

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

***Entre a Razão e a Sensibilidade:*  
A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE (inglês)**

**Brasília, DF  
Dezembro de 2005**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

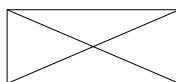
Milhares de livros grátis para download.

**CLÉRIA MARIA COSTA**

***Entre a Razão e a Sensibilidade:***  
**A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LE (inglês)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Profa. Dr. Maria Luisa Ortiz Alvarez



**Brasília, DF**  
**Dezembro de 2005**

***Entre a Razão e a Sensibilidade: A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS***

**Cléria Maria Costa**

**Comissão examinadora constituída por:**

---

Prof.a. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez  
Universidade de Brasília – UnB  
Orientadora e Presidente da Banca

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heliana Ribeiro de Mello  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Membro titular da Banca/examinadora externa

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
Universidade de Brasília – UnB  
Membro titular da Banca/examinador interno

---

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet  
Universidade de Brasília – UnB  
Membro suplente da Banca/examinador interno

## DEDICATÓRIA

Para minha filha Helena.

## MEUS AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à Profa Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez por sua imensa sensibilidade, compreensão, força e motivação que me fez “levantar” e enfrentar os momentos difíceis. Por sua atenção, ensinamentos, orientação e carinho que somente um grande mestre pode oferecer.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pela preciosidade de seus comentários e ensinamentos, e toda a atenção dispensada. É com muita honra que o tenho como examinador interno da minha banca de defesa.

À Profa. Dra. Heliana Ribeiro de Mello por ter aceitado ser a examinadora externa da minha banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvert por aceitar compor a banca examinadora.

À Profa. Dra. Haruka Nakayama por sua atenção e comentários valiosos.

Aos meus professores da graduação, em especial à Profa. Dra. Lúcia Sander, Profa. Dra. Maria Manuela Alvarenga e ao Prof. Dr. Arthur Menskel.

A todos os professores do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução que lançam em nós sementes do conhecimento.

À Bia Medeiros por seu apoio, consideração, amizade e carinho.

À Alice Ferreira por apontar caminhos e pela amizade sincera.

À Daniela pelas observações certas, o apoio em todos os momentos, e calor da amizade.

À minha pequenina Helena que mesmo diante da minha constante ausência demonstrou compreensão e nos momentos compartilhados me faz aprender e crescer infinitamente no amor.

Aos meus irmãos, irmãs e familiares que jamais deixaram de me apoiar e me oferecem apoio, carinho e amor em quaisquer circunstâncias.

A todos os amigos e amigas pela felicidade que me proporciona o sentimento sincero que vivenciamos. É esse sentimento que me faz acreditar nas pessoas.

Ao grande amigo e irmão Gervásio pelo incentivo, leituras, sugestões, comentários e discussões madrugadas afora, tão importantes para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos e companheiros do grupo de estudo Gerson, Juscelino, Gervásio, Lúcia e Pedro.

Ao Gerson e Juscelino que além de contribuíram para o desenvolvimento e finalização deste trabalho são hoje grandes amigos.

Ao Maurício Búrigo pelas traduções e pelo apoio.

Ao Walter, pelas palavras de incentivo e paciência na execução dos gráficos.

Ao grande amigo Osíris pelas revisões e palavras de incentivo.

Aos queridos amigos Jailton e Francisco Chagas que me deram grande apoio com as cópias e sempre me incentivaram.

Aos alunos que optaram por participar desta investida.

À Dona Helena por sua dedicação e carinho.

Aos meus pais Raul e Assunta que permanecem vivos em minha memória e cujas histórias são minhas maiores lições de vida e de amor.

À Luz que habita e ilumina todo ser.

*(...) Há uma diferença sensível entre dois grupos de pessoas que podem ser distinguidos e comparados. (...) Como “pessoas sensíveis” quero dizer aquelas que, em meio a tudo que as cerca, estão muito mais interessadas no relacionamento entre elas e as outras, e nos relacionamentos entre pessoas em geral. (...) Chamo-as “pessoas sensíveis” porque creio que as várias idéias que lhes interessam, tais como sociedade, estado, religião, justiça, comércio, e normalmente arte também, estão, em primeiro lugar, voltadas aos relacionamentos sensíveis entre pessoas. (...) Depois há o outro grupo, o qual descrevi inadequadamente como “pessoas pensantes”. Neste grupo, incluo pessoas que julgam que possam atribuir uma significação específica, independente da espécie humana, aos fenômenos naturais não-humanos. Quando uma pessoa pensante esquece-se de si mesma, ela imediatamente esquece-se do seu semelhante, perde-se e perde sua humanidade ao ficar absorvido em sua matéria. (...) Felizmente, não há ninguém que possua de fato apenas propriedades sensíveis ou pensantes. Elas entremesclam-se como as cores do arco-íris e não podem ser nitidamente divididas. Talvez haja até um grupo intermediário, como o verde entre o amarelo e o azul do arco-íris. Este grupo intermediário não possui uma preferência particular por pensar ou sentir, mas acredita que não se pode passar sem um ou o outro. (...) Claro está que sentimento e entendimento não são necessariamente opostos, mas que se complementam um ao outro.*

M. C. Escher

*“É que nunca se lembrara de organizar sua alma em linguagem, ele não acreditava em falar – talvez com medo de, ao falar, ele próprio terminar por não reconhecer a mesa sobre a qual comia. Se agora falava era que não sabia para onde ia, nem sabia o que ia lhe acontecer, e isso o colocava no próprio coração da liberdade.”*

Clarice Lispector



## Resumo

Este estudo procura compreender e analisar as contribuições que a linguagem estética oferece para o ensino e aprendizagem significativos de língua estrangeira (inglês) em um contexto específico. Tratam-se de projetos criados e desenvolvidos ao longo de um semestre letivo de um curso de Letras em uma instituição de ensino superior privada localizada em cidade periférica do Distrito Federal cujos temas giraram em torno da linguagem estética. Observamos que o embate direto com obras de arte demonstrou abrir espaços para a construção da significação em língua estrangeira de maneira relevante por inspirar o debate sobre diversos temas eticamente importantes para a formação desses futuros profissionais, além de ampliar sua compreensão da linguagem. Por um lado, a experiência estética incita a busca de interpretações, a negociação de significados, a vontade de expressar o prazer ou desprazer diante das obras na língua-alvo, o que favorece o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa de forma significativa e genuína; por outro, os projetos levaram os alunos a perceberem a centralidade e ideologia de culturas dominantes e apontaram para as culturas chamadas periféricas como alternativa de vincular a cultura ao ensino e aprendizagem de línguas por outros eixos que não o estadunidense ou britânico. A comunicação, o diálogo entre culturas leva à tomada de consciência de que nós próprios nos constituímos e enriquecemos no encontro com o Outro porque relativizamos nossa própria cultura, nos colocamos no lugar do Outro, dialogamos com o Outro. Assim, o Outro continua sendo o Outro em suas peculiaridades, mas é também parte de mim. O desenvolvimento da competência estética permite ampliar o conceito de linguagem e atribuir novos significados à ação dos profissionais de línguas em formação: leva ao distanciamento necessário à compreensão de nós mesmos em constante transformação; incentiva o diálogo e a formação de cidadãos reflexivos; abre espaço para a (des)construção do conhecimento; facilita a compreensão de conceitos e permite a formação do profissional ético a caminho da conscientização de seu papel social transformador da realidade. Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de procedimentos de base etnográfica, como: gravações e observações de aulas, questionário e entrevistas gravadas em áudio.

Palavras-chave: estética – cultura – ética – formação do profissional de línguas - ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês).

## ABSTRACT

This study aims at understanding and analyzing the contributions which aesthetic language offers to significant teaching and learning of a foreign language (English) in a specific context. It comprehends projects created and developed along one school semester of a Letters course at a private college institution located in a peripheral city from the Distrito Federal (Federal District), whose themes were about aesthetic language. We observed that direct contact with works of art proved itself to open spaces for the construction of meaning of a foreign language in a relevant way, since it inspired debates on various ethically important themes in the education of future professionals, besides increasing their comprehension of the language. On the one hand, the aesthetic experience incited a quest for interpretations, a negotiation of meanings, a will to express pleasure or displeasure before works in the target language, which propitiated the development of linguistic and communicative competence in a significant and genuine way; on the other hand, the projects led students to realize the centrality and ideology of dominant cultures and pointed out the so-called peripheral cultures as alternatives to link language teaching and learning to culture by other axes than the North American or British. Communication and dialogue between cultures leads to the awareness that we constitute and enrich ourselves by meeting the Other, since we relativize our own culture, we put ourselves in the place of the Other, we dialogue with the Other. Thus the Other continues to be the Other in its peculiarities, but it is also part of us. The development of aesthetic competence allows the widening of language concept and the attribution of new meanings to the actions of language professionals who are being educated: It leads to the necessary distancing for the comprehension of ourselves in constant transformation; it motivates dialogue and education of thoughtful citizens; it opens space for the (de)construction of knowledge; it facilitates the comprehension of concepts and allows the education of an ethical professional towards the consciousness-raising of one's social role as a transformer of society. The data have been collected through procedures based on ethnographic research, such as: class recording, observation, and interview with the students involved.

Keywords: Aesthetics; culture; ethics; education of language professionals; teaching and learning of a foreign language (English).

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos</b>	v
<b>Resumo</b>	viii
<b>Abstract</b>	ix
<b>CAPÍTULO 1 – A PESQUISA</b>	13
1.1 INTRODUÇÃO – Contextualização	13
1.2 JUSTIFICATIVA	15
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA	20
1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA	21
1.4.1 Projetos Transdisciplinares	21
1.4.1.1 Projeto 1 – A Exposição Arte da África	22
1.4.1.2 Projeto 2 - Haikai	23
1.4.1.3 Projeto 3 – Van Gogh	25
1.4.2 O Contexto da Pesquisa	25
1.4.3 Sujeitos da Pesquisa	26
1.4.4 Instrumentos Metodológicos de Coleta de Dados	29
1.4.4.1 Observação	30
<i>1.4.4.2 Questionários</i>	30
1.4.4.3 Entrevista Semi-Estruturada Gravada em Áudio	30
1.4.4.4 Sessões Gravadas em Áudio	31
1.4.5 O Procedimento de Coleta de Dados	31
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	32
<b>CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO</b>	34
2.1 INTRODUÇÃO	34
2.2 A LINGUAGEM	36
2.3 A ESTÉTICA	44

2.3.1 Conceitos de Estética	46
2.3.2 O Filósofo Immanuel Kant	48
2.3.2.1 O Belo em Kant	49
2.4 A ÉTICA COMO CONTRAFACE DA ESTÉTICA	57
2.5 A LINGUAGEM ESTÉTICA	60
2.6 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LE	64
2.7 A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LE	69
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS</b>	76
3.1 INTRODUÇÃO	76
3.2 OS CONSTITUINTES DA ABORDAGEM	77
3.2.1 Concepção de Linguagem	78
3.2.2 Concepção de Ensinar Línguas	81
3.2.3 Concepção de Aprender Línguas	84
3.2.4 Concepção Básica de Homem em Processo de Humanização via Aprendizagem de Línguas	88
3.2.5 Papéis dos Professores e Alunos	91
3.2.6 Concepção de Sala de Aula	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	100
Referências Bibliográficas	107
Bibliografia Consultada	113
Anexo I – O Questionário	117
Anexo II – Transcrição de Apresentações Orais do Projeto Arte da África	120
Anexo III – Entrevista Final	124

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Disciplinas de LE e Respectivas cargas-horária	26
Gráfico 1 - Faixa Etária	27
Gráfico 2 - Ensino Médio Cursado	27
Gráfico 3 - Percentual de Quantos Ingressaram na Faculdade logo após Conclusão do Ensino Médio	28
Gráfico 4 - Quanto Anos entre o final do Ensino Médio e Ingresso no Ensino Superior	28
Gráfico 5 – Grau de Escolaridade dos pais	29
Tabela 2 - Crenças dos Alunos sobre Aprendizagem de LE	85
Gráfico 6 - Familiares que Estudaram uma LE	95
Gráfico 7 - Percentual dos Alunos que Estudaram uma LE antes do Ingresso no Ensino Superior	96
Tabela 3 - Tempo que Estudou uma LE	96

## CONVENÇÕES E ABREVIATURAS

S1:	Sujeito de Pesquisa 1
S2:	Sujeito de Pesquisa 2
S3:	Sujeito de Pesquisa 3
S4:	Sujeito de Pesquisa 4
S5:	Sujeito de Pesquisa 5
P:	Professora Pesquisadora
(...)	Corte em trecho de registro
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna

## CAPÍTULO 1

### 1.1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas estrangeiras é considerada imprescindível em nosso mundo cada vez mais globalizado. Saber uma LE significa, entre outras coisas, compreender mais amplamente as mais variadas culturas que se expressam por meio dessa língua e, conseqüentemente, nossa própria língua e as diversas culturas com as quais convivemos. Segundo Almeida Filho (2005, p. 9),

Vivemos uma época na qual o contato entre línguas e culturas nunca foi tão intenso e generalizado. O valor de transitarmos por outros idiomas não precisa mais de muita defesa e já não se discute mais a ampliação de espaço e cultura de identidades em nós quando outra (s) língua (s) também nos constroem.

O valor atribuído à aprendizagem de línguas está refletido nos documentos oficiais que, de certa forma, garantem o ensino de pelo menos uma língua estrangeira no currículo escolar. Esse valor pode também ser comprovado, em nossa sociedade, na sua procura por institutos particulares ou privados de ensino de línguas, assim como no mercado de trabalho cada vez mais exigente quanto à qualificação de profissionais das mais diversas áreas. Saber uma língua estrangeira, atualmente significa estar um passo à frente de candidatos monolíngües, em um país que está cada vez mais inserido no mercado internacional.

Assim, a aprendizagem de línguas torna-se, a cada dia, mais importante em nossa sociedade. As pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, assim como sobre a formação de profissionais de línguas, vêm recebendo uma maior atenção dos pesquisadores em *Linguística Aplicada*<sup>1</sup>, especificamente dentro da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua.

Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2005) defende a explicitação da operação global de ensinar de cada professor como novo paradigma de pesquisa em *Linguística Aplicada*. A abordagem de ensinar encontra-se em um patamar de abstração superior ao do enquadramento dos métodos de ensino, por constituir-se uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento ou uma lida (Op. Cit. 1999, p. 16). A abordagem de ensinar pode ser explicitada por meio de diversas observações e posterior análise do “jeito de ensinar” de determinado professor, suas aulas e materiais selecionados ou de sua criação.

---

<sup>1</sup> Compreendemos *Linguística Aplicada* não como a aplicação de teorias *Linguísticas* aplicadas à área de ensino e aprendizagem de línguas, mas sim como ciência interdisciplinar (com metodologia e objetos de estudo próprios), cujos estudos estão voltados para a pesquisa aplicada sobre questões de linguagem colocadas na prática social em confluência com outras ciências que se avizinham por contingência da natureza do tópico sob investigação. A aplicação de teoria *lingüística* é uma das modalidades de pesquisa em *lingüística aplicada*, mas nem de longe a mais viçosa das suas tendências. (Almeida Filho, 2005, p. 11-21).

Por meio da pesquisa aplicada, o professor pode visualizar sua prática e explicar “porque ensina como ensina e obtém os resultados que obtém”. A explicitação da abordagem de ensinar constitui, portanto, um tipo de pesquisa em Linguística Aplicada que busca compreender as ações do professor de línguas no intuito de torná-lo um profissional consciente-reflexivo de sua prática e incentivá-lo à formação continuada por meio de novas pesquisas e formulação de novas teorias que venham a contribuir para um melhor ensino e aprendizagem de línguas.

Almeida Filho (Ibid.) considera os seguintes elementos como constitutivos do núcleo duro da abordagem: 1) concepção de língua/linguagem/língua estrangeira; 2) concepção de ensinar línguas; e 3) concepção de aprender/adquirir línguas. Incluem-se aí também 4) concepção básica de Homem em processo de humanização via aprendizagem de línguas; 5) os papéis e atitudes do professor e aluno/aprendiz; e 6) a concepção de sala de aula.

A concepção de linguagem do profissional de línguas é, portanto, um dos elementos centrais de sua abordagem, que vai orientar sua tomada de decisões, no que se refere ao planejamento e procedimentos de ensino. A reflexão sobre o conceito de linguagem pode orientar os profissionais de línguas no momento de escolher ou produzir materiais e de como proceder para alcançar objetivos voltados para o desenvolvimento das competências relativas a essa área do conhecimento. Para o autor (Ibid., 1993, p. 27), “a ausência de consciência de linguagem tem sérias repercussões para o planejamento de curso, produção de materiais e conduta de aula do professor”.

A relevância da consciência e ampliação do conceito de linguagem na formação dos profissionais de línguas levou-nos à criação de projetos cujos temas giravam em torno da linguagem estética. Esta, por sua vez, parece abrir espaços para a construção da significação em língua estrangeira de maneira relevante e inspira o debate sobre a importância da compreensão da própria linguagem para a formação daqueles profissionais. Dessa forma, a linguagem estética parece-nos capaz de orientar ações futuras que não se limitam ao plano racional, mas que buscam a produção de novos sentidos que expressam os afetos, desejos, paixões e vontades.

A linguagem estética permite interpretar e compor em conjunto com outrem por meio do diálogo. É uma tentativa de produzir conhecimento aliado às sensações de quem o constrói, porque a obra de arte nunca admite nossa passividade. Muito pelo contrário, ela exige que nossa participação seja parte constitutiva da própria obra. Nessa perspectiva, aprender não significa a apreensão de um mundo acabado, mas sim de um mundo em constante transformação.

Nosso interesse por esse tema consiste em desvendar e ao mesmo tempo mostrar como a linguagem estética cria oportunidades para múltiplas interpretações e compreensões do nosso mundo multicultural. Essa prática dialógica implica arriscar a construção e desconstrução de conceitos e não mais a passividade da sua aceitação. A linguagem estética nos permite o sentir prazer e desprazer, trilhar caminhos novos que exigem uma certa ousadia, pois não sabemos ao certo para onde seremos conduzidos, uma vez que qualquer concepção de linguagem voltada para o ser humano deve ser concebida a partir de um *continuum*, de

um processo, e não de um produto. Assim, também compreendemos que a linguagem estética contribui para a formação de profissionais mais humanizados e éticos.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa é voltada para a formação do profissional de línguas no que concerne a sua consciência crítico-reflexiva sobre a linguagem, como uma das forças que poderá orientar suas futuras ações em sala de aula e pretende mostrar as possíveis contribuições que a linguagem estética desempenha nesse interstício.

Em muitos casos, o ensino de línguas estrangeiras tem perpetuado a prática estruturalista, em que os alunos aprendem mais sobre a língua-alvo do que a própria língua. Conforme alguns estudos na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (vide Bandeira 2003, Blatyta 1999), a experiência de aprender uma língua exercerá influência na maneira de ensinar do futuro profissional. Propiciar aos alunos de Letras outras alternativas de ensino e aprendizagem que não a estruturalista somente, pode vir a contribuir para mudança de rumos que vislumbramos e desejamos. Acreditamos que o nosso estudo poderá trazer alguma contribuição nessa área.

As políticas educacionais brasileiras apregoam uma educação voltada para a formação de cidadãos socialmente conscientes, que estimule o desenvolvimento de competências do profissional no intuito de prepará-lo para as exigências de um mundo em estado de globalização, no qual paira o fantasma da exclusão social. Nesse sentido, diversas pesquisas estão sendo desenvolvidas no bojo da Lingüística Aplicada que demonstram a preocupação de seus pesquisadores em avançar rumo a uma práxis que venha ao encontro de aspirações transformadoras, em que a auto-suficiência, sensibilidade e criatividade de seus cidadãos possam promover um mundo mais justo.

Porém, há muitos entraves sociais e políticos que dificultam esses avanços: a falta de uma política nacional que incentive pesquisas advindas da própria prática do professor; a escassez de recursos para a educação; a desmotivação dos professores devido aos baixos salários e longas jornadas de trabalho; a falta de segurança e violência nas escolas e; a prática de docência descompromissada. Infelizmente, segundo Leahy Dios (2001, p. 25) “nem todos praticam uma ação docente transformadora que de fato venha a contribuir para o acesso democrático de sujeitos sociais aos bens culturais da nação”.

Há no Brasil algumas iniciativas de instituições privadas, governamentais ou não, que visam à inclusão do grande número de brasileiros socialmente excluídos, como, por exemplo, os cursos de profissionalização, capacitação e/ou qualificação profissional para desempregados, ex-penitenciários e pessoas de comunidades carentes; cursos de recolocação profissional; cotas de vagas em universidades públicas ou empresas para negros e portadores de necessidades especiais; bolsa-escola e bolsa primeiro emprego. Não possuímos, contudo, dados de que qualquer discussão acerca da importância da consciência da linguagem esteja aí inserida.



Os estudos sobre os domínios do lado esquerdo e direito do cérebro e sua relevância para o desenvolvimento de uma teoria de aquisição de segunda língua (L2) difundidos por Brown demonstram que o hemisfério esquerdo está associado ao pensamento lógico e analítico, ao processar matemático e linear de informação, enquanto o hemisfério direito percebe e lembra-se de imagens visuais, tangíveis e auditivas. O hemisfério direito é também mais eficiente em processar informações holísticas, integrativas e emocionais. Vários métodos de ensino de línguas estrangeiras podem ter falhado por apelarem excessivamente para processos do hemisfério esquerdo e por não estimularem importantes processos do hemisfério direito.

Em micro e macrocosmo, a mente humana talvez seja o mais complexo objeto do universo e, dentro dela, segundo Chomsky (1998), a linguagem parece ocupar um lugar central. “A linguagem”, exclama um sem-teto no documentário de Al Pacino sobre a obra Ricardo III de Shakespeare, “a linguagem está ligada à inteligência. Se falarmos sem sentimento, a sociedade não nos dá nada... É preciso ensinar Shakespeare nas escolas para que as crianças aprendam a sentir. Elas não sentem. Se sentissem não seria tão fácil pegar uma arma e matar uns aos outros”.<sup>2</sup>

O cineasta Walter Sales, diretor do filme *Central do Brasil*, ao ser entrevistado pelo psicanalista Jurandir Freire Costa quando de sua premiação com o Urso de Ouro do Festival de Berlim, também comunga do mesmo ponto de vista do sem-teto nova-iorquino. Ao falar sobre a personagem Dora e a moralidade que o cineasta critica em seu filme, diz:

Dora representa a cultura da indiferença que vem de mãos dadas com a impunidade. Sua perda de visão moral, no entanto, tem um preço que é a solidão, a incapacidade de se relacionar com o outro. O cinismo de suas condutas faz com que viva uma vida mesquinha, apequenada. A descoberta do menino e a culpabilidade que pouco a pouco começa a experimentar quebram sua couraça emocional e a levam a olhar o mundo de maneira diferente. “Central”, como mencionei, é um filme sobre o olhar, o que, aliás, fica evidente em seu final. É um filme sobre a necessidade de vermos o Outro e descobirmos o afeto capaz de mudar nossa relação com a vida.<sup>3</sup>

O que Walter Salles e o sem-teto nova-iorquino dizem se entrecruza na possibilidade de uma educação voltada para a sensibilidade. Pode-se aprender a sentir. E isso nos parece ser possível através da linguagem estética. Cabrera (2003, p. 30), ao falar de sua noção de hermenêutica como a filosofia que utiliza categorias “experenciais” (grifo do autor), no sentido do historicamente vivido, fala da nossa necessidade de compreender as diversas linguagens poéticas:

A linguagem é um fenômeno que se estende desde a articulação matemática até a composição poética, como seus dois pólos extremos. Ambos são, certamente estruturados, mas as estruturas são diferentes, pelos predomínios nelas do cognitivo ou do usufrutivo. **À medida que nos afastamos do pólo da estruturação poética, vamos abandonando o plano do vivido, a tentativa da linguagem de captar o fluxo de significações (...)** (nosso grifo).

---

<sup>2</sup> Looking for Richard III, documentário de Al Pacino em que o ator e seus amigos entrevistam diferentes pessoas nas ruas de Nova York e Londres sobre a obra de Shakespeare.

<sup>3</sup> Caderno mais! Folha de São Paulo, 29 de março de 1998, páginas 7, 8.

Segundo Cabrera (*op. cit.*:34), o interesse cognitivo-ativo das filosofias analíticas da linguagem é substituído nas hermenêuticas por um forte interesse pelo estético, não pelo “Estético” como disciplina acadêmica, mas como modelo plausível da atitude do “deixar-ser” e do “abandonar-se”, como dimensão internamente ligada à sensibilidade. Para Cabrera, o fruir, o usufruir, o deixar-se atingir pelo belo não são apenas atitudes de encanto estético, mas ilustrações de uma nova atitude perante o mundo que não a referencial-prática.

Gadamer apud Jauss (1979, p. 55), atribui à hermenêutica a tarefa de interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como um processo no qual o diálogo entre autor, leitor e novo autor refaz a distância temporal no vai-e-vem de pergunta e resposta, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, concretizando o sentido sempre de outro modo e, por isso, sempre mais rico. Em nossos projetos não consideramos ‘texto’ como somente os escritos, mas também interpretamos texto como um segmento de vídeo, um filme, uma peça de teatro, as obras de arte de um modo geral.

*O dramaturgo e filósofo alemão Schiller, apud Read (1991), afirma em seus estudos que o desenvolvimento da sensibilidade estética é a base essencial para o desenvolvimento da razão e moralidade – exercício formativo para a educação das faculdades que capacitam o homem a efetuar aquele equilíbrio entre instinto e razão do qual dependem de modo absoluto tanto a harmonia da vida quanto a vitalidade da arte. Não nos referimos, no entanto, à moral como supostamente preestabelecida e impassível a mudanças. Interpretar é significar, e o significado não surge fora do mundo em que o leitor vive.*

Com o intuito de desenvolver a sensibilidade estética e ampliar a consciência de linguagem dos alunos do quarto semestre de Letras em uma instituição de ensino superior privada, desenvolvemos projetos cujos temas enfocavam a percepção estética ao longo de um semestre letivo. Concomitante aos projetos, estabelecemos algumas atividades a serem desenvolvidas fora da sala de aula e por conta dos próprios alunos. Chamamos a essas atividades de “Challenges” (desafios). Os objetivos dos desafios eram fazer com que os alunos entrassem em embate direto com outras obras de arte não envolvidas nos projetos, que fomentassem a consciência cultural, as trouxessem para discussões sobre as interpretações dessas obras por parte dos alunos nos quinze primeiros minutos das aulas e posteriormente escrevessem um parágrafo descrevendo suas experiências com as obras. Os alunos deviam manifestar-se acerca das atividades cujo objetivo principal era a expressão de cada experiência pessoal.

*Inicialmente houve muita controvérsia devido a dois motivos: 1) não tinham o hábito de participar de atividades culturais e, conseqüentemente, apresentavam resistência e 2) porque muitas vezes consideravam os filmes (só para citar um exemplo) uma “loucura sem sentido” (em suas próprias palavras) e não sabiam o que escrever sobre as atividades. Passamos então a discutir suas experiências em língua materna. Com as discussões, fomos desvendando os temas, interpretando e atribuindo possíveis significados. Muitos passaram*

*também a pesquisar artigos na Internet, jornais e revistas tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, o que enriqueceu muito os nossos debates.*

*Observamos que havia um desejo crescente por parte dos alunos de compreender e atribuir significado às suas experiências. Neste sentido, Gadamer (1970) apud Cabrera (2003, p. 28) afirma que o entendimento é o pressuposto quando há nele um transtorno. “Os obstáculos para o entendimento e o consenso colocam a tarefa da vontade de compreensão, que deve levar para a superação do mal-entendido.”*

Betty (1962) apud Cabrera (op. Cit.) afirma acerca da compreensão do objeto: “(...) o interesse pela compreensão, atenção, abertura de espírito e auto-anulação: um interesse específico, puramente intelectual, na compreensão determina o grau de empenhamento na compreensão: atinge o seu ponto máximo quando a vontade de compreender parte de uma necessidade real.” A necessidade dos aprendizes era a de compreender as diversas linguagens poéticas, as linguagens da arte.

Com relação à atividade Challenge, um dos aprendizes relatou ter mudado de atitude acerca da sua visão de mundo e de linguagem depois de ter realizado algumas das atividades encomendadas. A partir desse *feedback*, observamos que a linguagem da arte, ou seja, a linguagem estética, abre espaço para múltiplas interpretações. Isso poderia tornar a aprendizagem de uma língua estrangeira bastante significativa, por acrescentar outras perspectivas de ver o mundo, de ligar a linguagem a seus usos literários ou imagéticos e se tornar uma experiência de fruição.

Paralelamente às experiências em sala de aula, realizamos estudos acerca da estética, da linguagem em função estética, da linguagem poética e da linguagem das artes em diversas áreas do conhecimento. Enquanto observávamos, discutíamos e anotávamos o desenvolvimento de novos projetos e o envolvimento dos futuros profissionais de Língua Inglesa – LE. Per fazer o caminho da prática à teoria e da teoria à prática foi bastante iluminador e gratificante para a professora-pesquisadora.

### **1.3 OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA**

*Este trabalho objetiva discutir alguns aspectos relacionados ao papel da linguagem estética na formação de (futuros) profissionais de LE, inglês. Com o intuito de desvelar como aquela se configura na operação global do ensino de línguas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos como orientadores do nosso estudo:*

1. ampliar a concepção de linguagem dos alunos e profissionais em formação de um curso de Letras;
2. despertar a sensibilidade para a linguagem estética como dinamizadora das relações multiculturais no processo de inclusão social;
3. desenvolver uma atitude crítico-reflexiva na formação ética e estética do profissional de línguas.

Com o objetivo de analisar como a linguagem estética se configura na formação do profissional de LE em um contexto específico de ensino e aprendizagem, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa:

## **Como a linguagem estética atua na formação crítico-reflexiva do futuro profissional de LE (inglês) e fornece subsídios para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa?**

Adotamos o termo ‘reflexivo’ como defendido por Schön apud Valadares (2002, pg. 187-193), em que há a reafirmação da competência pessoal gerada por meio de reflexões sobre e na experiência vivida, que consolida o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta do já existente, como propõe, na educação, o modelo taylorista de eficiência industrial.

### **1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA**

*Esta pesquisa é de base etnográfica e baseia-se na metodologia interpretativista interventiva de Erickson (1986), em que o professor-pesquisador procura propiciar, na ação de ensinar, condições dos alunos também desenvolverem uma formação estética da competência comunicacional aliada a outras competências relativas ao profissional de línguas. Interventiva por se tratar de um processo que pretende levar os sujeitos a refletir sobre suas concepções de linguagem e desenvolver neles a atitude crítico-reflexiva acerca do papel da linguagem estética na compreensão das relações multiculturais e sua formação ético-política. No nosso caso, trata-se de uma professora-pesquisadora participante, cujas aulas são planejadas e elaboradas individualmente ao longo do curso, tendo como tema central a linguagem estética em variados contextos.*

Para compor o perfil cultural e sócio-econômico do grupo de alunos que observamos, utilizamos alguns dados quantificados para enriquecer as asserções que serão feitas ao longo deste estudo.

**A seguir, relataremos como os projetos foram desenvolvidos para que o leitor possa melhor compreender nosso objeto de estudo.**

#### **1.4.1 Projetos Transdisciplinares**

Os projetos cujo pano de fundo era a linguagem estética foram desenvolvidos ao longo de um semestre de oitenta horas-aula na disciplina Língua Inglesa IV. No caso dos três projetos, foram criadas sub-tarefas e ações com objetivos específicos que buscavam desenvolver estudos e estratégias de aprendizagem para atender a um propósito comunicativo. Algumas tarefas ainda tinham como objetivo desenvolver a auto-suficiência dos alunos com relação à aprendizagem de língua inglesa e incentivar o estudo da gramática por conta própria, conforme a necessidade de cada um. Concluído o projeto, realizamos discussões e avaliações com o propósito de verificar se os objetivos tinham sido alcançados.

##### **1.4.1.1 Projeto 1 – A Exposição Arte da África**

A exposição Arte da África foi a maior do gênero já realizada na América Latina, constituída de máscaras, adereços, estátuas, instrumentos musicais e objetos de rituais produzidos entre os séculos XIII e XX por diversas nações da África subsaariana. As obras pertencem ao acervo do Museu Etnológico de Berlim. Essas obras influenciaram o cubismo e o surrealismo e sua estética enriqueceria trabalhos modernistas. Objeto de estudo de gênios da pintura como Pablo Picasso e Amadeo Modigliani, seus traços aparecem fortes em manifestações artísticas brasileiras, que herdaram dos povos africanos incontáveis elementos culturais.

Quase toda a visita à exposição foi monitorada em língua inglesa por um arte-educador do Centro Cultural Banco do Brasil com vasto conhecimento em história da África.<sup>4</sup> O arte-educador foi previamente informado sobre a competência lingüístico-comunicativa das duas turmas e usou, conjuntamente com a professora-pesquisadora, estratégias que favorecessem o máximo de entendimento na LE, recorrendo à língua materna, quando necessário. Foi pedido aos alunos que, após a visita monitorada, escolhessem, em pequenos grupos, a obra que mais haviam gostado e a desenhassem ou fotografassem sob diversos ângulos, e que colhessem o máximo de informações em inglês sobre a obra exposta no Centro Cultural. Também lhes foi pedido que escolhessem um pequeno texto em língua inglesa com a respectiva tradução para língua portuguesa das obras expostas no Centro Cultural para futuras comparações de estruturas das duas línguas, análise das traduções e novas possibilidades de trabalhar o vocabulário.

Após as visitas monitoradas e gravadas, os aprendizes executaram as seguintes tarefas:

1. Transcrições das gravações das visitas monitoradas;
2. Estudo de vocabulário, expressões e estruturas desconhecidas, levantadas para o estudo comparativo das estruturas em inglês e respectivas traduções;
3. Leitura e interpretação de textos sobre a exposição visitada;
4. Checagem da pronúncia e ensaios para apresentações orais;
5. Exposição oral, em grupos, sobre os objetos de arte da visita monitorada e reflexão sobre a importância do projeto gravada em áudio;
6. Apresentação em grupo do estudo feito sobre as estruturas inglês/português dos textos escolhidos.

Durante o desenvolvimento das tarefas, os alunos expositores deveriam criar estratégias para que os outros alunos da turma participassem da exposição oral final. Os aprendizes demonstraram bastante preocupação com a exposição oral sobre os objetos escolhidos. Tranquilizamos os alunos quanto ao fato de que o mais importante era que realizassem cada tarefa com o máximo de atenção e dedicação possível porque o mais importante era o processo e não o produto final.

#### **1.4.1.2 Projeto 2 – Haikai**

*A ementa da disciplina Língua Inglesa IV prevê uma introdução à sintaxe. Conforme Carrol (1992, p. 54-56), um conhecimento das inter-relações das categorias sintáticas, i.e., partes dos discurso, é benéfica a basicamente todo aspecto de aquisição de línguas. No entanto, esta área pode ser seriamente frustrante para os alunos. Parte do*

---

<sup>4</sup> O arte-educador demonstrou ser bastante crítico com relação a como essas obras foram adquiridas e quanto à postura culturalmente não-subserviente e crítica dessas civilizações, perante os países do chamado primeiro

*problema consiste em repetir as mesmas explicações e exercícios cansativos para alunos que normalmente têm dificuldade de compreender os conceitos. O desafio, portanto, é oferecer aos alunos oportunidades práticas e positivas de gramática abstrata, sem que pareça enigmático como decifrar hieróglifos arcaicos.*

*Um modo de fazê-lo é tocando o lado poeta escondido em tantos alunos. A poesia, por sua própria natureza, está mais intimamente ligada à forma e estrutura que a prosa comum e, portanto, idealmente condizente a auxiliar os alunos a desenvolver uma consciência gramatical. No entanto, a poesia rimada padrão está geralmente além das possibilidades da maioria dos alunos iniciantes. Por outro lado, o tipo de poesia japonesa conhecida como “haikai” é extremamente econômica tanto em sua estrutura quanto em sua semântica. As melhores jóias de simplicidade.*

*O haikai é uma forma tradicional de poesia japonesa, popular desde o século XVII. Originalmente, é um poema composto por três partes que contam, normalmente, com dezessete sílabas ao todo. As três linhas do poema possuem cinco, sete e cinco sílabas cada. Essa forma de poesia comumente enfatiza a criação de imagens da natureza. Objetiva “pintar” na mente a imagem que o poema se propõe a transmitir.*

*Baseados na experiência de Carrol (1992:54-56), desenvolvemos o projeto Haikai. O projeto consistiu em:*

- 1. Leitura e interpretação de texto biográfico sobre o poeta japonês Matsuo Basho;*
- 2. Leitura e interpretação de haikais com objetivo específico de “pintar” na mente o quadro proposto por cada poema;*
- 3. O ponto de partida para os alunos consistia em uma série de padrões gramaticalmente explícitos e cada “linha” do poema possuía um número mais ou menos fixo de palavras de um tipo morfosintático específico. Os alunos precisaram rastrear e escolher palavras gramaticalmente convenientes conforme os padrões oferecidos.*

*Inicialmente, o objetivo era estabelecer o padrão sintático na mente dos alunos nomeando os termos gramaticais em uma variedade de exemplos de haikais. Posteriormente, eles deveriam dizer quais poemas eram do mesmo padrão. Quando eles conseguiram fazer essa tarefa, começaram a escrever poemas que combinavam com cada padrão diferente. Foram apresentados e praticados dois padrões em cada um dos encontros. Após cada encontro, os alunos pesquisaram novos vocábulos de cada categoria inseridos em trechos de textos literários com o objetivo de captar o sentimento que cada palavra transmitia.*

*Mas, por que acreditar que escrever poesia deva ser uma atividade solitária e silenciosa? De fato, muitas culturas possuem uma longa tradição de poesia exclusivamente oral. Ao levar os alunos a trabalharem em pares ou grupos para que cada um pudesse adicionar uma linha ao que já fora escrito anteriormente, significa que “escrever” poesia pode facilmente tornar-se um exercício oral prazeroso.*

*Ao final do projeto, realizamos um concurso de haikais em que os alunos escreviam ora sobre temas propostos pela professora pesquisadora, ora sobre temas livres. Os poemas foram apresentados e escolhidos os dez melhores e todos deveriam desenhar quadros que os poemas escolhidos representavam. Foram escolhidos os três primeiros lugares para premiação.*

*No encontro seguinte, foi feita uma discussão sobre o projeto haikai em que os alunos avaliaram os pontos positivos dessa atividade. Dentre as questões mais significativas que eles indicaram, destacam-se a aprendizagem prazerosa, a construção do imaginário por meio da poesia, o domínio de um número maior de vocabulário, e compreensão de estruturas e conceitos sintáticos. O ponto forte foi o “sentimento” e “beleza” das palavras, a confiança e orgulho de se sentirem capazes de escrever poemas.*

Observamos que com a ajuda dos projetos os alunos se tornaram mais seguros, mais autônomos e mais responsáveis com relação à aprendizagem de inglês. As discussões acerca das atividades desenvolvidas levaram a um debate muito produtivo sobre a conscientização da importância da linguagem para os seres humanos em geral e mais especificamente para os profissionais de línguas.

#### **1.4.1.3 Projeto 3 – Van Gogh**

Houve falha na gravação do terceiro projeto (Van Gogh). Pensávamos estar gravando e somente ao final descobrimos que o equipamento falhara. Por essa razão, não o descreveremos. Tratava-se de um projeto mais breve que envolvia discussão sobre a importância social do artista e do cientista, dos padrões de comportamento considerados normais e anormais, seguido de texto áudio-visual e escrito, pintura impressionista, música e poesia, todos voltados para a vida e obra de Van Gogh.

#### 1.4.2 O Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma do quarto semestre de Letras de uma faculdade privada do Distrito Federal, na disciplina Língua Inglesa IV. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a sala de aula constitui-se em ambiente ideal para a pesquisa qualitativa. Procuramos elaborar projetos cujas tarefas fossem instigantes e desafiantes, e ao mesmo tempo sensibilizadoras e humanizadoras, com o objetivo de desenvolver a sensibilidade dos sujeitos e mostrar o prazer que a linguagem estética proporciona. A professora-pesquisadora não teve nenhum contato com o grupo de controle até o primeiro dia de aula. Quando apresentou-se e falou do projeto como uma alternativa, foram discutidas e analisadas as possíveis dificuldades que poderiam enfrentar, mas que também teriam a oportunidade de crescer juntos. Esse primeiro momento foi uma tentativa de sedução, essencial para despertar nos alunos a vontade e o desejo de experimentar.

Durante o semestre procuramos aproveitar o que a cidade nos oferecia de atividades culturais naquele período. Nosso primeiro projeto foi desenvolvido concomitantemente à exposição Arte da África que teve lugar entre 20 de janeiro e 21 de março de 2004, no Centro Cultural Banco do Brasil em Brasília.

Com relação ao contexto de pesquisa, a faculdade em questão trata-se de uma instituição de ensino superior localizada no Distrito Federal em uma cidade fundada para abrigar os habitantes das chamadas “invasões” ocorridas nos anos oitenta e noventa. Esta instituição visa a inclusão social e a sua filosofia está voltada para o desenvolvimento sustentável da região centro-oeste.

A ementa da disciplina Língua Inglesa IV constitui-se de introdução à sintaxe da língua inglesa. Há um encontro semanal de quatro horas-aula divididas em duas horas para a sala de aula e duas para o laboratório de línguas. Nosso projeto foi desenvolvido em sala de aula.

#### 1.4.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do quarto semestre de Letras, futuros professores de língua portuguesa e língua inglesa. Esses alunos passaram, no segundo semestre de 2003, pela redução do currículo de licenciatura de sete para seis semestres. A carga horária semestral do novo currículo adotado pela faculdade se apresenta da seguinte forma com relação à disciplina de língua inglesa:

Tabela 1

Língua Inglesa I	80h/a	Língua Inglesa II	80h/a
Língua Inglesa III	80h/a	Língua Inglesa IV	80h/a
Língua Inglesa V	80h/a	Língua Inglesa VI	40h/a
Literatura Inglesa I	80h/a	Literatura Inglesa II	40h/a



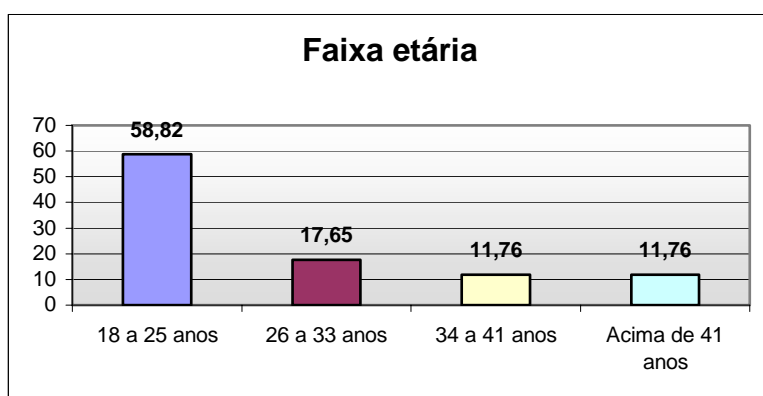
Metodologia de Ensino de Língua Inglesa	40h/a	
--	-------	--

As disciplinas de Língua Inglesa II, III e IV têm carga horária dividida em 40h em sala de aulas e 40h no laboratório de línguas.

Os sujeitos desta pesquisa são delineados da seguinte forma:

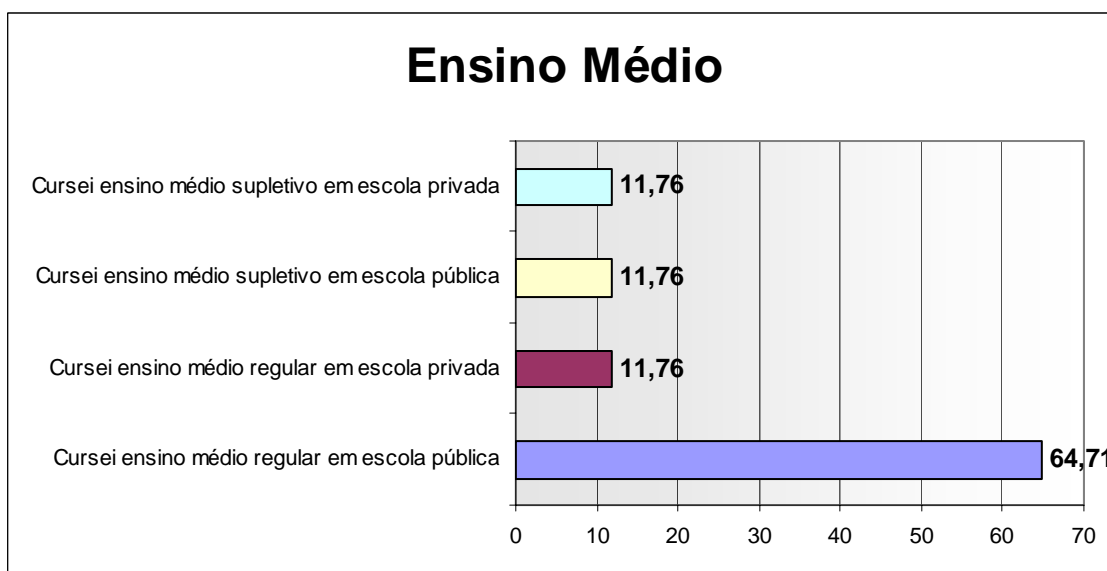
- A maioria dos participantes é do sexo feminino e corresponde a 88,24%.
- Os alunos estão em sua maioria, na faixa etária de 18 a 25 anos, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1



A maioria cursou o ensino médio, e regular, em escola pública.

Gráfico 2



Para a grande maioria dos alunos, o ingresso na faculdade se deu após alguns anos depois da conclusão do ensino médio. Para 50% daqueles que ingressaram na faculdade após alguns, o tempo de espera foi de 1 a 2 anos, conforme gráficos a seguir.

Gráfico 3

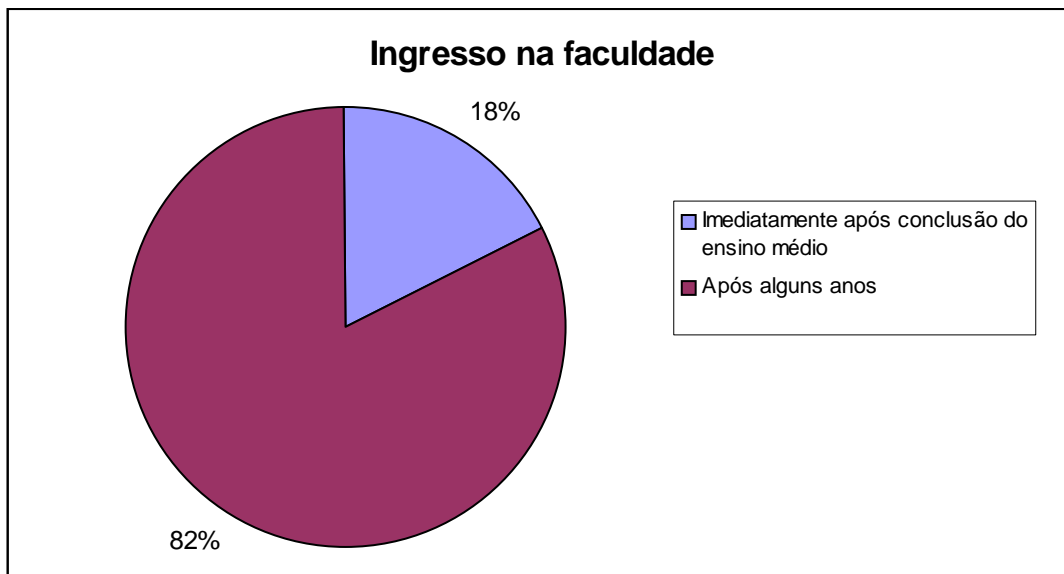
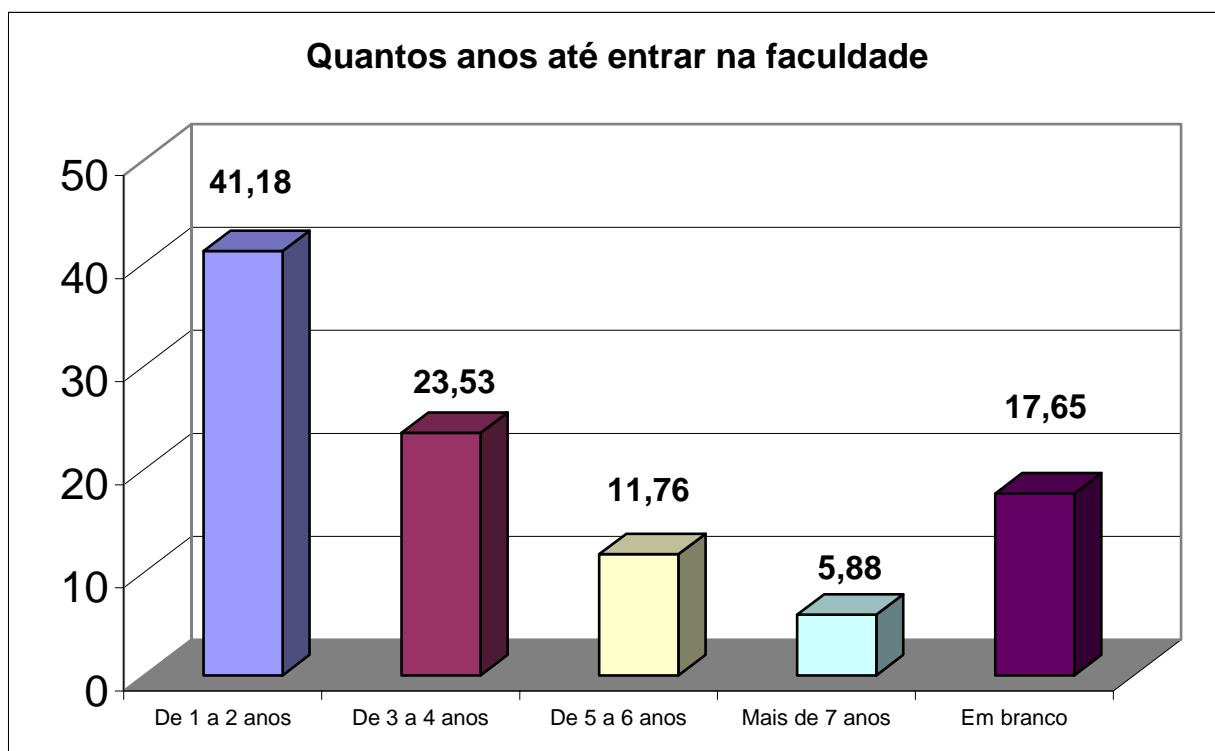
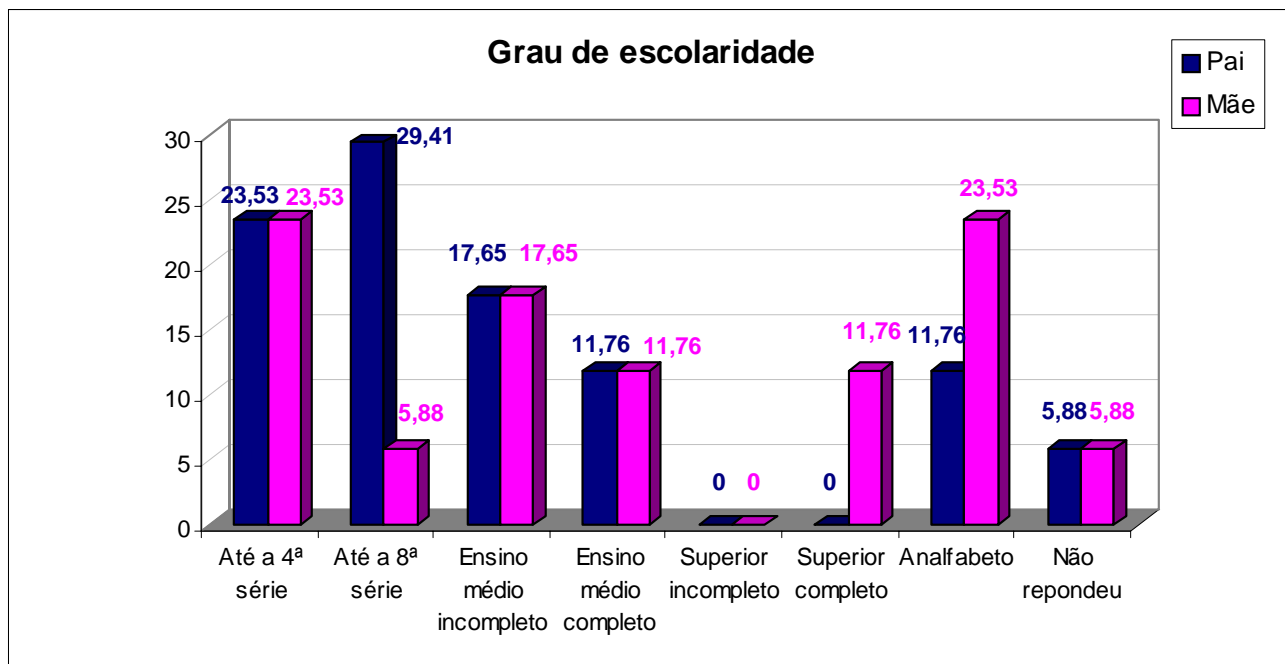


Gráfico 4



A maior parte dos pais dos alunos estudou até a 8ª série, nenhum pai de aluno chegou a ingressar na faculdade, conforme gráfico, abaixo. A maior parte das mães dos alunos estudou até a 4ª série. Apenas uma mãe possuía grau superior completo.

Gráfico 5



Os dados dos gráficos revelam, portanto, que a maioria dos alunos cursou o ensino médio em escola pública regular; que 50% desses alunos ingressaram na faculdade um ou dois anos após a conclusão do ensino médio, sendo que 28,57% após 3 a 4 anos; que nenhum pai chegou a ingressar no ensino superior e somente uma mãe concluiu o ensino superior. O perfil que procuramos aqui traçar pode revelar que, mesmo em se tratando de classes menos abastadas e com nível de escolaridade não tão avançados, pode-se optar por alternativas de ensino que incluam dimensões culturais diversas, sem excluir a formação desses futuros profissionais.

#### 1.4.4 Instrumentos Metodológicos de Coleta de Dados

Nesta pesquisa adotamos alguns instrumentos e procedimentos de base etnográfica para a coleta de dados sugeridos por Almeida Filho (2004), Schön (1997), Hammersley & Atkinson (1989), como questionário, observação de aulas, gravações em áudio e entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Neste trabalho também consideramos as falas, depoimentos e comentários que alguns participantes naturalmente trouxeram até o pesquisador por meio de conversas informais que normalmente acontecem fora da sala de aula.

##### 1.4.4.1 Observação

Segundo Erickson (1986, op.cit), o principal método de coleta de dados é a observação participante que é acompanhada, freqüentemente, por gravação em áudio e, quando possível, em vídeo. Nossas observações para coleta e análise de dados iniciaram com um questionário dirigido aos alunos respondido na

primeira semana de aulas; gravações de 02 encontros de 04 horas-aula cada concomitantes às observações e notas de 02 professores-pesquisadores externos, com formação pós-graduada em Lingüística Aplicada; entrevista semi-estruturada gravada em áudio e conduzida no último dia de aula objetivando a triangulação dos dados.

#### **1.4.4.2 Questionário**

Utilizamos, primeiramente, um questionário semi-aberto com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos, analisar suas concepções de linguagem e percepções quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras. O questionário foi aplicado em uma turma do quarto semestre de Letras, curso vespertino. A turma era composta de dezessete alunos e todos responderam ao questionário inicial. Porém, a turma contava com uma média de quinze a vinte alunos matriculados no turno noturno que freqüentavam as aulas no vespertino. Os objetivos desse questionário conduzido na primeira semana de aula eram traçar o perfil social dos alunos; verificar suas atitudes a partir das suas crenças sobre o que seria aprender línguas estrangeiras; verificar o que compreendiam por linguagem, aprender e ensinar línguas estrangeiras; e como consideravam seus conhecimentos na LE naquele momento.

#### **1.4.4.3 Entrevista Semi-Estruturada Gravada em Áudio**

Utilizamos entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, com o propósito de verificar a coerência das respostas obtidas nos questionários iniciais e nas observações. A pesquisadora recolheu os questionários respondidos no início do semestre e os confrontou com as entrevistas realizadas ao término do semestre letivo. No último dia de aula, levou os questionários para a sala e pediu que voluntários que quisessem participar da entrevista final pegassem seus questionários para que pudessem discutir algumas respostas previamente selecionadas. Tivemos cinco alunos que se voluntariaram para a entrevista final, constituindo assim os sujeitos primários da nossa pesquisa, que chamaremos de S1, S2, S3, S4, e S5.

#### **1.4.4.4 Sessões Gravadas em Áudio**

Foram gravados dois encontros de 04 h/a cada. Esses encontros se realizaram em dois momentos distintos durante o semestre em que ocorreram as apresentações finais do Projeto África e do Projeto Haikai. Essas sessões também foram observadas por dois mestres em Lingüística Aplicada. A participação desses professores externos tinha como objetivo controlar a subjetividade da professora-pesquisadora no intuito de se obter pareceres e interpretações que viessem a contribuir para uma análise mais apurada dos dados.

#### **1.4.5 O Procedimento de Coleta de Dados**

Para a análise dos dados coletados, nos baseamos nos procedimentos etnográficos de Erickson (1986) e análise dos mesmos a partir dos constituintes da abordagem conforme Almeida Filho (1999, 2005). Escolhemos analisar os dados por meio dos constituintes da abordagem de ensinar por acreditarmos, como Cavalcanti (1991, p. 133-144), que a criação da tradição do professor como investigador de sua prática refletir-se-á positivamente não somente no contexto universitário, mas também no contexto do ensino fundamental e médio.

Compreendemos que tal prática poderá contribuir para a formação crítico-reflexiva dos profissionais de línguas no que concerne ao fortalecimento e melhor qualidade do ensino e aprendizagem de línguas em nosso país, tanto em termos da prática quanto em termos de formulação de novas teorias.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em 03 (três) capítulos. O primeiro capítulo traz uma breve introdução sobre abordagem segundo Almeida Filho (1997, 1999, 2005), e nossas motivações para pesquisar a linguagem e especificamente a linguagem estética, tendo-se em vista não somente o ensino e aprendizagem de línguas, mas, principalmente, a formação do profissional de línguas. Esse capítulo apresenta também a pergunta de pesquisa que norteia o nosso trabalho, os objetivos, assim como a metodologia de pesquisa utilizada. Por outro lado, descreve os sujeitos de pesquisa e os instrumentos e procedimentos para análise dos dados coletados.

O capítulo 2 trata, inicialmente, da linguagem e da abordagem de ensino e aprendizagem de línguas segundo Almeida Filho (1997, 1999, 2005); Franchetto (2004); Rousseau (obra póstuma a 1778, Ed. 1999); Proença Filho (1986); Baktin (1998, 1999); a linguagem e a hermenêutica baseados em Heidegger (1959, Ed. 2004) Gadamer e Palmer (1969); estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas baseados em Widdowson (2003), Richards & Rogers (1986, Ed. 1991), Almeida Filho (1998, 1999, 2005), e Prabhu (1991); a linguagem estética baseados em Sartre (1948, Ed.1999), Barthes (1973, Ed. 2002; 1977, Ed. 2002) e Eco (2003), e novamente Heidegger (1959, Ed. 2004), Gadamer e Palmer (1969). Os estudos acerca da estética se deram a partir das questões e estudos filosóficos de Kant (1781, Ed. 1999), Heidegger (1959, Ed. 2004) e Schiller (1792-93) traduções e comentários de Barbosa (2004), comentadas por Ferry (1990, Ed. 1994), Meira (1999), Medeiros (2005a, 2005b) e Jauss (1979).

O capítulo 2 também trata da estética e procuramos tomar Medeiros (2005), Kant (1781, Ed. 1999), Meira (1999), Houaiss e Vilar (2001), Moehleche 2002), Chauí (1999), Sartre (1948, Ed. 1999), Ferry (1990, Ed. 1994), Jauss (1979), Schiller e Barbosa(1792-93; 2004) como base. Para abordar a dimensão estética e a formação dos profissionais de línguas nos baseamos em Jauss (1979), Meira (1999), Ostrower (1977, Ed. 2004), Panitz (2003), Bohn (2001), Prabhu (1991), Ortiz (2002), Muzaffer (2000) e Almeida Filho (1998, 1999, 2005).

No capítulo 3 buscamos analisar e discutir os dados coletados a partir dos constituintes da abordagem conforme Almeida Filho (1999), e sua relação com os resultados provenientes dos projetos em linguagem estética desenvolvidos, e às contribuições que essa linguagem oferece à Linguística Aplicada no que concerne a formação de profissionais de línguas e aos professores que se aventurarem a traçar caminhos diferenciados na educação por meio de uma LE.

Por fim, trazemos as considerações finais que mostram, resumidamente, o percurso da pesquisa e os resultados obtidos, apontando para possíveis caminhos a percorrer.

## **CAPÍTULO 2**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **2.1 INTRODUÇÃO**

A concepção de linguagem do profissional de línguas é um dos elementos centrais de sua abordagem, e vai orientar suas tomadas de decisão no planejamento e procedimentos de ensino. A reflexão sobre esse conceito pode orientar os profissionais de línguas a escolher ou criar materiais e realizar devidos procedimentos voltados para o desenvolvimento das competências relativas a essa área do conhecimento. Segundo Almeida Filho (1998, p. 27), a ausência de consciência de linguagem tem sérias repercussões para o planejamento de curso, produção de materiais e conduta de aula do professor que precisam ser melhor estudadas. No entanto, as questões da linguagem são raramente discutidas nos cursos de Letras nem são normalmente abarcadas pelas ementas de disciplinas da área. O que assistimos são poucas, quando não raras discussões levantadas por alguns profissionais mais conscientizados da relevância de tal reflexão.

Almeida Filho (1997, p. 11) considera que a conscientização da prática do professor de línguas se dá por meio da explicitação de sua abordagem de ensinar na confluência de outras forças envolvidas na operação de ensino. Isso pode ser feito por meio de observações e gravações de aulas em áudio e vídeo e posterior análise à luz de teorias advindas de pesquisa aplicada, como dissemos anteriormente, em que o professor torna claro porque ensina como ensina e obtém os resultados que obtém. A abordagem, segundo o autor, compreende uma filosofia de ensino da qual se irradiam as marcas distintivas do ensino real e concreto de um dado professor. O autor (1999, p. 12-17) conceitua abordagem como

uma filosofia de ensino da qual se irradiam as marcas distintivas do ensino real e concreto de um dado professor. A qualidade de ensino que esse professor imprime ao seu trabalho atinge as quatro dimensões da operação global de ensino, a saber, a do planejamento de cursos (ou curricular antes, se for o caso), a dos materiais, a do método propriamente dito (ou experiências de ensinar e aprender engendradas na sala de aula e suas extensões), e, finalmente a dimensão da avaliação do andamento do processo e dos níveis de rendimento já atingidos. (...) A abordagem equivale a uma filosofia de ensinar, a uma verdadeira força potencial (freqüentemente contraditória pela atuação dos seus componentes formativos) que orienta, em larga escala, todo o processo de ensinar uma nova língua a quem já sabe uma ou mais línguas.

Portanto, as concepções de linguagem que construímos dia-a-dia é para nós, profissionais de línguas em constante formação, essencial para orientarmos nossas ações e constitui uma das vertentes do núcleo duro<sup>5</sup> da abordagem de ensinar que cada um de nós traz consigo consciente ou inconscientemente.

---

<sup>5</sup> Almeida Filho utiliza o termo “núcleo duro da abordagem” para referir-se às três vertentes que compõem a abordagem: concepções de linguagem (língua, linguagem humana, língua estrangeira), concepção de ensinar línguas, e a concepção de aprender/adquirir línguas. O autor considera ainda outras três vertentes igualmente relevantes: a concepção básica de homem em processo de humanização via aprendizagem de línguas, os papéis e

Almeida Filho (2005, p. 93) considera seis os elementos da abordagem que se equacionam de algum modo em cada caso de ensino/aprendizagem. São eles:

- *um conceito de aluno aprendente de língua como pessoa em processo de socialização humanizadora;*
- *um conceito de aprender língua outra que não a LI;*
- *um conceito de ensinar uma nova língua a quem deseja ou precisa dela;*
- *um conceito de sala de aula de língua estrangeira (ou de representação do lugar de aprendê-la);*
- *um conceito de papéis a desempenhar no processo seja como aluno seja como professor.*

E defende a prática de se observar e explicitar o processo global de ensinar de cada professor como um paradigma de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de uma metodologia de pesquisa aplicada que tem se mostrado inovadora e reveladora em muitos aspectos no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas e à formação do profissional desta área. Nosso referencial teórico pretende contribuir modestamente com alguns estudos sobre a linguagem, enfatizando a dimensão e importância que esse elemento do núcleo duro da abordagem ocupa na formação do profissional de línguas. Vale ressaltar que procuraremos aprofundar mais esses estudos em pesquisas futuras.

## 2.2 A LINGUAGEM

*Palavra expira  
Quando é dita,  
Dir-se-ia.*

*Digo que só  
Passa a viver  
Neste dia.  
Emily Dickinson*

A busca de explicações sobre a linguagem humana e sua origem tem permeado séculos de pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Essa procura é movida pelo desejo do homem de percorrer caminhos que o levem ao elo de suas origens, quando se reconhece como ser social, criativo o suficiente para não legar à nossa espécie ao desaparecimento. Podemos facilmente comprovar a importância que tal conhecimento tem para nós se tentarmos enumerar os diversos estudos sobre a linguagem que acumulamos no

---

atitudes de professor e aluno/aprendiz, e a concepção de sala de aula de que se parte para produzir o ensino. (1997, p. 17)

percurso da nossa história ou as histórias míticas sobre o surgimento de nossa espécie que coincidem, nas culturas diversas que habitam nosso planeta, com o surgimento da linguagem.

Segundo Franchetto (2004, p. 12), a questão da origem da linguagem ou da evolução do comportamento comunicativo humano é altamente controversa devido à falta de evidências concretas. As primeiras teorias sobre a origem da linguagem humana de acordo com o autor são: 1) teoria onomatopáica, em que as palavras surgiram da tentativa de imitar os sons produzidos pelos animais e pela natureza e 2) teoria que identifica o germe das linguagens nas interjeições (ambas chamadas de teorias imitativas); 3) outra teoria sugere que os esforços rítmicos são acompanhados por ação da glote, da língua, dos lábios e do palato, e assim os primeiros sons acompanhariam acasalamentos, lutas, ocasiões festivas. Tais teorias levaram a Société de Linguistique de Paris a aprovarem uma medida em 1866, proibindo qualquer menção à origem da linguagem devido ao caráter especulativo e à falta de evidências científicas que pudessem indicar qualquer comprovação dessas teorias.

Para os Gregos, e antes de Sócrates, a fala estava ligada à ação, mas é com Aristóteles, de acordo com Franchetto (id. *ibid*) que a linguagem é tomada como fato e criação eminentemente humanos. Já no século XVIII, a linguagem para Rousseau é música e paixão. Para esse filósofo, a linguagem surge da necessidade humana de comunicação. Em Rousseau (1999, p. 265) a palavra surge da paixão e do sentimento:

“O gênio das línguas orientais, as mais antigas que conhecemos, desmente por completo a marcha didática que se imagina para a sua composição. Essas línguas nada possuem de metódico e raciocinado; são vivas e figuradas. Apresentam-nos a linguagem dos primeiros homens como línguas de geômetras e verificamos que são línguas de poetas.”

*Para Rosseau (Id. Ibid. p. 261), não se começou raciocinando, mas sentindo. O surgimento da linguagem humana se encontra nas paixões, e a primeira a nascer foi a linguagem figurada. Segundo o pensador, fala-se muito melhor aos olhos que aos ouvidos, ou seja, o objeto oferecido antes da palavra acorda a imaginação. Assim, os discursos mais eloqüentes são aqueles que introduzem o maior número de imagens e os sons nunca possuem maior energia do que quando fazem o efeito das cores.*

De acordo com Proença Filho (1986, p. 16), a linguagem é uma das formas de apreensão do real, ou seja, refere-se à constante e complexa interação com a realidade e apreensão por meio dos sentidos. Para o autor, a linguagem é o modo do ser humano expressar seu mundo interior e exterior por meio de sons vocais. Essa visão nos traz um conceito de linguagem que apresenta um aspecto psíquico e um propriamente lingüístico. Esse conceito pode ser ampliado no sentido em que reconhecemos o mundo humano por meio de outros meios de expressão e não somente por meio da fala, mas também dos signos e em conformidade com sua organização.

Em Bakhtin (1999), a linguagem é concebida como produto sócio-histórico. É a partir da concepção de Bakhtin que a linguagem recebe uma ênfase como atividade social em que o processo de significação é resultado de uma ação social. Segundo Bakhtin (1999, p. 123) “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”.



Nessa perspectiva, o diálogo, tanto na relação com o Outro (exterior), como no interior da consciência, realiza-se por meio da linguagem. Tratam-se de formas de discurso que se realizam nas relações dialógicas que ocorrem quer no cotidiano, quer por meio de textos artísticos ou literários. Uma das conseqüências teóricas que surge dessa concepção é a de que a significação tem no sujeito sua principal fonte geradora de sentido.

Já Heidegger (2004, p. 14) apresenta a linguagem como a dinâmica do ser do homem que lhe permite tornar-se histórico. Para ele, “a linguagem não é expressão e nem atividade do homem. A linguagem “fala.” Portanto, aquilo que é revelado pela linguagem não é algo de humano, mas sim o próprio ser. Palmer (1969, p. 157) aponta para a crítica deixada por Heidegger sobre os conceitos de linguagem como mero instrumento de comunicação ao afirmar que a verdadeira essência da linguagem consiste na articulação essencial da compreensão situacional e histórica, e, por isso, algo que pertence ao modo de ser do homem.

Para Heidegger, apenas há ser quando há uma aparição, uma desocultação, quando há revelação. Portanto, do mesmo modo que não pode haver ocorrência de ser sem apreensão, nem apreensão sem ser, não há como haver ser sem linguagem, nem linguagem sem ser. Para o filósofo, se a nossa essência não incluisse o poder da linguagem todos os seres se nos fechariam. “Que ilusão”, diz Heidegger, “pensar que o homem inventou a linguagem! O homem não inventou a linguagem, tal como não inventou a compreensão, nem o tempo nem o ser ele mesmo. Como poderia o homem Ter [referindo-se a Deus] alguma vez inventado o poder que o penetra, que só por si lhe permite ser homem?” (apud Palmer 1969, p. 158).

Palmer (1969, p. 206-207) aponta que Gadamer desenvolveu um estudo sobre as idéias de Heidegger e suas contribuições para a Hermenêutica<sup>6</sup>. Para Gadamer, a linguagem não pode ser considerada um signo porque a linguagem, como a própria compreensão, é um fenômeno abrangente e, por isso, não pode ser vista como um “fato”. O que precisamos observar, segundo Gadamer consiste no poder que a linguagem tem de dizer e não na sua forma. Portanto, considerar a forma como ponto de partida da linguagem é cometer o mesmo erro de se tomar a forma como ponto de partida da estética porque a forma não pode ser separada de seu conteúdo. Porém, quando pensamos na linguagem em termos instrumentais, automaticamente fazemo-lo. Gadamer nos chama a atenção para o fato de que para os primeiros gregos não havia conceito para linguagem. Assim como o ser, a compreensão da linguagem é uma mediação, não um instrumento. Gadamer exprime assim seu pensamento sobre forma, sobre a inseparabilidade do pensamento da linguagem e da compreensão, e a indivisibilidade desejável da linguagem:

A linguagem que vive no discurso, a linguagem que engloba toda a compreensão e todos os intérpretes de textos, está de tal modo fundida com o processo do pensamento (e conseqüentemente com a interpretação) que pouco nos fica quando abandonamos o que as

---

<sup>6</sup> A origem da palavra ‘hermenêutica’ está ligada ao verbo grego *hermeneuein*, traduzido por ‘interpretar’ e associa-se ao deus Hermes. Segundo Brunel (1998, p. 448-466), Hermes reivindica a glória de haver descoberto as ciências e as artes; os gregos atribuíram a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita. É o mestre de uma maneira de alcançar o conhecimento, pois Hermes ligava o mundo dos deuses ao mundo dos homens. O nome Hermes deriva-se de ‘intérprete’ (hermeneus) e está relacionado ao discurso. As três vertentes básicas do significado de *hermeneuein* são: dizer, explicar e traduzir, sendo que as três estão contidas no verbo português “interpretar”.

linguagens nos dão em matéria de conteúdo e pretendemos pensar a linguagem como forma. A inconsciência da linguagem ainda não deixou de ser o autêntico modo de ser da linguagem.

Acreditamos que as considerações de Gadamer acerca da linguagem podem ter relação com ensino e aprendizagem de línguas no que diz respeito ao tratamento da linguagem a partir da forma. Se enfocarmos a linguagem como forma, desconsideramos a linguagem existente no discurso e apresentamos linguagem esvaziada de conteúdo. Quando nós, professores de línguas, selecionamos palavras e estruturas, ou seja, elementos da forma, para uma aula, podemos estar apresentando amostras de linguagem totalmente distanciadas de qualquer sentido. Widdowson (1991, p. 198) sugere que nosso objetivo seja capacitar o aprendiz a enfrentar e interpretar o discurso e que seria mais razoável que se partisse do discurso como ponto de referência para os exercícios a serem concebidos. Almeida Filho (1998, p. 15) sinaliza que uma abordagem de ensinar línguas toma entre outros aspectos o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Para o autor, algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa.

Palmer (1969, p. 209) nos chama a atenção para o poder da linguagem que os estudos de Gadamer apontam. Poder tão grande que cria o mundo no interior do qual tudo pode ser revelado, que nos permite compreender mais diversos mundos que se exprimiram na linguagem. Seu poder de revelação é tão grande que mesmo um texto curto pode nos abrir um mundo diferente do nosso, mas que, contudo, podemos compreender. Isso por que o mundo é sempre humano, e isto significa que é um mundo lingüísticamente criado que está presente em todas as heranças.

Segundo Richards & Rodgers (1991) há três concepções teóricas a respeito da linguagem que orientam abordagens e métodos no ensino de línguas: estrutural, na qual a linguagem é considerada como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para a codificação de significados; funcional, em que a linguagem é veículo para expressão de significado funcional; e interacional, em que a linguagem é veículo para realização de relações interpessoais e desempenho de transações sociais entre indivíduos. Os autores acreditam que o movimento comunicativo abarca a concepção funcional de linguagem.

Considerando-se o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, procura-se enfatizar que as amostras de linguagem oferecidas aos aprendizes devem ser reais e que os textos devem ser autênticos para serem significativos. Contudo, segundo Widdowson (2003, p. 115), o tipo de linguagem a ser apresentado em salas de aulas de línguas estrangeiras deve ir ao encontro a duas condições essenciais: deve chamar a atenção e o interesse dos aprendizes e deve se tornar real para os alunos. A questão está em apresentar linguagem que os alunos, por si próprios, possam tornar real.

Portanto, podemos apresentar uma amostra de linguagem que seja “irreal ao extremo”, mas que os aprendizes tornarão verdadeira para si mesmos. Exemplo disso é a linguagem ficcional, ou linguagem da

literatura. Na literatura, segundo Widdowson (Op. Cit: 121) temos uma linguagem que é artificial e irreal por sua própria natureza, se nos referirmos ao que é atestado nos contextos de uso corriqueiro, mas que está longe de ser sem sentido. Muito pelo contrário, sua própria natureza artificial transforma-se em vantagem artística e pedagógica, pois o texto é interpretado como discurso, e como tal, nos induz a criar condições textuais ao que damos sentido.

Discordamos de Widdowson no que diz respeito à linguagem da literatura como linguagem artificial e irreal. Para nós, a relação dialógica que se faz entre autor e leitor por meio da literatura não transforma essa última em linguagem artificial ou irreal. Na literatura, assim como nas obras de arte em geral, a construção da significação se dá na relação entre autor (sujeito) e leitor (o Outro, para quem se escreve). Na significação há referências históricas, há espaço, há o autor, há o leitor, o diálogo entre autor e leitor, entre aquele mundo e o atual. A obra existe porque há o Outro, a co-autoria, ou seja, o leitor que responde e participa. Segundo Sartre (1999, p. 42), aquilo que o escritor pede ao leitor não é a aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores. Concordamos, pois, com Sartre, de que o escritor escreve para se dirigir à liberdade dos leitores, e a solicita para fazer existir sua obra.

Barthes (1978, p. 18) também sinaliza que a literatura é a realidade ou “o próprio fulgor do real”, nas palavras do autor. A literatura movimenta os saberes, trabalha nos interstícios da ciência, encena a linguagem ao invés de utilizá-la. Barthes afirma que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor, seja na ciência, na literatura, e diríamos, na arte em geral. É interessante observarmos, por exemplo, que a palavra *Kunst* em alemão quer dizer **arte**. Etimologicamente, *Kunst* tem a mesma origem que o verbo *know* em inglês que significa saber, conhecer, e *saber* e *sabor* têm, em latim, a mesma etimologia. Podemos inferir aqui que a arte está ligada ao gosto e também ao conhecimento. É o que Barthes chama de “o gosto, o sal das palavras que faz o saber profundo, fecundo.”

Compreendemos, como Widdowson, que a linguagem literária inspira engajamento e torna-se real através do jogo da imaginação que projeta um significado contextual a partir do texto, mas não a consideramos irreal e artificial. Na linguagem poética, o que está dito explicitamente também diz o que não foi dito e que precisa tornar-se compreensível. Assim como a linguagem literária, a linguagem das artes nos remete à reflexão e oferece a possibilidade de atribuir significados e tentar dar sentido ao mundo. Segundo Sartre (Id. Ibid, p. 47),

A obra jamais se limita ao objeto pintado, esculpido ou narrado; assim como só percebemos as coisas sobre o fundo do mundo, também os objetos representados pela arte aparecem sobre o fundo do universo. (...) o ato criador visa a uma retomada total do mundo. Cada quadro, cada livro é uma recuperação da totalidade do ser; cada um deles apresenta essa totalidade à liberdade do espectador. Pois é bem esta a finalidade última da arte: recuperar este mundo, mostrando-o tal como ele é, mas como se tivesse origem na liberdade humana.

Na literatura, assim como na pintura, na escultura, na obra de arte, há a emoção, a paixão, a indignação social. O poeta cria e junta diversos microcosmos, assim como o pintor mistura e junta cores sobre a

tela. Para Sartre (Id. Ibid, p 21), “é no amor, no ódio, na cólera, no medo, na alegria, na indignação, na admiração, na esperança, no desespero que o homem e o mundo se revelam *em sua verdade*.”(grifos do autor).

Acreditamos que a linguagem poética pode oferecer aos profissionais de LE vantagens pedagógicas que os textos dos livros didáticos para o ensino de LE não abarcam. Concordamos com Plaza (1938, p. 162) de que,

Como linguagem poética, o texto é “descritivo qualitativo”, pois que transforma o caráter linear da sintaxe verbal, criando um diagrama de relações inusitadas que recuperam analogicamente qualidades físicas e sensíveis do objeto da descrição.

Assim, podemos, como professores de línguas, oferecer aos nossos alunos fragmentos de uma obra literária para que, em dado momento, criem sua continuação ou a finalizem. Não estamos aqui questionando a validade desse exercício didático, mas concordamos com Eco (2003, p. 9-21) de que na literatura temos de aceitar a frustração de vermos o desenrolar dos destinos de personagens contra nossa própria vontade. No entanto, a grandeza da obra literária se encontra justamente no fato de que as coisas acontecem como acontecem, para além dos nossos desejos. Para Eco (Id. Ibid. p. 21),

A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-los. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos “já feitos” nos ensinam também a morrer. Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura. Talvez existam outras, mas não me vêm à mente agora.

Com nossos sentidos ligados a essa função da literatura com a qual Eco nos pasma, mas sem nos atermos às funções da literatura em si, devemos admitir que o ato de escrever implica levar em consideração o Outro que lê, e portanto, há nesse ato a necessidade de dois agentes distintos. É esse esforço conjugado, essa relação dialética que faz surgir o que Sartre (Id. Ibid.) chama de “objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito.” Para o autor, “só existe arte por e para outrem”. A imaginação do leitor é parte constitutiva da obra; o leitor é chamado a recompor o objeto belo para além dos traços deixados pelo artista. Nas palavras de Sartre (Id. Ibid. p. 41),

(...) é com sentimentos que se recria o objeto estético; se ele é comovente, só aparecerá através das nossas lágrimas; se é cômico, será reconhecido pelo riso. Acontece que esses sentimentos são de uma espécie peculiar: têm a liberdade como origem; são dados por empréstimo.

Heidegger apud Palmer (1969, p. 163) afirma que uma obra de arte verdadeiramente grande *fala* (grifo do autor), e ao fazê-lo constrói um mundo. Heidegger considera toda a arte como intrinsecamente poética, como meio de desocultar o ser dos seres. Ser uma obra de arte, para Heidegger, significa abrir um mundo, e interpretar uma obra de arte significa mudar-se para o campo aberto que a obra ergueu. Seguindo o mesmo caminho de Heidegger, Gadamer apud Palmer (id. ibid) defende que a experiência de uma obra de arte

transcende todo e qualquer horizonte subjetivo da interpretação, tanto o do artista como o daquele que percebe a obra de arte.<sup>7</sup>

Durante o desenvolvimento dos projetos que conduzimos ao longo de um semestre e cujos temas giravam em torno de obras de arte, pudemos observar que os alunos, em busca de interpretações, mergulharam em reflexões. Isso fez com que se abrissem debates acerca de assuntos que tratavam desde os mais simples fatos de seus cotidianos até as mais profundas considerações sobre política, sociedade, religião, linguagem, ética profissional, responsabilidade, cidadania, inclusão e exclusão social, cultura, sentimentos, atitudes perante a vida, dentre outros. Nesses momentos de verdadeiro diálogo, construímos e desconstruímos conceitos. Pudemos edificar novos valores, novos olhares diante da vida e do mundo. Foram momentos em que a educação, no seu sentido mais amplo, mostrava seu poder supremo de transformação e construção de seres humanos mais comprometidos com a própria humanidade.

Concordamos com Gadamer apud Palmer (1969, p. 172-173) que o conhecimento não se deixa possuir; é algo em que se participa, em construção; no entanto, deixamo-nos guiar e mesmo ser possuídos por ele. Tal abordagem está mais próxima da dialética socrática do que o pensamento manipulativo e tecnológico moderno que tem lançado suas garras no seio da educação em nosso país. Pudemos vivenciar nas nossas experiências o que Gadamer afirma sobre o encontro com uma obra de arte. Esse encontro nos abre um mundo novo e, quando vemos o mundo através da obra de arte, percebemos que arte não é somente percepção sensível, mas conhecimento.

Quando nos deparamos com a arte, os horizontes do nosso próprio mundo e da compreensão de nós mesmos se expandem. Desse modo, passamos a ver o mundo “a uma nova luz” – como se abríssemos os olhos pela primeira vez. Num encontro com uma obra de arte não penetramos num universo estranho, não saímos do tempo ou da história, não nos separamos de nós mesmos ou do não estético. Antes, nos fazemos mais presentes. Não somos nós que interrogamos a obra: é a obra de arte que nos coloca em questão, a questão que provocou o meu ser. A experiência de uma obra de arte é englobante e surge na unidade e continuidade do nosso próprio auto-conhecimento. A compreensão da arte não surge da dissecação da mesma em partes, mas sim de uma abertura ao ser, vem no ouvir a questão que a obra nos coloca.

---

<sup>7</sup> Utilizamos “**percepciona**” para referir-se ao ato de perceber, de apreender por meio dos sentidos, de ter consciência através das sensações físicas (Houaiss e Villar, 2001, p. 2183)

## 2.3 A ESTÉTICA

(...)

*O olhar do poeta, revirado em engenhoso frenesi,  
Volta-se do céu à terra, da terra ao céu.  
E enquanto a imaginação dá corpo  
Às formas de coisas desconhecidas, a pena do poeta  
Transforma-as em imagens, e dá ao etéreo nada  
Uma habitação local e um nome.*

William Shakespeare, *Sonhos de uma Noite de Verão*, V.I

Quando nos deparamos com o termo “estética” imediatamente o associamos ao belo. A estética está presente no nosso dia-a-dia mesmo quando não nos damos conta disso; nos momentos comuns em que paramos para vislumbrar um objeto, quando escolhemos esse objeto ao invés de outro, quando contamos uma estória para nossos filhos, enfim, quando achamos algo belo. Nós freqüentamos centros de estética para ficarmos mais belos e escolhemos roupas que nos aprazem e combinam com nossos estilos. Buscamos encontrar o belo na música que ouvimos, nos espetáculos e filmes a que assistimos, nas estórias contadas na roça, nas pessoas que contam as estórias e nas atitudes e posturas de nossos amigos. Nosso senso estético também está presente quando nos deparamos com algo feio ou até monstruoso que toca nossos sentidos.

Todavia, Medeiros (2005a, p. 73-83) nos alerta para o fato de que nosso mundo e nós mesmos estamos cobertos por suporte publicitário sem nos apercebermos. As imagens de pessoas “belíssimas” nas revistas e comerciais inundam nosso imaginário e geram frustração. A autora cita Stiègler (2002) para exemplificar a capacidade de suprimir julgamentos críticos que a televisão, por exemplo, possui:

É assim que os *mass media* se desenvolveram para captar e vender os tempos de consciências, explorando as virtudes específicas dos objetos audiovisuais enquanto estes são temporais. Esta coincidência do fluxo da consciência com aquele de seu objeto permite a adoção do tempo do objeto pelo tempo da consciência. (...) Disso resulta que o tempo das consciências, que se sincroniza e se homogeneíza simultaneamente, se tornou a matéria-prima das indústrias de comunicação, pois aquilo que essas indústrias vendem não são programas, mas audiências para telas publicitárias. Os programas servem apenas para atrair as consciências a vender (STIÈGLER, 2002, p. 98).

Para a autora (2005b, p.80), tornar-se sensível para a arte, no início do século XXI, exige a construção de uma crítica fundamentada dos ditos meios de comunicação de massa e um pensar profundo sobre as novas tecnologias de comunicação. Nesse bombardeamento de imagens publicitárias, a autora nos aponta que “a educação estética é um processo de sensibilização do ser. Trata-se de permitir a formação de sensibilidade e de capacidade crítica, através da experimentação de uma relação com o sensível”.

Experienciar situações com o sensível significa uma mudança das perspectivas educacionais em nosso país. Não é a carga horária nem o conteúdo pelo conteúdo e sim os questionamentos que podem transformar nossa realidade. Em nossa opinião, a questão se encontra em como lidamos com o conhecimento. Se considerarmos o conhecimento como algo acabado e algo que pode ser possuído, então não participamos de sua constituição. O conhecimento, nessa perspectiva, é algo acabado, é como uma verdade a ser aceita. Para nós, a mudança desse paradigma só é possível se arriscarmos e inovarmos. É conceber o ser humano

como um ser em construção e portanto, todo o conhecimento também em construção. Nessa perspectiva, o professor não é dono da verdade, nem do conhecimento, mas sim um ser humano também em construção, aquele que tem a humildade de quem se arrisca a percorrer diferentes caminhos junto a seus alunos.

Voltando às considerações de Medeiros (Op. Cit., 2005a), não basta olharmos algo e acharmos belo; nosso olhar deve ser um olhar crítico. Muitas pessoas acreditam que “olhar” criticamente para algo implica estarmos à procura do que há de ruim, dos pontos fracos e falhos que ali habitam. Olhar criticamente para algo significa possuir a capacidade de “ler nas entrelinhas”, de reconhecer onde o silêncio fala. Nossa sociedade dita padrões de beleza que massacram e frustram um número cada vez maior de pessoas. Segundo Meira (1999, p. 126),

O saber do coração da tradição florentina é aquele que responde à *anima mundi*. E essa alma do mundo não responde ao olhar quando ele não for atingido por todo o ser do sujeito visualizador. O *Kosmos* dos estóicos correspondia à *anima mundi*, mas a beleza em nosso mundo se tornou cosmética (cosmos vazio de afeição). Quando essa ordem do mundo é desenraizada, desencantada, converte-se em representação vazia, sem sentido ético-estético.

Parece-nos fundamental, para compreendermos a importância da estética na formação dos profissionais de línguas, conhecermos algumas de suas bases conceituais filosóficas. A seguir, trazemos alguns conceitos relativos à estética que pretendem oferecer uma visão mais ampla sobre a origem do termo e seus significados, sem pretensão de esgotar o assunto.

### 2.3.1 Conceitos de Estética

Em Houaiss e Villar (2001, p. 1253), a estética é compreendida como parte da filosofia voltada para a reflexão a respeito da beleza sensível e do fenômeno artístico, ou seja, está voltada para a avaliação e apreciação dos produtos da inteligência humana do ponto de vista artístico. O termo foi inicialmente criado pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762) para quem a estética é a ciência das faculdades sensitivas humanas investigadas em sua função cognitiva particular, cuja perfeição consiste na captação da beleza e das formas artísticas. Porém é Kant (1724-1804) que, em sua investigação crítico-analítica sobre o universo espiritual do homem, trás à luz questões sobre o conhecimento, a ação humana, e os problemas da apreciação estética, como veremos no item 2.3.2.

Compreendemos, como Medeiros (2005a, p. 38), que quando falamos de conhecimento sensível, de objetos que tocam os sentidos, temos de admitir que o horror também nos toca, assim como a imperfeição e a feiúra. Para a autora, “a arte contemporânea muito tem nos falado de horror. Não sendo mimesis, ela não deixa de ser retrato do mundo”.

Segundo Meira (1999, p.126), o termo *aisthèsis* no mundo grego referia-se a uma visão primordialmente plástica, a ponto da noção de pensamento e de conhecimento, na sua filosofia, ligar idéia e imagem numa mesma raiz semântica. Para a civilização grega, o sentimento estético era fator de politização,

além de um componente ético da formação do indivíduo. Segundo a autora, o significado do termo estético, na sua origem, era *sentir com* (grifo da autora), ou seja, sentir junto com os outros, ou aliar a sensorialidade ao sentimento.

No platonismo, a estética era uma via para a elevação da alma. O sentimento de beleza tinha o poder de predispor ao conhecimento da verdade e do bem. As quatro figuras da beleza platônica eram a corporal, a moral, a intelectual e a ideal. (*op.cit*:128). Platão (428 a.C. – 437 a.C.) afirmava que a base de toda educação deveria estar no estudo da arte. No prefácio da obra *Platão (1999, p. 27)*<sup>8</sup>, o editorial declara que “a construção do conhecimento constitui, assim, no platonismo, uma conjugação de intelecto e emoção, de razão e vontade; a *episteme* é fruto de inteligência e de amor.”

De acordo com Kant (apud Houaiss e Villar 2001, p. 1253), a estética guarda uma promessa de conciliação entre a Natureza e a Humanidade. No *hegelianismo*, a estética é o estudo da beleza artística que apresenta em imagens sensoriais ou representações sensíveis à verdade do espírito, do princípio divino, ou da idéia da harmonia das formas e/ou das cores. A estética, para Kierkegaard (id. *ibid.*), deve recuar diante das verdades mais elevadas da ética e da fé religiosa.

Por sua vez, para Schopenhauer e Nietzsche a experiência estética representa a forma suprema de valor. Segundo Moehlecke (2002, p. 209), a posição de Nietzsche é de que a arte é mais importante que a ciência por ser a arte a única relação possível entre o homem e o mundo. Moehlecke (Id. *Ibid.*) interpreta que para Nietzsche o mundo só se justificaria como fenômeno estético, em que o artista estaria por trás de todo o acontecer, completamente considerado e amoral, desejando construir e desconstruir. Portanto, em Nietzsche o mundo é visto como eterna possibilidade de criar, de vir a ser, perante o qual a visão do ser mais sofredor, mais antitético, mais contraditório, só viria redimir-se na arte.

A perspectiva de Nietzsche, de acordo com Moehlecke (Id. *Ibid.*, p. 212), vai ao encontro de um fazer que não é neutro, que implica processo e que busca espaços no plano da diferença. Um fazer que não se limita ao plano racional, mas que busca a produção de novos sentidos que dão espaços aos afetos, desejos, paixões, vontade. Para a autora, isso significa falar de um saber que permite o interpretar, o compor, juntamente ao sentir, ao vir a ser. E isso seria uma possibilidade de um saber estético ligado ao saber racional ou uma tentativa de produzir um conhecimento aliado às sensações de quem o constrói.

O estético surge recentemente, de acordo com Meira (1999, p. 121), como uma importante categoria de análise para a pesquisa em Arte e também para as áreas de Sociologia, Antropologia, Semiótica e, no nosso caso, para a Linguística Aplicada na área de ensino e aprendizagem e formação do profissional de línguas. Segundo a autora (1999:121),

A estética, como área específica do conhecimento, foi um ramo da Filosofia que surgiu mais tarde na história da nossa cultura ocidental. E desde que apareceu, como reflexão específica sobre a arte e a beleza, já foi causando conflitos, perturbações na ordem racionalista vigente. Isso porque trouxe consigo a questão básica da corporalidade e das

---

<sup>8</sup> FLORIDO, Janice (Coordenação Editorial). Platão . São Paulo: Nova cultural, 1999. p. 5-27.



interações entre o homem e o mundo, das relações entre mundos materiais e imateriais que fora da religião, da filosofia e da arte não se ousava configurar.

Voltamo-nos novamente a Kant para compreender um pouco mais sobre as relações entre o conhecimento e seu objeto e algumas das inúmeras questões levantadas por ele na *Crítica da Razão Pura*, especialmente as presentes na *Primeira Parte – Da Doutrina Transcendental dos Elementos – Estética Transcendental*, em que o filósofo defende haver uma ciência de todos os princípios da sensibilidade a priori chamada Estética Transcendental, em oposição à que contém os princípios do pensamento puro, denominada lógica transcendental. Apresentaremos, a seguir, um pequeno histórico desse filósofo que pretendeu solucionar questões relativas ao conhecimento mediante uma revolução (comparável à de Copérnico na astronomia) no modo de encarar as relações entre o conhecimento e seu objeto.

### 2.3.2 O Filósofo Immanuel Kant

Chauí (1999, p. 5-18), afirma que pouquíssimos filósofos tiveram uma vida tão despida dos elementos que geralmente se encontram nas biografias das grandes personalidades quanto Immanuel Kant. O filósofo nasceu numa pequena cidade da antiga Prússia, Königsberg, no dia 22 de abril de 1724 e faleceu em 24 de fevereiro de 1804, sem nunca ter saído da cidade em que nasceu.

Filho de um artesão humilde, estudou no Colégio Fridericianum e na Universidade de Königsberg, tendo-se tornado professor catedrático dessa mesma universidade após alguns anos como preceptor de filhos de famílias ricas. Kant não se casou nem teve filhos. Era homem extremamente metódico, de pequena estatura e físico frágil.

Segundo Chauí (Id. Ibid.), dentre alguns acontecimentos relacionados à sua vida estão a impressão causada pela leitura das obras de David Hume, a admiração incontida pelo pensamento de Rousseau, e a timidez ao proferir sua primeira aula. Kant passou a vida investigando o universo espiritual do homem, à procura de seus fundamentos últimos, necessários e universais. Sua obra é fonte da qual brota a maior parte das reflexões dos séculos XIX e XX, e ousamos dizer, do século XXI.

As análises feitas por Kant podem ser sintetizadas em torno de duas grandes questões das quais se desdobram inúmeras outras: o conhecimento, seus limites e suas esferas de aplicação; e o problema da ação humana, ou seja, o problema moral. Não interessava ao filósofo o que o homem conhece ou pode conhecer acerca do mundo e da realidade, mas do que deve fazer, de como agir com seus semelhantes, de como proceder para obter a felicidade ou o bem supremo. Sua oposição à razão apenas cognitiva tinha raízes principalmente nas obras de Rousseau, que defendeu a liberdade e a autonomia do sentimento sobre a razão lógica.

Muito embora o filósofo tenha passado toda sua vida na pequena cidade citada anteriormente, sempre foi muito consciente dos problemas sociais e políticos da época, tendo tomado partido em favor da Revolução Francesa, na qual via, inclusive, um problema moral. Kant aliou às duas questões anteriores os problemas da apreciação estética e das formas de pensamento da biologia, cujas peculiaridades em relação ao

conhecimento e ao problema da moral articulou em uma visão sistemática das funções e dos produtos da razão humana. Nosso estudo enfoca, principalmente, a primeira parte da *Crítica da Razão Pura*, em que investiga os princípios da sensibilidade, intitulada “Estética Transcendental”. Reafirmamos, mais uma vez, que a nossa pesquisa nem de longe pretende abarcar todo o escopo do pensamento desse filósofo. Apenas pretendemos que os resultados obtidos possam ajudar e contribuir para uma maior compreensão e percepção do papel da estética para a formação dos profissionais de línguas.

### 2.3.2.1 O Belo em Kant

Em sua Introdução – I. “*Da distinção entre conhecimento puro e empírico*”, Kant (1999, p. 53) afirma que,

TODO o nosso conhecimento começa com a experiência, não há dúvida alguma, pois, do contrário, por meio do que a faculdade de conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que tocam nossos sentidos e em parte produzem por si próprios representações, em parte põem em movimento a atividade do nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las e, desse modo, assimilar a matéria bruta das impressões sensíveis a um conhecimento dos objetos que se chama experiência.

O filósofo, porém, enfatiza que embora o conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente *da* experiência. (grifo do autor). É assim que Kant nos convida a compreender os conhecimentos que ele chama *a priori* (conhecimento independente da experiência e mesmo de todas as impressões dos sentidos), e os *empíricos*, que possuem suas fontes *a posteriori*, i.e., na experiência.

Posteriormente Kant faz a distinção entre juízo analítico e juízo sintético. No primeiro, o predicado está contido no sujeito, por exemplo em “os corpos são extensos” o predicado “extensos” está contido implicitamente no sujeito “corpos”. Já os juízos sintéticos unem o conceito expresso pelo predicado ao conceito do sujeito, constituindo, segundo Chauí (apud Kant, 1999, p. 8), o único tipo de juízo que enriquece o conhecimento. Para a autora (Id. *Ibib.*), o que importa realmente é que o verdadeiro núcleo da teoria do conhecimento situa-se na esfera dos juízos sintéticos *a priori* porque são, ao mesmo tempo, universais e necessários, enriquecendo e fazendo progredir o conhecimento. A revolução de Kant, segundo Chauí (*Ibid.*), encontra-se no fato de que ao invés de se admitir que a faculdade de conhecer se regula pelo objeto, mostra que o objeto se regula pela faculdade de conhecer.

Kant investiga os princípios apriorísticos da sensibilidade, intitulando-os “Estética Transcendental”, em que há a preocupação com o modo de se conhecer. O problema pode ser colocado, segundo Chauí (*Ibid.*), do seguinte modo: “qual o elemento intermediário existente entre os conceitos e a realidade?” A resposta deveria estar em algo que fosse, por um lado sensível, e por outro inteligível.

O filósofo Kant (1999, p. 71) define sensibilidade como “a capacidade (receptividade) de obter representações mediante o modo como somos afetados por objetos [...]”, uma faculdade de intuição, através do qual os objetos são apreendidos pelo sujeito cognoscente<sup>9</sup>. O autor distingue dois elementos

<sup>9</sup> Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 754), que tem o poder ou a capacidade de conhecer ou reconhecer.

constitutivos da sensibilidade: um, material e receptivo; outro, formal e ativo. Os objetos nos são dados pela sensibilidade e apenas ela nos fornece *intuições*; pelo entendimento, ao contrário, os objetos são *pensados* e dele se originam *conceitos*. Para ele, a matéria do conhecimento são as impressões que o sujeito recebe dos objetos exteriores, enquanto a forma exprime a ordem na qual essas impressões são colocadas.

Em sua busca dos elementos apriorísticos do entendimento, Kant investiga os diferentes tipos de juízo classificados pela lógica tradicional, desde Aristóteles, procurando mostrar como o objeto se constitui em *objeto de conhecimento*, na medida em que este encontra-se ligado aos objetos reais empíricos.

A teoria desenvolvida por Kant na “Estética” e na “Analítica” transcendentais mostra que todo conhecimento é constituído por sínteses de dados organizados pela intuição sensível espaço-temporal, mediante as categorias apriorísticas do entendimento. Na *Crítica da Razão Pura* e na *Crítica da Razão*, Kant (1999) admite duas espécies de juízo reflexionantes: os teleológicos<sup>10</sup> e os estéticos. Nos teleológicos, o objeto, segundo exigências da razão corresponde a uma finalidade objetiva e adaptando-se a tais exigências, suscita sentimento de prazer. Nos estéticos, o objeto é relacionado com um fim subjetivo, *i.e.*, com o sentimento de eficácia sentido pelo homem diante do objeto. Kant passa, então, a analisar os juízos estéticos.

“Se chamamos um objeto de belo, diz Kant, então o fundamento de determinação do nosso juízo é subjetivo. O que importa no sentimento do belo é a forma da representação na qual se realiza a plena harmonia entre as funções cognoscitiva, sensível e intelectual”. Chauí (1999, p. 17) esclarece que como essa harmonia é totalmente independente do conteúdo empírico da representação e dos condicionamentos individuais, o sentimento do belo resultante é apriorístico e, como tal, fundamenta a validade universal e necessária dos juízos estéticos. E por isso, segundo Kant, o sentimento do belo é comunicável.

Medeiros (2005a, p. 40) esclarece que o termo “universal” em Kant refere-se a um sentimento tão grandioso que seria sentido como universal. Para a autora,

... diante de uma obra de arte, a onda que toma os sentidos invade de tal forma poros e orifícios, que podemos dizer ter vivido algo de universal, isto é, ressentimos que o experimentado foi universal, ainda que essa sensação tenha sido absolutamente, e somente, e sempre, única e pessoal. Assim Jean-Paul Doguet (1999) afirma que a reflexão de Kant sobre o belo nos faz pertencer a uma comunidade, por desejarmos compartilhar o sentimento ressentido com os outros.

A Segunda metade da *Crítica da Faculdade de Julgar* de Kant trata do juízo teleológico no que diz respeito à ligação do sensível ao inteligível, do real ao ideal, da necessidade à liberdade, do teórico ao prático. Chauí (Id. Ibid.) afirma que em Kant, os juízos teleológicos particulares (adequação de um fenômeno

---

<sup>10</sup> Segundo Caygil (2000, p. 303-304) o que, para Kant, faz com que juízos práticos sejam teleológicos é a sua referência a um fim. O fundamento da autodeterminação da vontade é um fim e assim, tecnicamente, todos os juízos morais, uma vez que são determinados por um fim, são teleológicos. Pode-se considerar que com Kant a teleologia não só amplia o domínio do conhecimento da natureza como princípio regulativo, mas que ao atuar como fonte para juízos morais dirigidos a um fim, integra as esferas da necessidade natural e da liberdade prática.

particular a determinado fim) somente são possíveis com relação a objetos cujo próprio fim seja imanente a eles, ou seja, tratam-se de objetos da criação humana e não da natureza. (nosso grifo).

Kant (Id. Ibid.) chama de *sensação*, o efeito que um objeto possui sobre a capacidade de representação, quando somos afetados pelo objeto. Denomina *empírica* a intuição que se refere ao objeto mediante sensação, e *fenômeno* o objeto indeterminado de uma intuição empírica.

Para Kant (Id. Ibid. p. 83), no conhecimento sensível nossa intuição é representação do fenômeno, ou seja, as coisas que intuimos não são tal qual as intuímos, nem suas relações são constituídas como nos parece. Se suprimíssemos nosso sujeito ou apenas a constituição subjetiva dos sentidos em geral, desapareceriam toda a constituição, todas as relações dos objetos no espaço e no tempo, e mesmo espaço e tempo. Todas essas coisas enquanto fenômenos não podem existir em si mesmas, mas somente em nós.

Porém, Sartre (1999, p. 39-41) tece uma crítica à expressão kantiana que a arte possui “finalidade sem fim”, que nos parece contundente. Segundo o filósofo francês, essa expressão implica que o objeto estético apresente apenas a aparência de uma finalidade e se limite a solicitar o jogo livre, porém regulado, da imaginação. Aceitar a expressão kantiana é esquecer que a imaginação de quem percepção a obra de arte é constitutiva da própria obra e não apenas reguladora. Concordamos com Sartre em que definir o belo desse modo é colocar a beleza da arte no mesmo patamar da beleza natural e a beleza da natureza não deveria ser comparada à beleza da arte. A natureza por si só cria verdadeiras obras de arte sem finalidade alguma, pelo menos é o que supomos, mas as obras de arte criadas pelas mãos humanas são criadas para serem vistas, para serem apreciadas e experienciadas pelo Outro. Ela exige a presença do Outro para existir. De acordo com Sartre (Id. Ibid),

A obra de arte *não* tem uma finalidade; nisso estamos de acordo com Kant. Mas é porque ela é uma finalidade em si mesma. A fórmula Kantiana não explica o apelo que ressoa no âmago de cada quadro, de cada estátua, de cada livro. Kant crê que primeiro a obra existe de fato, e só depois é vista. No entanto, a obra só existe quando a *vemos*; ela é primeiramente puro apelo, pura exigência de existir. A obra não é um instrumento cuja existência é manifesta e cujo fim é indeterminado: ela se apresenta como uma tarefa a cumprir, coloca-se de imediato ao nível imperativo categórico. Você é perfeitamente livre para deixar esse livro sobre a mesa. Mas uma vez que o abra, você assume a responsabilidade. Pois a liberdade não se prova na fruição do livre funcionamento subjetivo, mas sim num ato criador solicitado por um imperativo.

Concordamos com Sartre que a obra de arte não é nunca dirigida à nossa passividade. Nosso olhar ou nossa leitura exige de nós um certo recuo estético, e isso significa que é com sentimentos que recriamos o objeto estético, e esses sentimentos têm a liberdade como origem. No entanto, parece-nos necessário esclarecer aqui como Kant resolveu a questão do senso comum, da objetividade dos critérios, sem reduzir o juízo de gosto a um

juízo científico e com isso negar sua especificidade. Segundo Ferry (1994, p. 76-77), Kant expõe a antinomia<sup>11</sup> à partir da análise de três lugares-comuns com relação ao juízo de gosto:

1 “Cada um tem seu gosto”. Isso quer dizer que o juízo de gosto é subjetivo e, por isso, não há necessidade da adesão de Outrem;

2 “Sobre gosto não se discute”. Sugere que o juízo de gosto, mesmo pretendendo à universalidade, não poderia ser *demonstrado com provas*;

3. “*Pode-se discutir o gosto*”. Esta máxima não contradiz o segundo lugar-comum, pois, segundo Ferry (*op. Cit.*) há realmente uma diferença entre uma *disputatio* – argumentação científica que procede por *demonstração conceitual* – e uma *discussão (streit)* que visa apenas a um acordo hipotético e muito frágil concernente ao objeto belo.

Em contrapartida, segundo Ferry (*op. Cit.*) a idéia de discussão contrapõe-se também ao primeiro lugar-comum: se é permitido discutir, há esperança de um acordo, portanto, de transcender a esfera monádica do *cogito*<sup>12</sup>, da subjetividade individual. Se nos observarmos quando uma obra toca nossa sensibilidade, como é o caso da obra de arte, vamos notar que sentimos vontade de comunicar às outras pessoas esse nosso sentimento. Quando lemos uma obra literária e essa obra nos toca profundamente, por exemplo, recomendamos a obra para todos os amigos. Quando visitamos uma exposição, assistimos a um filme e esses nos instigam, faz-nos parar para refletir, queremos discutir aspectos das obras com nossos amigos. A experiência desse encontro com a obra de arte pode nos levar a refletir e a mudar nossa própria vida.

Voltando a Ferry (*Op. Cit.*), o estabelecimento da antinomia procede de um processo fenomenológico: trata-se de descrever as contradições experimentadas pela consciência estética, a fim de provocar a *reflexão*. (grifo do autor) O autor afirma que é convicção de Kant que o sentimento íntimo de que é impossível demonstrar a validade de nossos juízos estéticos, mas de que é legítimo discuti-los, leva-nos à esperança de tomar parte de uma experiência partilhada, uma experiência sobre a qual pensamos individualmente, mas que não deve ser estranha a outrem *enquanto outro homem* (grifos do autor). Há, pois, um objetivo comunicacional intersubjetivo para uma ampliação tanto do objeto quanto do sujeito, e é exatamente aqui que a estética vem oferecer uma de suas maiores contribuições, na nossa experiência, aos profissionais de línguas em formação: suscita reflexão e diálogo. A intersubjetividade é condição essencial para a tomada de consciência de si mesmo, pois me vejo por meio do Outro, mas o Outro me limita e é também limitado por mim, assim como a consciência de si e do objeto de arte são ampliados concomitantemente.

A antinomia do juízo de gosto de Kant gira em torno da comunicabilidade do juízo estético, de sua capacidade de transcender ou não a subjetividade particular do cogito. Ferry (*op.cit.*) nos esclarece que é

<sup>11</sup> Para Caygil (2000:28-29), Antinomia é uma forma retórica de apresentação citada por Quintiliano (35-100) em seu *Institutio oratória* de 92-5 (Livro VIII, capítulo 7), na qual argumentos opostos são apresentados lado a lado. Kant considerou a antinomia uma “tentativa decisiva que nos deve mostrar necessariamente uma inexatidão, oculta nas pressuposições da razão. Kant não apresenta os argumentos opostos a fim de provar que um é superior ao outro mas, antes, para mostrar que ambos são dialéticos.

<sup>12</sup> Houais e Villar (:754) lat., lit. “penso, logo existo”.

verdade que não há conceitos científicos na elaboração kantiana nos moldes do racionalismo clássico, mas não é menos verdade que esse juízo remete a “conceitos indeterminados”, isto é, às idéias da razão que fundamentam a possibilidade de uma discussão dialética que pode conduzir a um senso comum.

Em Kant, o julgamento estético solicita o Outro; esse julgamento apela a um sentido que é comum aos homens enquanto seres humanos. Esse sentimento compartilhável é comunicação, é desejo de acordo com Outrem, desejo de comunicação.

Segundo Ferreira<sup>13</sup>, o diálogo é um pensamento em movimento, com outrem, que se baseia no respeito ao Outro. No diálogo, dois tipos de relações articulam-se: do homem com as coisas em qualidade de referência e do homem com o homem como parceiro no processo do questionamento científico. O diálogo se apresenta, então, como um processo de co-referência e de questionamento em que as respostas de um completam os conhecimentos do Outro. O diálogo é caracterizado pelo encontro de dois seres que apresentam dois pensamentos.

Acreditamos que é por meio da discussão dialética, ou seja, pelo exercício dialógico que podemos formar um espírito crítico. Pensar a educação de uma pessoa envolve necessariamente sua ligação com o questionamento e o diálogo. Educar não se limita a transmitir conteúdos, mas deve formar o espírito, ou seja, ensinar/aprender a interrogar. De acordo com a autora (ibid.), é por intermédio de questões e respostas que os interlocutores procuram juntos, questionam, constroem hipóteses, formulam interrogações e caminham assim em direção a um novo saber. Entendemos que o diálogo não admite exclusão e que prepara o espírito crítico por meio do questionamento e diálogo.

A formação do profissional de línguas deve contemplar a importância e o exercício do diálogo para o estabelecimento de uma relação de comunicação efetiva. O diálogo é inclusivo, é uma forma de pensamento vivo, e seu exercício se torna hoje urgente no mundo contemporâneo em que a comunicação é onipresente e o diálogo aparece como impossível. O que chamamos “comunicação” por meio da mídia não é mais do que mera passividade do expectador, não exige a presença do Outro. O Outro é quem se senta passivamente perante os chamados “meios de comunicação” e recebe as informações e os conceitos prontos. Não há questionamento, nem a quem questionar. Estão lá. Intocáveis.

Daí resulta que as teses de Kant sobre o juízo de gosto alcançam, neste ponto, significado demonstrável em nossa experiência: A estética permite um sentimento particular e íntimo, que pode ser discutido e que desperta em nós idéias da razão. Por isso, segundo Ferry (Op. Cit. 79), o objeto belo é ao mesmo tempo puramente sensível e intelectual. É reconciliação entre natureza e espírito; fruto da própria natureza e não de uma vontade consciente que segue determinadas regras. É o que encontramos em Kant: a união da sensibilidade e da razão na construção do conhecimento.

---

<sup>13</sup> Alice Maria Araújo Ferreira é doutora em Lingüística pela USP, atualmente professora de Lingüística nos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Letras e Secretariado Executivo da UCG. Palestra apresentada no teatro São Joaquim – Cidade de Goiás, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Semana de Integração Acadêmica - Novembro de 2004.

Jauss (1979, p. 60) afirma que o juízo de gosto não postula por si mesmo a adesão de cada um (pois só um juízo lógico universal pode fazê-lo, porque pode apresentar razões), mas que Kant apenas atribui a cada um esta adesão como um caso da regra, em vista do qual espera a confirmação, não a partir dos conceitos, mas pelo acordo dos outros. Assim, a experiência estética não se distingue somente do lado de sua produtividade como *criação através da liberdade*, mas também do lado de sua receptividade, como “aceitação em liberdade” (grifo do autor). À medida que o julgamento estético pode representar tanto o modelo de um julgamento desinteressado, não imposto por uma necessidade, quanto o modelo de um consenso aberto, a conduta estética ganha, indiretamente, significação para a práxis da ação.

Segundo o autor (Id. Ibid. p. 61), o fato de o juízo estético depender do consenso de outrem possibilita a participação em uma norma em formação, e, ao mesmo tempo, constitui a sociabilidade. Kant, portanto, reconheceu no juízo do gosto, necessariamente *pluralístico*, a *capacidade de juízo sobre tudo aquilo através de que se pode transmitir a qualquer um até o seu próprio sentimento*. O juízo estético resgata, segundo Jauss, uma parte do contrato social originário: “Também cada um espera e exige que se busque uma comunicação universal com os outros, como se fosse por consequência de um contrato original, ditado pela própria humanidade” (grifos do autor).

Kant foi, portanto, o primeiro a aplicar a beleza à lógica e a lógica à beleza. É ele que também torna o belo num símbolo do eticamente bom por ser um elo entre a eticidade e a sensibilidade, atribuindo ao gosto a possibilidade de enobrecer também o sensível.

Contemporâneo de Kant que vai ampliar esta noção de estética como contraface da ética, Schiller (1792-93, p. 67) observa que “na figura humana há um duplo de beleza, uma é um mero *presente da natureza* e desperta *amor*, a outra baseia-se em *qualidades éticas* e merece *respeito* (grifos do autor). Segundo Schiller, a beleza *automerecida* é aquela que sobrevive à juventude e deixa ver seus traços mesmo na velhice; ela é o efeito e a expressão de idéias éticas. Como assinalamos no início desse tópico, a beleza não é somente plástica. Ao reconhecermos o belo nas atitudes e posicionamentos das pessoas, estamos nos virando para o outro lado da estética: a ética.

## 2.4 A ÉTICA COMO CONTRAFACE DA ESTÉTICA

### Músicas, se suaves vozes expiram

*Músicas, se suaves vozes expiram,  
Dentro da memória vibram –  
Odores, se doces violetas enfermam,  
Vivem no sentido que despertam.*

*Pétalas de rosa, se a rosa é finada,  
São colhidas para o leito da amada;  
E então teu pensar, se te tiveres ido,  
Mesmo o amor nele terá adormecido.*

Percy Bysshe Shelley

O dramaturgo Friedrich Schiller (1759-1805), quando da publicação de “Crítica da Faculdade do Juízo”, de Kant, empreendeu estudos aprofundados que o levaram a uma tomada de posição diante da obra. Segundo Barbosa (2004, p. 07), Schiller produziu praticamente todos os seus escritos estéticos entre 1791 e 1795. Seus escritos deveram-se principalmente ao mecenato do príncipe dinamarquês Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg, para quem Schiller dirigiu suas reflexões em forma de cartas, que foram publicadas em 1795 em três partes na revista “*Die Horen*” (As Horas).

Suas reflexões sobre a estética partem especialmente da tomada de posição do artista diante da modernidade emergente, da publicação da “Crítica da Faculdade do Juízo” de Kant e do advento da Revolução Francesa. Inicialmente, Schiller questionou os efeitos do gosto e da arte na formação do homem, debate de que Kant se abstivera em seus tratados filosóficos. Essas reflexões foram motivadas pelo entusiasmo e incentivos que provocaram a Revolução Francesa. Segundo Barbosa (Ibid., p. 22), a crítica de Schiller não é a de um conservador, mas a de um homem e cidadão do mundo que não teme levar a própria Revolução diante do tribunal da razão. Vem daí a sua ênfase pedagógica na educação do homem, na formação do homem para a liberdade.

Barbosa (Ibid., p. 27) aponta que para Schiller a formação do caráter se dá tanto pela via da ‘retificação dos conceitos’ quanto da ‘purificação dos sentimentos’. A



‘cultura filosófica’ ocupa-se da retificação dos conceitos, enquanto a ‘cultura estética’ ocupa-se dessa última. Segundo o autor (Ibid., p. 27-28),

O alcance da primeira é limitado, pois é longo o caminho que leva da ‘cabeça’ ao ‘coração’. Por outro lado, o simples coração é presa fácil da exaltação quando calada a voz do entendimento. Um ‘caráter perfeito’, dirá Schiller, é aquele no qual a ‘saúde da cabeça’ e a ‘pureza da vontade’ formam um todo. Nele se espelha a imagem de um caráter racional, se entendermos isso como um jogo de equilíbrio entre o teórico, o prático e o estético.

Com Kant, Schiller (1792-93) formula a tarefa da estética como um momento da auto-reflexão da razão, centrada agora na faculdade pela qual o belo é ajuizado: o gosto. O gosto é uma faculdade essencialmente comunicativa, pois a experiência estética só se consuma quando compartilhamos nossa sensação de prazer com outrem. Mas o que implica tal possibilidade de comunicação?

A capacidade de ajuizar o belo opera de modo análogo à capacidade de ajuizar o moralmente bom. A consideração estética, de acordo com Schiller (1792-9, p. 17) é análoga à consideração moral na medida em que o objeto é tomado como um fim em si mesmo, nunca como meio. (...) Em sua presença livre e gratuita, o objeto mobiliza nossas faculdades de conhecer na medida mesma em que as desonera de suas funções cognitivas. Esta rigorosa exigência de abstração deixa ver o estético como a contraface da moral e ambos como as duas faces da liberdade. “O gosto”, diz Schiller (Ibid:18), “possui, como a *razão prática*, um princípio ‘interno de ajuizamento’”. Segundo Schiller (Ibid:19),

Os fenômenos naturais são ou bem ‘observados’ ou bem ‘contemplados’ por nós; mas apenas a ‘contemplação’ diz respeito à beleza. A ‘sensibilidade’ oferece o múltiplo; a ‘razão’ oferece a forma. A razão é ‘teórica’ e ‘prática’. A liberdade dos fenômenos é o objeto do ‘ajuizamento’ estético. A liberdade de uma coisa no fenômeno é a sua autodeterminação, na medida em que ela recai sobre os sentidos. O ajuizamento estético exclui toda referência à conformidade a fins objetiva e à conformidade a regras, e se dirige meramente ao fenômeno; um fim e uma regra nunca podem aparecer. Uma forma aparece então ‘livremente’ se ela se explica a si mesma, não sendo necessário que o entendimento reflexionante saia em busca de um fundamento fora dela. O moral é ‘conforme’ à razão; o belo é ‘similar’ à razão.

A exigência da comunicação universal do prazer exposta por Kant faz do gosto uma faculdade essencial para a promoção da sociabilidade e da humanidade, sendo que tal exigência favorece igualmente a disposição moral, ao mesmo tempo em que dignifica a sensibilidade. O gosto unifica as faculdades do ânimo superiores e inferiores, diz-nos Schiller (Ibid:23). Ele chama a razão filosofante de volta das reflexões à intuição; oferece ‘humanidade’, ou seja, unifica no homem o ser natural com a inteligência e promove sua influência recíproca, de modo que a sensibilidade é enobrecida pela eticidade. Para Schiller,

(...)um caráter é belo se nos infunde mais ‘amor’ do que respeito (...) A sensibilidade tem também de aparecer como livre em ações morais, embora não o seja (...) Beleza é liberdade no fenômeno. Uma ação segundo a lei da razão é então bela se se afigura como se tivesse acontecido a partir da inclinação e sem nenhuma coação.(1792, p. 23)

Schiller (Ibid, p. 24) tentou – a favor e contra Kant - estabelecer um critério objetivo para o belo. Sua contribuição é importante porque ele retomava a problemática da crítica do gosto exatamente no ponto em que Kant a deixara nos dois últimos parágrafos da primeira parte da *Crítica da faculdade do juízo*. É

justamente neste ponto que o problema do significado prático-moral do gosto e da arte reaparece em sua figura final, pois a analogia entre o estético e o ético é estabelecida de tal modo que o belo é caracterizado como o símbolo do eticamente bom.

O filósofo, segundo Barbosa (2004, p. 42-45), considera que o despertar do sentimento estético significou uma importante mudança para nossa espécie ainda na pré-história: nossa humanização. Schiller considerava que o homem pré-histórico já não se contentava mais com o necessário, com a satisfação de seu impulso animal. Carecia do belo. Aí nasce sua *forma de julgar* (grifo do autor) em que a contemplação livre o leva à reflexão. Essa mudança marca o início da criatividade humana, sendo que essa criatividade foi central para nossa sobrevivência em um momento em que nosso planeta passava por transformações radicais que levaram muitas espécies à extinção.

Compreendemos que a linguagem estética contribui para a formação do profissional de línguas não somente por desenvolver a sensibilidade e abrir espaços para a construção do conhecimento e formação crítica por meio do diálogo, mas também porque a estética leva à reflexão e, por conseguinte, à formação ética desses profissionais. Não se trata, portanto, de uma formação crítica e do surgimento da reflexão como consequência, mas do desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva que pode se mostrar transformadora com relação à nossa postura perante a sociedade que formamos e que construímos dia-a-dia.

## 2.5 A LINGUAGEM ESTÉTICA

### *Augúrios de Inocência*

*Um Mundo num Grão de Areia ver  
E um Céu numa Flor Bravia  
O Infinito à palma da mão ter  
E a Eternidade num dia*

William Blake

Compreendemos a linguagem estética como a materialização da expressividade e afetividade que corroboram uma maior percepção para a comunicação. Acreditamos que essa compreensão provoca a construção da significação na língua-alvo e permite que o próprio aluno seja co-construtor e co-autor

do seu conhecimento. Isso acontece porque essa linguagem nos permite distanciarmos do mundo para que possamos lançar um olhar “mais de fora” e nos traz de volta mais conscientes dos nossos vários mundos.

Meira (1999, P. 121) considera imprescindível falar em pensamento estético para pensar a educação porque saber, hoje, é ter acesso a formas de interação e conhecimento que demandam visibilidade complexa, devido à própria complexidade da realidade em que vivemos e convivemos. Para nós, a linguagem estética amplia a visão de mundo, funcionando como um prisma que nos dá acesso a diferentes pontos de vista e inúmeras possibilidades de interpretação.

Costumamos, como professores-educadores, chamar a atenção dos alunos para as realidades violentas das guerras e conflitos que permeiam a história da humanidade. Fazemos isso porque somos expostos a toda a violência desses conflitos via televisão, jornais e revistas sem nos comovermos. Ninguém suporta o terror de perto. Ítalo Calvino apud Meira (1999, p. 121-122) compara o artista a Perseu, que usou seu escudo como espelho para olhar a figura da Medusa como o artista que estabelece uma relação enviesada com a vida. Para a autora, a lição que Calvino extrai do poder sugestivo da imagem reforça a idéia de que a arte cria, irredutivelmente, seus próprios métodos de apreensão, compreensão e reflexão, como extraordinária *situação pedagógica e relacional* que ela é. (grifo da autora)

Meira (Id. Ibid. p. 126) relaciona a plasticidade nas artes a questões de significação do homem e suas interações com o mundo:

Se levarmos em conta que o simbólico pode manifestar-se simultaneamente por imagens e por palavras, que contém uma plasticidade organizadora que lhe é inerente, então, as formas de conhecimento que ele possibilita são tanto objeto de comunicação verbal quanto visual e o pensamento visual, quando vinculado ao social, torna-se questão de visibilidade, um tipo de conhecimento sobre a construtividade cultural, a afetividade e os vínculos.

Segundo a autora (Id. Ibid), podemos agir e reagir com o coração, aprender e ensinar como isso se faz. Um dos significados gregos para *aisthesis*, segundo a autora, refere-se a *inspirar* ou *conduzir* o mundo para dentro, como inspiração, maravilhamento, espanto, pela reação emocionada que esse mundo assume, como imagem (*eidolon*). Outro significado que a autora atribui para a experiência estética refere-se a formas de sentimento para serem compartilhadas.

O fazer, os saberes, os símbolos e a interação dos indivíduos produzem cultura. As interações moldam a estrutura material e dão um estilo à história, aos acontecimentos, aos fatos, aos modos de viver e de conviver. Mas elas dependem de saberes e modos de ver para que haja maior consciência sobre as experiências. Meira (Id. Ibid. p. 128) afirma que “é nesta cultura híbrida que se pode realizar um trabalho de mediação cultural na esfera do estético”. O que é necessário para que a experiência estética seja, ao mesmo tempo, um fator de emoção, sentimento, e num nível mais complexo, reflexão, tanto sobre a arte, como sobre a vida?

Concordamos com a autora ao sugerir que isso acontece no reconhecimento dos fatos estéticos na arte ou no cotidiano, identificando-os e relacionando-os com elementos de sensibilidade com

informações e critérios de análise histórica e cultural, o que pode ser considerado um modo de fazer cultura e produzir um *ethos* significativo em termos culturais.

Jauss (1979, p. 45), por exemplo, comenta que a experiência relacionada com a arte não pode ser privilégio dos especialistas. Para o autor, a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Durante os projetos que desenvolvemos por meio da linguagem estética, a consciência se volta para a significação e para a constituição da própria experiência estética através dos textos e objetos estéticos. A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra. Esta começa pela contemplação e passa em seguida para a reflexão e tentativas de interpretação por meio do diálogo. Portanto, a verbalização acerca da experiência humana faz surgir a comunicação como condição de compreensão do sentido.

Porém, não podemos nos esquecer que a arte quer dizer o indizível. Nossa sensação no encontro com uma obra de arte é de que nos faltam palavras e por mais que tentamos atribuir significado, discutir a forma, o contexto histórico e os traços, por exemplo, essa significação é sempre aberta. Concordamos com Medeiros (2005a, p. 58) ao dizer que,

Quando há arte, esse mundo é sempre novo, pois é uma possibilidade de mundo, uma visão ímpar, uma conjunção, até aquele momento, inimaginável. A 'aisthesis' funda o imaginário. É ela que abre o ser humano para a subjetividade e para a intersubjetividade. 'Aisthesis' é desejo de compartilhar.

A linguagem estética pode ser compreendida como a linguagem introjetada pelo indivíduo que experimenta o embate direto com a obra de arte que o instiga a manifestar-se. Segundo Panitz<sup>14</sup>, a experiência de fruição é mediada pela linguagem; essa diz respeito aos discursos que se propõe a partir (e em torno) da obra, como forma de mediação. Para a autora, é nessa mediação que se faz a educação do olhar. Para nós, a linguagem estética também fomenta a comunicação, pois o encontro com a obra nos faz desejar exprimir o que sentimos, o que experimentamos. É o que expomos pelos estudos de Kant e Schiller nos itens anteriores de que o gosto é uma faculdade essencialmente comunicativa: a experiência estética só se consuma quando compartilhamos nossa sensação de prazer com Outrem.

A ação comunicativa há muito vem sendo considerada como mediadora de relações economicamente realizáveis, mas a intersubjetividade da comunicação nem sempre é tocada por nós, professores de línguas em busca de uma dimensão mais comunicacional (vide Moura, 2005). Ressaltamos que na intersubjetividade a consciência de si próprio se dá na relação com o Outro e que a experiência estética parece conduzir o futuro profissional de Letras a um maior esforço na constituição do sentido, levando-o a considerar a literatura, o objeto de arte como estruturas de comunicação. Esta postura leva os alunos à busca de significados e interpretações, tornando-se uma experiência libertadora que transcende a toda classe social.

A experiência estética é em sua essência e historicamente, revolucionária. Primeiro porque essa experiência nos instiga a expressar alguma forma de julgamento, e quando o fazemos, abrimos espaços para

---

<sup>14</sup> Marília Panitz é professora do Instituto de Artes da UnB. No artigo *A arte-educação como educação do olhar*, publicado no Caderno em Debate, Correio Braziliense, 23 de novembro de 2003.

diferentes opiniões, diferentes percepções; distanciamos-nos de nós mesmos para aproximarmos-nos novamente do nosso mundo com um olhar mais crítico, aprendemos a ser éticos. Segundo, porque a arte sempre se posicionou, de uma maneira ou de outra, historicamente. De acordo com Jauss (1979, p. 59-60),

A cada fase de hostilidade à arte, a experiência estética emergiu numa forma nova e inesperada, seja esquivando-se da proibição, seja reinterpretando os cânones, seja descobrindo novos meios de expressão. Esta rebeldia básica da experiência estética evidencia-se em segundo lugar, por sua permissão, muitas vezes reivindicada e dificilmente reprimível, de colocar perguntas indiscretas ou de sugerir veladamente pela ficção, (...) respostas e indagações apenas toleradas de uma visão de mundo. Esta função transgressora de pergunta e resposta encontra-se nos caminhos clandestinos da literatura ficcional, assim como no caminho real dos processos literários (...) tornando-se veículo de emancipação que pode plenamente concorrer com o pensamento filosófico.

Se a prática educacional vai ao encontro de um fazer que não é neutro, que implica processo, buscando espaços no plano intensivo da diferença, esse fazer não se limita ao plano racional, mas busca a produção de novos sentidos. Há nessa prática espaço para afetos, desejos, paixões, vontade. Para Moehlecke (2002, p. 212), “falar de um conhecimento perspectivo seria, então, falar de um saber que permite o interpretar, o compor, juntamente ao sentir, ao vir a ser. Isso não seria uma possibilidade de um saber estético aliado a um saber racional?” Para o autor essa seria uma tentativa de produzir um conhecimento aliado às sensações de quem o constrói.

Portanto, consideramos que a educação é um processo de construção de sujeitos autônomos, capazes de identificar, selecionar, construir e desconstruir conhecimentos, questionar e classificar o que lhe é oferecido, para então transformar a realidade em que está inserido. Nesse âmbito, a experiência estética soa como o desenvolvimento de um sexto sentido, uma descoberta dinamizadora na aquisição da linguagem que pode capacitar os alunos a produzir linguagem eles mesmos.

## **2.6 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LE**

*1 O homem não possui Corpo distinto da Alma pois aquilo que é chamado Corpo é uma porção da Alma discriminada pelos cinco Sentidos. As principais aberturas da Alma nesta idade.*  
*2 A Energia é a única vida e vem do Corpo e a Razão é o limite ou circunferência externa da Energia.*  
*3 Energia é Deleite Eterno.*

**William Blake, *O Casamento do Céu e do Inferno***

A formação do profissional de LE é tratada desde o surgimento dos primeiros métodos reconhecidos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como uma capacitação técnico-metodológica. O método era apresentado comumente pelos especialistas que o haviam criado, ou o defendiam, e partia-se em seguida para os procedimentos e técnicas que os professores deveriam usar ao adotarem tal método. Tal fato pode ser comprovado ainda hoje se fizermos um levantamento dos famosos cursos de treinamento para professores (TTC) ainda tão em voga nos cursos de inglês espalhados pelo Brasil.

Não queremos aqui afirmar que o conhecimento de técnicas e métodos não traga contribuição para o profissional de LE, mas sua formação não pode ser resumida a isso. É importante questionar as práticas educacionais institucionalizadas que tratam o profissional como um reprodutor de técnicas que levam seus alunos a um determinado fim: o conhecimento, e ainda tratam esse conhecimento como se fosse absoluto.

A crítica realizada pelos dois lingüistas aplicados Allwright (1991) e Prabhu (1990) apud Almeida Filho (1997, p. 12-28) são cruciais para compreender o conceito de abordagem que Almeida Filho vem desenvolvendo. Allwright em seu artigo *A Morte do Método*<sup>15</sup> questiona o conceito histórico de método ao afirmar que o método nivela perigosamente os aprendizes como iguais, além de incentivar um número de seguidores e oferecer um sentido superficial de coerência externa. Allwright (Ibid.) sugere que o “fazer” do professor fique em aberto até que eles mesmos possam justificar suas técnicas pelos princípios que forem gerando.

Prabhu (1991) em seu artigo “Não há melhor método – Por quê?” incentiva os professores a fazer uma reflexão que os leve a auto-perceber como e o que somos quando ensinamos, que explica e que dá sentido geral e espontâneo ao trabalho docente que realizamos, não somente com relação à escolha do método, mas também com relação ao planejamento, materiais, experiência e avaliação. Assim, os professores procurariam dar coerência às explicações do que fazem ao ensinar, que o autor chama de senso de plausibilidade. Esse senso de plausibilidade seria a compreensão subjetiva do professor sobre seu próprio ensino que Almeida Filho vai ampliar em seu conceito de abordagem.

---

<sup>15</sup> Tradução de Silma Carneiro Pompeu, Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, Ano 2 – número 2 – Brasília: Ed. UnB, 2003

Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2005) defende a explicitação da abordagem de ensinar de cada professor como prática que permite primeiramente ao próprio professor tomar consciência de como ensina, como dizemos na introdução do Capítulo 1. Essa tomada de consciência propiciada por meio de observações, da prática dialogada e leituras advindas de teorias de pesquisas aplicadas podem levar a mudanças ou até uma ruptura de abordagem de ensinar do professor sob análise. O autor define abordagem como uma filosofia de ensinar, uma verdadeira força potencial que orienta, em larga escala, todo o processo de ensinar uma nova língua a quem já sabe uma ou mais línguas (1999, p. 14).

A consciência da abordagem de ensinar pode ser considerada como um momento em que o professor torna-se livre das amarras dos métodos e técnicas pré-fixados, pois a partir dessa tomada de consciência é o professor que vai decidir quais as ações que podem levar aos objetivos que ele e seus alunos almejam alcançar. A consciência e a liberdade andam juntas. E se a realidade e o próprio conhecimento são produzidos socialmente, o conhecimento pode ser transformado e pode ser transformador da realidade.

Almeida Filho considera que a abordagem se manifesta em quatro grandes dimensões:

- 1) Planejamento curricular ou de programas;
- 2) Produção de materiais que o autor considera partituras musicais que são compostas para serem tocadas nas aulas.<sup>16</sup>
- 3) Experiência. A sala de aula é considerada um teatro de operações. Considera-se que o método se encontra aqui e que constitui-se em um conjunto de experiências que franqueiam a possibilidade de aprender e ensinar, ou seja, está na dimensão experiência.
- 4) Avaliação. Com relação à dimensão experiência, o autor aponta que funcionamos a partir de um conjunto de competências, que são conhecimentos que viram ação, e que a avaliação serve como controle tanto para os alunos quanto para o professor saberem como o processo está avançando. Segundo Almeida Filho (Id. Ibid. p.17),

---

<sup>16</sup> Palestra proferida pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho no I ELARCO – Encontro de Lingüística Aplicada da Região Centro-Oeste, realizado na Universidade de Brasília em outubro de 2003.

Cada professor exerce a sua função de ensinar num determinado nível de capacidade, poder ou competência (para emparelhar com a terminologia clássica de Chomsky (1963) e expandida por Hymes (1971) e Canale (1983). (...) Cada professor age a partir de um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas até o momento da observação. (...) As competências num dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento do profissional/intelectual do professor de língua.

Assim como Almeida Filho cria a metáfora de que a dimensão “produção de materiais” funcione como a composição de partituras musicais, Thornbury (1999, p. 4) sugere que os professores se inspirem nas artes para planejar suas aulas: um filme, uma sinfonia, um poema, uma peça de teatro, uma estória, todos possuem temas, ritmos, fluxos, e transmitem senso de início, meio e fim. Portanto, o planejamento e os procedimentos também podem ser vistos como textos em linguagem estética.

Compreendemos, como Almeida Filho (1993), as competências como um combinado específico de atitudes e de conhecimentos de várias naturezas que revelamos em situações específicas. As competências não são estáticas, podem ser desenvolvidas conscientemente e são conhecimentos que viram ação. A consciência da abordagem que temos e da prática que fazemos (que competências revelamos) é um fator importante para respondermos às perguntas: porque ensinamos como ensinamos e obtemos os resultados que obtemos. Tais competências são acionadas conforme o momento que estamos vivenciando com nossos alunos.

Contudo, o modelo global de ensino envolve diversos componentes como: filtro afetivo, consciência ético-estética profissional, relação professor-aluno, consciência ético-social do profissional de línguas, percepção cultural local, percepção de diferenças culturais-geográficas e sócio-econômicas, percepção da capacidade (re)construtiva de conceitos, papel do profissional transformador e construtor responsável por essa realidade, dentre outros, que são abarcados, alguns aspectos em menor proporção, outros em maior, pela dimensão estética. Acreditamos que a estética pode desempenhar um dos papéis fundamentais na formação do profissional de línguas e na transformação da sociedade brasileira porque se valorizamos a cultura de nosso povo, também devemos valorizar as diversas culturas que habitam nosso mundo e que se realizam e se exprimem através da linguagem, que influenciam e são influenciados por nossa própria cultura. Experimentar a diversidade é se conhecer. É admitir-se multiculturalmente e assumir a construção de si mesmo.

Acreditamos, como Bohn (2001, p. 16-17), que nessa perspectiva o professor não tem mais as respostas prontas, mas levanta perguntas, questiona verdades e conceitos que podem ser construídos e desconstruídos, assim como ocorre na vida. Segundo o autor,

Esse é o nicho propício para introduzir a inovação no ensinar e no aprender. A inovação exige a des(re)construção da própria noção de sujeito aprendente, sua relação com o objeto, lócus da construção do conhecimento, e do papel do professor neste processo. É realmente



um assunto fascinante porque aborda uma das últimas fronteiras do conhecimento, a organização e o funcionamento da cognição.

A formação do profissional de línguas pressupõe o desenvolvimento de competências específicas, além de técnicas e/ou procedimentos que dinamizam sua práxis e facilitam o ensino e aprendizagem de LE. No entanto, as técnicas e procedimentos prontos que são oferecidos pelos diversos métodos, muitas vezes patenteados pelo mercado, não são suficientes para dar respostas aos problemas e anseios de educadores e educandos de línguas. Segundo Sant'ana (2005, p. 26),

O resultado desse quadro é que temos grande parte de professores imitadores, de prática repetitiva. Isso é observável em conversas informais ou aulas que podemos observar em escolas de línguas. A imitação liquida a beleza da profissão de ensinar, pois não se livrando dessa prática ortodoxa de ensino, o professor abre mão da sua própria criatividade e da de seus alunos. Ademais, essa prática de plágio fomenta uma visão unidimensional do objeto de estudo que é a língua estrangeira.

Se consideramos verdadeira a asserção de que a reflexão nos leva a uma prática mais consciente e nem de longe neutra, a tomada de consciência da abordagem de ensinar de um dado profissional de línguas pode levar a transformações tanto no que concerne às suas tomadas de decisão, quanto ao seu ensino, e a resultados ainda pouco pesquisados no contexto da educação brasileira. Entendemos a consciência como algo em desenvolvimento dinâmico e nunca como algo acabado ou definitivo. A percepção consciente de nossas ações nos permite, além de resolver situações-problema, anteciparmos soluções. Talvez essa característica seja deveras importante para o profissional de línguas: a capacidade de antever problemas e situações e daí pensarmos em possíveis soluções. Sem a consciência, afirma Ostrower (1987, p. 11), prescinde-se tanto do imaginativo na ação, quanto do fato de a ação criativa alterar os comportamentos do próprio ser que agiu. Portanto, a auto-consciência da abordagem de ensinar pode se mostrar transformadora tanto no escopo da ação do professor como desse mesmo profissional.

No item seguinte apresentaremos nossas observações quanto aos projetos (Capítulo 1. p. 21-25) desenvolvidos ao longo de um semestre letivo como alternativa que pode vir a contribuir para a formação ético-estética de professores de LE. Nossa ênfase recai sobre as contribuições que a estética traz para a formação de profissionais mais reflexivos e a importância que a conscientização do papel da linguagem humana pode exercer na formação desses profissionais.

## 2.7 A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LE

Consideramos que o desenvolvimento de projetos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser uma alternativa ao ensino de base estruturalista. No nosso caso, desenvolvemos projetos cujos temas estão voltados para a dimensão estética, no intuito de verificarmos algumas de suas contribuições para a formação desses profissionais.

Houais e Vilar (2001, p. 2308) definem projeto como 1. idéia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo), no futuro; plano 2. descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema. ETIM lat. *projectus, us* ‘ação de lançar para a frente, de se estender, extensão’, [...] *projicere* ‘lançar para a frente’. Entendemos que os projetos que desenvolvemos abarcaram a idéia de desejo de um empreendimento que traga frutos no futuro. Acreditamos que alguns desses frutos foram colhidos durante o próprio desenvolvimento e no fechamento dos projetos, mas que não se esgotam com o findar do semestre. Como dissemos anteriormente, essa experiência pode também levar esses profissionais em formação a buscar novas alternativas no planejamento de suas ações futuras como professores de línguas.

No desenvolvimento desses projetos pudemos observar que o ensino e aprendizagem de línguas por meio dessa alternativa constitui-se em três fases:

1. Estabelecimento do projeto, seus objetivos e como alcançar esses objetivos através de tarefas e ações específicas;
2. Desenvolvimento. O desenvolvimento dos projetos se dá por meio de tarefas voltadas para a pesquisa do léxico; da fonética e fonologia para se chegar à pronúncia adequada. Esse estágio envolve reflexão,

discussão e escolha de temas considerados significativos pelo grupo. Implica um conjunto de ações e utilização de materiais autênticos, voltados para o ensino comunicativo e significativo por constituir-se de temas relevantes para a formação crítico-reflexiva de seus participantes. O desenvolvimento das tarefas pressupõe ainda a cooperação dos membros do grupo, caracterizando-se também como ensino cooperativo. A ênfase maior do projeto se encontra justamente nessa fase, no desenvolvimento. Muitas vezes o resultado final não nos parece muito satisfatório, mas se observarmos o desenvolvimento do projeto em suas diversas etapas poderemos verificar que é exatamente durante esse processo que a aprendizagem ocorre.

3. Apresentação dos resultados das pesquisas e estudos desenvolvidos pelos grupos para toda a classe e avaliação do projeto. Apesar de essa não ser a fase mais importante, notamos que há uma necessidade por parte dos alunos e do professor de “fechar” ou finalizar o projeto de algum modo. Observamos que, na verdade, os projetos não findam nesse momento; muitos alunos relataram estar estudando um ou outro aspecto levantados no semestre em questão, em semestres subseqüentes. Não admitimos um modo único de apresentação e avaliação de projeto. Cada um foi desenvolvido diferentemente, de acordo com o tema, e cada um se comporta de uma forma, como pudemos perceber ao longo desse semestre letivo. O principal foco, portanto, está na fase de desenvolvimento e não na finalização do projeto, apesar de considerarmos esse sentimento de “fechamento” também importante.

Entendemos que a segunda fase é a mais importante por evidenciar o processo de construção de conhecimento. No projeto África, por exemplo, após visita à exposição no Centro Cultural Banco do Brasil monitorada em língua inglesa, cada grupo de alunos escolheu uma obra como tema do projeto que desenvolveriam. Posteriormente, fizeram um levantamento de toda informação possível sobre a obra, ainda no centro cultural e a desenharam com o máximo de detalhes.

A primeira tarefa constituiu-se na transcrição da visita monitorada gravada em áudio. O objetivo da transcrição era esclarecer as dúvidas que tiveram durante a visita e associar pronúncia e escrita em língua inglesa. Os alunos que tinham maior conhecimento da língua inglesa auxiliaram os grupos nas transcrições; ainda procuraram auxílio de professores e outros falantes não-nativos de língua inglesa.

Concomitantemente à transcrição, os grupos debateram sobre as possíveis interpretações e significações dessas obras. Discutiram sobre a pobreza econômica das nações africanas, a riqueza de suas culturas, suas diferentes concepções de beleza, os preconceitos raciais comparando-os às diferentes realidades brasileiras. Pudemos perceber que os alunos desenvolveram novos olhares e ampliaram seu campo de visão porque perceberam que a cultura serve de referência ao que o ser humano é, faz e comunica, e essa percepção pode levar à elaboração de novas atitudes e comportamentos. Segundo Ostrower (1987, p. 12),

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não-ser.

Para Ostrower (Ibid.), muito da sensibilidade nos chega de maneira articulada, i.e., organizada; é a própria percepção. Abarca o ser intelectual porque a percepção é a elaboração mental das

sensações. A sensibilidade, por outro lado, é uma porta de entrada das sensações e representa uma abertura constante ao mundo que nos liga de modo imediato ao acontecer à nossa volta. O modo de pensar(-se) e sentir(-se), as aspirações, os possíveis êxitos e fracassos se moldam segundo idéias e hábitos do contexto cultural em que se desenvolve o ser humano. No embate com outras culturas que a experiência estética proporciona, o aluno tem a oportunidade de transformar sua sensibilidade porque procura compreendê-las, interpretá-las, atribuir-lhes significados, adentrar novos territórios, novas possibilidades de vida; o que reflete, conseqüentemente, na sua própria existência dentro de um grupo social específico, suas tradições e cultura. É então que o aluno pode se colocar no lugar de outras pessoas, de outras culturas. A expressão de suas sensações diante dessa nova possibilidade pode tornar-se comunicação de conteúdos subjetivos: (re)formular idéias e hipóteses de maneira cada vez mais complexa e comunicá-las aos outros. Tal possibilidade na língua-alvo torna-se experiência bastante significativa para os alunos de LE.

Um dos tópicos que chamou a atenção dos alunos foi quando perceberam que os padrões de beleza brasileiros atuais são influenciados pelos “mass medias”, que esses padrões são impostos por uma ideologia dominante e que aceitá-los sem questionamento significa alienação. Os padrões que são colocados como senso comum ou consenso, no caso dos meios de comunicação, não podem ser vistos como inocentes. Há de considerar-se que esses padrões não são neutros nem isentos de valor; o desenvolvimento de uma sensibilidade estética leva a uma retirada das vendas dos olhos e nos torna mais conscientes e críticos da nossa realidade social.

Consideramos que a educação nesse novo milênio exige uma crítica mais contundente dos chamados meios de comunicação de massa. A sociedade brasileira não é uma sociedade tradicionalmente letrada e por isso os “mass medias” exercem forte influência na formação de nossos cidadãos. A educação estética ajuda a desenvolver a sensibilidade e a capacidade crítica. A experiência estética provoca o nosso encontro com a diversidade de culturas e diferentes modos de expressar a realidade.

Damos importância à alfabetização onde há a decodificação de palavras, mas somos muito mais expostos ao meio audiovisual do que ao texto escrito. Podemos saber as palavras e não dialogar com os textos. Com o mundo das imagens é mais fácil porque não exige diálogo, muito ao contrário, estimula a nossa passividade. A escassez de variedade de programas televisivos que venham contribuir para uma melhor formação de cidadãos brasileiros, por exemplo, agrava a situação em nosso país. Vemos um quadro nacional em que famílias inteiras estão expostas aos mesmos programas fúteis, mas que são poderosos porque criam padrões e geram alienação. O desenvolvimento da sensibilidade crítica para lidar com os chamados meios de comunicação pode se dar através da experiência estética em variados contextos, graus e diversidade. Consideramos que o acesso à diversidade é de suma importância para a formação do senso crítico. Se uma criança só assiste ao programa da Xuxa, por exemplo, só vai gostar de Xuxa, pois esse programa é sua única referência. Ela não tem acesso à diversidade.

A educação em LE não pode ser simplista a ponto de fazer reduções conceituais com relação à escolha dos temas a serem debatidos, não deve desestimular o processo de aprendizagem através de indagações e hipóteses, eliminando o ser inteligente e sensível que há dentro de nós, nem desconsiderar a

autonomia que os alunos devem gradualmente alcançar. Deve-se sim dar uma idéia de sua complexidade e da multiplicidade de níveis de significado sempre renováveis. Há de lançar-se múltiplos olhares sobre um mesmo objeto. É exercício de reflexão que deveria fazer parte de nossa história diária.

Quando estamos diante de uma obra de arte nos desprendemos de nossas histórias particulares e transcendemos. Esse encontro faz com que todo nosso ser se engaje no processo de significação. Uma imagem passa a ter significação para nós por meio da verbalização, ou seja, através da linguagem. A imagem cria exercícios intelectuais de construção de significações; precisamos de uma alfabetização sentimental para aprendermos a nos expressar. Um quadro, por exemplo, deve ser primeiramente sentido; mas toda obra possui também um aspecto narrativo que podemos explorar. Portanto, o desenvolvimento da percepção se faz necessário na educação não reducionista e esse desenvolvimento não é linear; se dá num *continuum*.

O ensino e aprendizagem de LE por meio da sensibilização estética também permite aos (futuros) profissionais de línguas experimentar situações culturais concretas que fazem parte do cenário nacional e internacional, e resgatar o afã pela procura de novos conhecimentos que nos levem ao desenvolvimento de novos valores e respeito às diferenças. Os aspectos éticos, ou o sentimento ético cresce na medida em que sentimos empatia pelo Outro. Essa experiência amplia a visão e compreensão cultural; há diversas culturas, diversos padrões, influência do sócio-econômico, mas tudo é produzido pelo ser humano que, em qualquer circunstância, é humano.

*A educação voltada para a sensibilidade estética nos permite ver o mundo e a nós mesmos de vários ângulos; cria um prisma de possibilidades acerca da realidade, do ser humano e do papel do educador. A experiência estética é dinamizadora na aquisição e aprendizagem significativa para os alunos e profissionais em formação por suscitar reflexões sobre a própria linguagem, sobre os papéis sociais, os instrumentos sociais de ideologia, as concepções do belo, as diferenças e semelhanças entre diversas culturas e suas maneiras de ver o mundo, além de potencializar a formação de falantes autônomos, que são responsáveis por sua aprendizagem.*

*Atualmente com o processo de globalização, devemos ressaltar que a dominação econômica, política e bélica é acompanhada e legitimada por um processo de assimilação cultural global em que, nas palavras de Muzaffer (2000, p. 21) “o que tem ocorrido é uma maciça transferência de gosto do ocidente para as civilizações não ocidentais – uma transferência de gosto sem precedentes na história humana tanto em termos de sua magnitude quanto de seu impacto.” Não reconhecemos problema algum com a aprendizagem transcultural, mas segundo o autor (Ibid.) essa aprendizagem não pode ser de mão única. Para Muzaffer,*

A eliminação do que é bom e valioso nas culturas não ocidentais poderia levar eventualmente à destruição da diversidade e variedade cultural que tem sempre sido um dos mais valiosos atributos da civilização humana. A cultura ocidental mascarada como cultura global pode então *sobrepôr* um tipo de homogeneidade cultural à diversidade cultural em detrimento das sociedades não ocidentais... Essa é mais uma razão porque a dominação cultural ocidental é um perigo à democracia cultural e aos direitos humanos.<sup>17</sup>

*Para nós, a educação por meio da linguagem estética oferece a possibilidade de transformar indivíduos que aceitam os padrões impostos passivamente em seres mais reflexivos, que sabem fazer suas escolhas conscientes de que essas escolhas não são neutras. A experiência do projeto África proporcionou aos alunos a apreciação e conhecimento de outros padrões estéticos, sociais e culturais que desconheciam. Por meio dessa experiência, os alunos puderam compreender que vivemos sob imposição de gostos sem nos darmos conta. Essa tomada de consciência e esse experienciar in loco que uma exposição pode proporcionar é fundamental para a formação humana e profissional mais plena. Ao mesmo tempo, tiveram oportunidade de depararem-se com contextos culturais por meio e na língua-alvo, advindos de outras realidades que não dos modelos anglo-saxões bastante comuns e superficiais dos livros didáticos.*

*Acreditamos que devemos promover situações em sala de aula e extensões que possibilitem pensar sobre a língua em uso, situada em um contexto sócio-histórico, portador de sentido. Cultura e língua estão vivas e, portanto, em constante mutação. Porém, segundo Ortiz (2002, p. 159),*

Embora o ensino da cultura tenha sido defendido há anos por alguns profissionais de LE, o componente cultural tem permanecido superficial, esporádico e quase imperceptível em muitas salas de aulas. Existem casos em que até se sugere a distinção entre o conhecimento lingüístico e o conhecimento cultural; assim, a aquisição desses aspectos da LE seria de forma separada. Nesses casos, o componente cultural da metodologia refere-se ao tipo de informação sobre o modo de vida, a organização social, os valores e as tradições da comunidade dos falantes nativos da língua. Em outras palavras, ele é visto simplesmente como opcional usado para estimular o interesse para melhorar ou ampliar o leque do conhecimento do estudante sobre a civilização dos falantes da língua-alvo.

*A possibilidade de se trabalhar com a estética na formação do profissional de Letras e no ensino e aprendizagem de LE mostra-se, no nosso caso, como uma alternativa bastante significativa do ponto de vista de se incluir aspectos culturais nas aulas. Primeiro, suscita a discussão de temas ético e estéticos relevantes para a formação desses profissionais; segundo, amplia a visão de mundo e; terceiro, oportuniza o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa de maneira significativa para o indivíduo por*

---

<sup>17</sup> Chandra Muzzafer, *Human Rights and the World Order* in Governo global e diversidade cultural – Revista

*oferecer oportunidade de comunicar seu sentimento. Por meio da palavra organizada, passamos a ordenar melhor nossa mente e nossa visão de mundo. Verbalizar impressões, externar opiniões, e tomar posicionamentos: os sentimentos passam de um estado emotivo para um estado de construção; é mola propulsora para se querer ir além da superfície das coisas.*

*A arte é subversiva, pois ela nos mostra que a realidade existente é apenas uma entre outras possibilidades. Quando o aluno é colocado numa situação de contemplação, ele tem uma leitura que vem de dentro dele. Assim, o conhecimento do passado que as obras de arte contêm pode ser trazido para o presente e ser mobilizado pela competência lingüístico-comunicativa desses alunos. Confrontar-se com níveis de culturas diferentes possibilita o confronto de pontos de vista distintos e novas possibilidades de se manter ou romper com o que está estabelecido. A reflexão propiciada ou proporcionada pelo encontro com a arte conduz a reflexões que adentram os conceitos de ética e consciência.*

*A experiência estética perpassa nossos sentidos, mente e sentimentos para percebermos com vivacidade a realidade que nos cerca e expressarmos nossa reação perante o que compreendemos do mundo e de nós mesmos como seres humanos sempre em fase de construção. Observamos que a dimensão estética pode ser vista como um complexo, um conjunto multidimensional com capacidade de dispor, transpor e compor sincreticamente um conjunto de componentes de ordem afetivo e mobilizá-los na construção do conhecimento. Essa dimensão permite compor o conhecimento com intensidade, sensibilidade, coerência e coesão em um embate dialógico com a realidade e com nós mesmos; assim, podemos considerá-la uma competência.*

*Hipotetizamos que a teoria das inteligências múltiplas criadas por Howard Gardner no início dos anos oitenta do século XX vem corroborar nossa pesquisa no que concerne aos diferentes modos de aprender e ao estímulo dos dois lados do cérebro. Se nos lembrarmos dos estudos sobre aquisição de segunda língua publicados por Brown e mencionada no capítulo 1, o lado direito do cérebro está ligado às imagens enquanto o esquerdo está ligado ao pensamento lógico e analítico. A alternativa de se ensinar LE por meio da linguagem estética deve, portanto, levar ao uso dos dois hemisférios do cérebro por implicar a capacidade de interpretar imagens e também o contrário, ou seja, imagnetizar*

*escrituras, que é o que fazemos por meio da literatura. O texto literário, assim como toda obra de arte, cria um outro mundo, um imaginário: fratura a realidade cotidiana e penetra em outra realidade. Para a literatura e para expressarmo-nos diante da arte lançamos mão do uso de metáforas. Essas incorporam e moldam nossa visão do mundo e, por essa razão, ampliam nossa visão de ensinar e aprender LE.*

*As pessoas não se desenvolvem apenas existindo ou envelhecendo e a experiência estética pode levar os profissionais de Letras e os indivíduos, de maneira geral, à constantes reorganizações de seu conhecimento e de sua compreensão do mundo porque o desenvolvimento estético continua durante toda a vida, sendo que o que mais favorece esse desenvolvimento é a familiaridade com a arte.*



## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 INTRODUÇÃO

A metodologia de pesquisa adotada para a análise dos dados é de base etnográfica e baseia-se no modelo interpretativista e interventivo de Erickson (1986). Como foi explicitado anteriormente no Capítulo 1, é interventiva por contar com uma professora-pesquisadora participante, cujos objetivos seriam intervir na abordagem de aprender dos alunos, levá-los a compreender e ampliar seus conceitos de linguagem por meio de projetos concebidos para o desenvolvimento da dimensão estética, e observar as contribuições que esta oferece para a formação do profissional de Letras.

Interpretativista porque o pesquisador busca, através do método de observação, analisar e interpretar os dados coletados baseados nas teorias estudadas. Também consideramos, como Weber (1993), que a escolha desse objeto de pesquisa em especial já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como significativo entre tantos outros. Portanto, em dois encontros de finalização de projetos contamos com as observações de dois Linguistas Aplicados, como uma maneira de controlar a subjetividade da professora-pesquisadora e contribuir para se obter uma interpretação mais aprofundada.

Inicialmente foram aplicados questionários com os seguintes objetivos:

1. traçar o perfil sócio-cultural dos alunos;
2. conhecer suas concepções de linguagem; e
3. conhecer suas concepções de aprender línguas estrangeiras.

Foram feitas anotações sobre procedimentos, dificuldades e debates conduzidos durante o semestre, além de aulas gravadas em áudio. Ao final do semestre, os alunos foram convidados a participarem de entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio. Segundo Erickson (Ibid.), a entrevista fornece evidências das perspectivas dos participantes, bem como evidências com relação aos eventos em que o pesquisador tem dúvidas e precisa esclarecê-las. Por meio das entrevistas, pode-se confirmar ou não as inferências sobre os pontos de vista dos participantes.

As entrevistas foram conduzidas da seguinte maneira: a professora pesquisadora pediu que alunos voluntários recolhessem os questionários respondidos no início do semestre para conversarem sobre algumas respostas. Cinco alunos se voluntariaram para participarem da entrevista. Esses cinco retomaram os questionários respondidos no início do semestre e foram encaminhados à entrevista, constituindo-se assim os cinco sujeitos de pesquisas que chamaremos de S1, S2, S3, S4, e S5. Esclarecemos que a professora-pesquisadora manteve os questionários aplicados na primeira semana letiva do semestre até o final do semestre e que somente naquele momento os cinco sujeitos de pesquisa identificaram seus questionários iniciais, em seguida procedendo-se à entrevista a partir de algumas respostas do questionário.

As anotações feitas durante o semestre, juntamente com as observações dos dois linguistas aplicados que observaram as apresentações dos alunos em dois dos projetos desenvolvidos, serão usadas para a triangulação dos dados. Também foram considerados depoimentos, comentários e informações obtidos durante o semestre, que pudessem oferecer contribuições para a compreensão do objeto de estudo.

### 3.2 OS CONSTITUINTES DA ABORDAGEM

Por acreditarmos, como Almeida Filho (2005), que a análise da operação global de ensinar e aprender línguas se configura como um paradigma de pesquisa aplicada que pode levar à produção de conhecimentos relevantes para a área de ensino e aprendizagem de línguas, e servir para a reflexão de professores em formação, procuraremos proceder à análise baseados, na medida do possível e conforme os dados coletados, nos seis elementos que compõem a abordagem:

1. concepções de linguagem (língua, linguagem humana, língua estrangeira);
2. concepção de ensinar línguas;
3. concepção de aprender/adquirir uma língua;
4. concepção básica de homem em processo de humanização via aprendizagem de línguas;
5. os papéis e atitudes do professor e do aluno/aprendiz; e
6. concepção de sala de aula de que se parte para produzir o ensino.

#### 3.2.1 Concepção de Linguagem

Um processo que visasse à conscientização do ser humano sobre a linguagem possivelmente levaria esse ser à descoberta de si mesmo. Entender, ou pelo menos, querer entender a linguagem é querer entender nossa relação com o mundo e com nós mesmos. É perceber como se mantêm as relações de poder e dominação, por um lado, e deixar-se abandonar prazerosamente no experienciar poético, por outro. O homem é o único ser capaz de afastar-se do mundo para aproximar-se dele novamente com outros olhos, com outra compreensão, *i.e.*, o ser humano é dotado da capacidade de reflexão. Toda nossa relação com o mundo, com outros seres humanos e, conseqüentemente, com nós mesmos se dá por meio da linguagem. Essa conscientização revelaria nossa capacidade transformadora de (re)fazer nosso próprio mundo.

Se essa conscientização sobre a linguagem é capaz de transformar o ser humano e sua relação com o mundo, ela é poderosamente capaz de transformar a postura dos profissionais de línguas perante as suas ações, as suas tomadas de decisão com relação às suas aulas e à educação via aprendizagem de línguas. Portanto, a concepção de linguagem do professor de línguas é um dos fatores centrais, senão o central, na orientação do seu fazer profissional.

Uma das perguntas do questionário aplicado no início do semestre letivo foi “O que você entende por linguagem?” As respostas de S1, S2, S3 e S5 enfocam a linguagem como meio de comunicação, sendo que somente S4 considera a linguagem como um meio de entender uma língua falada.

*S1: Linguagem é o meio pelo qual é utilizada a comunicação entre as pessoas.*

*S2: É a origem do meio das pessoas se comunicarem através da língua.*

*S3: É o ato de se comunicar.*

*S4: Entender uma língua falada.*

*S5: A linguagem é um meio de comunicação.*

Podemos observar nas respostas anteriores que há uma imaturidade sobre o que é linguagem. Os alunos a concebem, inicialmente, como meio de comunicação mais próximo à produção de palavras e sentenças. Não vislumbram a possibilidade de criação e da questão ontológica que a linguagem nos remete. Não há uma assertiva mais aprofundada. Podemos observar que há uma influência do que venha a ser a linguagem adotada por esses sujeitos de pesquisa que está voltada para o a crença que os mass medias difundem, como se esses significassem comunicação. Porém, não há interlocução via mass medias porque esses somente exigem nossa passividade. Também observamos nas respostas iniciais em questão que a experiência que os alunos carregam de como se aprende línguas na escola, inclusive a língua materna. Na entrevista ao final do semestre, perguntamos aos cinco sujeitos de pesquisa se acrescentariam alguma coisa, naquele momento, à pergunta em questão, ao que responderam:

*S1: A questão de texto, que texto também é linguagem. Que a linguagem não é só falada, é também escrita, tem também a linguagem através de símbolos, de áudio-visual, da arte. Ela foi ampliada (concepção inicial) porque pude, através dos textos, desenvolver mais a compreensão. A visão de mundo muda muito. Como muda! A gente tem uma visão mais ampla da linguagem, de outros países, de outros povos, e da própria linguagem da gente, reflete na da gente também.*

*S2: Então assim, essa linguagem, a arte propriamente dita, a gente trabalhou a linguagem da arte, na verdade. O que seria essa arte trabalhando os poemas, músicas, lá na exposição África, as estatuetas, nossa*

*apresentação sobre as estatuetas, sobre as formas, isso enriqueceu muito nossa visão sobre a linguagem porque a gente trabalhou com aquela variedade.*

*S3: Eu posso acrescentar que a linguagem é uma contextualidade. A linguagem não é somente uma forma de falar, mas você busca contextualizar uma coisa que você viu do Van Gogh, da forma de falar, nossa forma de escrever, seus pensamentos... Da África também foi muito importante. Eu acho que a linguagem tem muito mais a ver com a realidade de cada um até porque ela é uma forma pessoal, entra pra fala de uma forma pessoal. Então hoje eu colocaria dessa forma.*

*S4: Acrescentaria que não é só uma língua falada. É todas as formas de expressão, tanto artísticas como quando a gente vai cantar, vai escrever... é linguagem.*

*S5: Eu coloquei que linguagem é um meio de comunicação. Eu acrescentaria também que a arte, as esculturas estão falando, mesmo paradas, tudo fala, a arte fala por si.*

O que podemos observar com esses relatos é que a visão, a concepção de linguagem foi ampliada. No depoimento de S1, a experiência estética permite ampliar as possibilidades de leituras no que diz respeito à própria linguagem, à língua de outros povos, de outros países e reflete a nossa também. A fala de S1 corrobora a possibilidade do distanciamento do objeto e da realidade para se aproximar novamente do mundo com outros olhos. A língua estrangeira passa, nesse exemplo, pelo processo de “desestrangeirização” e esse processo se dá através da estética. Há um elo entre a língua de outros povos com a nossa língua e realidade.

Com o depoimento de S2 verificamos que poder experienciar a estética de formas diversas parece permitir uma maior ampliação do conceito de linguagem. Consideremos que esse acesso à diversidade é fator importantíssimo para a formação do profissional de línguas, principalmente para aqueles de comunidades sócio-economicamente mais carentes no que concerne à sua inclusão social e à aceitação de diferentes possibilidades de ver e de expressar o mundo. Se não conhecemos outras realidades, como poderemos aceitar e conviver com as diferenças? Como apontamos no Capítulo 2, nosso país engloba diversas culturas e uma educação que vise ao desenvolvimento da nação como um todo não pode desprezar as culturas que a compõe. Não é uma questão de tolerar as diferenças, mas de dialogar com elas, de torná-las parte constitutiva da nossa identidade cultural como um povo.

Uma grande descoberta de S5 com os projetos voltados para a experiência estética é que, segundo ele, “a arte fala mesmo parada”. Tal depoimento corrobora a afirmação de que o objeto de arte, a imagem desperta a nossa imaginação. “A linguagem tem muito mais a ver com a realidade de cada um”, na fala de S3 não se exclui a possibilidade do Outro porque o Outro é um ser humano como nós. A afirmação de que a linguagem tem a ver com a realidade de cada um, acreditamos, é que cada um de nós, em sua unidade e

individualidade, continua sendo sempre humano; já não estamos sozinhos no mundo, mesmo com nossas diferenças. O Outro é também parte de mim mesmo.

S4 considera a linguagem como todas as formas de expressão e S5 afirma que a arte, mesmo parada, fala por si mesma. Acreditamos que S5 emprega o termo “parada” não no sentido de que a obra está parada no tempo e espaço, mas porque está parada, fixada a uma posição naquele momento da exposição. Se a obra fala é porque ela atravessou, histórica, cultural e geograficamente, o tempo e o espaço. Quando o aluno refere-se à obra “parada” é porque dessa maneira é possível fazer um recorte histórico: a obra é ampla, mas faz-se um recorte para se proceder à análise. A obra toda é muito grande, por isso há a necessidade de um recorte. Então “parada” porque é passível de análise.

### 3.2.2 Concepção de Ensinar Línguas

Almeida Filho (1997, p. 23-25) considera que a abordagem de ensinar de um professor, assim como suas percepções de linguagem, de aprender e ensinar línguas encontram-se subjacentes ao seu trabalho. Assim, observações feitas em sala de aula podem ajudar na tentativa de se reconhecer em qual das duas macro-abordagens o professor melhor se enquadraria. O autor refere-se às duas macro-abordagens: 1) abordagem formalista ou gramatical e 2) abordagem significativista ou comunicativa. Algumas amostras que o autor (Ibid.) coletou de concepções de ensinar línguas baseadas em pesquisa aplicada são as seguintes:

- dar (aulas, conhecimentos...), passar, transmitir;
- compartilhar;
- construir para e com os alunos, fazer;
- proporcionar condições para envolver;
- criar situações, climas, ambiente, estímulos;
- pensar e fazer pensar;
- oferecer possibilidade de transformação;
- emancipar;
- preparar(se) para compreender relações de poder e para agir;
- trocar, intercambiar, negociar; e
- perturbar(se).

Para o autor,

Cada uma dessas manifestações de língua, de aprender e de ensinar precisa ser entendida não só como um indicador simples de cada vertente mas também como uma perspectiva teórica para a qual poderíamos aduzir fundamentação teórica complexa em diferentes tradições de pesquisa e teorização. É o caso, por exemplo, de se entender aprender como construir com colegas e professores, que à parte de indicar esforço coletivo ou grupal para aprender em tarefas abertas também esconde uma enorme teorização que poderíamos reconhecer no construcionismo de um Freire, Piaget ou Vygotsky.

Neste item, buscaremos evidenciar a concepção de ensinar a partir dos relatos dos alunos durante as entrevistas, dos procedimentos adotados pelo professor e das observações dos dois lingüistas aplicados.

Segundo as observações realizadas nos encontros em que os alunos apresentaram os projetos, os alunos atribuíram sentido ao trabalho realizado e às apresentações. Durante as apresentações os

grupos se preocupavam em saber se o resto da turma estava entendendo e diziam na língua-alvo “Vocês entenderam?”, “Está Ok?”, “Da pra ver?”. Quando demonstravam dúvidas ou esqueciam algum detalhe usavam “Me desculpem. Estou nervoso” ou “Aguardem um momento, por favor”, também na língua-alvo. Prepararam e usaram vários recursos como cartazes, réplicas dos objetos de arte em papel machê, transparência, retroprojetor com desenhos (o vocabulário representado em forma de desenhos para facilitar a compreensão da turma) e assumiram a postura de professor. Na conclusão da apresentação todos os grupos falaram sobre as impressões que tiveram da exposição e o que significou para eles.

Observou-se que o trabalho teve encaminhamento e acompanhamento adequados e que os alunos estavam cientes de como seriam avaliados: fizeram levantamento sobre o léxico, checaram pronúncia e utilizaram diversas estratégias para que o resto da turma pudesse compreender cada detalhe da exposição que foi feita na língua-alvo. Preocuparam-se com o retorno da turma, fizeram associações, apresentaram os materiais usados na confecção de cada uma das obras escolhidas, e as contextualizaram do ponto de vista sócio-histórico e cultural. Verificou-se que os procedimentos estavam voltados para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa numa perspectiva comunicacional (vide Moura 2005). Os projetos pareciam permitir que eles aprendessem a língua-alvo de maneira acelerada e desenvolvessem competências eles mesmos: aprenderam a buscar meios para uma aprendizagem significativa e puderam acelerar o aprendizado numa perspectiva mais holística e autônoma.

A professora demonstrou preocupação quanto ao fato de que alguns alunos memorizaram o texto da apresentação por acreditar que a memorização não leva, necessariamente, à aprendizagem de uma LE. Alguns se apresentaram com um resumo nas mãos. Consideramos que: primeiro, pôde-se perceber que os alunos estudaram seus textos, que os compreendem porque eram textos que eles se deram ao trabalho de produzir na língua-alvo e que, portanto, os textos fazem sentido para eles; segundo, que há a questão do nervosismo e que normalmente temos um texto em mãos quando vamos apresentar nossos trabalhos em congressos; terceiro, que a maioria dos alunos lêem seus resumos quando vão apresentar trabalhos mesmo em língua materna; e quarto, que não devemos nos esquecer que a imitação é fator importantíssimo no desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Um dos colegas ressaltou que a estrutura e organização das apresentações foram muito positivas e que essa característica nem sempre é alcançada, mesmo quando os alunos apresentam em língua materna.

Observamos que os alunos atribuíam sentido ao que estavam apresentando porque eles percebiam o valor estético das obras. Muitos se sentiram sensibilizados pelo objeto de arte que apresentaram e falavam com uma carga de emoção visível. Alguns fizeram questão de deixar claro que foi a primeira vez que visitaram uma exposição de arte e se sentiram sensibilizados. Esse fato fez com que eles pudessem falar das diferentes representações e significados, conheceram outras realidades e diferentes formas de expressão. Esses projetos trabalharam a pluralidade e diversidade cultural, o que vai ao encontro dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que concerne aos temas transversais em que a educação deve voltar-se para a pluralidade cultural, inclusão social e cidadãos mais conscientes. O processo de inclusão social começa ao se experimentar a diversidade, ao perceber o mundo de outras formas e ver outras belezas não legitimadas na nossa cultura. A estética parece oferecer essa possibilidade; o crescimento do homem mais humanizado inclui ver a realidade com outros olhos. O que nos leva a crer que a dimensão estética possibilita uma (re)aproximação conceitual da linguagem e do sujeito, mobilizando a desestrangeirização da língua, da cultura, da sociedade e do Outro.

Uma aluna relatou que tinha descoberto que cada uma das peças da exposição África possuía um significado social, artístico e religioso, o que corrobora a construção do conhecimento eminentemente social. O ensino de LE se mostra bastante significativo nos depoimentos de alunos no que diz respeito a seu conteúdo e procedimentos adotados que extrapolaram a sala de aula. Uma aluna afirmara que estudava inglês há alguns anos e que era a primeira vez que estava aprendendo a falar; outros comentaram que aprenderam mais dessa forma; que a experiência foi positiva porque aprenderam a buscar mais, que não ficou só na teoria e que foi na prática que aprenderam, que gostaram dos temas e que os conteúdos de qualquer disciplina deveriam se voltar para a contextualização da realidade do aluno como fizemos nessa disciplina. Outra comentou que por meio da arte se assimila muito mais do que estudando o A, B, C (soletrando em inglês); que os projetos os fizeram aprender e se aproximar da cultura alvo e a se expressar

melhor. Outro aluno afirmou que seu vocabulário fora muito ampliado e que sua pronúncia melhorou significativamente.

No fechamento do projeto Haikai, verificou-se que a aula foi predominantemente em inglês e que os alunos não ficaram ansiosos ou inseguros. A professora deu vários comandos, explicou diferentes procedimentos na língua-alvo e os alunos responderam sem grandes problemas. Também detectou-se que a turma era grande e a língua materna foi usada somente como suporte, para realinhar o filtro afetivo.

### 3.2.3 Concepção de Aprender Línguas

Um dos itens do questionário respondido no início do semestre revelara algumas crenças por parte dos alunos sobre o que significa aprender línguas estrangeiras. Nos gráficos a seguir, pode-se observar que o filtro afetivo dos alunos encontra-se baixo porque 70,6% acredita que conseguem aprender uma LE, porém 52,9% acredita que é melhor aprender uma LE no país onde ela é falada. Esses dados revelam uma certa descrença em aprender LE no Brasil, provavelmente devido à frustração de se estudar durante sete anos no ensino regular sem avançar muito.

A questão 10 do questionário inicial conta com diversos itens que procuram abarcar as crenças dos alunos quanto a aprendizagem de LE. Por tratar-se de uma questão de múltiplas escolhas, os alunos foram orientados a marcar os itens que expressavam a sua opinião sobre a aprendizagem da LE; portanto, os percentuais não se fecham em 100% exatamente porque os alunos podem marcar quaisquer itens que consideram verdadeiros.

A coluna “% das respostas” expressa o percentual de repostas do item em relação às 17 opções possíveis. A coluna “% dos casos” expressa o percentual de respostas em relação a todas as marcações realizadas.

Nesse sentido, podemos afirmar que, para a maioria dos alunos, é importante falar uma língua estrangeira, eles acreditam também que todos conseguem aprender uma língua, que algumas são mais fáceis de aprender que outras, que deve ser divertido, que exige autodisciplina, que é mais fácil para crianças, que é melhor aprender no país de origem da língua e que é mais fácil ler e escrever, do que falar e entender.

Tabela 2

Itens	Frequência	% das respostas	% dos casos
É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia.	15	12,1	88,2
Todos conseguem aprender uma língua estrangeira.	12	9,7	70,6
Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras.	11	8,9	64,7
A aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser divertida.	11	8,9	64,7
A aprendizagem de uma outra língua exige autodisciplina.	11	8,9	64,7
É mais fácil pra a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto.	9	7,3	52,9
É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada.	9	7,3	52,9
É mais fácil ler e escrever do que falar e entender.	9	7,3	52,9

É muito difícil aprender uma língua estrangeira por ela não estar presente no meu dia a dia.	7	5,6	41,2
Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda a aprender línguas estrangeiras.	5	4	29,4
É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.	5	4	29,4
Os brasileiros demonstram boa aptidão para aprender línguas estrangeiras.	5	4	29,4
É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira.	5	4	29,4
Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas.	4	3,2	23,5
O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente.	2	1,6	11,8
Para aprender uma língua estrangeira o estudante só precisa prestar atenção às aulas.	2	1,6	11,8
É muito difícil aprender uma língua estrangeira.	2	1,6	11,8
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100</b>	<b>729,4</b>

Outro dado que consideramos relevante é que 41,2% dos alunos acredita ser difícil aprender uma LE por esta não estar presente no dia-a-dia. Parece-nos que os projetos que desenvolvemos proporciona uma contextualização para o aprendizado e desmistifica essa crença, como veremos nos dados a seguir.

Somente 29,4% acredita que é necessário saber a cultura do país para falar bem a língua-alvo e somente 23,5% considera que aprender uma LE é diferente de aprender outras disciplinas. Os alunos ainda não demonstravam perceber a especificidade de se aprender línguas estrangeiras. Acreditamos que o projeto que desenvolvemos desempenhou o seu papel no sentido de mostrar a importância de se utilizar uma metodologia específica para o ensino de línguas.

Acreditamos que a concepção de aprender línguas dos alunos foi transformada em muitos aspectos ao longo do semestre letivo. Quando visitamos a exposição África, por exemplo, houve, primeiramente, um grande espanto por parte dos alunos. Consideramos que esse estranhamento causado pelo novo é importante para desenvolver novas posturas, incitar a curiosidade e causar maior envolvimento. Muitas vezes, os alunos apresentam uma postura bastante negativa quanto à aprendizagem de línguas porque passaram por experiências frustrantes no ensino fundamental e médio. Costumam afirmar que estudaram o verbo “to be” da quinta série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio e que não aprenderam nem o verbo em questão. Sentem-se frustrados e desiludidos por terem estudado inglês por sete anos consecutivos e não acreditam que vão conseguir alguma coisa em três anos de curso em uma faculdade.

Em nossa opinião, faz-se necessário que os professores adotem outros procedimentos que permitam mudar o comportamento dos alunos que demonstram descrença, apatia ou postura negativa pela aprendizagem de línguas. Não acreditamos que esses alunos sejam enganadores e preguiçosos, como afirmam alguns professores, mas que têm uma atitude negativa principalmente devido ao fracasso em aprender a língua-alvo durante o ensino fundamental e médio e aprenderam a desenvolver uma certa atitude de enganação. Neste ponto, acreditamos que a linguagem estética cumpre um papel importantíssimo porque ela mexe com o sensível desses alunos e o trabalho com projetos, mesmo criando um conflito inicial, faz com que eles preencham suas lacunas de aprendizagem por conta própria: estudo sobre o léxico, checagem de pronúncia, pesquisa gramatical para resolver problemas relacionados à forma, etc. O professor não oferece uma receita pronta; ele trabalha na elaboração de procedimentos que conduzam os alunos a uma emancipação de seu aprendizado. Ele acompanha e reelabora os procedimentos conforme a necessidade ou a lacuna a ser preenchida. A cultura de aprender dos alunos transforma-se: passam a adotar uma postura mais comprometida e responsável por sua própria aprendizagem.



Observamos que as etapas ou tarefas executadas durante o processo de desenvolvimento dos projetos levaram os alunos a construir, em grupos, uma aprendizagem mais cooperativa. Parece-nos que o ensino cooperativo dá a sensação de liberdade tanto para o aluno como para o professor. Ambos são sujeitos que têm papéis e objetivos comuns. Não há uma transferência passiva de significados e sim um processo de construção.

Questionário: O que você entende por aprender uma língua estrangeira?

S1: *Aprender uma língua estrangeira é desenvolver sua capacidade cognitiva, comunicativa. É procurar entender a linguagem de pessoas de outros países.*

S2: *É aprender e praticar o inglês quando precisar.*

S3: *Desenvolver habilidades situadas em outro país.*

S4: *Um idioma que não é meu.*

S5: *Aprender uma língua estrangeira é adquirir melhor conhecimento.*

Entrevista: sobre aprender língua estrangeira

S1: *A gente se torna mais, como posso falar, a gente adquire mais conhecimento na língua. E isso reflete no mundo porque podemos observar como outras pessoas usam a linguagem.*

S2: (avaliando sua aprendizagem) *foi totalmente positivo pelo fato de eu mesma ter buscado mais. Porque se eu esperasse só daqui ou do cursinho lá fora, eu não ia ter o mesmo rendimento que eu tive. Esse semestre foi um semestre assim que eu tive, acho que cem por cento... Tive um crescimento muito acelerado. Inclusive no curso onde estou estudando a professora falou para eu passar para outro nível. (...) Na África sentimos a necessidade, aqueles que não sabiam procuraram saber (...)*

S3: (avaliando sua aprendizagem) *Pra mim o decorrer do semestre foi muito bom. Meu rendimento foi espetacular. Meu vocabulário era mínimo e com os trabalhos eu cresci muito.*

S4: *Porque não é só o idioma que não é meu. É uma cultura que não é minha. Totalmente diversa. Aprender um pouco dos costumes, diferenças entre nossa cultura e a deles é muito importante.*

S5: *Eu coloquei que aprender uma língua estrangeira é adquirir melhor conhecimento, é aprender uma nova cultura, novos mundos, uma maneira de se expressar. Não só pra gente se comunicar com outras pessoas, mas também porque a cultura deles adentra a gente também.*

As considerações de S1 e S4, principalmente, demonstram que para esses sujeitos de pesquisa a língua estrangeira continua sendo estrangeira. Para eles, aprender uma língua estrangeira ainda é aprender a língua de outros povos; porém, já consideram a importância de se aprender um pouco das outras culturas falantes da língua-alvo, o que não consideraram no questionário inicial.

No entanto, S2 reconhece que a aprendizagem de uma LE implica responsabilidade por parte do aluno. Parece-nos que os projetos desenvolvidos a partir da linguagem estética os fizeram encarar o desafio de pesquisarem, por conta própria, e assim caminharem para uma maior autonomia no seu aprendizado. A metodologia de projetos parece favorecer isso. Quando S2 também reporta que seu crescimento foi acelerado e que no cursinho de línguas que ela faz paralelamente, a professora falou para passar para outro nível. Isso pode significar que na metodologia de projetos não há necessidade de tempo gradual. Há a possibilidade de se “pular” etapas quando as atividades levam os alunos a uma maior responsabilidade de seu processo de aprendizagem.

S3 afirma que seu rendimento foi espetacular e que seu vocabulário foi ampliado com os projetos. Parece-nos que quando há espaço para que o aluno levante dados, a aprendizagem se torna mais efetiva, pois ele se apossa do léxico e melhora a pronúncia. Assim, observamos um aumento significativo do inventário léxico. Há também uma mudança na atitude do que pode significar aprender uma língua estrangeira e maior responsabilidade por parte do aluno.

S5 considera que aprender uma LE não se dá somente para a comunicação com outros povos, mas porque “a cultura deles adentra a gente também”. Essa afirmação aponta para uma educação multicultural que nos permite uma visão mais aprofundada do cenário mundial do qual somos parte constitutiva. Isso implica posicionamentos e responsabilidades diante das injustiças sociais que presenciamos em nosso país e nas nações culturalmente diversas que há no planeta que habitamos. Para nós, vale lembrar que somos seres em processo de humanização espalhados pelos quatro cantos do mundo; por onde quer que se ande, por onde lançarmos nosso olhar, veremos que somos os responsáveis, globalmente, pelas realidades extremas que diferentes povos e classes sociais experimentam ou são obrigados a experimentar.

### 3.2.4 Concepção Básica de Homem em Processo de Humanização via Aprendizagem de Línguas

No desenvolvimento dos projetos procuramos situar o ensino de línguas dentro de uma esfera mais ampla de educação. No projeto África, especificamente, procuramos realizar debates em que os alunos, por meio da linguagem estética, se tornassem mais conscientes dos valores sócio-culturais dos povos africanos representados naquela exposição e refletissem sobre os nossos valores. Widdowson (2003, p.163) considera que a compreensão de outras culturas leva ao desenvolvimento de uma percepção crítica de nossas próprias suposições sócio-culturais que tomamos como certas.

Durante as visitas à exposição África houve certa controvérsia com relação ao conceito de belo. Quando o arte-educador<sup>18</sup> que monitorou a visita apresentou pela primeira vez uma escultura feminina que ele chamou de bela, os alunos acharam engraçado. O belo presente nas diversas obras de arte da exposição África que representavam figuras humanas não tem relação com o belo apresentado pelos mass medias no Brasil, haja vista os padrões de beleza das modelos que são apresentados em comerciais, novelas, outdoors, revistas, dentre outros. Esse assunto foi colocado durante a visita e debatido posteriormente em sala de aula. Nesses debates que envolviam o tema do belo, questionaram-se os padrões de beleza que são ditados diariamente, que aprisionam e causam frustração, como apresentamos no Capítulo 2. Este debate levou ao desenvolvimento de uma visão mais crítica dos conceitos de belo, ampliação da visão de mundo e um modo de pensarmos nossa própria alienação.

Um outro debate que veio à tona com a exposição África foi a questão religiosa. Podemos observar no trecho da apresentação em sala de aula traduzida e transcrita abaixo, que uma aluna foi preconceituosa ao explicar como o “Inganga” atribuída a uma escultura poderes sobrenaturais que a ligavam ao mundo dos vivos e ao mundo dos mortos.

<sup>18</sup> O Centro Cultural Banco do Brasil situado em Brasília oferece visitas monitoradas, ou seja, guiadas por um arte-educador que apresenta toda a exposição à grupo de visitantes, especialmente grupos de estudantes, como parte de seu programa educativo. A visita foi guiada, em sua grande maioria, em língua inglesa.

*Esta estátua é da República Dominicana do Congo, século XIX. Ela é considerada por estar entre dois mundos: o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. (...) (sobre um chumaço colocado na estátua) É uma mistura feita pelo Inganga de ervas e cera. Inganga é um homem poderoso. Macumbeiro.<sup>19</sup>*

Após as apresentações de fechamento do projeto África, discutimos os preconceitos religiosos e nossa postura como educadores. Debates sobre os preconceitos que carregamos sobre os rituais que fazem parte de outras religiões e do respeito pelas diferentes formas de expressão de fé e de religião. Abordamos o assunto discutindo o fanatismo religioso no mundo de hoje e o fundamentalismo desse fanatismo. Houve momentos de resistência e intolerância a algumas religiões, principalmente o que concerne ao mundo islâmico *versus* cristão, mas chegamos também a um certo consenso de reconhecer que algumas religiões cristãs também apregoam um certo fanatismo e exclusão de quaisquer outras religiões. As questões éticas do profissional de línguas foram debatidas no que diz respeito ao educador que não deve impor suas opiniões e crenças pessoais como as mais corretas, mas que aprende a valorizar e respeitar as diferenças.

Consideramos, como Schiller (1792-93), que a linguagem estética faz parte da formação do caráter ético-estético de um povo. Não adentramos a estética sem adentrarmos a ética. Uma é a face da outra; constitui elemento formativo da cidadania. A educação não pode mais admitir profissionais que ditam regras e morais próprios sem se absterem de si mesmos. Se um indivíduo não se permite novas possibilidades, não dialoga, não constrói em parceria com o próximo, alimenta uma visão unilateral. Um educador em línguas não há de desconsiderar suas posições e, igualmente, não desconsidera as dos outros enquanto indivíduos participantes e geradores do conhecimento. O conhecimento não aponta para um único caminho; ele abre um leque de possibilidades.

Reconhecemos que há esforços empreendidos no Brasil para maior justiça social e melhor convivência entre nossas diferentes etnias, mas é perceptível que a história contada a partir de uma só etnia, a história etnocêntrica, dificulta a vivência natural entre as raças. A história dos negros, por exemplo, apareceu em alguns materiais didáticos há poucas décadas, enquanto a história das comunidades indígenas não é mostrada nesses materiais. Há uma certa tolerância entre as diferentes etnias, crenças e costumes no Brasil, mas desde que não haja muita interferência e aproximação dessas chamadas minorias nas questões nacionais centrais que estão impregnadas das posições que a classe dominante tradicionalmente herdou da cultura européia do homem branco. É importante que a educação em nosso país não só se volte para a tolerância das diferentes etnias, mas que aceite e reconheça a pluralidade cultural como maneira de permitir-nos criar formas diferentes de manifestação do pensamento e diversificação do modo de fazer e produzir conhecimento.

Na perspectiva dos projetos desenvolvidos, há a possibilidade de experimentar a diversidade cultural e acreditamos que a diversidade encontra-se ligada ao processo de inclusão social. A estética permite-nos abrir os olhos, ver outros ângulos; e quanto mais ângulos se abrem, o indivíduo passa a ter maior consciência. Esse processo é essencial para a formação ético-estética do profissional de línguas; a experiência estética leva a ver outras realidades e possibilita outros parâmetros, outras leituras do mundo.

### 3.2.5 Papéis dos Professores e Alunos

*Segundo Prabhu (2003), há diversas razões para que o professor venha a construir um novo conjunto de materiais e procedimentos e não a adoção de materiais prescritos. Para o autor, a adoção de novos (e diferentes) materiais tende a levar os*

---

<sup>19</sup> This statue is from the Dominican Republic of Congo, nineteenth century. So he is considered to be between two worlds: the world of the living and the world of the dead. (...) They put it there. It is a mixture made by the Inganga of herbs and wax. Inganga is a powerful man. Macumbeiro.

*professores a mudar seus procedimentos de ensino conforme o que demandam esses novos materiais. Acreditamos que nossa experiência de trabalhar com projetos a partir da linguagem estética possa, talvez, se tornar uma alternativa para os cursos de letras – licenciatura plena - que hoje se apresentam como de curta duração e incentivar os alunos em sua ação futura.*

*No desenvolvimento do projeto Haikai, por exemplo, partimos da forma. O objetivo era oferecer uma série de padrões gramaticalmente explícitos em que cada “linha” do poema possuía um número mais ou menos fixo de palavras de um tipo morfosintático específico. Os alunos precisavam rastrear e escolher uma palavra gramaticalmente conveniente para a imagem que eles desejavam criar. Partimos da forma, mas a proposta era que cada haikai “pintasse um quadro” na mente de quem o experimentasse. Portanto, partimos da forma para transcendê-la. Observamos que esse projeto proporcionou aos alunos uma melhor compreensão dos conceitos gramaticais e das relações que se estabelecem para a construção do significado. O projeto levou à produção de haikais, de poesia, de linguagem função estética. Assim, a ênfase recaiu sobre o “sentimento de beleza”, nas construções sintáticas usadas poeticamente. Compreenderam que os vários elementos de uma oração possuem relação entre si e são usados conforme os objetivos de quem escreve. A experiência levou-os à construção do imaginário por meio dos poemas e de autoconfiança em si mesmos.*

*O primeiro passo no projeto Van Gogh consistiu em uma discussão sobre os padrões de loucura e normalidade, a importância que a sociedade atribui ao cientista, ao poeta e ao artista. O debate se deu em torno dos preconceitos perante padrões de comportamentos considerados diferenciados, da importância que a sociedade confere ao conhecimento racional, em detrimento daquele que surge da sensibilidade. Esse debate culminou no reconhecimento de que socialmente necessitamos dos frutos advindos do pensamento racional, mas que não podemos viver como seres humanos sem a arte, sem a relação com o sensível. Como futuros educadores, esses alunos chegaram ao consenso de que precisamos educar para a sensibilidade e para a razão. Que uma não pode estar dissociada da outra se vislumbramos uma educação transformadora e um mundo mais humanizado.*

O que podemos observar na implantação dos três projetos é que os papéis do professor e dos alunos tomaram uma direção diferente do que os tradicionalmente aceitos. Em primeiro lugar, o professor é o renovador que propõe um novo caminho. Ao mesmo tempo em que o professor é o responsável

pela criação do projeto, por estabelecer os objetivos e os procedimentos para alcançá-los, ele é também co-orientador e negociador, pois procura integrar os grupos. Como renovador, esse professor se permite correr riscos e tem de procurar, junto a seus alunos, diferentes caminhos para a realização das tarefas propostas em diferentes momentos e diante de dificuldades específicas.

Ao relatar sobre a experiência dos desafios conduzidos paralelamente aos projetos, S5 afirmou que os relativos ao cinema, especificamente, ajudaram-na a pensar e expressar-se melhor porque gosta muito quando o professor deixa o alunos expressarem sua opinião. Podemos observar na transcrição a seguir que S5 sentiu-se bastante a vontade para expressar-se e que isso alinhou o seu filtro afetivo.

*S5: ... eu me sinto tão assim... para falar o que eu penso. É bom quando você encontra uma pessoa que te deixa a vontade para se expressar. Outros travam a gente. Então, quando a gente tem a oportunidade de participar, de se expressar, ainda mais na língua que a gente está aprendendo, no inglês, é melhor ainda porque a gente está praticando o inglês (...)*

O papel do professor, nesse caso, alinha-se mais ao que propicia condições para envolver os outros, que cria situações e que instiga o aluno a expressar suas idéias. O aluno, por seu lado, torna-se co-participante. Muitas vezes o aluno assume o papel de questionador e debatedor, construindo uma base para o exercício do diálogo: diálogo tão fundamental à formação do profissional de línguas e do cidadão em processo de concientização.

Um outro ponto que consideramos relevante destacar refere-se ao desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa per se. Na entrevista, S1, que estudava inglês em curso particular há alguns anos, nos conta o seguinte:

*S1: Eu acho que o curso (disciplina na faculdade) acrescentou muito na minha aprendizagem também no desenvolvimento da conversação. O curso melhorou muito no desenvolvimento da conversação. Aqui colocamos mais em prática a conversação. No curso (lá fora) é mais gramática.*

Observa-se que o papel do professor, neste relato, é o de transformador da prática de ensino que transcende as limitações dos métodos pré-estabelecidos. Quando S1 diz que no curso particular que frequenta se aprende mais gramática, isso significa que as práticas de sala de aula, mesmo nos cursos que dizem estar voltados para a comunicação, as práticas mais tradicionalistas ainda são vigentes. Ao ser incitados a atribuir sentido ao que lhes é apresentado, os alunos tornam-se mais cientes de suas limitações e procuram superá-las. Não aprendem a LE como se ela estivesse morta, como se fosse somente estrutura, mas sim como forma dinâmica de diálogo.

Os relatos de S2 e S3, a seguir, corroboram o anterior de uma aprendizagem mais acelerada, de um novo papel de aluno que é co-responsável por sua própria aprendizagem e de um professor comprometido com a busca de novos horizontes e experiências de aprendizagem de línguas.

*S2: ... foi totalmente positivo pelo fato de eu mesma ter buscado mais. Porque se eu esperasse só aqui ou do cursinho lá fora, eu não ia ter o mesmo rendimento que eu tive. (...) Inclusive no curso onde estou estudando a professora falou para eu passar para outro nível.*

*S3: (...) Meu rendimento foi espetacular. Meu vocabulário era mínimo e com os trabalhos eu cresci muito. (...) Aprendi muitas palavras novas que eu não conhecia, significados novos e até mesmo estrutura. Eu não tinha noção de escrever e escrevi muitas coisas.*

No desenvolvimento dos projetos, há uma quebra da postura do aluno que espera que o professor “regurgite” o conhecimento em sua boca como um passarinho recém-nascido para uma postura de

quem se preocupa em como vai aprender, como vai estudar, onde tem que pesquisar. O desafio colocado pelo professor no início do semestre com relação aos projetos e a percepção do valor estético desestabiliza o que já está padronizado: a construção do sentido é tomada como dinâmica e dialética. Consideramos que o surgimento dessa nova postura no aluno e no professor é essencial para fundamentar uma educação e o desenvolvimento de atitudes menos paternalistas e mais cooperativas tanto no que concerne a educação e conhecimento, como no crescimento do cidadão mais comprometido com a realidade, de uma maneira geral. A autonomia do aluno surge quando ele se torna responsável por sua aprendizagem, quando aprende a reconhecer suas lacunas de conhecimento e pesquisa para preenchê-las. A construção dessa autonomia se dá concomitantemente à conscientização. Conhecendo seus limites, se auto-conhecendo, o aluno torna-se mais responsável por sua própria aprendizagem e aprende a enfrentar e derrubar suas barreiras.

### 3.2.6 Concepção de Sala de Aula

Grande parte do insumo que o aluno recebe no ensino e aprendizagem de língua estrangeira é oferecido na própria sala de aula. Concebemos a sala de aula como um local de interação social real em que o grupo envolvido nos encontros, ou nas aulas propriamente ditas, possuem objetivos em comum.

A aula de LE pode ser considerada um ambiente em que se ensaia a língua-alvo para uso real posterior, ou um local onde se pode vivenciar e trocar experiências na língua-alvo com o objetivo de que os alunos desenvolvam competências na LE, eles mesmos, numa perspectiva educacional voltada para a atitude crítico-reflexiva de seus co-participantes, idealmente. Porém, nem sempre os objetivos e prioridades do professor em sala de aula vão ao encontro dos objetivos e prioridades de seus alunos para que a aula aconteça de maneira harmônica. Da mesma forma, a abordagem de ensinar do professor pode não ser a mesma de aprender do aluno: diariamente esbarramo-nos em dificuldades para alcançarmos uma “afinação” nesse complexo processo de ensino e aprendizagem que ocorre, principalmente, em sala de aula.

Porém, Almeida Filho (1998, p. 25) alerta que a aula pode não ser quantitativamente a maior porção do trabalho de ensinar e aprender, apesar de considerá-la a mais impactante. O autor a imagina como a ponta do iceberg, pois tanto o professor quanto o aluno deverão executar diversas tarefas antes do próximo encontro: planejamento, correção, avaliação, seleção e produção de novos materiais, discussão com colegas, etc. do lado do professor; resolução de problemas, lições de casa, discussão com colegas, pesquisa na Internet ou em outros recursos, etc., por parte do aluno. Compreendemos que nesse contexto, os procedimentos estabelecidos pelo professor são de importância crucial para o andamento das aulas, assim como a (re)avaliação dos mesmos ao final de cada encontro.

Conforme Almeida Filho (Ibid.) afirma, um dos fatores que pode influenciar a aprendizagem de uma LE encontra-se no fato de recebermos em nossas aulas, principalmente em regiões mais pobres, alunos inexperientes em aprender LE. Muitas vezes esses alunos são os primeiros da família a iniciarem a experiência educacional de acomodar outro sistema lingüístico e cultural. Recordamos que a faculdade onde desenvolvemos nossos projetos localiza-se em uma cidade periférica do Distrito Federal e que muitos de nossos alunos se encaixam nesse caso, como podemos observar nos gráficos a seguir.

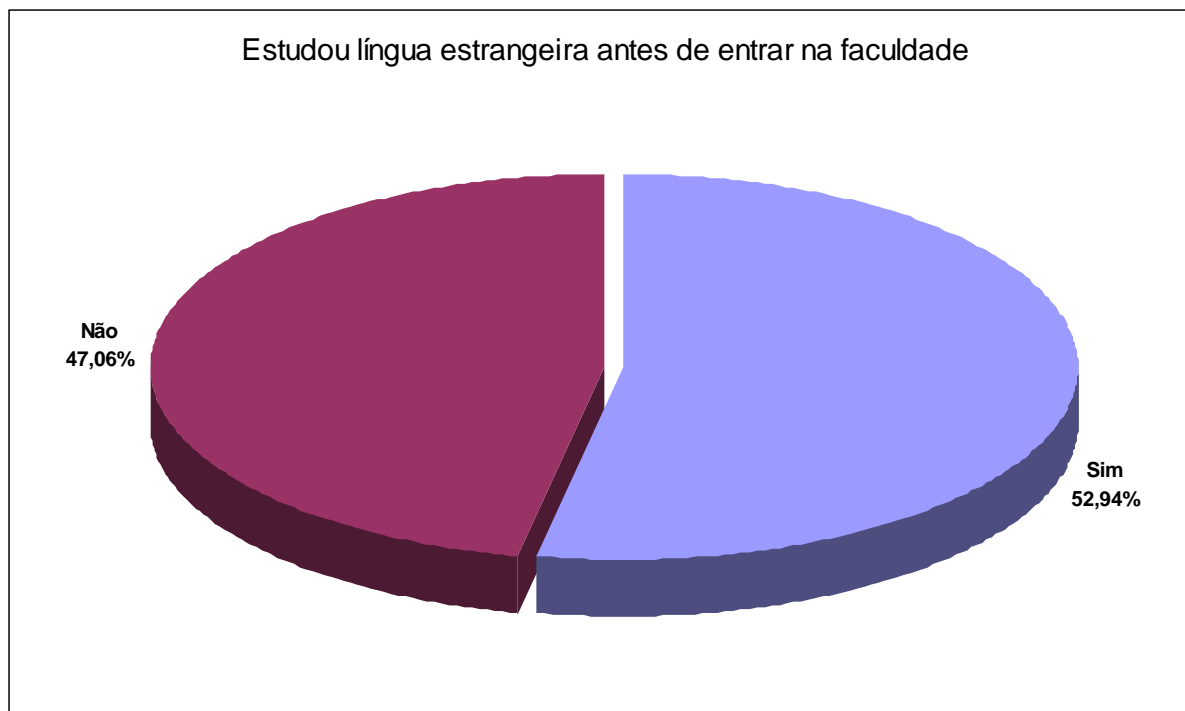
Gráfico 6



Como podemos comprovar, em 58,82% dos casos nenhum membro da família estudou uma LE antes desses alunos. Acreditamos que no nosso caso, a experiência de se estudar inglês-LE por meio dos projetos em linguagem estética cumpre três papéis fundamentais: 1) oferece uma alternativa diferente de aprendizagem e formação ético-estética dos futuros profissionais; 2) oportuniza uma aprendizagem mais cooperativa e co-responsável e 3) abre um leque de possibilidades de identificação cultural e não somente a do eixo anglo-saxônico. A aula, nessa perspectiva, torna-se um *locus* de interações sociais em que alunos e professor tornam-se os des(re)construtores de conhecimentos.

Em nosso questionário perguntamos quem estudou uma LE antes de entrar na faculdade e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 7



Este resultado demonstra que mais da metade dos alunos estudaram uma LE antes de entrar na faculdade, porém quando perguntamos por quanto tempo, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 3

Tempo de estudo	Frequência	%
12 meses	3	33,33
6 meses	2	22,22
3 meses	1	11,11
36 meses	1	11,11
48 meses	1	11,11
72 meses	1	11,11
Total	9	100

Podemos concluir que 66,66% estudou de 3 a 12 meses somente. Se compararmos esse resultado com o anterior em que 53% estudou uma LE, podemos afirmar que muitos iniciaram seus estudos, mas desistiram em pouco tempo. Isso pode indicar que os alunos não se sentiram motivados a continuar seus estudos ou que a questão financeira pode tê-los obrigado a abandonar. No entanto, não temos como comprovar neste momento qual das duas hipóteses, ou se ambas são verdadeiras. O que podemos afirmar é que o número de desistentes é grande e que esse dado pode estar ligado à motivação e à maneira como as aulas são conduzidas nas escolas e nos cursos de idiomas.

Outro dado significativo com relação ao insumo oferecido nas aulas observadas é que os alunos não estudaram a língua somente como estrutura, como se a língua estivesse morta. Estudou-se estrutura, foi-se até a gramática para aprender como dizer o que queriam dizer na hora da apresentação. A estrutura como base para significar no discurso. No projeto África, por exemplo, foram a campo, tiveram acesso aos textos da exposição em língua inglesa e uma visita monitorada na língua alvo também. A língua estava viva e presente nas extensões da sala de aula e eles aprenderam a ir buscar o insumo fora da sala de aula também. Um aluno informante relatou que voltou à outra exposição depois dessa primeira experiência e



encontrou um grupo de estrangeiros que precisava de informação. Ele interagiu e teve oportunidade de falar com outras pessoas na língua alvo pela primeira vez, mesmo enfrentando dificuldades.

A metodologia de projetos parece alinhar o filtro afetivo nesse relato de S2 quando fala da alta-estima.

*S2: Sobre os projetos... não fica somente na teoria. É uma coisa na prática. Na África sentimos a necessidade. Aqueles que não sabiam procuraram saber e os que já sabiam tiveram um melhor conhecimento porque tinha conversação, o monitor (monitoria feita na língua-alvo), tudo... A gente até sente uma alta-estima porque a gente está entendendo.*

Um outro dado que consideramos importante é que S2 diz que quem não sabia procurou saber, ou seja, aqueles que tiveram mais dificuldade procuraram saná-las no decorrer do projeto. S2 continua relatando que:

*S2: (...) da África porque tem mais a ver com a nossa realidade, a cultura. As coisas da África que a gente tá vivendo, que a gente usa. Eu acho que os conteúdos em inglês, em qualquer matéria tem de voltar mais pra questão até que os PCNs falaram, da contextualidade da realidade do aluno, da nossa realidade, ou seja, se tem uma exposição lá, porque a gente não vai lá se a gente pode? Então acho que isso até cresce mais no próprio de nós mesmos. Eu acho não, eu tenho certeza.*

Para haver aprendizagem ela deve ser significativa. O aluno aprende mais quando há contextualização, quando eles se identificam porque o que toca nossa identidade, nos toca mais profundamente. Muito significativo é também o fato de S2 relatar que a experiência de ir à exposição África “cresce mais no próprio de nós mesmos”. Isso parece ir ao encontro do que os estudos de Heidegger e Gadamer apud Palmer (1969, p. 51) apontam que a compreensão e a interpretação são modos fundantes da existência humana e que a compreensão da arte surge na unidade e continuidade do nosso próprio autoconhecimento.

S3 relata sobre o insumo oferecido pela monitoria feita na língua alvo pelo arte-educador do Centro Cultural:

*S3: Com relação à exposição, meu rendimento melhorou muito porque lá a exposição África muita gente que não tinha conhecimento da língua inglesa, assim, não tinha nem noção da pronúncia, tudo, ficou perdido quando o monitor estava lá explicando as peças em inglês. Eu não; já tinha um pouco de noção, consegui entender alguma coisa, mas em outras fiquei perdida; mas durante o semestre aprendi muita coisa, foi muito bom.*

Os relatos de S2 e S3 sobre as dificuldades enfrentadas durante a monitoria corrobora o que os estudos de Krashen (1987) indicam que o nível do insumo pode estar acima do nível do aluno. O que fica claro é que aqueles que sentiram dificuldades procuraram superá-las durante o desenvolvimento do projeto. Consideramos que a necessidade de compreender, de entender, também funcionou de maneira positiva para esses alunos.

Hipotetizamos que os desafios, como apresentados no capítulo 1, incitaram os alunos a se expressar acerca de seus temas e colaboraram para orientar os alunos na busca de aprendizagem fora do contexto formal de sala de aula. Conforme S2:

*S2: Eu achei muito importante porque me incentivou a assistir filmes legendados, procurar entender. No começo aqui na faculdade eu ficava perdida. E eu senti que tinha de partir de mim; que o que eu estava fazendo era pouco. As vezes você quer aprender uma coisa mas não dá um passo para querer aprender. Você só quer aquele mundo pequeno: só terminar a faculdade... vou dar aula e só. Você não cresce nunca.*

Neste relato podemos constatar que os desafios propostos também serviram para orientar o aluno na busca de novas maneiras de se estudar, de se aprender a língua-alvo, além de significar uma ampliação quanto à sua própria formação. Parece-nos que há indícios de uma mudança de atitude do

aluno com relação à responsabilidade por sua aprendizagem e formação quando relata que antes queria “só terminar a faculdade”.

Ainda com relação aos desafios como extensão da sala de aula e da experiência estética, S3 relata que:

*S3: Os challenges (desafios) também auxiliaram muito no nosso desenvolvimento no decorrer do semestre porque eles assim... a gente não falou diretamente sobre o filme, a gente falou sobre nossa opinião, nossa vivência, nossa experiência a partir do que a gente viu, entendeu? E aprendemos também a não ficar... só vendo... assim... vendo a legenda. Aprendemos a escutar melhor.*

Podemos observar que o aluno tem sempre algo significativo para levar para o diálogo e que há uma quebra da tradição de aprendizagem passiva. Os filmes, como parte predominante dos desafios, tornaram possível, no relato de S3, o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral: o aluno diz que aprendeu a escutar melhor. O relato de S4, a seguir, corrobora o desenvolvimento de estratégias de compreensão oral, assim como corrobora que a experiência estética nos incita a interpretar, a compreender e que a busca de se interpretar uma obra de arte significa abrir um novo mundo que vai dialogar com o seu.

*S4: Eu acho que a turma inteira teve um grande avanço. Mas a gente sempre tem barreiras. Temos de estar sempre buscando. Igual quando vou ver um filme em inglês eu procuro não ler a legenda e procuro entender, assimilar o que o autor está falando com o filme. E assim meu vocabulário vai enriquecendo mais.*

S5 relata que os desafios também fizeram com que ela buscasse ampliar seu léxico para expressar-se melhor:

*S5: Eu gostei muito de fazer os trabalhos, os challenges (desafios) porque eles me fizeram escrever minha opinião dos filmes, escrevia em inglês e tinha que pesquisar as palavras que eu não sabia. As palavras que eu pesquisei eu aprendi também.*

S5 expressa-se sobre o aspecto cultural estar incluído nas aulas de LE e como se identifica com esses aspectos. Argumenta que a alternativa de aula apresentada pode servir de exemplo para sua ação profissional futura. Quando a professora lhe perguntou se a experiência poderia ser carregada para outras coisas da vida, ele respondeu:

*S5: Dá sim. Eu acho que, principalmente com relação ao Centro Cultural, que eu sabia que existia, mas era um lugar assim pra mim... que sempre que puder vou estar indo porque inclusive na sala de aula vou poder trabalhar isso com meus alunos.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuraremos, nessa seção, responder à nossa pergunta de pesquisa de acordo com os objetivos que pretendíamos alcançar. Recordamos que estabelecemos os seguintes objetivos para nossa pesquisa e tratamos, a seguir, do alcance a que chegamos para responder à seguinte pergunta de pesquisa:

**Como a linguagem estética atua na formação crítico-reflexiva do futuro profissional de LE (inglês) e fornece subsídios para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa?**

### Objetivos

- 1. ampliar a concepção de linguagem;**
- 2. despertar a sensibilidade para a linguagem estética como dinamizadora das relações multiculturais e do processo de inclusão social;**
- 3. desenvolver atitude crítico-reflexiva na formação ética do profissional de línguas.**

Almeida Filho (1998, p. 27) considera que “a ausência de consciência de linguagem tem sérias repercussões para o planejamento de curso, produção de materiais e conduta de aula do professor que precisam ser melhor estudados.” Observamos que as questões acerca da linguagem que os sujeitos dessa pesquisa apresentavam inicialmente eram bastante restritas, correspondendo, por um lado, às concepções de base estruturalistas e a de base cognitivista de Chomsky (1966) e, por outro lado, à linguagem que os chamados meios de comunicação veiculam como comunicação. Ora, sabemos que não há comunicação sem interlocução, sem o questionamento, sem o diálogo entre seus (co)participantes. Se o profissional de línguas opta por uma abordagem mais estruturalista, a língua-alvo será concebida como estruturas a serem ensinadas e aprendidas, e sua atitude em sala de aula estará mais voltada àquele que vai passar conhecimentos que os alunos passivamente deverão aceitar e aprender. Da mesma maneira, a ausência de consciência de linguagem, dentre outros fatores, contribui para levar o professor a adotar materiais e conduzir suas aulas de modo mais automatizado, sem reflexão mais aprofundada e à mercê de métodos e decisões de outrem.

A questão ontológica a que nos remete a origem da linguagem talvez pudesse ser abarcada pelas disciplinas de filosofia; no entanto, essas há tempos foram retiradas dos currículos acadêmicos. Compreendemos, em nossa experiência, que os alunos têm dificuldades nas disciplinas que tratam somente de conceitos e acreditamos que se faz necessário procurar meios e alternativas que os levem à (des)(re)construção de conhecimentos necessários à sua formação como profissional de línguas.

Colocamos como pressuposto para nossa argumentação que a linguagem estética, como tratada nos projetos que conduzimos ao longo de um semestre letivo, demonstram evidências de que a concepção inicial de linguagem desses futuros profissionais fora ampliada. Trabalhar com a linguagem estética na prática, ou seja, no confronto com as próprias obras de arte, levou os sujeitos de pesquisa a uma certa “desestrangeirização” da língua e cultura alvos. Esse processo, que consideramos apenas inicial, permitiu que os questionamentos que foram levantados por meio das e pelas próprias obras se manifestassem, concomitantemente, na reflexão sobre eles mesmos. Isso corrobora o que os estudos de Heidegger apontam de que “ser uma obra de arte significa abrir um mundo e interpretar uma obra de arte significa mudar para o campo que a obra ergueu” e os estudos subseqüentes conduzidos pelo Professor Gadamer de que quando nos colocamos frente a uma obra, vemo-la como um mundo e passamos a ver o mundo através dela.

Percebemos que a intertextualidade esteve presente durante o desenvolvimento dos projetos e que fora fator importante para a compreensão e ampliação do conceito de linguagem porque quando os alunos são capazes de compreender a relação entre imagens, objetos de arte, sons, textos, etc., interpretam ou chegam mesmo a traduzir mentalmente as vias sensoriais entre o visual, o verbal, o tátil e o sonoro. Assim, criam possibilidades interpretativas e experimentam a linguagem estética de diversas formas. Ao mesmo tempo, experienciar a estética leva a uma ampliação do papel do professor porque a escolha e/ou criação de materiais, neste caso, implica concepção de linguagem e o professor cria ou escolhe seus materiais conforme sua concepção de linguagem. O autor que compõe materiais didáticos precisa da sensibilidade de que a dimensão estética deve estar presente no desenvolvimento das competências do falante da LE para que o aluno consiga “sentir” na nova língua. Os métodos, como tradicionalmente concebidos, divorciaram a linguagem do belo, do sentimento: preferiram matar a alma e ensinar o defunto.

Observamos uma certa insatisfação por parte dos alunos com relação ao ensino e aprendizagem de línguas como tradicionalmente vistos, por se trabalhar sempre o mesmo tipo de gênero discursivo. Mesmo quando se muda um pouco e se trabalha com um poema, em muitos casos, este está na linha da cultura ocidental. Nos projetos desenvolvidos, além de se mudar o gênero – porque se trabalhou com esculturas, pinturas, filmes, música, dentre outros - há uma mudança de eixo. No projeto África, trabalhamos

com culturas que estão fora do eixo ocidental e principalmente fora do eixo anglo-saxônico. Há a aproximação da periferia, o que levou os alunos a perceberem a centralidade e ideologia de culturas dominantes e a possibilidade de se aprender línguas, sem se desvincular dos aspectos culturais, por outros eixos que não o estadunidense ou britânico. Isso quer dizer que se pode abordar as diversas culturas de outros países, inclusive os de países chamados periféricos e podemos nos identificar com eles. O projeto África reforçou o valor da cultura da periferia para o ensino de línguas, deu voz à periferia enquanto os alunos deram ouvidos à ela; dar ouvidos é permitir ampliar a sensibilidade necessária para desenvolver a competência estética. Quando o terceiro sujeito de pesquisa acrescenta que “a linguagem é uma contextualidade” e (...) “a linguagem é uma forma pessoal”, esse sujeito percebe os aspectos culturais veiculados por meio da dimensão estética e isso faz com que sua concepção de linguagem se amplie.

A dimensão estética pode ser abarcada de diversas maneiras. Encontra-se na diversidade artística - e ter acesso à diversidade é levar os alunos a verem outras realidades, outros parâmetros de ver o mundo, outros olhares, outras formas de leitura. É expressão do pensamento através de outras linguagens, o que se torna experiência significativa no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa por envolver os alunos em temas e discussões relevantes para sua formação como indivíduo que reflete e toma posições com relação aos diversos mundos que compõem o nosso mundo. Acreditamos que qualquer processo que visa à inclusão social deve abarcar acesso à diversidade artística e cultural. A comunicação entre culturas leva à tomada de consciência de que nós próprios nos constituímos e enriquecemos no encontro com o Outro porque relativizamos nossa própria cultura, nos colocamos no lugar do Outro, dialogamos com o Outro. E a distância entre o eu e o Outro torna-se necessária para a observação de si próprio. Assim, o Outro continua sendo o Outro em suas peculiaridades, mas é também parte de mim.

Com relação aos aspectos culturais, um aluno informou, dois semestres depois, que estava escrevendo uma monografia sobre os primeiros escritores negros do Brasil Colônia. O projeto África o havia despertado para a questão do negro em nosso país, que ele sentia o sangue negro correndo em suas veias. Neste caso, há uma mudança de percepção cultural e, por meio da experiência estética proporcionada pelo projeto África, o aluno passou a ver a si próprio de maneira mais ampla. Esse dado corrobora a afirmação de Sartre (1970, p. 249, 250) de que

Para obter uma verdade qualquer sobre mim, necessário é que eu passe pelo outro. O outro é indispensável à minha existência, tal como aliás ao conhecimento que eu tenho de mim ... Assim descobrimos imediatamente um mundo a que chamaremos a intersubjetividade, e é neste mundo que o homem decide sobre o que ele é e o que são os outros.

No primeiro contato com as culturas africanas representadas nessa exposição, houve um certo grau de estranhamento. O que podemos observar é que esse estranhamento desestabiliza a concepção de identidade cultural como se nossa identidade cultural brasileira fosse igual às outras. Ao mesmo tempo, sentimos empatia e respeito por esses outros povos e suas culturas; desde que nos aproximamos de sua arte, de sua história, de suas diferentes maneiras de ver o mundo e de expressá-lo, voltamo-nos para nossa realidade individual e coletiva.

Um outro aluno também escreveu, posteriormente, sua monografia de conclusão de curso conforme trabalho que desenvolvera no Núcleo de Desenvolvimento da Aprendizagem que a faculdade mantém para que os alunos dos cursos de Letras e Pedagogia atendam crianças com problemas de aprendizagem. Seu projeto junto ao Núcleo fora trabalhar com a construção do sentido em leitura, via criação artística. O aluno relatou que também havia se inspirado nos projetos que desenvolvemos.

Podemos observar que esses alunos foram levados a alcançar maior maturidade como aprendizes: foram levados a procurar, a valorizar outras experiências de aprendizagem que não a comumente praticada e experimentaram a possibilidade de autonomia. Percebemos que eles foram tocados em sua concepção de aprender, que há um caminho diferente do tradicionalmente praticado e que por isso desenvolveram novas posturas. Isso significa, ao mesmo tempo, uma ampliação ou ainda uma mudança na concepção de aprender; o ponta-pé inicial para tornarem-se aprendizes autônomos e o início de um caminho para desenvolverem competências eles mesmos. “Formar é transformar”, nas palavras de Ostrower (1987, p. 51); formar profissionais de línguas é, portanto, transformar. Se a formação é contínua, estamos todos em

constante transformação. Para a autora, transformando-se, a matéria não é destituída de seu caráter. Ao contrário, ela é mais diferenciada e ao mesmo tempo definida como um modo de ser. “Estruturando a matéria, também dentro de si, o homem se estruturou. Criando, ele se recriou” (Ibid.).

Um dos aspectos que consideramos mais relevantes no experimentar estético, é que esse incita ao diálogo, ao desejo de comunicar o que sentimos diante de uma obra de arte. Partindo-se do pressuposto de que temos por objetivo a comunicação na língua-alvo, observamos que a estética aqui cumpre dois papéis importantíssimos: 1) atua diretamente no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa com temas de relevância para a formação de cidadãos reflexivos e conscientes e, assim, parece acelerar a aprendizagem de uma LE por situá-la em nível do discurso e, 2) leva à construção do conhecimento através do diálogo. O estabelecimento do diálogo é fundamental para a formação do espírito crítico dos futuros profissionais de línguas por implicar a não exclusão de pontos de vista diferentes. Não se visa a chegar a um consenso ou a um resultado único. A intenção é compartilhar idéias e significados, (re)significar experiências, (des)(re)construir o conhecimento. É por meio do diálogo que (des)(re)organizamos nosso modo de pensar o mundo e a nós mesmos: nossos preconceitos, conceitos, valores, posturas, atitudes... Enfim, a maneira de “ser” nesta vida. No diálogo ninguém é autoridade e há de se respeitar a opinião do outro, mesmo que contrária a sua e estar disposto a reconhecer seus erros.

Para Kant, o sentimento do belo leva ao desejo de compartilhar, de comunicar com Outrem. É desejo de comunicação em que a estética torna-se momento de auto-reflexão da razão, isso torna o gosto essencial para a promoção da sociabilidade e da humanidade. A sociabilidade humana é o que impulsiona a interação, fator essencialmente necessário à comunicação. O desejo de comunicar nosso (des)prazer a que a estética nos conduz torna-se mola propulsora para uma aprendizagem significativa de línguas em que os participantes do diálogo, estabelecido a partir da contemplação, fazem uso genuíno da língua em um contexto deveras significativo para sua formação pessoal. Schiller (1792-93 apud Barbosa 2004), assim como Kant, aponta que o gosto é uma faculdade essencialmente comunicativa, pois a experiência estética só se consoma quando o nosso contato silencioso com as belezas da arte e da natureza é rompido pela comunicação irrestrita do nosso prazer.

*Consideramos que a dimensão estética é fundamental para o desenvolvimento do potencial humano e para a formação de profissionais de LE voltada para uma abordagem mais holística do ser. A estética parece serpentear as competências desses profissionais em vários aspectos: na forma e desejo de se comunicar com o Outro sobre o nosso (des)prazer diante da obra de arte - competência lingüístico-comunicativa numa perspectiva comunicacional- vide Prabhu (1991), Moura (2005), Almeida Filho(1993, 1998, 1999); na possibilidade de influenciar ações futuras desses profissionais - competência implícita vide Bandeira (2003); no diálogo com as teorias formais - competência teórica – vide Targino (2005); na possibilidade de mobilizar recursos de forma conscientizada para uma práxis reflexiva - competência aplicada – vide Sant’Ana (2005); na reflexão sobre a realidade que pode ser transformada, o papel transformador que devemos cumprir como educadores, e do conhecimento sempre em construção - competência profissional – vide Saraiva (2005).*

A estética leva à discussão de assuntos éticos que consideramos fundamentais para a formação do profissional de línguas e do cidadão comprometido com as diversas realidades mundiais. Como pudemos comprovar com as discussões levantadas acerca de religião, política, respeito ao Outro, suas idéias e

culturas, perpassar pelo Outro significa (re)construção de nós mesmos. Schiller (Ibid.) aponta que a analogia entre o estético e o ético é estabelecida de tal modo que o belo é caracterizado como o símbolo do ser ético. Segundo Barbosa (Ibid., p 43), para Schiller o despertar do sentido estético desempenha papel decisivo na humanização do homem, em que a história da liberdade humana encontra-se na gênese e desenvolvimento do sentido estético: nossa sobrevivência como raça humana está atrelada ao surgimento do homem que confere às coisas úteis uma aparência bela. Em Schiller, a formação estética do homem favorece sua formação ética na medida em que é capaz de conter o ímpeto da natureza e humanizar, suscitar a atividade da razão. Assim, a formação estética se estende como um elo entre a razão e o sentimento e atua na construção do conhecimento que não despreza nem subjuga o ser humano em suas potencialidades.

Para nós, a formação estética ou o desenvolvimento de uma competência estética parece fundamental para a formação do futuro profissional de línguas. Por meio da dimensão estética pode-se ampliar o conceito de linguagem e conseqüentemente atribuir novos significados à ação dos profissionais de línguas; pode-se compreender melhor as relações multiculturais capazes de levar-nos ao distanciamento e à compreensão de nós mesmos em constante transformação; incentiva o diálogo e a formação de cidadãos reflexivos; incita à comunicação autêntica<sup>20</sup> e significativa na língua-alvo; e permite a formação do profissional ético, comprometido e a caminho da conscientização de seu papel social transformador e criador da realidade.

---

<sup>20</sup> Utilizamos o termo 'autêntico' nesta dissertação no sentido de Coste, 1970 (apud Franzoni, 1992, p. 43) que define 'autêntico' como, "(...) tudo aquilo que não foi preparado, adaptado ou retocado para o ensino de língua estrangeira (...) o que não se limita a formas escritas".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de – Parâmetros Atuais Para O Ensino de Português Língua Estrangeira/ José Carlos Paes de Almeida Filho (Org). – Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Dimensões comunicativas no ensino de línguas, 2ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P. de (Org). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 11-27.

\_\_\_\_\_. Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALVARENGA, M.B. Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês). Implicações para a formação em serviço. Tese de doutorado, UNICAMP, SP.

BANDEIRA, G. M. Por que Ensino como Ensino? Manifestação e Atribuição de Origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (inglês) Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Dept. LET, 2003.

BAKHTIN, M. Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance. 4ª Ed. Editora UNESP: SP, 1998.

\_\_\_\_\_. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, R. O Prazer do Texto. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. *Aula. Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Editora Cultrix, 12ª edição*

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: O Professor de Línguas: construindo a profissão. Vilson J. Leffa (org.) Editora da Universidade Católica de Pelotas, RS, 2001.

BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUNEL, P. Dicionário de mitos literários; tradução Carlos Sussekind... [et al.], Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, Ed. Unb, 2ª Edição

CABRERA, J. Margens das filosofias da linguagem: conflitos e aproximações entre analíticas, hermenêuticas, fenomenologias e metacríticas da linguagem. Brasília: ed. Universidade de Brasília, 2003.

CARROL, D. G. (Revista Fórum, volume 30 Number 1 January 1992, p. 54-56).

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 17: 133-144, 1991.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito da Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 07, 5-12. UNICAMP, 1986.

\_\_\_\_\_. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* n.17: 133-144, Jan/Jun, 1991. Campinas: São Paulo.

CAYGILL, H. *Dicionário Kant*. Tradução, Álvaro Cabral; revisão técnica, Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira in Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Prof. Hilário I. Bohn. Florianópolis, SC, 2000.

CHAUÍ, M. Kant – Vida e Obra (Consultoria). In: FLORIDO, J. (Coord. Ed.). Kant – Vida e Obra. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

CHOMSKY, N. Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução Lúcia Lobato; Brasília, Ed. UnB, 1998.

ECO, U., 1932 – Sobre a literatura. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Co, 1986.

FERRY, L. Homo Aestheticus: A invenção do gosto na era democrática. Tradução Eliana Maria de Melo Souza, São Paulo: Ed. Ensaio, 1994.

FIORIN, J. L. & PLATÃO, F. S. Lições de Texto: leitura e redação. Ed. Ática. São Paulo: 2002.

FRANCHETTO, B. Origens da linguagem / Bruna Franchetto e Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004



HEIDEGGER, M. A caminho da linguagem. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

\_\_\_\_\_. A origem da obra de arte. Tradução Maria da Conceição Costa. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa: Edições 70, 2000.

JAUSS, H. R./ *et alii* A Literatura e o Leitor. - A Estética da Recepção: colocações gerais. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

KANT, I. Crítica da Razão Pura. Ed. Nova Cultural Ltda, São Paulo: 1999.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition – Prentice Hall International, New York, 1987.

LEAHY-DIOS, C. & LAGE, C (colaboradora) Língua e Literatura – Uma questão de educação? Papirus, Campinas, SP, 2001.

*MEDEIROS, M. B. de Formação para a sensibilização da aisthesis. In: A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais – Marilda de Oliveira de Oliveira & Fernando Hernández (orgs.) – Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.*

\_\_\_\_\_. *Asthesis: estética, educação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.*

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano – Capítulo 7 – In: Leitura como Produção de Sentidos, Criação e Significados – Maria Helena Martins (Org) 1994.

MOEHLECKE V. O paradigma estético e a psicologia: ressonâncias, Linhas Críticas. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. - vol. 8, número 15, julho a dezembro de 2002 – A criatividade na educação.

MOURA, G. A. de A Hominização da Linguagem do Professor de LE: da Prática Funcional à Práxis Comunicacional. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Dept. LET, 2005.

ORTIZ, M. L. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. In: Tópicos em Português Língua Estrangeira / Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, Percília Santos (org.) Brasília: Ed. UnB, 2002 – p. 157-171.

OSTROWER, F. Criatividade e Processos de Criação, 18ª Edição, Petrópolis, Vozes, 1987.

PILLAR, A. D. (Org) A educação do olhar no ensino das artes. Cadernos de Autoria. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2003.

PLATÃO Diálogos. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

PLAZA, J. Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva; (Brasília: CNPq, 1987. Coleção estudos; 94.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *Tesol Quarterly* 24/02: 151 – 176, 1990.

\_\_\_\_\_. Should Materials be Prescribed? Bangalore, Índia: 2003, mimeo.

PROENÇA FILHO, D A Linguagem Literária – Série Princípios, Ed. Ática, São Paulo, 1986.

ROSSEAU, J-J. Do Contrato Social e Ensaio Sobre a Origem das Línguas. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

RICHARDS J. & ROGERS Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 1991.

SANT'ANA, J. S. A Práxis Competente na Aula de LE: quando o “Como” e o “Porque” ajudam a ensinar melhor. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras, Dept. LET, Universidade de Brasília.

SARTRE, J-P. Que é a Literatura? Título original: Qu'est-ce que la littérature?, Paris, 1948, tradução Carlos Felipe Moisés, São Paulo: Ed. Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Existencialismo é um Humanismo. 3ª Ed. Revista Lisboa, Presença, 1970.*

SCHILLER, F. Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93: recolhidos por Christian Friedrich Michaelis/Friedrich Schiller; tradução e introdução Ricardo Barbosa – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

THORNBURY, S. Lesson art and design. *ELT Journal*, Vol. 53/1, Jan. 1999.

VALADARES, J. M. O Professor Diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G (Orgs,) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

WIDDOWSON, H. G. Defining Issues in English Language Teaching. Oxford University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Línguas para a Comunicação. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas: Pontes, 1991

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ABRAHÃO, M. H. V. (org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética – a teoria do romance*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998, 4ª edição.

BARBIRATO, R. de C. *A Tarefa como ambiente para aprender LE – tese de mestrado*, UNICAMP: 1999.

BARTHES, R. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*; tradução de Júlio Castañon Guimarães. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BEGLAR, D. & HUNT, A. *Implementing task-based language teaching*. Paper presented at the 4<sup>th</sup> CULI International Conference, Bangkok, Thailand, 1-3 Dec, 1999.

\_\_\_\_\_. *Addressing the grammar gap in task work*, reprinted from *Prospect*, 14(1), 4-19, with permission from the National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), Australia. ONCELTR, 1999.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte. Série Fundamentos – 7ª Edição*, São Paulo: Ática, 2004.

CASTRO, G. & DRAVET, F. (Org) *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.

CELANI, M. A. A. *Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada*. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 8 número 1 Jan./Jun. 2005. *Revista do Curso de Mestrado em Letras, Universidade Católica de Pelotas, RS*. P. 101-122.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*/James Clifford; organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COOK, G. *Applied Linguistics*. Oxford Introductions to Language Study – Series Editor H. G. Widdowson. Oxford: Oxford, 2003.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Que é a Filosofia?* Tradução de Margrida Barahona e António Guerreiro. Editorial Presença, Lisboa, 1992.

FRANCASTEL, P. *A Realidade Figurativa*. 2ª Edição; São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

GALENO & CASTRO & SILVA (org) *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003.

GARDNER, H. *Frames and Minds: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

- GIASSON, J. A compreensão da Leitura. Porto: Edições Asa, 1993.
- GOETZ, J. P. Ethnography and qualitative design in educational research. San Diego, California: Academic Press Inc, 1984
- GONSALVES, E. P. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica / Elisa Pereira Gonsalves, Campinas SP: Editora Alínea, 2001.
- GUTIÉRREZ, A. T. Dialética do espectador: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano. Tradução Itoby Alves Correa Jr. – São Paulo: Summus, 1984.
- HARTMANN, H. R. Lições de Estética Filosófica: uma pedagogia da sensibilidade e expressão. Londrina-PR: Ed. UEL, 2001.
- HORIZONTES DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Revistas do Programa de Mestrado em LA do Dept. de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Ano 1, n° 1; Ano 2, n° 2; Ano 2, n° 3 . Ed. UnB, 2004.
- KERLINGER, F. N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual / Fred N. Kerlinger; [tradução Helena Mendes rotundo; revisão técnica José Roberto Malufe]. São Paulo: EPU, 1979.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. Fundamentos de Metodologia Científica; 3ª edição, São Paulo: Atlas S.ª, 1991.
- LARANJEIRA, M. A Tradução Poética: Teoria e Prática. Trabalhos em Lingüística Aplicada, UNICAMP/IEL, Campinas, SP: vol. 16, jul./dez. 1990, p. 67-74.
- LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, New York, USA, 2<sup>nd</sup> Edition.
- LYNCH, T. ELT – JOURNAL, Vol. 51/4, Oct. 1997. Oxford Univ. Press in association with The British Council and with IATEFL, London. Article: Nudge, nudge: teacher interventions in task-based learner talk – p. 317-32.
- MATOS, F. G. de A Lingüística Aplicada e a Lingüística. Trab. Ling. Apl., Campinas, (22): 7-24, jul./dez. 1993.
- MCRAE, J. Literature with a Small “l”, London: Macmillan, 1991.
- MOITA LOPES, L. P. da. Oficina de Lingüística Aplicada. São Paulo: Mercado da Letras, 1996.
- NEF, F. A Linguagem: uma abordagem filosófica. Tradução Lucy Magalhães. – Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1995.
- RAMOS, J. A Lingüística Aplicada e sua Busca de Autonomia. Trab. Ling. Apl., Campinas, (22): 33-39, jul./dez. 1993.
- RICHARDS, J. & RENANDYA, W. Methodology in Language Teaching (Org) – Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J. & RODGERS Method, Approach, Design and Procedure. *Tesol Quarterly*, vol.16, 1982.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003. Coleção Educação e Arte, v. 2.

SANTOS, A. R. dos *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SANTOS, J. B. C. dos *A Pesquisa de Caráter Etnográfico na Sala de Aula*. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia-MG, 13 (2) 145-156, jul/dez. 1997.

SERRANI, S. M. *Transdisciplinariedade e Discurso em LA*. *Trab. em Ling. Apl. Campinas* – jul/dez. 1990.

SUASSUNA, A. *Iniciação à estética*. 6ª Ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

TEIXEIRA da Silva, V. L. *Fluência Oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE* – Tese de mestrado, UNICAMP: 2000.

VIEIRA, J. R. *Co-construção e Conflito: Leitura de Poesia na Sala de Aula de Inglês como Literatura Estrangeira*, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, UNICAMP/IEL, Campinas, vol. 33, jan/jun. 1999, p. 43-55.

WILLIAMS, W. C. *Poemas*. Companhia das Letras: São Paulo, 1987.

**Este questionário visa coletar dados a respeito de crenças de alunos, futuros professores de língua estrangeira (inglês), acerca do ensino/aprendizagem da referida língua, e concepções pessoais sobre a linguagem. Você não deve se identificar. Responda às questões o mais sinceramente possível.**

I. Assinale com um **X** as respostas referentes às seguintes perguntas de pesquisa:

Sexo:

a ( ) masculino

b ( ) feminino

1. Qual sua faixa etária?

a ( ) 18 a 25 anos

b ( ) 26 a 33

c ( ) 34 a 41

d ( ) acima de 41

2. Sobre sua formação no ensino médio...

a ( ) cursei ensino médio regular em escola pública

b ( ) cursei ensino médio regular em escola privada

c ( ) cursei ensino médio supletivo em escola pública

d ( ) cursei ensino médio supletivo em escola privada.

3. Quanto ao seu ingresso na faculdade, ele se deu:

a ( ) imediatamente após conclusão do ensino médio

b ( ) após alguns anos.

4. Somente para os que responderam **b** na questão anterior. Há quantos anos?

a ( ) de 1 a 2 anos

b ( ) de 3 a 4 anos

c ( ) de 5 a 6 anos

d ( ) mais de 7. Especifique: \_\_\_\_\_

5. Grau de instrução de seu pai

a ( ) até 4ª série

b ( ) até 8ª série

c ( ) ensino médio incompleto

d ( ) ensino médio completo

e ( ) superior incompleto

f ( ) superior completo

g ( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

6. Grau de instrução de sua mãe:

a ( ) até 4ª série

b ( ) até 8ª série

c ( ) ensino médio incompleto

d ( ) ensino médio completo

e ( ) ensino superior incompleto

f ( ) ensino superior completo

g ( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

7. Considerando a família com a qual você passou a maior parte de sua infância e adolescência, quantas pessoas viviam na mesma casa? \_\_\_\_\_

8. Considerando a família com a qual você passou a maior parte de sua infância e adolescência, quantos estudaram alguma língua estrangeira?

a ( ) nenhum

b ( ) 1 (hum)

c ( ) 2

d ( ) 3

e ( ) 4

f ( ) mais de 5. Especifique: \_\_\_\_\_

9. Você já estudou alguma língua estrangeira antes de ingressar na faculdade?

a ( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Onde?  
\_\_\_\_\_

b ( ) não.

10. Qual sua opinião sobre aprender uma língua estrangeira? Marque somente as alternativas que você considera verdadeiras:

a ( ) É mais fácil pra a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto.

b ( ) Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda a aprender línguas estrangeiras.

c ( ) Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras.

d ( ) É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada.

e ( ) É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia.

f ( ) É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.

g ( ) É mais fácil ler e escrever do que falar e entender.

h ( ) Todos conseguem aprender uma língua estrangeira.

i ( ) Os brasileiros demonstram boa aptidão para aprender línguas estrangeiras.

j ( ) É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira.

k ( ) O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente.

l ( ) Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas.

m ( ) A aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser divertida.

n ( ) Para aprender uma língua estrangeira o estudante só precisa prestar atenção às aulas.

o ( ) É muito difícil aprender uma língua estrangeira.

p ( ) É muito difícil aprender uma língua estrangeira por ela não estar presente no meu dia a dia.

q ( ) A aprendizagem de uma outra língua exige auto disciplina.

11. Como você se considerava com relação ao conhecimento que possuía em Língua Inglesa antes de entrar na faculdade?

---



---



---

12. Como você considera seu conhecimento em Língua Inglesa neste momento?

---



---



---

13. O que você entende por linguagem?

---



---



---

14. O que você entende por aprender uma língua estrangeira?

---



---



---



---

## TRANSCRIÇÃO PROJETO ÁFRICA

Língua Inglesa IV – vespertino – 14/04/04  
Apresentação do Projeto África

## Group 1 (African background music)

- *We are going to talk about a sculpture..... This is a cock. This animal has curved lines and feathers. The feathers is similar to ..... The cock represents a call of the king, but it This animal is very beautiful. Look, the feathers have different positions. It is very interesting the curves. Look, the feathers is similar to leaves. Look at the vocabulary: cock's..... , everything (hard to understand) call of the king. Feathers and leaves. Feathers similar to leaves.*
- In my part I will speak about the cock. Cock is different from chicken. Cock is male. Do you know male? Male and female? Boy and girl? Man and woman? But hen is the animal on farm and chicken is food. So the cock is male. It represents the power male. The sculpture comes from Nigeria. Nigeria is a country in Africa. African people believed that this figure in alters means power, the mother queen. It is powerful. The cock represents the male portion, ok? The male power and woman too.
- I'm talking about that picture. The movement artistic. That movement artistic is called minimalism. And minimalism is a reduction of the ..... image. The cock.ehhh. reduce that form. The cock represents the mother queen and nowadays it's a photography of that period.
- Now to close our work, I'll talk a little about the importance of our visit to the exhibition. Well, our visit to the exhibition is interesting because the workmanships from Africa could transmit us impressions of this cultural ..... and artistic of this continent. That is about centuries of oppression, colonial exploration and racism. It shows a great force in the artistic creation. So, and the music, moreover the music is also today essential component of international musical production. So, then in this form, we can perceive the great importance of this culture.

P: Can I ask a question? For you, was there anything special at the exhibition Africa that reminds you of Brazil, your identity or something like that? Personnally important for you?

- Yes. The sculpture we chose also represents Brazil because there are cocks in Brazil. It is very common in Brazil. And Brazil has a lot of influence from Africa: our black people, our food, our music, our dances, our colours.

## Group 2

- Well, good afternoon. We're going to speak about a mask. First, I want to speak about ehhhh the exhibition. The collection joined an absolute treasure from 15<sup>th</sup> to 20<sup>th</sup> century from the African continent. There are pieces created by a great number of (to nervosa) unknown artists. But today they are considered masterpieces. In the south of Tanzania, we can find among New Era or Macond, masks with long and wide faces and long ears too. It represents the medimos' spirits. And the men used the masks to dance in the initiation ceremony, to initiate boys and girls and remiting ritualistic and pedagogical and recreative too. So now my friends will speak about the mask again.
- We are going to talk about face mask from Medding, Tanzania, New Era, from the 19<sup>th</sup> or early 20<sup>th</sup> century. It is made of timber and skin. This mask is..... ancient man. Old man. He thought things about life. His ears are like a rabbit's because rabbit is a very smart animal. The ears represent the wisdom of the old man ehehehe made of timber and skins (madeira e pele)
- I'm speaking about the importance of the visit to the exhibition. It is very important because it showed uhgg many objects: sculptures, masks, cocks, decoration chairs. It reminds the history of Brazil too. The mask and sculpture functioned as political power and religious power and between power woman and society, mother and family, the importance of woman.

P: Did you like it?

- For me it was very different. Yes, I liked it.

## Group 3

- The world of the African culture ehgg not..... they conceive a parallel world. They are representations of the ancestral figures, power figures, and ..... It is a power figure.



- This statue is called Zincon Tadoo. It's made of wood, iron. Did you understand? Iron, porcelain, ehhhhhehhh, and several nails stick on it. It has a .....?? big mouth, big feet, big bellybutton, yes? That represents ancestry and power. .... represents power. It has several nails representing the relation between the world of the dead and the world of the living. Ehhh, they walked his strength of protection and punishment. (i'm nervous) This statue is very important because it represents peace. That is compared with the power of judges and lawyers. It was made by sculptures, after it was taken to a ..... who gave it power. It was made in the Democratic Republic of Congo, Angola, in the beginning of the 20<sup>th</sup> century.
- It is a hundred and nineteen centimeters. I'm going to speak about the importance of visiting the exhibition for the group. The exhibition was very gratifying for all the group because it showed other cultures, other costumes. The monitor that spoke in English was very..... the things that he spoke was very understandable for all the group.

#### Group 4

- We are presenting the Nikish. It's a statue of ..... it is more often.... eye....(very hard to understand) .....Her face is long, oblong. It represents long life..... She is naked. ....
- The art works on display in the exhibition come from nearly 100 different cultures. Its particular form of art in configuration meaning the only common feature of the art works is that it came from the African continent. It influenced great genius of painting such as Pablo Picasso and Amadeus Modigliane. It continues to be a source of inspiration for contemporary artists. Strong traces..ehhhh can be found in artistic manifestations in Brazil which inherited uncountable cultural elements from the African people, specially in music and dance.
- We liked the exhibition. It is very interesting to learn about other cultures. The objects are very, very important because they represent other cultures. We know other cultures. One moment... The objects of art represent naturalism, but the representation isn't sexual, understand? We learned that the pieces have different spiritual representations of the world. The exhibition was fantastic, all right?

#### Group 5

- This statue is called Nikis Nikon. It is from the Dominican Republic of Congo, 19<sup>th</sup> century. It is an animal household and also..... So he is considered that is between two worlds: the world of the living and the world of the dead.
- I will talk about the nails. Do you see the nails there? (Yes) They are representation of the relation between the world of the dead and the world of the living.
- I will talk about the..... Those red balls represent anger, an animal's anger. They are in transformation. The .....power is reinforced by the white..... the colours that people.....They put it there. It is a mixture made by iganga, of..... and wax. Inganga is a powerful man. Macumbeiro

P: Not necessarily. This is prejudice. This is not macumbeiro.

- So, I will talk about the eyes. The eyes are made of porcelain. They represent clairvidence (clairvoiance). One of his eyes are made of buzios (do you understand buzios? Shells?) And ..... if you look at it with a good intention, it gives it back to you. If you look with bad eyes, it would return to you the same thing. That is very interesting. And, they had.....so I will talk about the importance of the exhibition. My group found it very interesting, and I think (me and Bruna) were looking at Internet and we found that the exhibition was in SP and RJ, and the art critics said that the African exhibition was the most important of the year, the best exhibition. And we, we agree with this, because Africa and Brazil.... Our ancestors have.....

#### Group 6

- Well class, I'm going to talk about the initiative of CCBB, Fulana about the importance of this art, and Fulano<sup>21</sup> is going to explain and present the picture. Eh... it is so the exaltation form of the African culture. We didn't know it was so rich. And it inspired genius of painting. It is important for people to know about Africa in Brazil because it is also our cultural root. Not only in our ..... and

- embroidery, but also in our culture. The CCBB offers the public this opportunity to appreciate this .....selection whose art excellent has been proved..... ehhhh, the impor....
- The importance of this art in Brazil. All the visit .....of the..... Brasília are interesting.....  
.....like this. If the doors are open, it is the ..... culture to .....
  - This is a woman. Her breasts are symbol of fertility. No sensual. She doesn't have long hair. It is natural. She is not beautiful, but is the mother of many children. Do you see the scarification? They are around her belly. They mean she had many kids, so she is powerful. It is made of wood. This is a ..... It's a symbol of power. (What?)
  - And this exhibition is good to finish with prejudices that Africa is symbol of misery, disease.... It is very rich.

#### Group 7

- Hello, class. This is a .....of a man. Half made in sculpute maybe of wood. It has a only one..... of a ..... or fiber. The coconut .... the eyes and ears are in focus.... He is holding with his right hand a wood stick. It is power.

P: Why power?

- We're.... no shoes. He's standing on a wood base. He has a necklace and ..... of king.
- In his face we can see a mouth and eyes that drive away the evil spirits. .... ancestrais..... alive.... with cultural concepts. Recognition and social economic success. (hard to understand)..... and cultural revelations.
- It was commemorative stage of king Fosep (?). This sculptured was placed in palaces and exhibited the connection of the sovereign in exercise with the ancestors. Therefore, it legitimated his power. Eh.... memorial.....of King Fozia, Cameron, 19<sup>th</sup> century, it has 88 centimeters.

P: Did you like the exhibition?

- yes.

P: Why?

- The films, the masks.

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Língua Inglesa IV – vespertino

Quarta-feira – 23/06/04

Entrevista semi-estruturada final

Com relação ao primeiro questionário aplicado no início do semestre

Pesquisadora: Estamos aqui com a S1, que respondeu que o conhecimentos sobre a língua que ela tinha antes de entrar na faculdade era regular porque já estudava inglês antes.

Você continua fazendo curso de inglês fora, certo?

Agora, faça uma avaliação sobre o curso, de uma forma geral.

S1:

Eu acho que o curso acrescentou muito na minha aprendizagem, também no desenvolvimento da conversação ( 11ª pergunta).

*O curso melhorou muito no desenvolvimento da conversação. Aqui colocamos mais em prática a conversação. No curso é mais gramática.*

P: sobre linguagem, no questionário inicial você identificou como meio pelo qual nos comunicamos. E refletindo sobre as práticas que fizemos...

S1: A questão de texto, que texto também é linguagem. Que a linguagem não é só falada, é também escrita, tem também a linguagem através de símbolos, áudio-visual, através da arte... Ela foi ampliada porque pude, através dos textos, desenvolver mais a compreensão.

Sobre challenges: auxiliam a desenvolver a escrita e a nos colocar no espaço, espaço, da compreensão.

Visão de mundo: Muda muito. Como muda! A gente tem uma visão mais ampla da linguagem, de outros países, de outros povos, e da própria linguagem da gente, reflete na da gente também.

P: sobre aprendizagem de LE, que é desenvolver a capacidade cognitiva, comunicativa, entender a linguagem de pessoas de outros países... você queria acrescentar alguma coisa?

S1: A gente se torna mais, como posso falar, a gente adquire mais conhecimento a respeito da língua. E isso reflete no mundo porque podemos observar como outras pessoas usam a linguagem, sua maneira de falar.

P: Muito obrigada.

S2 e S3:

P: Estamos aqui para conversar sobre o questionário inicial, e eu gostaria de trabalhar um pouquinho com as questões subjetivas. Primeiro, com relação a esse semestre, digam o que acharam positivo, negativo, o que poderia ser melhorado

S2: Foi totalmente positivo pelo fato de eu mesma ter buscado mais. Porque se eu esperasse só aqui, ou do cursinho lá fora, eu não ia ter o mesmo rendimento que eu tive. Esse semestre foi um semestre assim que eu tive, acho que 100%. Tive um crescimento muito acelerado. Inclusive no curso onde estou estudando a profa falou para eu passar para outro nível.

P: S2, e o que você achou dos temas, da maneira que conduzimos os projetos?

S2: sobre os projetos, não fica somente na teoria. É uma coisa na prática. Na África sentimos a necessidade, aqueles que não sabiam procuraram saber, e os que já sabiam tiveram um melhor conhecimento porque tinha conversação, o monitor, tudo... A gente até sente uma alta-estima porque a gente está entendendo.

S3: Pra mim também o decorrer do semestre foi muito bom. Meu rendimento foi espetacular. Meu vocabulário era mínimo e com os trabalhos eu cresci muito. Com relação à exposição, meu rendimento melhorou muito porque lá na exposição da África muita gente que não tinha conhecimento da língua inglesa, assim, não tinha nem noção da pronúncia, tudo, ficou perdido quando o monitor estava lá explicando as peças em inglês. Eu não; já tinha um pouco de noção, consegui entender alguma coisa, mas em outras coisas fiquei perdida, mas durante o semestre aprendi muita coisa, foi muito bom.

P: E sobre os projetos e os temas abordados?

S3: Eu gostei de todos os temas, assim, mas pra mim o melhor foi o Haikai porque lá eu melhorei muito o meu vocabulário. Aprendi muitas palavras novas que eu não conhecia, significados novos e até mesmo estrutura. Eu não tinha noção de escrever e escrevi muita coisa.

S2: Eu achei da África porque tem mais a ver com a nossa realidade, a cultura. As coisas da África que a gente tá vivendo, que a gente usa. Eu acho que os conteúdos em inglês, em qualquer matéria tem de voltar mais pra questão até que os PCNs falaram, da contextualidade da realidade do aluno, da nossa realidade, ou seja, se tem uma exposição lá, porque a gente não vai lá se a gente pode? Então acho que isso até cresce mais, no próprio de nós mesmos. Eu acho não, eu tenho certeza.

S3: Sobre a 13ª: eu posso acrescentar que a linguagem é uma contextualidade. A linguagem não é somente uma forma de falar, mas você busca contextualizar uma coisa que você viu do Van Gogh, da forma de falar, nossa forma de escrever, seus pensamentos... Da África também foi muito importante. Eu acho que a linguagem tem muito mais a ver com a realidade de cada um, até porque ela é uma forma pessoal, entra pra fala de uma forma pessoal, então eu hoje colocaria dessa forma.

S2: Então assim essa linguagem, a arte propriamente dita, a gente trabalhou a linguagem da arte, na verdade. O que seria essa arte trabalhando os poemas, músicas, lá na exposição da África, as estatuetas, nossa apresentação sobre as estátuas, sobre as formas, isso enriqueceu muito nossa visão sobre linguagem porque a gente trabalhou com aquela variedade.

P: E mexe com a visão de mundo?

S2: Sim porque você não tem aquela visão de que a África é aquela coisa pequena. Não é só teoria que a África é isso ou aquilo. A gente teve um encontro. Lá mostrou que a África é riquíssima na parte artística. Até mais rica que aqui dependendo dos aspectos que forem vistos.

P: E os challenges?

S2: Eu achei muito importante porque me incentivou a assistir filmes legendados, procurar entender. No começo aqui na faculdade eu ficava perdida. E eu senti que tinha de partir de mim, que o que eu estava fazendo era pouco. Às vezes você quer aprender uma coisa, mas não dá um passo para querer aprender. Você só quer aquele mundo pequeno. Só quer terminar a faculdade, vou dar aula, e só. Você não cresce nunca.

S3: Os challenges também auxiliaram muito no nosso desenvolvimento no decorrer do semestre porque eles assim, a gente não falou diretamente sobre o filme, a gente falou sobre nossa opinião, nossa vivência, nossa experiência a partir do que a gente viu, entendeu? E aprendemos também a não ficar... só vendo... assim... vendo a legenda, aprendemos a escutar melhor.

P: Sobre o que chamamos construção do sentido, da gente... muitas vezes a gente vai ver uma coisa e não entende ou assiste um filme que a gente não entende.. Depois, quando abrimos o debate, dialoga, conversa, a coisa ... Adriana: flui. P: Dá pra carregar para outras coisas na vida?

S2: Dá sim. Eu acho que, principalmente com relação ao centro cultural, que eu sabia que existia, mas era um lugar assim pra mim que sempre que puder vou estar indo porque inclusive na sala de aula vou poder trabalhar isso com meus alunos.

S3: Pra mim também foi inédita essa experiência do centro cultural. Não sabia onde era, sabia que tinha. De certa forma esse trabalho da África foi também um incentivo pra gente conhecer também. Porque lá não tinha só a exposição da África, tinha os filmes... muita coisa... falta um pouco de divulgação. Tem que atingir mais gente.

P: querem comentar mais alguma coisa?

Duas: Queremos agradecer a paciência.

P: Estou aqui com a S4 e a S5, sobre o questionário inicial que fizemos no início do semestre meio que como forma de avaliar as práticas que fizemos... Então a primeira pergunta que eu queria fazer pra vocês é o que vocês sentem do início do semestre para hoje, que é nosso último dia, com relação a aprendizagem de LE. O que foi positivo, acrescentou algo, o que vocês sugerem que seja melhorado?

S4: A gente ficou mais crítico. A gente aceitava mais com mais facilidade, e agora não. A gente está procurando o melhor. Igual a prova que tivemos no laboratório, a gente percebeu que nosso inglês começou a se modificar. Porque a fala era totalmente rápida. A gente não teve tanta dificuldade.

P: Você acha que houve um avanço?

S4: Eu acho que a turma inteira teve um grande avanço. Mas a gente sempre tem barreiras. Temos de estar sempre buscando. Igual quando vou ver um filme em inglês eu procuro não ler a legenda e procuro entender, assimilar o que o autor ta falando com o filme. E assim meu vocabulário vai enriquecendo mais.

S5: Eu gostei muito de fazer os trabalhos, os challenges. Porque eles me fizeram escrever a minha opinião dos filmes, escrevia em inglês e tinha que pesquisar as palavras que eu não sabia. As palavras que eu pesquisei eu aprendi também. Gostei muito também de fazer os Haiku, amei fazer porque aprende inglês mesmo! Você aprende praticando.

P: Minha tentativa esse semestre foi que a gente aprendesse inglês de uma maneira em que vocês têm de correr atrás também, né, tem que ta pesquisando, tem que ta lendo, com a arte como pano de fundo... O que vocês acham dessas experiências que fizemos?

S4: Eu acho que é muito boa... O nosso povo é muito artista... a começar pela nossa sobrevivência... recebemos um salário micro e a gente consegue, mesmo assim fazer uma festa que mobiliza o mundo inteiro, que é o carnaval. E que faz coisas artísticas maravilhosas, como a Bossa-Nova, como danças, eu acho isso muito interessante... e estudar assim em forma de arte em inglês, a gente assimila muito mais do que estudar o A, B, C, D (soletrando o alfabeto em inglês).

S5: Com os Haikus, né, eu tive oportunidade de conhecer um pouco da cultura japonesa, que até então eu não tinha essa noção assim... E na exposição da África a gente pode conhecer uma cultura belíssima que a gente pode até comparar com a nossa porque nossas raízes também são africanas.

S4: O samba, por exemplo, a capoeira, são totalmente africanos. Alguns ritmos, gafeira.

P: Quando vocês elaboraram esses planos de aula baseados nos temas transversais dos PCNs, o que da nossa prática bate com essas diretrizes?

S5: Olha, eu estudei numa escola modelo, Pitágoras, e a gente aprendia inglês em forma de arte. Então quando você começou com os projetos eu me senti em casa. Além disso eu já fiz 8 anos de teatro, então eu tenho uma bagagem muito grande artística. Fiz piano, minha irmã é pianista. Pra mim, arte ta na minha vida, ta na minha essência.

P: O que vocês acham, por exemplo, daqueles que nunca tinha visitado uma exposição, que não tinham muito contato, acesso?

S4: Eu acho que é preguiça porque aqui em BsB tem arte, exposições, shows, teatros, de graça. Não vai porque não quer.

S5: Eu acho também que devia ter projetos para esses meninos de escola pública porque as vezes eles não têm nem o dinheiro da passagem pra poder ir.

S4: Mas tem projetos sim.

P: S4 e S5, e vocês acham, por exemplo, que durante esse semestre as práticas que nós fizemos, os projetos África, Haikus, Van Gogh, juntamente com os challenges, o que isso acrescenta para vocês?

S4: Os challenges servem mesmo para nos desafiar. Eu não fiz muitos challenges porque era no sábado e sábado eu trabalho.

S5: Eu achei muito bom até mesmo porque eu tava meio afastada do cinema e eles me fizeram voltar e aprender a cultura, aprender a me expressar melhor, porque eu gosto muito de dar minha opinião sempre, e eu gosto quando o professor deixa a gente dar a opinião nossa.

P: E isso reflete na vida pessoal?

S5: Ah, reflete sim, porque ah, eu me sinto tão assim..... para falar o que eu penso. É bom quando você encontra uma pessoa que te deixa a vontade para se expressar... Outros travam a gente... Então quando a gente tem a oportunidade de participar, de se expressar, ainda mais na língua que a gente ta aprendendo, no inglês, é melhor ainda porque a gente está praticando o inglês quando a gente ta escrevendo nossa opinião sobre um challenge.

P: Se vocês fossem dar uma olhada nessa questão 13, o que você entende por linguagem, isso vocês escreveram no início do semestre, a gente agora no final, você acrescentaria alguma coisa?

S4: Sim. Acrescentaria que não é só uma língua falada. É todas as formas de expressão, tanto artísticas, como quando a gente vai cantar, vai escrever... é linguagem.

S5: Eu coloquei que linguagem é um meio de comunicação. Eu acrescentaria também que a arte, as esculturas estão falando, mesmo paradas, tudo fala, a arte fala por si.

P: e sobre aprender uma língua estrangeira, você acrescentaria alguma coisa?

S4: Sim. Porque não é só o idioma que não é meu. É uma cultura que não é minha. Totalmente diversa. Aprender um pouco dos costumes, diferenças entre nossa cultura e a deles, é muito importante.

S5: Eu coloquei que aprender uma língua estrangeira é adquirir melhor conhecimento, é aprender nova cultura, novos mundos, uma maneira de se expressar. Não só pra gente se comunicar com outras pessoas, mas também porque a cultura deles adentra a gente também.

P: Isso amplia a visão da gente?

S4: Amplia. Amplia até nossa visão de como encarar o outro ser humano.

S5: E aprender uma outra língua é tirar barreiras que existem. Se eu falo português e inglês, vou poder me comunicar com outros povos e passar o sentimento que eu tenho pra eles também.

S4: E vira uma torre de Babel. (risos)

P: Obrigada, meninas.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)