

Resumo

Mitos são usados sempre que necessitamos resolver conflitos e encontrar explicações para situações que não entendemos. Mitos sobre a infância, assim como quadrinhos e brinquedos, são invenções de adultos feitas para aplacar a culpa dos adultos. Os adultos visualizam crianças como sendo puras, inocentes, e não-corrompidas, como os personagens de Walt Disney representam. Humbert, o narrador nada confiável de *Lolita*, de Nabokov, também vê as crianças como puras e a infância como uma fase idílica. É assim, afinal, que ele vê sua própria infância. Entretanto, como ele agora não é apenas adulto, mas também pedófilo, ele inventa um outro mito, o das ninfetas, garotas más que tentam e seduzem homens “puros” como ele. Para perpetuarem seus mitos, Humbert e Disney precisam que vejamos seu mundo como natural, não como construções de um lugar idealizado. Assim como os personagens de Disney, para os quais presente, passado e futuro são sempre os mesmos, *Lolita* é roubada tanto de sua infância idealizada quando de sua fase adulta, já que morre no parto, quando ainda é uma adolescente. Usando o conceito de Barthes sobre mitologia e o livro panfletário de Dorfman e Mattelart, *Para Ler o Pato Donald*, eu quero demonstrar como a infância idealizada é uma invenção adulta, um tipo de utopia por adultos e para adultos, para a qual as crianças não são convidadas.

Palavras-chave: mito, infância, utopia, pedofilia.

¹ Doutoranda em Literatura em Língua Inglesa na Universidade Federal de Santa Catarina.

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

Abstract

Myths are used whenever we need to solve conflicts and attempt explanations about situations we cannot understand. Childhood myths, like comics and toys, are thus adult inventions made to placate adult guilt. Adults visualize children as being pure, innocent, and uncorrupted, as Walt Disney's characters represent. Humbert, the unreliable narrator of Nabokov's *Lolita*, also sees children as pure, and childhood as an idyllic stage. This is, after all, how he views his own childhood. However, being now an adult and a pedophile at that, he creates yet another myth, that of nymphets, evil girls who tempt and seduce "pure" men such as himself. In order to perpetuate their myths, both Humbert and Disney need that we see their world as natural, not as constructions of an idealized place. Like Disney characters, to whom present, past and future are always the same, *Lolita* is robbed both of an idealized childhood and of an adulthood, for she dies during childbirth, while still a teen. Drawing on Barthes' concept of myth and Dorfman's and Mattelart's panfletary book *How to Read Donald Duck*, I wish to demonstrate how idealized childhood is an adult invention, a form of adult utopia for adults, to which children are not invited.

Key words: myth, childhood, utopia, pedophilia.

It is interesting to notice that many of the ideas from *How to Read Donald Duck* have echoes of *Lolita*, and also of Roland Barthes' notion of mythology. In fact, Barthes' essay "Myth Today" permeates Ariel Dorfman's and Armand Mattelart's panfletary book. Written in 1971, two years before the military coup sponsored by the American government in Chile, the book severely criticizes Walt Disney and his world for contaminating children with the dominant ideology. In order to achieve this, the authors analyzed hundreds of comic books published in Chile during the period. They thus refute the fairy tale that Disney is apolitical. After all, how can a strip from the late 60s, during the climax of the Vietnam War, show Donald telling his nephews that "Nothing good

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

can come out of Asia” and still not be considered political (Dorfman and Mattelart 68)? According to the authors, Disney idealizes childhood. This idealization is not too different from how Humbert, the pedophile and narrator of Vladimir Nabokov’s *Lolita*, views little girls. The myth of idealized childhood and of seeing children as pure and innocent is indeed an adult invention to cope with guilt.

Although *How to Read Donald Duck* is a leftist product of the early 70s, and thus seems dated in some parts – as when it ignores that Walt Disney (but Carl Banks) is not really the creator of Donald or Uncle Scrooge McDuck, and so his well-known sympathy for Nazis does not come through in the comics – its depiction of how Disney characters see children is very telling. Children are clearly idealized by Disney (when Dorfman and Mattelart say Disney, they should mean Disney’s huge team of ghost writers). As in all of Disney’s universe, children are sexless, eternally pure, honest and much brighter than adults themselves. We can observe this pattern in Donald’s relationship with his three nephews. Donald is the adult, and so he has power over them, but it is they who come up with all the bright ideas, usually related to how to make money. Not only are they precocious geniuses, but they can also count on their boy scout’s manual, which contains all universal knowledge and is never mistaken (*Para Ler o Pato Donald* 34). The authors remind us that Disney’s and all of comics for children are made by adults, “whose work is determined and justified by their idea of what a child should be” (Introduction 147). What a child should be, of course, is never what a child really is. We know that children can be cruel, and Freud proved that sexuality starts at an early age. Besides, as Barthes points out in his essay “Brinquedos,” children do not invent the world, but merely use it, and even toys for children are adult inventions made by those who see children as miniature adults (41). According to him, before the French Revolution, which marked the bourgeois triumph, childhood was seen as a lost time that should be fast left behind. With the beginning of Romanticism, however, it became the norm to cherish childhood and hope it would last as long as possible (99).

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

Cherishing childhood is precisely what Humbert does. Obviously, since the narrator of *Lolita* is a pedophile, his views about children are ambiguous, to say the least. He starts Nabokov's novel by trying to redeem himself, for he has not always been a pedophile. When he was a child, for instance, he loved little girls his age. He paints his own motherless childhood as idyllic, and he narrates how he fell in love with Annabel when both were pre-adolescents. Annabel functions as his alibi that he was once pure. For him, children are "wholesome" (17) and "innocent" (20), so he reinforces the myth of idealized childhood. Annabel and he are, after all, healthy and perfectly happy children, before she dies of typhus and he dedicates the rest of his existence to finding a substitute. When he pleads children to continue being children, he also means himself. It is his purity that is at stake. Now that he is not part of that idealized group anymore, he is no longer pure. In his words: "Ah, leave me alone in my pubescent park, in my mossy garden. Let them play around me forever. Never grow up" (21). We cannot help but remember how Dorfman and Mattelart describe this phenomenon: "[Man] admires himself in the mirror, thinking it to be a window. But the child playing down there in the garden is the purified adult looking back at himself" (Introduction 148). Indeed, to compensate his failure at being pure, Humbert devises a brave new world of permanent innocence, in which, as Dorfman and Mattelart see it, "The imagination of the child is conceived as the past and the future utopia of the adult" (149).

But, of course, there is a twist to all this. Nabokov, through Humbert, not only reproduces the myth of idealized childhood (even if the ideal children portrayed are limited only to Humbert himself as a child and Annabel), but he basically coins a new term for an ancient mythology, that of nymphets. Before going into this, though, it seems necessary to look at how Barthes defines myth. For him, the difference between myth in primitive times and today, in the era of the media, is that myth is used, more than ever, to smooth conflicts (170). Before, the main conflict was death, and man created myths to deal with this narrative. Today, science offers explanations for death, so science, in a way, becomes mystified. What myths do is resolve problems we cannot deal with.

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

For example, to solve the conflict between rich and poor, we create the myth that anyone can become rich if he or she works hard. Likewise, the myth of idealized childhood solves the conflict of guilt that adults feel. And, since Disney makes the world utopic for both children and adults, the conflict of generations also vanishes. So what are Nabokov/Humbert attempting to do, what conflict are they trying to evade, when they revive the myth of nymphets? Let us see what Humbert has to say about nymphets in the first place:

Now I wish to introduce the following idea. Between the age limits of nine and fourteen there occur maidens who, to certain bewitched travelers, twice or many times older than they, reveal their true nature which is not human, but nymphic (that is, demoniac); and these chosen creatures I propose to designate as "nymphets." [. . .] Between those age limits, are all girl-children nymphets? Of course not. Otherwise, we who are in the know, we lone voyagers, we nympholepts, would have long gone insane. [. . .] Within the same age limits the number of true nymphets is strikingly inferior to that of provisionally plain, or just nice, or "cute," or even "sweet" and "attractive," ordinary, plumpish, formless, cold-skinned, essentially human little girls [. . .]. When I was a child and she was a child, my little Annabel was no nymphet to me; I was her equal, a faunlet in my own right, on that same enchanted island of time [. . .]. (16-18)

Needless to say, an "enchanted island of time" is where Humbert would like to inhabit forever, as all adults lost in the hazy myth of idealized childhood. If he had remained a child, there would have been no nymphets, and thus no need to corrupt childhood, and he could be guilt-free. On the other hand, to solve the disturbing conflict of child abuse by an adult, Humbert devises the myth of nymphets. We should also notice that he sees them as "chosen creatures," and this takes us back to how myths were understood in their primitive stage, when people had to sacrifice someone (usually virgins) to calm the gods. Unconsciously for Humbert, it is as if nymphets were the sacrificial lamb to placate the appetite of pedophiles. But the whole idea of nymphets is

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

also in tandem with the myth of the femme fatale, which claims that most women are safe, and that the fatale role is reserved to whores and deviants. And the myth of the “good” and “bad” girl also comes to mind – the “bad” girl is to have sex with, the “good” girl is to marry. Then again, this is all very similar to the way Disney sees women. In his comics, the only power women can have is that of seduction. They may choose only between being Snow White or the Wicked Witch. Not even maternity is allowed them. All they can do is wait forever for their enchanted prince. Meanwhile, they will surrender to the star system and venerate matinee idols (*Para Ler o Pato Donald* 35). Coincidentally, Lolita too is deprived of motherhood (she dies during childbirth), and she, who chose being the Wicked Witch, the bad girl, the nymphet, also admires movie actors – not very modestly, Humbert calls his “adult disguise” “a great big handsome hunk of movieland manhood” (39).

Therefore, not all girls are to be molested, and not all men are child molesters. According to Humbert, the men who do turn out to be molesters only do so because they are, in fact, seduced by nymphets. And, since these girls are demoniac, rather than human, and this is after all their true nature, no harm is done. The molesters are privileged and enchanted victims of the nymphets’ spell, not aggressors. Humbert narrates his first sexual experience with Lolita as if he were sitting on the passenger’s seat, Lolita being the driver. He claims Lolita seduces him, not vice-versa. After their first time together, he tries to convince us of his innocence:

The stipulation of the Roman law, according to which a girl may marry at twelve, was adopted by the Church, and is still preserved, rather tacitly, in some of the United States. And fifteen is lawful everywhere. [. . .] “In such stimulating temperature climates [says an old magazine in this prison library] as St. Louis, Chicago and Cincinnati, girls mature about the end of their twelfth year.” Dolores Haze [Lolita] was born less than three hundred miles from stimulating Cincinnati. *I have but followed nature*. [. . .] Sensitive gentlewomen of the jury, I was not even her first lover. (135, emphasis added)

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

Garry Leonard, in his repetitive but powerful essay “Power, Pornography, and the Problem of Pleasure: The Semerotics of Desire and Commodity Culture in Joyce,” attests to this naturalization of rape that Humbert so eagerly tries to convey. Leonard uses the examples of Leda and the swan, of the Virgin Mary and God, of Gabriel and Gretta in “The Dead,” and of pornographic postcards to show the underlying ideology, or should we say mythology, behind male power: there is no power at all because there is no need for it. After all, women want exactly what men want in sexual terms, even if they do not know it. Just as Gabriel, in “The Dead,” does not need to feel guilty about this exercise of power by simply imagining that Gretta wishes to be dominated (Leonard 621), Humbert can fantasize the same emotions towards his nymphet. But he himself has trouble believing this myth that Lolita is the seducer and that he only did what she desired in the first place, and he experiences a few “pangs of guilt” (140), or so he demonstrates in his very ironic account of the facts:

“You chump,” [Lolita] said, sweetly smiling at me. “You revolting creature. I was a daisy-fresh girl, and look what you’ve done to me. I ought to call the police and tell them you raped me. Oh, you dirty, dirty old man.”

Was she just joking? An ominous hysterical note rang through her silly words. Presently, making a sizzling sound with her lips, she started complaining of pains, said she could not sit, said I had torn something inside her. The sweat rolled down my neck, and we almost ran over some little animal or other that was crossing the road with tail erect, and again my vile-tempered companion called me an ugly name. (141)

Naturally, Humbert reaches the conclusion that Lolita can only be kidding and dismisses her discourse as “silly.” He makes it clear, to us at least, that she is still in control. She can tell him when and where to stop the car, for instance, and she can even offend him. Nevertheless, just to be on the safe side, he decides to threaten her. Should she tell anybody about their affair, she

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

will be sent to an orphanage, a reformatory, or a juvenile detention home (151). Curiously enough, Dorfman and Mattelart call Disney society a nineteenth-century orphanage, where the characters find no escape route. Even with all their travels, the only option they have is returning to the same structure of power (*Para Ler o Pato Donald* 30). This is similar to how Humbert summarizes Lolita's situation as she, after crying the whole day when she finds out that her mother died, moves to his bed: "You see, she had absolutely nowhere else to go" (142).

Humbert is as unreliable a narrator as narrators can be, and everything – all the dialogues, all the descriptions, all the opinions – in the novel is filtered through his words, so we can only hear his side of the story when he claims that Lolita seduced him, not the other way around. But how can we read Nabokov's novel without gasping in horror, or worse still, even managing to find several passages amusing? One of the clues is in the irony used, but a surer indication is that Humbert takes us into his world. He is so enthusiastic about nymphets that we almost start believing that precocious little girls have a tendency for natural perversion. Both Humbert and Disney depend that we view their world as natural. If we do, we will not question their choices. Dorfman and Mattelart explain:

Todas as intenções de Disney baseiam-se na necessidade de que seu mundo seja aceito como *natural*, isto é, que combine os rasgos de normalidade, regularidade e infantilismo. A justificação das figuras da mulher e da criança é, com efeito, a de que assim são objetivamente estes personagens, ainda que, segundo vimos, tenha torturado implacavelmente a natureza de cada ser do qual se acerca. (*Para Ler o Pato Donald* 41)

That is, we should accept as natural that all relationships in Disney's universe are based on commercial enterprises (29). It is perfectly normal for Uncle Scrooge to go to exotic islands, assemble all the treasures there, and trade them for peanuts with the savages, who would not know what to do with

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

the gold anyway. Uncle knows: he transforms the gold into coins and dives in them. It is natural for him to exploit his nephews as well, and to get richer and richer without any sign of production. The myth of social mobility seems normal indeed: each child is born equal and will accumulate in life only what he or she deserves (102). We even learn that it is perfectly okay for one single character to have more money than all the other characters' fortunes united.

Humbert too wants us to see nothing wrong with his world. As he says on page 149, "From the very beginning of our concourse, I was clever enough to realize that I must secure [Lolita's] complete co-operation in keeping our relations secret, that it should become a second nature with her [. . .]." Her *first* nature, as we already know, is that she is not human, but demoniac, with enough powers to cast a spell on a grown man. He has already argued that he has "but followed nature" (135). The problem seems to be to convince Lolita that her new life is purely natural. Thus he tries to lecture her:

I am your daddum, Lo. Look, I've a learned book here about young girls. Look, darling, what it says. I quote: the normal girl – normal, mark you – the normal girl is usually extremely anxious to please her father. She feels in him the forerunner of the desired elusive male [. . .] Among Sicilians sexual relations between a father and his daughter are accepted as a matter of course, and the girl who participates in such relationship is not looked upon with disapproval by the society of which she is part. I'm a great admirer of Sicilians, fine athletes, fine musicians, fine upright people, Lo, and great lovers. But let's not digress. (150)

We get a hint that Lolita does not really acquiesce to this normality because she starts charging him for sex, and does so until she runs away with another pedophile, Quilty. But in a way, by exchanging Humbert for Quilty, she is merely reproducing her relationship with Humbert. Like Disney does with his characters (*Para Ler o Pato Donald* 27), Nabokov offers us no change in Lolita. She has no future. Neither Humbert nor Quilty want Lolita to grow, depriving her of evolution. She abandons her condition of being a nymphet only after getting

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

far from both pedophiles, but Nabokov kills her soon after. Lolita never accomplishes becoming an adult woman.

By forbidding Lolita's growth, and by wishing his own eternal childhood, Humbert tries to eliminate history, which is, by the way, the main effort of comics in general. Since a child represents time, and time recalls history, we rarely see a character change in comics. For Disney characters, past, present and future are always the same (*Para Ler o Pato Donald* 32). Disney stories are ahistorical because, for example, the wealth gained in a previous episode disappears in the next (102), or at least there is no memory whatsoever of what was done to conquer new treasures. Barthes believes that the privation of history is one of myth's main functions, due to the fact that myth erases history from the object analyzed (171). Of course, Barthes is true to his style and does not say so right away: first he points out that myths are historical, and that history can suppress them (142); then he goes on to claim that, in myth, the historical quality of things is eliminated (163). The same ambiguity appears when Barthes reasons that myths are de-politicized. Most of us would disagree with this statement, since we tend to see myth as ideology, not description. But what Barthes means by *de-politicized* is not what common sense would have us assume, for he redefines the prefix *de* and says that he sees politics in the sense of human relations, in its power to construct the world (163). He is quite clear, however, when he mentions: "O mito não nega as coisas; a sua função é, pelo contrário, falar delas; simplesmente, purifica-as, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e em eternidade, dá-lhes uma clareza, não de explicação, mas de constatação [. . .]" (163). Hence the myth involving nymphets aims at purifying them, making them seem natural. For a short while, Humbert tries to historicize this myth by citing Dante, Petrarch and Poe as other pedophiles, but what he is really doing is pleading to how natural it is, and always has been, for young girls to have sex with old men.

Myths, like anything else, are created by adults. And it is unlikely that adults might create something that would disrupt their status quo as masters of the universe. Comics are another adult invention, and *How to Read Donald*

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

Duck makes it clear that their intentions are to occlude history and to produce utopia for adults, at the same time relieving adults of the guilt of their own history. For Humbert, being relieved of guilt does not come easily, for his history is too closely associated to violence and rape. After seeing Lolita for the last time and killing Quilty, Humbert pauses to hear children playing at a distant garden. He observes: "I stood listening to that musical vibration from my lofty slope, to those flashes of separate cries with a kind of demure murmur for background, and then I knew that the hopelessly poignant thing was not Lolita's absence from my side, but the absence of her voice from that concord" (308). That does not sound very honest. What Humbert misses more than everything is *his* absence from that garden, not as an adult, but as a child. And here we have the invocation of another old myth: that childhood is supposed to be the best time of our lives. Not for Lolita, it wasn't.

Bibliography

- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trans. Rita Buongiorno, Pedro de Souza. 9th Ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1993.
- DORFMAN, Ariel and Armand Mattelart. *Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*. Trans. Álvaro de Moya do original em espanhol *Para leer al Pato Donald*. 2nd Edition. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- . "Introduction: instructions on how to become a general in the Disneyland Club." *Media and Cultural Studies: Keywords*. Ed. Meenakschi Gigi Durham, Douglas M. Kellner. London: Blackwell, 2001. 144-151.
- LEONARD, Garry. "Power, Pornography, and the problem of pleasure: the semiotics of desire and commodity culture In Joyce." *James Joyce Quarterly*. Volume 30, Number 4, Summer 1993/Volume 31, Number 1, Fall 1993. 615-665.
- NABOKOV, V. *Lolita*. 1955. New York: Vintage International, 1997.

AGUERO, D. A. *Invenções de adultos: mitos sobre a infância em Para ler o Pato Donald e Lolita*. pp 335-346.

Author: Dolores Aronovich Aguero

About the author: Dolores Aronovich Aguero is a doctoral student at Universidade Federal de Santa Catarina, in the area of English Literature. Her master's thesis from the same institution is about the use of irony in Nabokov's *Lolita* and its two film versions, one by Stanley Kubrick, the other by Adrian Lyne. An English teacher and trainer, she has also been a movie critic since 1998.

Address: R. Apucarana, 1088 – Joinville – SC – CEP 89228-110

Phone: (47) 3434-0196

EMAIL: lola@lost.art.br

Sobre a autora: Dolores Aronovich Aguero é doutoranda na Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Literatura em Língua Inglesa. Sua tese de mestrado pela mesma instituição é sobre o uso da ironia no *Lolita* de Nabokov e em suas duas versões para o cinema, uma de Stanley Kubrick, a outra de Adrian Lyne. Além de professora de inglês e treinadora de professores, Dolores é crítica de cinema desde 1998.

Endereço: R. Apucarana, 1088 – Joinville – SC – CEP 89228-110

Fone: (47) 3434-0196

Email: lola@lost.art.br

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

O resgate do princípio feminino traz harmonia?

Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?

Eni I. Faccin

RESUMO

Baseado, principalmente, na teoria da feminista Marilyn French, este trabalho sobre as duas tragédias de Shakespeare, *Hamlet* e *Othello*, visa resgatar e honrar o poder ‘feminino’ de criar e enaltecer a vida e compreender que este poder não é só da mulher, mas também do homem na eterna busca de um mundo mais harmônico. De acordo com as definições de French sobre os princípios (qualidades) masculinos e femininos, a análise das duas peças objetiva demonstrar o desequilíbrio que advém pelo fato de *Hamlet* e *Othello* não conseguirem se reconciliar e incorporar seus respectivos ‘poderes femininos’ de iluminar e transformar a consciência humana e conseqüentemente a realidade. Os valores femininos de cuidado, compaixão e amor são desvalorizados e finalmente erradicados, transformando a vida numa tragédia.

Palavras-chave: Os princípios masculinos e femininos, natureza, abuso de poder, desarmonia.

ABSTRACT

Based mainly on Marilyn French’s feminist theory, this study of two Shakespearean tragedies, *Hamlet* and *Othello*, aims at retrieving and honouring the ‘feminine’ power of creating and exalting life and also at being aware that this power does not belong only to women but also to men who are in search of a more harmonious life. According to French’s definitions about the masculine and the feminine principles (qualities), the analysis of the two plays also aims at showing the disequilibrium which is generated due to the fact that *Hamlet* and

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

Othello are utterly unable to reconcile and to incorporate their 'feminine power' of enlightening and transforming human conscience, and with it, reality. The feminine values of care, compassion, and love are undervalued and finally eradicated, transforming life into a tragedy.

Key words: The masculine and the feminine principles, nature, abuse of power, disharmony.

Since this paper aims at analyzing two of Shakespeare's tragedies, Hamlet and Othello, highlighting the feminist approach in each one, some aspects about order and balance in both the outer world (society) and the inner world (mind) are to be considered.

Marilyn French (BELSEY, C. et alii, 1982, p.265) observes that a world that maintains itself by violence must, for the sake of sanity, fence off some segment – the family, the block, the neighborhood, the state – within which violence is not the proper mode of action. In the civilized segment of the world, law, custom, hierarchy, and tradition are supposed to supersede the right of might. Although the inner world is no more 'natural' or 'unnatural' than the outer one so far as we can judge – some people believe that aggression is profoundly 'natural' to humankind. French believes human beings are basically timorous, and that aggression is forcibly taught, learned under duress. She adds that the inner world is bound in accordance with a principle of nature which is equivalent to a divine law.

From the perspective of this study, the inner world harmonizes the two gender principles (qualities), the masculine and the feminine. (Belsey, C. et alii, 1982, p.265). Ruled by law, inherited legitimacy, hierarchy, and rights of ownership, the inner world also demands a degree of subordination from all its members. Everyone, including the ruler must relinquish some worldly power (increasingly as one goes down the social scale) in favor of the good of the

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

whole, if felicity and an environment favorable to procreation is to exist. Those with great power must restrain it; those without power must accept their places gracefully. Without such relinquishment, felicities like friendship, ceremony, orderly succession, peaceful love, hospitality, pleasure, and even the ability to sleep at night become difficult or impossible. An essential condition of this inviolable segment of the world is that the laws bind by themselves. They are not enforceable, because enforcement is part of the larger outer sphere, the violent world. If the laws of the inner world must be enforced, that world becomes identical with the outer one. The laws therefore exist only insofar as the members of the group abide by them. (BELSEY, C. et alii, 1982, p.265).

In his plays, Shakespeare is always trying to teach us that there must be an order of things. As a matter of fact, he often reverses this order to show that some things are out of order. He strongly suggests that men not only assimilate the feminine principle into themselves but also remind themselves continually of the qualities power is designed to sustain.

According to Marilyn French, the masculine principles consist of power in-the-world, structures, hierarchy, status, legitimacy, right, law, order, possession, privilege, awe, wealth, control and reason. Catherine Belsey includes strength, resolution and ruthlessness. (Belsey, C. et alii, 1982, p.224). And finally, Elaine Showalter also adds aridity. (Belsey, C. et alii, 1982, p. 284). In Marilyn French's opinion, the feminine principles consist of love, benevolent aspects of nature purified of their malevolent side, sensitiveness, loyalty, obedience, emotion, maternity, intuition, compassion, reflections, feeling, and the pole of procreation. (Belsey, C. et alii, 1982, pp.227, 228, 229, 232, 266, 267). Elaine Showalter includes water and fluidity. (Belsey, C. et alii, 1982, p.284). Catherine Belsey mentions tranquility and moral sensibility. (Belsey, C. et alii, 1982, p. 224). Kathleen Parkinson (Parkinson, K., 1988, p.122) mentions some traditional feminine characteristics, such as growth, nourishment, beauty, gentleness and natural bounty.

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

Nonetheless, both principles or qualities are bound to be used harmoniously and positively; otherwise, they bring chaos, void and emptiness. The association of the masculine principle with humanness is profound: human minds work through structure and permanencies; human civilization is based on them. (Belsey, C. et alii, 1982, p. 252). The feminine principle can be rejected and even largely eradicated; although this results in a nightmare world, and leads to the destruction of a society from the inside. (Belsey, C. et alii, 1982, p.252). According to French, abuse of the masculine principle consists mainly in two acts of blindness: one is forgetting true ends (protection and fostering of the feminine principle) and the second is blindness to human (natural arrangements). She says that when true ends are forgotten, power becomes an end in itself and men are deluded into believing they have control over others, over nature, over their own destinies, and thus in confusing the power of position with personal power. This leads to the deluded belief that one has an inherent right to certain prerogatives, when in fact the right to such prerogatives adheres to a particular step in the ladder of legitimacy. French observes that human wisdom is in harmony with natural law because wisdom arises from nature as it exists in humans, so 'natural' is what acts according to 'laws of nature' which ordain certain behaviors as 'natural' for human according to their age, gender, and status. Shakespeare was a person who committed himself to revealing the sheer reality of life, for his plays show the world exactly the way it has always been. And this world embodies the eternal duality between love and hate. Sometimes, the outer world is so filthy that it hinders us from achieving balance of mind and this is the world in which Hamlet lives. "Something is rotten in the State of Denmark" (Shakespeare, W: Hamlet in Wells, S. and Taylor, G.(ed.), 1992, p.661).

Hamlet is a play about death, corruption, gross sensuality and a contrived evil. (Knights, L.C. 1966, p. 181). In the world Hamlet confronts, men mostly, as the phrase goes, know what they want – plenty to eat and drink, sexual satisfaction, and power. As a matter of fact, the atmosphere is

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

contaminated by both the negative masculine principles or qualities and the negative feminine ones. Hamlet is a mirror, the central consciousness of the play, which reflects this contamination. His father, the king, had been murdered by Claudius who married Gertrude, Hamlet's mother. Hamlet's flesh is sullied because it is the flesh of a woman who, in a matter of weeks from the death of her first husband, has married her husband's brother, Claudius. Hamlet forecloses the femininity in himself, but by projecting onto the stage the degraded and violent image of a femininity repudiated by his character, Shakespeare manages to preserve in himself that other femininity which is the source of his creative art. Writing Hamlet had been an act of exorcism which enabled its author to give his hero's femininity – cause of his anxieties, self-reproaches and accusations - an acceptable form through the process of aesthetic creation. By creating Hamlet, and by giving it representation, Shakespeare, unlike his hero; managed to lift the dissociation between his masculine and feminine elements and to reconcile himself with the femininity in himself. (Drakakis, J., (ed.) s/d, p.114). Yet, Hamlet, symbolizing humanity itself suffering from evil itself, cannot act because he is locked into an unconscious drama which has not been resolved. He projects his negative feminine principles onto Ophelia and forecloses the femininity in himself at the same time. In his treatment of Ophelia, Hamlet oscillates between protests of undying love and cruelty such as his cold and accusing speech in the 'nunnery scene'. (Lewis, L., 2001, p.1). This can be verified when he says to Ophelia,

“Get thee to a nunnery; why wouldst thou be a breeder of sinners? I am myself indifferent honest; but yet I could accuse me of such things that it were better my mother had not borne me. I am very proud, revengeful, ambitious; with more offences at my beck than I have thoughts to put them in, imagination to give them shape, or time to act them in. What should fellows as I do crawling between heaven and earth. We are arrant knaves all; believe none of us. Go thy ways to a nunnery. (Shakespeare, W: Hamlet in Wells, S. and Taylor, G. (ed.) 1992, p.670).

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

It can be concluded that Hamlet was in a state of panic recoil from sex, rejecting Eros, and at the same time undergoing a process of self-destruction. To examine Hamlet's culpability more deeply however, it could be suggested that it was Queen Gertrude's behaviour that instigated Hamlet's unforgivable treatment of Ophelia. Gertrude transgressed the patriarchal bounds of femininity by marrying so soon after her husband's death and not remaining in passive grief and obedient devotion to his memory. (Lewis, L.,2001, p.1). Lewis concludes that this provides Hamlet with a model of women's inconstancy and his bitterness leads him to believe that all women are untrustworthy. Unable to deal and reconcile with the femininity in himself, Hamlet projects his strong emotions on Ophelia.

Frailty, thy name is woman - A little month, or ere those shoes were old with which she followed my poor father's body, like Niobe, all tears, why she, even she – O God, a beast that wants discourse of reason would have mourned longer! – married with mine uncle. O most wicked speed, to post with such dexterity to incestuous sheets! It is not, nor it cannot come to good. But break, my heart, for I must hold my tongue. (Shakespeare, W: Hamlet in Wells, S. and Taylor, G., (ed.) 1992, p. 658).

Lewis comments that Hamlet projects upon Ophelia the 'guilt and pollution' he believes exist in Gertrude's behaviour, and Ophelia suffers as a result of Hamlet's patriarchal values of womanhood. Similarly, Ophelia was unable to live in the world-of-power without her masculine principles or qualities, because she projected them onto Hamlet. Like him, she did not manage to reconcile herself with them since she was overwhelmed by most of the characters' negative feminine principles or qualities which were today projected onto her. According to Elaine Showalter, the french feminist theory defends the idea that Ophelia might confirm the impossibility of representing the feminine in patriarchal discourse as other than madness, incoherence, fluidity, or silence.

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

(Showalter, E., 1982, 282). Lewis notices that concerning her father and brother, the two direct ruling male forces in her life, Ophelia is also a victim. She also observes that, unquestionably obeying their remonstrances against pursuing a relationship with Hamlet, she rejects his advances – which of course she believes to be genuine – and thus, when he pretends to be sorrow. “And of ladies, most deject and wretched that sucked honey of his music vows...O woe is me”. (Shakespeare, W: *Hamlet in Wells*, S. and Taylor, G. (ed), 1992, p. 670).

Thus, she ended up symbolizing the eradicated femininity which had no space in an atmosphere completely dominated by the negative masculine principles or qualities and filled with negative feminine ones. Lewis notices that Ophelia’s feeling of guilt is reinforced by her father Polonius’s insistence to King Claudius.

But yet I do believe

The origin and commencement of this grief

sprung from neglected love. – How now Ophelia?

You need not tell us what Lord Hamlet said; we heard it all.

(Shakespeare, W: Hamlet in Wells, S. and Taylor, G. (ed.), 1992, p. 670)

Lewis also verifies that Polonius’s conviction, in which one can’t help believing, stems from a mercenary desire to marry his daughter off to such an eligible husband as the prince of Denmark, rather than a genuine belief in his daughter’s role in causing Hamlet’s madness. Thus, when Hamlet murders her father, Polonius, Ophelia enters a double realm of guilt, believing herself to be blamed for both Hamlet’s madness and her father’s death. Having been depersonalized, castrated and marginalized in the patriarchal world, she becomes mad. Her madness is a product of the female body and female nature that has been tainted while Hamlet’s feigned madness mirrors the contamination and pollution of their society. Although at one level the decline into madness sets Ophelia up indisputably as a victim figure, on a deeper level

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

perhaps her madness itself can be seen as Ophelia's active rejection of patriarchal restraint, a chance to express her selfhood. Showalter says that in French theoretical criticism, the feminine or 'woman' is that which escapes representation in patriarchal language and symbolism; it remains on the side of negativity, absence, and lack. Deprived of thought and language, her masculine principles, which had been banalized and castrated, Ophelia's love and her capacity of generating life, her feminine qualities, become tainted by death-wish, corruption, gross sensuality and a contrived evil which permeated the atmosphere in Denmark. Being dressed in white, wearing 'weedy trophies' and phallic long purples', and singing bawdy songs, she mirrors the contamination of the feminine principles. Therefore, the 'white' color instead of representing the consecration of the feminine principles, her wedding, felicity and procreation, ends up symbolizing death. Ophelia falls in a weeping brook. However, despite the fact that committing suicide is a negative act, her choice concerning how to die was a principle of life and resurrection. This can be noticed when Laertes weeps for his drowned sister, Ophelia. He says of his tears that,

Too much water hast thou, poor Ophelia, and therefore I forbid my tears. But yet

It is our trick; nature her custom holds,

Let shame say what it will. He weeps

When these are gone, the woman will be out- that is to say, that the feminine shameful part of his nature will be purged. (Shakespeare, W: Hamlet in Wells, S. and Taylor, G. (ed.), 1992, p. 682)

A man contemplating this feminine suicide understands it by reaching for what is feminine in himself, like Laertes, by a temporary surrender to his own fluidity – that is, his tears; he becomes a man again in becoming once more dry – when his tears are stopped. (Showalter, E., 1982, p. 284). The feminine shameful part of his nature has been purged. Through his tears, Laertes

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

reconciles himself with his femininity. Unlike Laertes, Hamlet does not. Symbolizing the central consciousness of the play, he becomes the scapegoat.

Consequently, Ophelia was loyal to the only principle she could encode when she drowned herself, because drowning was associated with female fluidity as opposed to masculine aridity. Showalter says that Gaston Bachelard traces the symbolic connections between women, water, and death. (Showalter, E., 1982, p. 284). Drowning, he suggests, becomes the truly feminine death in the dramas of literature and life, one which is a beautiful immersion and submersion in the female element. Water is the profound and organic symbol of the liquid woman whose eyes are so easily drowned in tears, as her body is the repository of blood, amniotic fluid, and milk. Ophelia's drowning can also be seen as a symbolic ritual of washing the contamination and pollution of the negative feminine qualities which had been projected on her. Therefore, Ophelia returned to water, her own origin, after being psychologically banished from the world-of-power.

Othello presents some similarities to Hamlet, for in this tragedy the atmosphere is also contaminated by both negative masculine principles or qualities and negative feminine ones. Othello, like Hamlet, projected his feminine principle or aspects onto Desdemona while she, like Ophelia, projected her masculine principles or qualities onto Othello. For Othello, Desdemona is not fully a separate being but part of himself, the completion of himself, whereas Desdemona also perceives herself the way Othello perceives her – as part of him, as not existing without him. (French, M., 1982, pp. 241-242). Indeed, both idealize each other. French says Desdemona embodies that part which exalts and idealizes love, separating it from bestial sex. Although she is sexual, she is ignorant of male ways of talking and thinking about sex. Desdemona's very much feminised qualities of passivity, softness and obedience are no match for Othello's masculine qualities of dominance, aggression and authority. (Lewis, L., 2001, p.2). Protected by a system which makes women the weaker, dependent sex, Desdemona is unequipped to deal

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

with the masculine principles or aspects. Lewis observes that she loses both her autonomy and intimacy and does not achieve adulthood. Quite on the contrary, besides idealizing a picture of masculinity in Othello, she also retreats into childlike behaviour to escape from a reality which deprives her of controlling her own life.

*Those that do teach young babes
Do it with gentle means and easy tasks.
He might ha'chid me so, for, in good faith,
I'm a child to chiding. (Shakespeare, W. Othello in Wells, S. and
Taylor, G. (ed.), 1992, p. 845).*

In fact, Othello's speech confirms her incapacity to deal with her own masculine principles or qualities when he is before the Senate, defending himself against Desdemona's father accusation of having bewitched her. At the same time, he acknowledges his feminine principles, qualities or feelings reflected onto Desdemona.

*She'd come again, and with a greedy ear
Devour up my discourse;.....
She wished she had not heard it, yet she wished that Heaven had
made her such a man. She thanked me and bade me, if I had a friend
that loved her, I should but teach him how to tell my story, and that
would woo her. Upon this I spake.
She loved me for the dangers I had passed, and I loved her that she
did pity them. This only witchcraft I have used. (Shakespeare, W:
Othello in Wells, S. and Taylor, G. (ed.), 1992, p. 825).*

In this part of the tragedy, the projection of both the masculine and the feminine principles crystallize into a mirror. Through Desdemona's eyes, the masculine principle can be seen (danger which entails action) whereas the feminine one (pity which entails feelings) can be seen through Othello's eyes. Indeed, when Othello says that he loved her that she did pity the dangers he

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

had passed, he's demonstrating his low self-esteem and his desire to hold power. French verifies that the most important values in this play are the masculine ones, such as power (of various sorts), control (which means believing in the possibility of the supremacy of reason over emotion, and thus in the control, or repression, of emotion), and possession. The character Iago can be a symbol or mirror of these Western values in this play. Therefore, it is significant that he opens the play. His weapon is language, which is the main tool to crystallize the rules and the laws in the world-of-power. French says that language is action, masculine principle, in this play and that Iago is cut off by his nature from the feminine principle. (French, M., 1982, p.233). She adds that he not only scorns 'feminine' qualities, but wishes to destroy them in others. French also mentions that he has contempt for the feminine principle, for women, and feeling, and sex, while Othello, without his awareness, shares his contempt. In fact, when Othello kills Desdemona, he wants to kill his own frailty, which he deeply despises. The language of love Othello used to tell Desdemona about his experience in the-world-of power was twisted by Iago into a language of hatred. Once Othello's idealism was undermined by Iago's ideas, Desdemona as an idealized woman and his exalted notion of love are dead for him whether he kills the real woman or not. After Othello kills Desdemona, he is already empty, dead, since he had also killed his feminine principles embodied in her.

Lewis notices that Iago could manipulate Othello by poisoning sexuality itself in Othello's ears and mind because of the views of women the Moor already possessed. Indeed, Othello all-too-easily accepts a stereotypical view of his wife based on the authority of a male voice. Othello loses sight of the real Desdemona, once his suspicion is stimulated, to reaffirm this stereotypical conception of her. The tragedy occurs from adherence to patriarchal rules and stereotypes and because of Iago's manipulation of Othello. Iago, through language, could also twist the real meaning of the most important symbol of the Moor's culture, the handkerchief he had given to his beloved Desdemona.

FACCIN, E. I. O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony? pp 347-361

That handkerchief did an Egyptian to my mother give. She could almost read the thoughts of people She told her, while she kept it "twould make her amiable, and subdue my father entirely to her love; but if she lost it, or made a gift of it, my father's eye should hold her loathèd....

She dying, gave it to me, and bid me, when my fate would have me wived, to give it her. I did so, and take heed on't. Make it a darling, like your precious eye. To lose't or give't away were such perdition as nothing else could match. 'Tis true. There's magic in the web of it. A sibyl that had numbered in the world the sun to course two hundred compasses in her prophetic fury sewed the work. The worms were hallowed that did breed the silk, and it was dyed in mummy, which the skilful conserved of maidens' hearts. (Shakespeare, W: Othello in Wells, S. and Taylor, G. (ed.), 1992, pp.839-840).

This handkerchief, which had belonged to his mother, represented the values of love, loyalty, faith and beliefs of his culture, feminine qualities. Iago twisted its meaning by making his wife Emilia steal it so that he could put it in Cassio's bedroom and make Othello believe his wife was betraying him. Therefore, being aware of the sophisticated Venetian values, Iago not only banalized the Moor's feelings (feminine principle) but also ridiculed them before both the society and the army, the world of power (masculine principle).

Lewis observes that at the end of the play Othello attempts to vindicate himself from intentional murder by claiming that he did nothing '*in malice*', *but is simply a man 'that loved not wisely but too well'*. According to Lewis, this speech illustrates the precarious position of love in a society submerged in stereotypes. Othello's excessive, 'unwise' love for Desdemona is tied up with his perception of her as representing perfect womanhood, and his underlying fear of her – endorsed by society – as a whore. Real love and destruction can not be together. Thus, Othello, concerned about status and power, kills his wife in order to protect and preserve his own image of a powerful general. Lewis adds that, like Hamlet, who tells Ophelia '*get thee to a nunnery*' in order to protect her chastity and remove his fear of woman's infidelity, Othello, too

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

wishes to erase Desdemona's sexuality and potential for infidelity. His decision to kill her, he claims, is to prevent her from a further transgression – 'Yet she must die, else she'll betray more men'. (Shakespeare, W: Othello in Wells, S. and Taylor, G. (ed.), 1992, p. 849). As Yago's insinuations build, the gulf between this perception of Desdemona as angel and the fear of her as a whore grows, leaving Othello in a void of confusion and doubt. "...By the world, I think my wife be honest, and think she is not. I think thou art just, and then think thou art not". (Shakespeare, W: Othello in Wells, S. and Taylor, G., 1992, p.838)

In Othello's refusal to hear Desdemona's own protestations of innocence, Othello is very much a tragedy in which the female is subordinated by the male. Desdemona, like Ophelia, is banished from the world of power while Othello, like Hamlet, dies. Both Othello and Hamlet are unable to retrieve their feminine principles or qualities projected onto their beloved ones. Similarly, Desdemona and Ophelia, can not reconcile with their masculine principles or qualities projected on Othello and Hamlet. The males' refusal to center themselves in the feminine principles and finally their eradicating them made the inner world become identical to the outer one. Order and balance were replaced by disharmony, chaos, void and emptiness turning their world into a nightmare. Shakespeare's general view is quite coherent and based on his concern about an harmonious order, mutual responsibility, generosity and concern for the others. Thus, the counterpart of power is the preoccupation with the community welfare as a whole, which is the reflex of a perfect hierarchy where everything has its own place and where there is an exact place for each thing. This order has to do with the ideal order of nature, which should be understood by human beings, in general and in every particular, according to their role as part of it: obligations, atributions, privileges and responsibilities. There is a universal order in which man integrates himself and he is bound to be responsible for his own actions, for conscience is what differs humans from animals and consequently what enables them to change reality, to reconstruct it. Therefore, provided that

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

human beings have been given more privileges, they inevitably have more responsibilities and so they are expected to be very careful.

Bibliography

- BAYLEY, P. C. *An A.B.C. of Shakespeare His plays, theatre, life and times*. Hong Kong: Longman York Press, 1985.
- BELSEY, Catherine et alii. *Feminism in: Shakespearean tragedy*. London: Routledge, 1985. pp. 227-291.
- CAMPBELL, Joseph et alii. *Todos os nomes da Deusa*, trad. de Beatriz Pena. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.
- DRAKAKIS, J., ed. *Alternative Shakespeare*. London: Methuen, s/d.
- GOLDENBERG, M. *Ser homem ser mulher dentro e fora do casamento*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1991.
- GREENE, G. and KAHN, C. (eds). *Making a difference: feminist Literary criticism*. London: Methuen, 1985.
- KNIGHTS, L. C. *An approach to Hamlet*. Harmondsworth: Penguin, 1966.
- LERNER, L. (ed.). *Shakespeare's tragedies – a selection of modern criticism*. Harmondsworth: Penguin, 1963.
- LEWIS, L. *Shakespeare's women Shakespeare's treatment of women in the tragedies Hamlet, Othello and Antony and Cleopatra*.
<http://www.english.literature.org/essays/Shakespeare-women.html>, 2001.
- NOLASCO, S. *A Desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- . *O Mito da Masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PARKINSON, K. F. *Scott Fitzgerald: The Great Gatsby*. 2ª ed. Harmondsworth: Penguin Books, 1998.
- SHAKESPEARE, W. Hamlet. In: Wells, S. and Taylor, G. (eds). *William Shakespeare: the complete works*. New York: Oxford University Press, 1992.

FACCIN, E. I. *O resgate do princípio feminino traz harmonia? Does the retrieval of the feminine principle lead to harmony?* pp 347-361

SHAKESPEARE, W. Othello. In: Wells, S. and Taylor, G. (eds). *William Shakespeare: the complete works*. New York: Oxford University Press, 1992.

SHOWALTER, E. Feminism in: Shakespearean tragedy. In: Belsey, C. et alii. *Feminism in: Shakespearean tragedy*. London: Routledge, 1985. pp. 227-291.

THOMPSON, A. *The Warrant of Womanhood: Shakespeare and Feminist Criticism in Sexual Politics*. Harmondsworth: Penguin, s/d.

UPDIKE, J. *Gertrudes e Cláudio*, trad. de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WAYNE, V.(ed.). *The Matter of Difference Materialist Feminist. Criticism of Shakespeare*. New York: Harvester Wheatsheaf, s/d.

WELLS, S. and Taylor, G. (eds). *William Shakespeare: the complete works*. New York: Oxford University Press, 1992.