

ANGELITA MENDES LUNARDI

**O PROFESSOR DE LÍNGUAS E O PRECONCEITO
LINGÜÍSTICO NA METÁFORA DA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao
curso de Pós-graduação em
Letras/Lingüística da Universidade
Federal de Santa Catarina como
requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Lingüística

Orientadora: Roberta Pires de Oliveira

Florianópolis – fevereiro de 2000

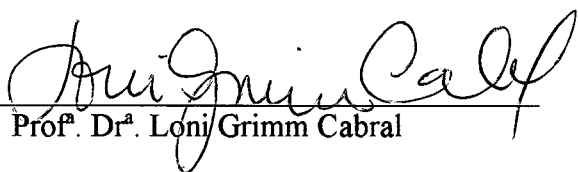
Dissertação julgada adequada para a obtenção de grau de

Mestre em Lingüística,

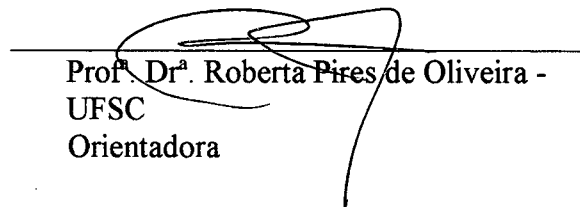
Área de Teoria e Análise Lingüística,
Linha de pesquisa em Metaforização e Representação.

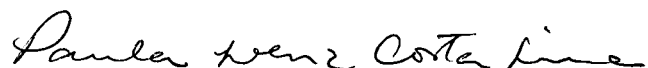
Aprovada em sua forma final pelo programa de Pós-graduação
em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina

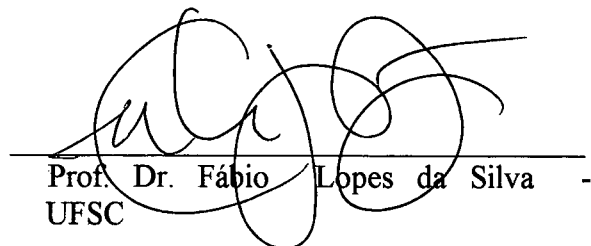
Coordenadora do CPGLL

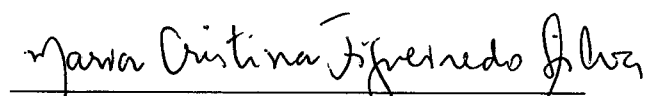

Prof.^a Dr.^a Loni Grimm Cabral

Banca Examinadora


Prof.^a Dr.^a Roberta Pires de Oliveira -
UFSC
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Paula Lenz Costa Lima -
UECE


Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva -
UFSC


Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Figueiredo
Silva - UFSC

À Thamirys,

Presença iluminada nos últimos onze
anos.

AGRADECIMENTOS

À todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão desta primeira etapa do trabalho.

À Capes, pelo financiamento parcial deste projeto;

Aos professores entrevistados, pela disposição em colaborar. Sem eles este trabalho não teria se realizado.

À minha família que tolerou minhas ausências;

Aos amigos incondicionais, que compartilharam e contribuíram para este crescimento;

À Thamirys e ao Vaninho pelo carinho
E em especial à Roberta

Que não só mostrou o veículo para percorrer esta jornada, mas contribuiu enormemente para a construção do trajeto percorrido, permitindo, assim, o meu florescimento.

Resumo

Investigamos, a partir da fala de professores de língua, o conhecimento do professor acerca de seu objeto e instrumento de ensino: a língua. Descrevemos, dentro do quadro da Semântica Cognitiva, as metáforas conceituais que revelam as crenças dos professores sobre a língua, a sua aprendizagem e o seu ensino. Analisamos, também, textos da imprensa escrita e fragmentos de fala quotidiana que revelaram a presença da mesma metáfora encontrada na fala dos professores. A principal metáfora a emergir tem uma base corpórea, centrada no bem-estar físico e moral do corpo: A LÍNGUA É UM CORPO MORAL. Esta metáfora, com forte apelo ideológico, traz, entre outras inferências um preconceito lingüístico: há uma única Língua correta, metonímia das pessoas que a falam. Esta Língua é pura, homogênea, bonita, saudável e íntegra; cometer erros, falar na gíria, usar neologismos, etc.. são formas de empobrecê-la, desvirtuá-la, causar danos. O professor de língua, então, na medida em que compartilha com o senso-comum desta metáfora, que se reflete na sua prática ensino, colabora ainda mais para a exclusão social, reforçando preconceitos lingüísticos.

ABSTRACT

This Dissertation investigates second-language teachers' conception of language, taken their own discourse as data. Cognitive Semantics was our framework. The teachers' s discourses on language revealed a conceptual metaphor about language, language acquisition and teaching wich is precisely the some we have found in commonsense. In order to uncover the commonsense view on languagem we analyzed printed newspaper articles and everyday speech. The most recurrent metaphor is bodily based and centered around the physical and moral well-being: language is a moral body. This metaphor, we argue, has strong ideological connotations, since it allows linguistic prejudices as one of its inferences: there is just one good/correct language, a metonymy of those who speak it. This language is pure, homogeneous, beautiful, healthy, rich; to commit mistakes to talk slongs, to use neologisms, etc. are ways of impoverishing it, of damaging it. Language teachers, because they shore with commonsense the moral metaphor, help, with their practice in classroom, increasing social exclusion, by re-enforcing linguistics prejudices.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO I

O PERCURSO EM BUSCA DE UMA TEORIA

1. Questões de Base	9
2. Um Caminho Possível: a Lingüística Experiencialista	14
2.1 A Semântica Cognitiva	20
2.2 A Metáfora	29
2.3 A Metonímia.....	34
3. Conclusão	36

CAPÍTULO II

A METÁFORA DA LÍNGUA

1. Introdução à Pesquisa.....	41
1.1 A Metodologia Adotada.....	44
2. Análise de Casos	49
2.1 O Vínculo entre Conceito de Língua e de Prática de Ensino.....	50
2.2 A Discrepância entre Aprender e Ensinar: a força do vínculo.....	55

2.3 Explorando o Conceito de Erro	58
2.3.1 Um Conceito de Língua no Senso-comum.....	59
2.3.2 O Conceito Metafórico de Língua dos Professores.....	68
2.3.3 A Metonímia do Julgamento.....	72
3. Conclusão.....	76
3.1 Uma Estrutura Conceitual Complexa.....	78

CAPÍTULO III

OS EFEITOS DA METÁFORA MORAL

1. Metáforas Diferentes, Efeitos Distintos.....	82
2. O Potencial das Metáforas: visão de mundo e ideologia.....	85
3. O Caráter Ideológico da Metáfora Moral	91
4. Conclusão.....	97

BIBLIOGRAFIA.....	99
--------------------------	-----------

ANEXOS

“Cognitive Linguistics is not merely an academic discipline that studies language from a cognitive perspective. Rather it provides a methodology for understanding the conceptual basis of harmful social and political policies and allows us to articulate better the moral basis of more helpful social and political policies.

It can also help one comprehend one’s own life and one’s interactions with others.

It is a great aid in following the Socratic advice to “know thyself.”

George Lakoff

INTRODUÇÃO

A investigação do tema “a concepção de língua do professor de língua”, surgiu de nosso interesse em investigar caminhos e soluções para o ensino de línguas. Cremos que investigar as crenças do professor de língua sobre a linguagem acabaria por nos explicar o porquê da sua metodologia de ensino e da sua prática em sala de aula. Além disso, através do reconhecimento do seu sistema de crenças poderíamos despertar a sua consciência crítica. Nesta perspectiva, abordar a sua concepção de língua é acessar o seu sistema conceitual, e esta tarefa constitui uma maneira de rever o quadro da formação de professores de línguas. Nossa inquietação veio da constatação de que as propostas de formação, seja dos cursos de atualização seja ainda na formação inicial, parecem atingir somente o plano do discurso, do falar o que se deve fazer, e não o que realmente o professor faz em sala de aula para ensinar. Não o que ele, professor, acredita ser a língua, seu objeto de ensino. A pergunta ‘O que o professor acredita ser a língua?’ foi, pois, a mola propulsora desta dissertação.

Partimos da hipótese de que há uma forte relação entre o conceito de língua do professor e a sua maneira de ensinar língua. Esta é uma das hipóteses que iremos demonstrar nesta dissertação. Nesta perspectiva, conhecer sua concepção importa na medida em que ela é a base impulsionadora da sua reflexão sobre a linguagem e de seu ensino de língua e, conseqüentemente, o ponto de partida para modificar seu sistema de crenças e sua prática.

Proporcionar uma reflexão que exponha as crenças do professor sobre o processo lingüístico é fazê-lo perceber o alcance da linguagem na vida das

peessoas, é o primeiro passo na direção da *reflexão na ação*, como a entende Schön. Para este autor, a reflexão sobre a própria prática pedagógica, sobre o fazer em sala de aula é um elemento conscientizador que permite a emersão de suas contradições e resistências. Na *reflexão na ação*, nos diz Schön “... *os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam*”(1992:90). E tal constatação permite que os professores busquem um pareamento entre o que eles dizem que fazem e o que eles realmente fazem. Ou seja, uma equivalência entre a teoria que professam e a sua prática. Como dissemos, um primeiro passo para a reflexão na ação é investigar a concepção de língua que o professor deixa entrever na sua fala sobre a língua, e não o que ele diz que acredita ser a língua.

Ao propor a *reflexão na ação*, Schön está pensando na formação continuada de professores, mas julgamos que, para os professores de língua que estão em formação inicial, um consistente embasamento sobre a linguagem é muito importante, pois se cremos haver uma estreita relação entre o que o professor pensa sobre a língua e como ele ensina língua, será necessário, então, proporcionar uma ampla reflexão acerca do processo lingüístico.

Em pesquisa realizada por Thornbury(1991) com um grupo de professores de língua que, como parte de sua formação, estava aprendendo japonês como língua estrangeira, percebeu-se que a descrição dos professores de sua experiência de aprendizagem do japonês revelava as suas próprias crenças acerca do ensino e da aprendizagem de línguas em geral. Para verbalizar as experiências, os professores, mas não só eles, qualquer indivíduo que deseje apresentar a sua vivência num determinado campo, se utilizavam de metáforas.

Este conceito será esclarecido no primeiro capítulo, quando apresentamos a teoria da Semântica Cognitiva.

As metáforas, afirma Thornbury, “*ajudam as pessoas a verem o que é invisível, a descreverem o que de outra maneira seria indescritível*”(tradução minha, 1991:193)¹.

No relato da experiência com a aprendizagem de uma língua estrangeira, os professores usaram metáforas que deixavam mais claro o que eles pensavam sobre o ensino de língua do que sobre o seu próprio processo de aprendizagem, isto é, revelavam mais seus próprios estilos de ensinar do que seus estilos de aprender. Nos relatos apareceram metáforas como:

- (1) aprender como uma jornada (learning as a journey)
- (2) aprender como um processo mecânico ou computacional
(learning as a mechanical or computational process)
- (3) aprender como uma resolução de quebra-cabeças
(learning as a puzzle-solving). (tradução minha, Thornbury,
1991:194)

Estas metáforas trazem subjacente a noção de linguagem dos professores, acredita Thornbury. O seu uso revela sempre a nossa tentativa de compreender e vivenciar um determinado assunto, a princípio indizível e pouco conhecido.

Por isto, estudá-lo nos permite detectar as redes conceituais que são a base para a nossa compreensão. As metáforas relativas à aprendizagem (como uma jornada,

como um processo mecânico e como uma resolução de quebra-cabeças) são formas pelas quais os professores não apenas vêem o ensino de língua, mas o modo como atuam em sala de aula. Ao relacionar a aprendizagem com a resolução de um jogo de quebra-cabeças, o professor está apresentando o ensino como um jogo de peças embaralhadas, que são apresentadas uma a uma, cabendo aos alunos a montagem do quadro, a solução do problema. Com esta concepção, consequentemente, se estará conferindo à linguagem um caráter compartimentalizado, fragmentado. É a questão, do conhecimento visto como partículas atômicas, adquiridas uma a uma, para quando agrupadas formarem o conhecimento, o saber.

A conclusão do autor foi de que, se se pretende atuar na formação dos professores é necessário atuar antes na sua concepção de linguagem e de ensino, conscientizando-os sobre as suas próprias metáforas e o conteúdo implícito presente em cada uma delas. Propõe então, uma ruptura com a noção de conhecimento cumulativo, e por conseguinte, com a noção de conhecimento fragmentado, no qual são ensinadas técnicas, metodologias e teorias sobre o ensino, sem fazer refletir sobre o objeto de ensino, a língua, em torno do qual todas essas disciplinas deveriam girar. Com esta prática, seria possível questionar ‘imagens’ arraigadas sobre o ensino e substituir antigas metáforas, substituindo, portanto, antigas visões sobre a linguagem. Em Thornbury (tradução minha, 1991:195)², encontramos: “*Novas metáforas têm a força de criar uma nova realidade.*”

¹ “Metaphors help them to see what is invisible, to describe what otherwise would be indescribable.”

² “New metaphors have the power to create a new reality”.

O resultado da pesquisa supracitada é de relevância para a presente dissertação, primeiro porque demonstra a potencialidade da metáfora como mecanismo cognitivo que revela o que pensa o professor sobre a língua, e portanto fala sobre a sua atuação, e segundo porque ilustra a relação entre o conceito de linguagem e a prática de ensino. Tomar ciência de um é poder atuar no outro. Com o conhecimento da concepção de língua do professor de língua, temos como compreender, na perspectiva do próprio professor, o seu modo de ensinar e a sua atuação. E conhecer as 'imagens' que ele faz sobre o seu objeto de ensino é a melhor maneira de fazê-lo refletir sobre o mesmo e poder, então, propor modos de gerar novas imagens, novas metáforas. Metáforas antigas impedem novas conceitualizações, inibindo novos 'insights' (Thornbury, 1991). Assim, o mais importante na formação do professor é fazê-lo consciente da sua concepção de língua e ajudá-lo a encontrar novas formas de alcançar este objeto. O objetivo é fazer girar o ponto de vista do professor levando-o a contemplar várias perspectivas e criar outras. Em outras palavras, mudanças na prática do professor de língua devem passar necessariamente pela análise crítica de suas crenças. E isto se faz através da análise de sua linguagem. Este será o tópico do segundo capítulo, momento em que analisaremos metáforas que os professores de língua utilizam para falar sobre a língua.

A pesquisa de Thornbury, aponta ainda para uma forte relação entre o professor, o seu sistema de crenças e o seu modo ensinar: eles andam em consonância. Em nossa pesquisa, detectamos nos professores o que chamamos de impermeabilidade frente às novas propostas de trabalho para o ensino de línguas. Eles parecem estar inseridos em 'congregações' teóricas – que limitam e

delimitam suas práticas- e uma vez pertencente a uma em particular, não conseguem entender o que as outras dizem. Acreditamos poder usar o termo paradigma³, assim como encontrado em Kuhn (1997), para situar como estamos compreendendo a posição dos professores. Segundo Kuhn, o entendimento de uma teoria fica comprometido quando realizado a partir do olhar de quem está dentro de um outro paradigma. Assim, nós só poderemos entender um dado comportamento se estivermos dentro do paradigma no qual ele se realiza⁴.

Daí decorre a necessidade de conhecermos e entendermos como o professor fala sobre a linguagem, o que o professor pensa sobre a linguagem, de identificarmos em qual paradigma ele se encontra, como um pré-requisito para qualquer programa de formação. Queremos dizer, com esta referência à incomensurabilidade em Kuhn, que nenhum resultado significativo pode ser esperado em se tratando de programas de formação básica e de formação continuada de professores se não se considerarem as suas concepções sobre a linguagem e sobre o ensino de língua. Necessário é que se penetre no paradigma em questão, e num segundo momento, se parta para uma reflexão conscientizadora sobre o lugar da linguagem na vida em sociedade.

A linguagem, por se tratar de um processo natural e espontâneo nos seres humanos, não suscita surpresa nem interesse do senso-comum. Ao contrário, parece agir sobre os falantes como que impermeabilizando-os, banalizando a

³Estamos usando, neste caso, um dos sentidos de paradigma encontrado em *A Estrutura das Revoluções Científicas* de Thomas Kuhn. Fazemos referência ao conceito de paradigma como sendo aquilo que uma comunidade partilha (1997:219).

⁴Lembremos do exemplo clássico utilizado por Kuhn, da mecânica Newtoniana contra a mecânica de Einstein, em que ele argumenta ser impossível entender a noção de movimento de uma teoria se na outra a noção de movimento é diferente. Estariam, então, em paradigmas distintos. Esta afirmação é reconhecida

reflexão sobre o processo lingüístico. A existência deste fenômeno, caracterizado pela recorrência e pela proximidade, é apontada em Wittgenstein (apud Chomsky, 1971:40) quando ele diz que “*os aspectos das coisas mais importantes para nós são ocultos por causa de sua simplicidade e familiaridade.*” Que se observe esta reação, ou melhor, não reação à linguagem, por parte do senso-comum, é aceitável, mas surpreendeu-nos constatar, como veremos no segundo capítulo, a presença das mesmas crenças nas entrevistas realizadas com os professores, bem como na imprensa na voz de profissionais da área de Letras.

Diante deste quadro, percebe-se que não só o aspecto processual é ignorado, mas principalmente o aspecto político do ensino de línguas estrangeiras⁵. Este será o nosso último tópico: a relação entre a metáfora da língua que os professores de língua deixaram entrever e ideologia. Seria ingenuidade pensar que nenhum interesse existe por parte dos países que investem fortemente no ensino de sua língua, como língua estrangeira. Ademais, o caráter ideológico do ensino de línguas, que pretendemos abordar no último capítulo, incrustado nas ‘diferenças’ (leia-se variedades) lingüísticas existentes como sendo resultado do nível sócio-econômico dos falantes é uma presença constante e velada. Dito de outra forma, na afirmação de Pennycook (1998:24): “..linguagem e educação representam uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos na vida”.

como incomensurabilidade das teorias.

⁵Para maior esclarecimento sobre o tema, ver Kanavillil Rajagopalan (1997).

CAPÍTULO I

O PERCURSO EM BUSCA DE UMA TEORIA

1. Questões de Base

Investigar e constatar a hipótese inicial de que aquilo que o professor pensa sobre a língua se reflete na sua prática de ensino é, sem dúvida, um de nossos objetivos centrais. Porém, tal investigação implica em tentar entender o processo que se dá na produção de um conhecimento. Trata-se de entender o processo de conceitualização sobre a linguagem realizado pelos professores de línguas. Dois serão os caminhos a serem seguidos na busca desta compreensão. Um primeiro, em termos epistemológicos, busca uma reflexão sobre o processo gerador de tal conhecimento. O outro, versa sobre o porquê de um determinado conceito de língua se estabelecer em detrimento de outros. Neste capítulo, nos deteremos sobre a primeira questão.

Como veremos, quando da análise das entrevistas no próximo capítulo, há a prevalência de uma metáfora da língua que naturaliza a existência de uma única língua, aquela chamada de padrão e encontrada nos clássicos; é este o único modelo de língua aceitável. A análise das entrevistas mostra que os professores de língua vivem sob o que chamaremos de “metáfora moral da língua”, em que a língua não é vista como um instrumento de comunicação e interação, mas como uma forma de valoração e validação social, um identificador sócio-econômico.

Uma das inferências propiciadas por esta metáfora é que há apenas uma língua válida, correta, e portanto aceita.

Uma explicação histórica para o surgimento desta visão de que há uma única língua representante da unidade nacional, podemos encontrar na Europa, no momento histórico de formação do estado nação no século XIX. Naquele momento a escolha de uma variedade como a língua constitui-se num instrumento para que se delimitassem e se mantivessem os limites do território, além de ser uma forma de descentralizar o poder da igreja católica que nos últimos séculos dominava o cenário político. A própria iniciativa de Galileu Galilei, dois séculos antes da unificação da Itália, em usar o seu dialeto regional e não mais o latim nas suas descrições científicas corroborou com a institucionalização de uma língua padrão¹. A Europa, naquele momento, organizava-se territorialmente e conseqüentemente, definia as línguas que seriam faladas e que, portanto, seriam representativas de cada nação. A noção, de língua como representante de uma nação parece ter nascido neste momento histórico. E ser representante de uma nação carrega em si um certo preciosismo, uma formalidade e unidade, afinal é ela o motivo de coesão nacional. É esta concepção de língua que os professores de língua ainda deixam entrever nas suas falas sobre a língua.

Já, no que tange ao processo epistemológico, gostaríamos de abordar mesmo que minimamente as concepções sobre o processo de formação do conhecimento humano. Neste capítulo, em especial, interessa-nos responder,

¹ Ver Burke, P e Porter, R. 1993

através do Realismo Experiencial, como aprendemos. Gostaríamos de entender como o professor adquire certos conceitos e como certos conceitos se estabilizam. Por exemplo, o que faz com que a crença em um único modo de falar, ancorado na tradição da linguagem escrita, seja mais preponderante que o modo de falar característico da oralidade. Ou seja, existe um padrão oral, falado por uma grande maioria e que é considerado uma maneira errônea de falar porque em comparação com o padrão culto da língua, típico da língua escrita, apresenta claras diferenças. A questão de por quê um conceito se firma como o único aceitável, pretendemos desenvolver no último capítulo.

Essas diferenças entre padrão culto e coloquial da língua e entre padrão escrito e falado esperaríamos encontrar bem discernido no meio acadêmico, entre os profissionais de Letras. Entretanto, não é esta realidade que constatamos em nossas entrevistas com professores de língua. O que é bastante intrigante, dado que acreditamos, e as pesquisas lingüísticas aí estão para endossar, não ser este conhecimento o único possível acerca da linguagem.

Gostaríamos de poder responder então, por que este conceito de língua se apresenta com frequência entre os professores de línguas e mesmo entre os professores universitários? Seria de se esperar que na academia fossem desfeitos mitos e crenças acerca do bem falar, assim como esperávamos encontrar desfeita a relação entre correção lingüística e raciocínio bem estruturado apresentada em uma das entrevistas, que será analisada no próximo capítulo.

Não acreditamos em verdades absolutas que pairam sobre nossas cabeças, e custamos a crer num mundo das idéias onde tudo já está pré-determinado, bastando a apreensão pela alma, como defendia Platão. Mas, cremos na cognição

humana, na capacidade de gerar e adquirir conhecimento. Se o conhecimento não está dado, pronto, confinado em nossas mentes a espera de oportunidade para se manifestar, é certo que são as propriedades inatas, ativadas a partir da interação no ambiente onde se vive, que promovem então o movimento cognitivo.

Durante muito tempo, acreditou-se que decifrar o grande enigma do saber implicava em desvendar a sua origem. Significava atribuir à razão ou à experiência a responsabilidade do conhecimento². Saber se a fonte do conhecimento está na experiência ou na razão é um nó epistemológico de grande complexidade. Atribuir à razão o conhecimento significa dizer que na mente encontram-se os elementos necessários para a geração e apreensão de conhecimento. Assim, diriam os racionalistas, a mente exibe poderes de raciocínio que ela impõe ao mundo da experiência sensorial.

Uma consequência desta afirmação se apresenta na dicotomia mente / corpo, bastante marcada em Descartes, para quem a mente tinha seu mecanismo de funcionamento independente do corpo em que residia, e portanto estava livre das experiências que este viesse a ter. Ele pretendia, com isto, anular qualquer referência à percepção sensorial.

Na contra-mão da corrente racionalista, o empirismo vem afirmar que é a percepção que organiza nossa experiência no mundo. Para empiristas como Locke, Berkeley e Hume, a experiência sensorial era a única fonte confiável de conhecimentos. Em Locke encontramos:

² Sobre teorias do conhecimento, ver Hessen, 1999

“O conhecimento da existência de qualquer coisa nós só podemos ter pela sensação” (apud Gardner, 1995:68).

No empirismo, então, a experiência sensorial é a fonte única dos processos mentais. Daí a necessidade de se manter indissociado o par mente/corpo.

Contemporaneamente, vários autores (Piaget, Lakoff, dentre outros) têm defendido que uma resposta viável só será possível a partir do entendimento do processo e não da origem, o conhecimento se processa na experiência através da razão. Nem completamente empirista, nem completamente racionalista.

Parece estarmos autorizados a pensar que uma única teoria não seria capaz de descrever o fenômeno em sua totalidade, precisando então condensar, arrebatar as descrições mais pertinentes, avançar as fronteiras para compor um conceito abrangente e que aceite sob o mesmo conceito os dois pólos de divergência na teorização do conhecimento. Estamos nos referindo a dicotomia mente/experiência, razão/emoção. No caso de uma teoria do conhecimento, razão e emoção comporiam uma única teoria.

Em Hessen (1999), o homem é um ser espiritual e é sensível. Se essas são qualidades reconhecidas no homem, talvez considerá-las como indissociáveis seja o caminho para desatar o nó, apertado de tempos em tempos pelas correntes de pensamento opostas.

Estas dicotomias no campo da epistemologia ainda hoje se fazem presentes. Um possível equilíbrio entre estas duas correntes resultaria numa

abordagem mais abrangente para a teoria do conhecimento. Remeter ao princípio do verde e do branco³ de Chomsky parece ser elucidativo neste momento. Ele argumenta que o fato de ele afirmar que existem coisas verdes num determinado ambiente não significa que não haja coisas brancas nem que ele estava errado na sua afirmação. Assim, queremos entender que, tanto os princípios racionalistas quanto os empiristas deveriam compor o modelo da episteme humana. É este precisamente o caminho que Lakoff (1987) irá propor. Uma via intermediária entre empirismo e racionalismo, o que ele chama de experiencialismo.

2. Um Caminho Possível: a lingüística experiencialista

Ancorar nosso conhecimento em nossos mecanismos perceptuais é, como vimos acima, uma das vertentes que embasam a teoria empirista do conhecimento. No entanto, percepção sensorial tem estado sempre presente nas teorizações acerca da relação sujeito/objeto, necessárias à estruturação do conhecimento.

No racionalismo, a percepção sensorial desencadeia as capacidades de raciocínio, que são inerentes à mente humana. No empirismo, é a percepção que permite o conhecimento, pois a mente humana é uma *tabula rasa* a espera das inscrições oriundas da experiência. Nesta abordagem da cognição humana

³Chomsky (apud Piatelli-Palmarini, 1983:) diz que: “o fato de se afirmar que alguma coisa é verde num espaço determinado, não exclui as coisas brancas presentes no mesmo espaço, nem significa que eu esteja errado na minha afirmação”.

excluem-se as condições *a priori*, de presença não adquirida através da experiência sensorial.

Todavia, será somente com Jean Piaget, que um tipo particular de experiência, a sensório-motora, será amplamente difundida como geradora de aprendizagem, num quadro que não é nem empirista nem racionalista. Piaget afirma que:

“A idéia central é que o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (Piaget, 1976, Prefácio).

Na sua *Epistemologia genética*, Piaget (1990) empreende uma explicação genética do conhecimento, que envolve o desenvolvimento da complexa relação sujeito/objeto e a gênese de cada tipo de conhecimento. Sua intenção vai além da posição clássica da epistemologia, cujo objetivo era descrever a origem dos processos e os mecanismos cognitivos, considerados estados superiores, resultantes finais de um complexo processo de formação. Piaget acrescenta ao objetivo da epistemologia tradicional a gênese do conhecimento, isto é, como os processos e mecanismos são criados. Preocupa-se, pois, com o que ele denomina de estados inferiores do conhecimento.

As pesquisas de Piaget avançam na direção da transição destes processos de conhecimento, da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos, do equilíbrio entre eles. Para ele, os processos cognitivos

são compostos por estruturas que se especializam, que se ampliam, dando origem a um sistema cognitivo que se expande quanto mais recorrente ele for. Ou seja, não se trata de formas estáticas de equilíbrio, mas de reequilibrações, que ampliam as estruturas anteriores. Daí a idéia de conhecimento como processo de construção.

Esses processos fundamentais, componentes de todo equilíbrio cognitivo, são chamados de assimilação e acomodação. O autor busca uma maneira de demonstrar o que é um dos postulados da sua teoria:

“O organismo é um ciclo de processos físico-químicos e cinéticos que, em relação constante com o meio, engendram-se mutuamente. Sejam a, b, c etc. os elementos dessa totalidade organizada e x, y, z etc. os elementos correspondentes do meio ambiente. O esquema da organização é, pois, o seguinte:

- 1) $a + x \rightarrow b$;
- 2) $b + y \rightarrow c$;
- 3) $c + z \rightarrow a$ etc;

Os processos 1), 2) etc. tanto podem consistir em reações químicas (quando o organismo ingere substâncias x que ele transformará em substâncias b que fazem parte da sua estrutura) como em transformações físicas quaisquer ou, enfim, de um modo particular, em comportamentos sensório-motores (quando um ciclo de movimentos corporais a combinados com os movimentos exteriores x chega a um resultado b que participa

igualmente no ciclo de organização). A relação que une os elementos organizados a, b, c etc. aos elementos do meio x, y, z etc. constitui, portanto, uma relação de assimilação, quer dizer, o funcionamento do organismo não destrói, mas conserva o ciclo de organização e coordena os dados do meio de modo a incorporá-los nesse ciclo. Suponhamos, pois, que se produz no meio uma variação que transforma x em x'. Ou o organismo não se adapta e há uma ruptura do ciclo, ou há adaptação, o que significa que o ciclo organizado se modificou ao fechar-se sobre si mesmo.

$$1) a + x' \rightarrow b';$$

$$2) b' + y \rightarrow c;$$

$$3) c + z \rightarrow a \text{ etc};$$

Se denominarmos acomodação esse resultado das pressões exercidas pelo meio (transformação de b em b'), poderemos dizer, portanto, que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (Piaget, 1975:16 - 17).

Então, assimilação é “a incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.) em um esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito” (Piaget, 1976:13). A função de um objeto de nível básico como cadeira, por exemplo. Possuímos um esquema motor para sentar, a partir do móvel cadeira, já instituído culturalmente como objeto para sentar. Enquanto o segundo processo

central é a acomodação, isto é, “ *a necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar* ” (Piaget, 1976:13). Delegar a função da cadeira à uma pilha de tijolos é o resultado da acomodação, que ocorre pois em razão da adaptação da assimilação a uma nova situação ou contexto. A acomodação está sempre subordinada à assimilação, pois é sempre a acomodação de um esquema da assimilação.

É portanto, a partir dos estudos de cunho epistemológicos de Piaget, que se obtém uma ampla descrição do desenvolvimento do conhecimento na criança. Tal fato é resultado de atenta observação dos movimentos da criança, desde o seu nascimento, baseada no método clínico que integrava a sua metodologia de análise. De suas pesquisas ele conclui serem os esquemas motores os desencadeadores do processo cognitivo. É na ação, nos movimentos físicos que a criança, através da capacidade sensório-motora, inicia suas apreensões e deduções (Piaget, 1990:9).

O esquema de sucção é um dos primeiros a ser assimilado pelo recém-nascido. A acomodação desse esquema se dará no momento de substituir o seio materno pela mamadeira. O esquema de sucção será o mesmo, porém terá de adaptar-se à diferença na forma e à intensidade da ação.

Com o esquema de tocar um objeto fixo que está ao seu alcance, a criança gera um esquema motor de estender o braço e posicionar a mão para tocar o objeto almejado. A recorrência do movimento sempre que se encontrar na situação de querer tocar qualquer objeto, o transformará em esquema motor, que é uma estrutura cinestésica (relativo à sensação e memória muscular) abstrata, como uma ‘memória’ de movimento. Este esquema motor será ampliado no

momento em que o objeto desejado estiver pendurado sobre seu berço, por exemplo. Neste caso além de tocar o objeto a criança precisará agarrá-lo, gerando assim, a partir da ação de tocar, outro esquema motor.

Com descrições como estas que explicam como os esquemas motores são ampliados, característica da acomodação, Piaget responde às dúvidas quanto aos números de esquemas que uma criança é provida. Ao explicar o processo de transição de uma estrutura cognitiva menos acabada, como o esquema motor para tocar, para estruturas sempre mais acabadas, o autor torna mais completo o seu modelo defendendo ser infundável a capacidade de gerar esquemas e de manter um equilíbrio entre eles. O conceito chave de sua teoria é um equilíbrio entre os processos complementares de assimilação e de acomodação.

Semelhante abordagem do conhecimento é encontrada na proposta da semântica cognitiva⁴. Esta nova abordagem lingüística toma o sincronismo físico-emocional do indivíduo com o meio como base constitutiva do significado; que deixa, pois, de ser um fenômeno exclusivamente lingüístico e proposicional para ser definido como resultado da interação entre corpo e meio-ambiente⁵.

Esta é a base para a lingüística experiencialista, representada entre outros, por George Lakoff. Sua proposta é elaborar um novo modelo científico para a semântica que compreenda a cognição humana, a linguagem e o meio-ambiente onde se vive. Tal empreendimento conta com a efetiva participação de Mark Johnson, filósofo do conhecimento, que defende a idéia de que muito do

⁴A semântica Cognitiva surge no início da década de 80, com o grupo de Berkeley-USA e a publicação de *Metaphors We Live By*, de Lakoff & Johnson, 1980.

⁵Para uma introdução à Semântica Cognitiva ver Feltes (1992) e Lenz Costa Lima (1999).

conhecimento que nós temos se deve ao fato de possuímos corpos do jeito que nós temos e de vivermos no ambiente em que vivemos.

Esta teoria lingüística pretende apresentar mais do que considerações sobre a linguagem, pretende principalmente ser uma teoria do conhecimento humano, na medida em que se interessa i) pelo mecanismo cognitivo - no caso, a experiência do corpo no meio ambiente - e ii) em como esta experiência se faz significativa para o ser humano. Concluem que é o nosso movimento corporal no ambiente sócio-cultural em que vivemos que faz desencadear o processo cognitivo e, portanto, a linguagem e o significado.

O surgimento do significado, está ancorado nas experiências sensório-motoras, mas necessita de uma mente com capacidades inatas, como a capacidade de conceitualização e as capacidades imaginativas por exemplo, para processar a informação obtida diretamente via experiência física.

2.1 A Semântica Cognitiva

O conceito mais importante da semântica, o conceito de significado, é razão de divergência entre as diferentes correntes teóricas da lingüística⁶. Na teoria clássica, o significado é resultado de uma única associação correta entre o sentido e o mundo, entre sentido e referência. Nela a relação que se estabelece é aquela por correspondência entre os sentidos e os objetos no mundo. Ou seja, para

⁶ Ver Pires de Oliveira, 1999, no prelo

cada sentido produzido existe uma equivalência no mundo, por exemplo:

Terra → planeta Terra.

A base para esta compreensão do significado, se deve ao lógico Glottob Frege, que com o intuito de criar uma linguagem que pudesse formalizar a aritmética, formulou a noção de sentido e referência⁷. Neste seu projeto de cientificizar o significado, Frege distingue duas faces do significado: uma sentença tem valor de verdade, ou seja, ela é portadora de referência, que deve ser verdadeira ou falsa, e tem sentido, que é o modo de apresentação da referência. Ambos os aspectos são públicos, compartilhados por uma comunidade. Não interessando, portanto, a noção particular, individual de objeto. Só se poderia atribuir valor de verdade a uma sentença que tivesse referência no mundo e sentido objetivo e público, ou seja, o sentido aceito é aquele já elaborado e de domínio de uma dada comunidade. A linguagem, nesta perspectiva, seria uma correspondência entre sentido e mundo.

Para a Semântica Cognitiva, entretanto, o significado não é exclusivamente lingüístico, leia-se proposicional. Ele é resultado de nossas interações corporais no meio e tem caráter imagético-sensorial. Lembremos, pois, Piaget, para quem o conhecimento era fruto da ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, da ação do corpo no meio ambiente.

Na perspectiva experiencialista, a cognição é derivada do corpo, de onde derivam estruturas cognitivas, dentre elas a linguagem. Em Pires de Oliveira

⁷ Frege, G. , 1978.

(1999:21) encontramos “ a linguagem articulada é apenas uma manifestação possível de nossa estruturação cognitiva, que a antecede e que lhe dá consistência.”

Uma outra grande questão de base para a semântica é a aquisição do significado. Tampouco aqui há consenso entre as diferentes semânticas. Na semântica clássica, classificar coisas ou objetos segue a regra de agrupar aqueles que têm as mesmas propriedades necessárias e suficientes para fazer parte de uma categoria. Assim, uma propriedade suficiente e necessária para pertencer a categoria de ave seria ‘ter penas’. ‘Voar’, entretanto, não pode ser adotada como característica/propriedade, pois avestruz não voa, embora seja uma ave.

A idéia de semelhança de família em Wittgenstein surge em função de sua constatação ao tentar identificar as semelhanças compartilhadas nos usos da palavra *jogo*. Ele conclui que, as condições que definem uma categoria não dependem unicamente de propriedades necessárias e suficientes a todos os membros, mas sim de semelhanças entre eles. Assim como existem semelhanças entre as pessoas de uma mesma família, sem que para isto elas precisem possuir todas as características pertencente aquela família.

Nos estudos de Rosch (1970) a tese da *semelhança de família* ganha comprovação empírica. Em suas pesquisas em psicologia cognitiva, a autora mostrou que alguns elementos pertencentes a uma determinada categoria são mais representativos que outros. No caso da categoria ave, alguns pássaros representam melhor a categoria que outros. Pardal é mais representativo para a categoria ave do que avestruz. Rosch elabora, a partir de suas investigações, o conceito de membro *prototípico* da categoria, ou seja, aquele que melhor a

representa, aquele de que nos lembramos primeiro. No caso de termos de exemplificar um tipo de ave, muito provavelmente diremos pardal, por sua ocorrência nos ser tão familiar. Pardal então, seria um membro prototípico dentro da categoria ave, seria o exemplo mais representativo da classe na nossa cultura. O membro prototípico ocupa o centro da categoria, outros como pingüim e avestruz, ainda na categoria aves, ocupam as bordas, as margens da mesma categoria. Isto significa que alguns membros, de acordo com cada cultura, representam melhor a nossa noção de uma determinada classe, mas que também estariam incluídos outros membros não tão representativos, mas não menos pertencentes à categoria.

Esta constatação da psicologia cognitiva é um dos pilares que sustentam a proposta da Semântica Cognitiva elaborada por Lakoff⁸, cuja metodologia de análise será por nós adotada no segundo capítulo. A descrição da categorização está diretamente relacionada a como as coisas se fazem significativas para nós: não através de outros símbolos – as proposições – mas, através de imagens e esquemas de movimento. O ponto é que existem categorias conceituais de muitos outros tipos, diz Lakoff, e que a existência de tais categorias não clássicas é inconsistente dentro da visão objetivista da cognição. Esta questão é abordada no seu conceito de estrutura radial, na qual procura demonstrar que os itens lexicais são como categorias naturais de sentidos. Apoia-se na idéia de prototypicalidade de um membro na categoria.

Portanto, além de se contrapor à semântica formal, no que tange à questão

⁸ Ver Lakoff 1988, 1987, 1993.

da categorização, a Semântica Cognitiva defende nossas interações no meio em que vivemos como mecanismos que ativam nossas estruturas cognitivas, compostas a partir de capacidades sensório-motoras, como as de movimento no espaço e de percepção de si próprio e de tudo que nos cerca; e capacidades imaginativas que permitem compreender e ordenar sentimentos, idéias, etc..

Um exemplo de como utilizamos nossas capacidades imaginativas para categorizar é a palavra *terça-feira* (Lakoff, 1988). Nós não temos um objeto no mundo ao qual o sentido *terça-feira* possa estar associado, como prevê a visão objetivista. A palavra *terça-feira* é uma criação imaginativa da mente humana, determinada por conceitos de tempo, por nossas realidades culturais, para satisfazer nossas necessidades de divisão do tempo em dias da semana. Em diferentes culturas poderemos encontrar diferentes divisões do tempo.

Este exemplo de como o ser humano usa suas capacidades imaginativas, dentre outras, para conceitualizar o mundo e as coisas que o cercam opõe-se frontalmente à maneira de conceber a cognição humana defendida pela visão objetivista da linguagem, que via a linguagem como uma ordem independente da intervenção da racionalidade humana. Se na visão objetivista da cognição, que entende o conhecimento como pré-existindo no mundo e nós só fazemos apreendê-lo, a visão subjetiva da cognição assegura que nada existe além da experiência. Neste panorama, Lakoff e Johnson (1980) pretendem com a visão experiencialista da cognição um equilíbrio entre objetivismo e subjetivismo.

De acordo com esta visão nosso sistema conceitual, diferentemente do que prega a abordagem objetivista, não depende da linguagem e do espelhamento entre símbolos e mundo. Ele é significativo porque é baseado no corpo, e é de sua

ação no meio ambiente sócio-cultural que surgem as estruturas cognitivas. Para os autores :

“O *experientialismo* é utilizado num sentido amplo, incluindo experiências sensório-motoras, emocionais e sociais e outros tipos de experiências disponíveis para todo ser humano normal – e incluindo especialmente capacidades inatas que dão forma a tais experiências e as tornam possíveis”⁹ (Tradução minha, Lakoff, 1988:120).

O livro *Metaphors We Live By* (1980), obra com a qual os autores Lakoff e Johnson difundiram a teoria cognitiva da linguagem, é considerado um marco para a semântica cognitiva. Porém, será com a obra de Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things - What categories reveal about the mind* (1987), que teremos uma exposição mais ampla da teoria, apesar de constarem passagens não muito claras. Sobre isto falaremos ao fim deste capítulo.

Nesta obra, assim como na Semântica Cognitiva, é defendido que grande parte de nosso sistema conceitual ordinário é adquirido via corporalidade, ou seja, em função da experiência com nosso corpo, e que esta é a base para estruturar conceitos abstratos e menos delineados como aqueles que se referem às emoções, às idéias abstratas, como o conceito de tempo.

A experiência, como a entende Lakoff, é o conjunto de nossas ações físicas no meio ambiente, delimitadas por nossa organização cultural, e

⁹‘Experiential’ is to be taken in the broad sense, including basic sensory-motor, emotional, social, and other experiences of a sort available to all normal human beings – and especially including *innate capacities* that shape such experience and make it possible (Lakoff, 1988:120)

coordenada por nossas capacidades herdadas geneticamente.

O fundamento filosófico para essa concepção lingüística, Lakoff (1987) busca no Realismo Interno de Putnam, que sustenta que os signos não correspondem aos objetos independentemente dos esquemas conceituais dos usuários e do modo como eles os empregam numa dada comunidade. Entretanto, para o Realismo Interno, assim como para o Realismo Experiencial de Lakoff, o uso das expressões lingüísticas não é uma questão subjetiva como se poderia pensar - dado que as expressões são elaboradas a partir desse movimento dentro da experiência pessoal - pelo contrário, trata-se de uma prática lingüística definida sócio-culturalmente. É a comunidade que faz a mediação entre o sentido e a referência. Portanto, como assevera Putnam (apud Lakoff, 1987), a conceitualização de um objeto ou de uma ação não está isenta dos esquemas conceituais da comunidade. Ou seja, a cultura, acrescida de nossas capacidades inatas, entre elas a capacidade para construir esquemas motores, aparece como um elemento formador de significados, contribuindo para a conceitualização.

A hipótese forte que permeia o conjunto teórico da abordagem Lakoffiana é de que o sistema conceitual humano, com o qual pensamos e agimos, além de ter a sua base na corporalidade, é fundamentalmente estruturado por metáforas e metonímias, duas capacidades inatas para a elaboração de conceitos.

Portanto, a metáfora na Semântica Cognitiva não é um mero recurso lingüístico; ela é concebida como um mecanismo cognitivo, gerador de conhecimento, a partir de uma forte base experiencial. Segundo Lakoff e Johnson:

“Metáforas como expressões lingüísticas são possíveis precisamente porque existem metáforas no sistema conceitual humano”. (Tradução minha, Lakoff e Johnson, 1980:6)¹⁰

São duas as vias geradoras de conhecimento: uma obtida diretamente da experiência física, através de capacidades motoras e da percepção; e, aquela obtida indiretamente, através de nossas capacidades imaginativas (inatas) que nos permitem compreender e teorizar abstrações. As experiências diretas são organizadas em categorias e esquemas, como veremos logo abaixo, e as indiretas são estruturadas pela metáfora e pela metonímia.

As categorias apreendidas através do contato do corpo no meio ambiente são as de nível básico. São aquelas que primeiro entram no léxico de uma língua, como por exemplo, mesa, cadeira, copo, a categoria andar, correr, gato, vermelho. São nas categorias de nível básico¹¹ que a maioria de nossos conhecimentos está organizado. Nelas são definidas, a maioria das funções dos objetos determinados culturalmente como a função de cadeira, de cama, de mesa, para citar alguns.

Já os esquemas imagéticos são originados das experiências físicas recorrentes. Os nossos esquemas motores, movimentos gerados a partir de nosso próprio corpo, repetidos inúmeras vezes, geram esquemas imagéticos. Assim, temos o exemplo do esquema motor de locomoção¹², adquirido com o

¹⁰ “Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person’s conceptual system.”

¹¹ Para maior esclarecimento acerca da categoria de nível básico, remetemos para os estudos de Rosch (1970)

¹² Também em Teixeira(1994), encontramos a afirmação de que é nossa capacidade de auto-locomção - capacidade de um organismo de deslocar-se no espaço de forma autônoma- a responsável pelas noções de

deslocamento repetido do nosso corpo de um ponto A para um ponto B. Podemos representar este esquema com o desenho abaixo:



É este esquema que permite a interpretação da sentença abaixo, que é, por sua vez, descrita como a manifestação deste esquema:

(1) O João foi de casa para o trabalho.

Neste exemplo, o que nos faz compreender a sentença é o esquema corpóreo do movimento de deslocamento, uma memória deste movimento. Este esquema é chamado, na Semântica Cognitiva, de esquema do caminho (path schema). A recorrência do movimento de deslocamento orientado transforma-o em esquema imagético. Ou seja, a ação, realizada repetidas vezes, ocasiona uma imagem mental referente aquele esquema motor. Para Lakoff, este é um conceito literal, pois é adquirido diretamente da experiência física.

O sistema conceitual humano, contudo, não se constitui somente de conceitos concretos, diretamente apreendidos. A estruturação dessas experiências físicas e concretas, alicerce do sistema conceitual, servirá para estruturar conceitos abstratos, menos delineados. Nosso sistema conceitual não se compõe só de conceitos concretos, mas também de conceitos mais abstratos como tempo,

interno e externo. Para ele a "autolocomoção constitui condição necessária para que um organismo represente o mundo e forme estados intencionais" p. 75.

argumentação, etc., e de conceitos cuja base experiencial é pouco organizada, como o conceito de amor, de emoções, etc... Estes conceitos são estruturados via capacidades imaginativas, e têm na metáfora e na metonímia a forma pela qual se materializam. Na perspectiva da Semântica Cognitiva, metáfora e metonímia são processos de abstração que nos permitem compreender experiências não físicas através de experiências físicas. Não equivale, pois, nem às figuras de linguagem apresentadas pela gramática tradicional, nem à abordagem semântico-pragmática de teorias lingüísticas sobre a metáfora.

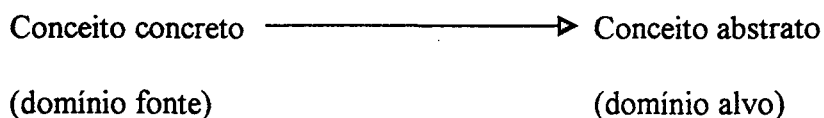
Isto quer dizer que 1) formamos nossa rede conceitual com base em nossas experiências corporais, físicas, concretas, e que 2) projetamos, via metáfora e metonímia, este conhecimento concreto para domínios mais abstratos – ou menos estruturados – com o objetivo de estruturá-lo.

2.2 A Metáfora

Como mecanismo cognitivo, a metáfora, na semântica cognitiva, é uma estrutura conceitual complexa, de caráter experiencial, que nos permite organizar nosso conhecimento do mundo através do mapeamento de conceitos já internalizados para domínios ainda não bem delineados. Para Lakoff e Johnson:

“É da essência da metáfora compreender e experienciar uma coisa no lugar de outra” (1980:5).

A metáfora é, então, entendida como mapeamento de um domínio conceitual, chamado domínio fonte, para outro domínio que precise ser estruturado, domínio alvo. Ela se caracteriza como um mecanismo cognitivo que permite a compreensão de conceitos não físicos. Vejamos o gráfico:



O domínio fonte representa o conceito que nós já possuímos, e o domínio alvo é aquele que será estruturado, compreendido, em razão do entendimento contido no domínio fonte. O ponto mais importante é que no mapeamento as inferências próprias ao domínio fonte são mapeadas para o domínio alvo. A metáfora preserva estruturas de inferência. Vejamos um exemplo

O esquema imagético do caminho, apresentado mais acima, estrutura nossa compreensão da sentença abaixo:

(2) O carnaval *vai de* 20 *à* 24 de fevereiro.

Para interpretá-la, fazemos uso do esquema imagético formado a partir da memória motora de deslocamento, que é projetado para estruturar o domínio temporal, resultando na compreensão do tempo como uma reta direcionada, que parte de um ponto A para um ponto B (de 20 —————▶ 24). Assim, a origem do movimento, o ponto A no esquema apresentado, é projetado para a origem do evento do carnaval. O percurso do movimento é projetado para a duração do

evento e o alvo do movimento, o ponto B, para o término do evento. Se é possível ir de A a B, é também possível ir de B a A. Esta inferência não é, no entanto, projetada no tempo porque, assim nos diz o Princípio da Invariância¹³, ela rompe a estrutura inerente ao domínio do tempo

Esse processo de mapeamento conceitual, só é possível, segundo a lingüística experiencialista, porque somos dotados da capacidade imaginativa da metáfora, que nos permite mapear conceitos concretos, já internalizados, para domínios não concretos. E está sujeita às restrições impostas pelo Princípio da Invariância¹³.

Assim, a metáfora é um mapeamento entre domínios conceituais (de um domínio fonte para um domínio alvo), casos em que um conceito é estruturado em termos de outro. É o que Lakoff e Johnson chamam de *metáfora conceitual*.

Vejamos mais um exemplo:

(3) Não *gaste* seu tempo com bobagens.

O mecanismo que nos permite elaborar e interpretar esta sentença é de novo a metáfora. Neste caso, o tempo é organizado a partir do domínio monetário. É por isso que representamos esta metáfora conceitual pelo mnemônico: TEMPO É DINHEIRO. Assim, tempo é concebido como algo que se pode gastar, como dinheiro. E mais, as inferências se mantêm, desde que não violem a estrutura inerente ao domínio do tempo: assim se tempo é dinheiro, podemos gastá-lo,

¹³ Ver Lakoff, 1993.

economizá-lo, aplicá-lo bem ou mal... O conceito de dinheiro, nós adquirimos via experiência, sabemos que não gastá-lo é ter mais dinheiro. Portanto, não gastar o tempo com bobagens é ter mais tempo.

Como vimos, a metáfora sempre possui uma base experiencial. Essa base experiencial se constrói em função da corporalidade admitida e requerida no meio cultural. Falamos das metáforas conceituais, Lakoff e Johnson distinguem ainda dois tipos: a orientacional e a ontológica.

Na primeira, a conceitualização metafórica ocorre da relação do corpo com ele mesmo, e na segunda, da relação do corpo com objetos, substâncias físicas.

Então além de ser sempre conceitual, as metáforas podem ser *orientacionais*, quando são elaboradas em função de termos corpos que se movimentam no espaço; por exemplo: para frente e para trás, para cima e para baixo, para dentro e para fora, e outras. Destas experiências físicas obtemos as metáforas ESTAR FELIZ É ESTAR PRA CIMA, ESTAR TRISTE É ESTAR PRA BAIXO, presentes em expressões linguísticas como:

(4) Ela está *para baixo*, pois não conseguiu emprego ainda.

(5) Eles estão sempre de *alto* astral.

O conceito de que estar bem é estar de pé, ou sentado, mas com a postura ereta, ativa e cabeça erguida; e ao contrário, estar triste é estar encolhido, ombros curvados, cabeça baixa, não querer levantar-se nem sair de casa. Eles são obtidos através da experiência física e cultural. Lakoff afirma que esta é a experiência que justifica concebermos o céu como estando acima e o inferno como estando

abaixo.

Das experiências com objetos e substâncias físicas obtemos uma maneira de organizar eventos, emoções, atividades, idéias, etc.. Esta metáfora recebe a denominação de *ontológica*, e recorreremos a ela para estruturar coisas que não são bem delineadas e descritas. Vejamos abaixo as expressões lingüísticas que são oriundas da metáfora ontológica A INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE:

(6) A inflação *derrubou* o governo.

Neste exemplo, podemos observar como o conceito de inflação é estruturado via metáfora ontológica, pois a inflação é tomada de uma entidade; ela é concebida como se fosse um ser ou coisa capaz de derrubar alguém.

O fato de podermos sentir nosso corpo com um interior e um exterior, com limites bem definidos nos permite experienciar o corpo como um recipiente. Dizemos que:

(7) Nós estamos *cheios* de problemas.

(8) Ele já comeu muito, não *cabe* mais nada.

(9) Ela está *transbordando* de felicidade.

Destas expressões lingüísticas, podemos apreender a metáfora O CORPO É UM RECIPIENTE. Nas sentenças, fica clara a forma como compreendemos o nosso corpo: como um recipiente que já está cheio, que não cabe mais nada, e que tem bordas, pois no caso do exemplo (9) a felicidade chega a transbordar do

recipiente.

Como se pode perceber acima, o meta-conceito de metáfora que a Semântica Cognitiva utiliza não corresponde ao que geralmente se costuma encontrar na gramática tradicional ou no senso-comum. Nelas a metáfora nada mais é do que um artifício lingüístico, sem valor cognitivo. Esta visão, ancorada na teoria de verdade por correspondência, pois prevê a equivalência dos sentidos com o mundo e a linguagem como sendo uma representação dos pensamentos, vai ser difundida pelos positivistas lógicos, na década de 40. Dela nos afastamos nesta dissertação.

2.3 Metonímia

Como dissemos, faz parte das capacidades imaginativas da mente humana o processo da metonímia, cujo papel é ampliar, a partir das categorias de nível básico, as cadeias conceituais. Este deslocamento conceitual se dá verticalmente (construindo hierarquias), como podemos observar nos exemplos abaixo:

(10) mesa de cozinha

(11) mesa de centro

(12) mesa cirúrgica¹⁴

A base para este mapeamento metonímico está no conceito de mesa como mobília usada para apoio de objetos, uma categoria de nível básico que, como já dissemos, é apreendida diretamente na experiência sócio-física. Fazemos então, a

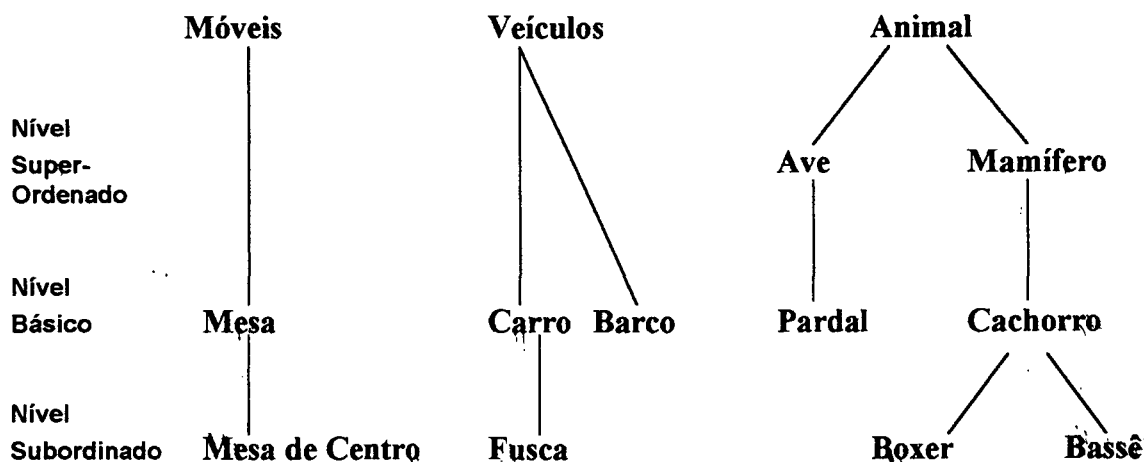
¹⁴ Assim denominada por sua função de apoio para o paciente, apesar de parecer muito mais com uma cama.

projeção de hierarquias deste conceito para estruturar novas funções para o móvel, no caso mesa cirúrgica.

Nos exemplos acima, podemos demonstrar porque se trata de um processo cognitivo, funcionando como uma ampliação de nossa rede conceitual. Nós a ampliamos no momento que estendemos um conceito adquirido diretamente (no caso o conceito de mesa) para estruturar uma novo uso, que nos exemplos se verifica como novas funções para mesa.

Se a metáfora é um mapeamento, no qual conceitualizamos um domínio (alvo) em termos de outro domínio (fonte) para compreender conceitos que não são para nós bem delineados, a metonímia é um processo de compreensão no qual usamos uma entidade para nos referirmos a uma outra, com a qual está diretamente relacionada, via cadeias hierárquicas.

Se retomarmos à questão da categorização, veremos que, na perspectiva da Semântica Cognitiva, a categoria de nível básico é aquela que primeiro aprendemos. O processo de categorização de objetos concretos do mundo está assim organizado em níveis hierarquizados :



O nível básico é aquele que primeiro compõe o léxico de uma língua. Se pedirmos a uma criança um exemplo de veículo de transporte, motorizado, com rodas, etc., o mais provável é que ela fale carro e não carro pipa. Esta classificação já faz parte da sua ampliação conceitual, e ela depende da interação do homem com a realidade, a qual permite que o homem perceba algumas categorias como mais básicas que outras.

O exemplo abaixo é apresentado por Lakoff e Johnson como um caso de metonímia:

(13) O sanduiche de presunto esta esperando a conta.

Os autores afirmam que neste caso “estamos usando uma entidade para nos referirmos a outra que está relacionada com ela” (tradução minha, 1980:35)¹⁵.

3. Conclusão

Pretendemos, com a rápida apresentação à lingüística experiencialista de Lakoff, sugerir que este modelo de fazer ciência que inclui em seu quadro teórico a experiência física, o ambiente sócio-cultural e as capacidades inatas apresenta respostas mais satisfatórias sobre a cognição humana. Não iremos, no entanto, defender esta posição, mas antes, tomá-la como certa.

¹⁵ We are using one entity to refer to another that is related to it.

O viés epistemológico adotado no início deste capítulo é resultado de uma reflexão que pretende abordar o processo do conhecimento humano, para então compreender como e porque o professor de línguas possui um determinado conceito de língua e como este conceito está ligado à sua prática de ensino. Resposta que procuraremos analisar e apresentar nos próximos capítulos.

Nossa intenção é conhecer como é o sistema conceitual do professor de língua com respeito ao seu objeto de ensino. Creemos que para provocar mudanças na prática do professor de línguas, - objetivo detonador da presente pesquisa - é necessário provocar uma mudança também no seu sistema conceitual, dado que segundo a lingüística cognitiva pensamos, falamos e agimos de acordo com nosso sistema conceitual, considerado uma espécie de arcabouço para as nossas ações. Podemos verificar em nossas entrevistas a estreita relação entre as concepções que integram nosso sistema conceitual e nossas ações em sala de aula. Assim, é necessário saber como o professor concebe o ensino de língua, sua aprendizagem, a linguagem, etc.. para podermos entender a sua prática e podermos atuar nela, pois se o ensino reflete as crenças do professor, a direção da formação é sua base conceitual. Esta se constitui em nossa hipótese central. Acreditamos ser esta a maneira de atuar na formação do professor: entendendo porque ele age pedagogicamente da maneira que age.

Dáí termos abordado brevemente a relação, central quando se trata da cognição humana, entre sujeito e objeto. Esta relação é o divisor de águas na epistemologia; se centrado no sujeito, é exclusividade dele toda atividade de conhecimento, temos caracterizado então, o racionalismo (podemos assim

representar este modelo epistemológico: (S \rightarrow O); se, ao contrário, o objeto é determinante para o sujeito do conhecimento teremos caracterizado o empirismo (O \rightarrow S).

Entretanto, esta dicotomização do processo cognitivo não oferece condições de entendimento do conhecimento humano na sua totalidade. Encontramos, então, na lingüística experiencialista e na epistemologia genética - que têm suas bases na ação do corpo no meio ambiente - a abordagem do conhecimento humano que apresenta uma explicação, que acreditamos ser a menos redutora, da cognição humana em toda a sua complexidade.

Esta abordagem da corporalidade, a nosso ver, é o ponto de equilíbrio a que nos referimos no início. Ela tem na refutação das duas principais correntes, empirismo e racionalismo, o cerne de seu aparato teórico.

Assim, ao rechaçar o apriorismo absoluto é que a experiência ocupa centralidade nas abordagens de Piaget e de Lakoff; ao mesmo tempo, ao rechaçar a empiria como totalidade do processo cognitivo, abre-se espaço para capacidades inatas como as capacidades sensório-motoras e capacidades imaginativas na teoria de Lakoff e a acomodação e a assimilação na teoria de Piaget.

Na lingüística experiencialista, o conhecimento é concebido como resultado do movimento do corpo no espaço cultural. A experiência ocorre no movimento do corpo no meio ambiente, são portanto experiências físicas e concretas, e servirão de base para o processo de metaforização e metonimização, que nada mais são, na concepção da semântica cognitiva, do que mapeamentos de um conceito concreto já internalizado para estruturar um conceito abstrato quer entre domínios distintos, quer no mesmo campo conceitual. Então vejamos: o

desenvolvimento do conhecimento em Piaget é resultante do processo de interação entre o sujeito e o meio, um não se constitui sem o outro. Trata-se de uma construção permanente e irrestrita, ativada pelas ações do sujeito no meio (neste caso o modelo epistemológico é $(S \leftrightarrow O)$).

Para organizar estas ações existe a figura da assimilação e da acomodação, que atuam de forma combinada, incorporando as coisas ao sujeito, e acomodando às próprias coisas. No processo de assimilação, o mundo do objeto fornece o conteúdo, no processo de acomodação o mundo do sujeito cria novas formas (Becker, 1993:20), e assim numa (inter)ação combinada os dois processos organizam e adaptam a ação do sujeito no meio. Organizam, assim, a experiência que é ação e construção progressivas. A experiência, segundo Piaget, pode ser física, e constitui-se pela atuação sobre os objetos, na medida em que extrai deles as qualidades que lhe caracterizam (a qualidade pena para os pássaros, por exemplo); e pode também ser lógico-matemática, mas neste caso não são as qualidades dos objetos ou das coisas que são individualizados, mas sim a ação desencadeada sobre o objeto.

A experiência, como a concebe Piaget, depende de momentos de abstração e estruturação das ações, seja referente aos objetos ou às ações - realizadas a partir de combinação da assimilação e da acomodação. Ela conta, ainda, com o dado hereditário da organização. Portanto temos, também na teoria de Piaget, a contribuição genética herdada, ou seja, inata.

Observe-se que as duas teorias administram processos físicos/ concretos e os processos abstratos na construção de seus modelos, autorizando-nos a relacionar, o que vimos fazendo já no início deste tópico, as consonâncias de

ordem teórica. Lakoff e Johnson, no prefácio à obra *Metaphors We Live By*, admitem as semelhanças, mas dizem ter avançado para além da teoria de Piaget.

É possível, no entanto, associar o processo de acomodação (definido pela capacidade de criação e invenção¹⁶ de novos esquemas) ao processo de mapeamento de domínios que caracteriza a metáfora. Se a acomodação é a resposta do sujeito aos desafios que o meio lhe impõe, associamos a acomodação ao mecanismo usado no mapeamento metafórico, que é o mapeamento do esquema-imagético (pois sua primeira função é gerar esquemas motores, físicos), já adquirido para estruturar conceitos novos, ainda não estruturados, gerando uma complexa rede de ampliação do conhecimento humano. Semelhante associação pode ser encontrada em Indurkya (1992).

É necessário, no entanto, demarcar a área de atuação dos referidos teóricos. Enquanto Piaget concentra-se na psicogênese do conhecimento humano e desenvolve toda a sua teoria no afã de explicar não só a origem do conhecimento mas também como este se processa, Lakoff empenha-se em comprovar a origem metafórica do sistema conceitual humano. Certo é que em ambos os casos, a cognição é amplamente abordada e pesquisada, e o posto ocupado pela linguagem não é aquele de constituidora do conhecimento.

¹⁶Ao tratar da invenção e da criação no desenvolvimento cognitivo, Piaget reforça ser a 'assimilação de novos esquemas uma construção e, por conseguinte, uma invenção. É na variedade infinita das combinações possíveis entre esquemas que constitui o fator de diferenciação dos esquemas' (apud Becker 1993:22). Relacionamos aqui, uma similaridade com o conceito de criatividade encontrado em Chomsky.

CAPÍTULO II

A METÁFORA DA LÍNGUA

1. Introdução à Pesquisa

Na tentativa de abordar a formação do professor e entender a sua conhecida resistência às novas abordagens de ensino de língua, isolamos o que cremos ser uma razão de tal resistência¹.

Nossa hipótese aponta para uma consonância entre o modo de ensinar língua do professor e o seu conceito de língua: a sua metáfora da língua. Acreditamos estarem estreitamente relacionadas as crenças que ele possui acerca da linguagem e a sua forma de ensinar língua. A forte relação entre suas crenças pessoais e informações sobre a linguagem e sua prática já consolidada em sala de aula agem como uma barreira a novas formas de ver a linguagem, a novas metáforas, e portanto a novas metodologias e abordagens de ensino de língua.

Esta é nossa hipótese sobre o porquê do professor se mostrar tão resistente em atuar, na sua sala de aula, conforme novas abordagens de ensino. Formas de ver a língua / linguagem constróem coerências com teorias e práticas de ensino de língua. Temos razões para crer, então, que o conceito de língua do professor, ou seja, o que ele pensa que seja a linguagem, funciona como uma barreira às

¹ Observamos que tal resistência é constatada não só na área do ensino de línguas, mas, de um modo geral, naquelas áreas cujo desenvolvimento de novas abordagens de ensino, seja uma constante.

mudanças de formas de ensino de língua, já que estas trazem, subjacente, uma concepção de língua, que poderá ser incompatível com a concepção de língua que ele acredita.

O nosso modo de conceber a realidade, segundo Lakoff (1987) está ligado a uma forma de atuar no mundo. Nossas crenças direcionam nossa percepção e atuação no meio ambiente sócio-cultural onde vivemos. O lingüista Talmy, afirma que “as concepções governam a linguagem” (apud Pinker, 1999:340). Logo, o modo como concebemos nossa experiência, se reflete em nossa maneira de agir.

Em Lakoff (1987), como vimos no capítulo anterior, o conhecimento advém da experiência sensório-motora no ambiente físico sócio-cultural em que se vive. O conhecimento, então, se constitui de uma parcela oriunda do espaço cultural, no qual temos nossas primeiras experiências sensório-motoras, e do qual apreendemos as manifestações culturais e as crenças. Dessas experiências físico-culturais obtemos a base para nosso sistema de conceitos, nossa rede de conhecimentos. Para Lakoff e Johnson (1980), o sistema conceitual humano tem, portanto, uma forte base experiencial, e grande parte dele é estruturado metaforicamente. Ou seja, muitos dos conceitos que nós adquirimos se estruturam via metáfora², via mapeamentos conceituais.

Interessa-nos, então, investigar as metáforas conceituais que os professores de língua usam para estruturar os conceitos relativos à própria linguagem e ao seu ensino.

² Já dissemos que a metáfora é o mapeamento de um domínio conceptual para outro.

Acreditamos que através dessa investigação podemos mostrar a concepção de língua do professor, a despeito da sua resistência a expor suas idéias acerca do ensino que ele realiza. Para tanto, uma metodologia específica se fez necessária, pois temíamos que, quando perguntados diretamente sobre o ensino de língua e sobre a linguagem, as respostas fossem maquiadas com discursos prolixos, adornados com vocabulário atualizado em termos de novas teorias de ensino de língua, mas que não expressam os seus conceitos. Nossa experiência mostra que tal reação demonstraria um conhecimento superficial de teorias, isto é, uma capacidade de repetir discursos, sem que eles expressem necessariamente o que o professor de fato crê e faz em sala de aula. Portanto, o desafio era fazer aflorar o discurso próprio do professor por meio de perguntas indiretas, que desvelassem, ainda que em parte, o seu sistema conceitual. Em outras palavras, queríamos poder adentrar, mesmo que timidamente, na estrutura conceitual complexa que organiza nosso conhecimento geral do mundo, e não obter respostas prontas que não refletem o que o professor pensa e faz em sala de aula. A maneira encontrada, então, foi não perguntar diretamente sobre concepção de língua; e observar, através das expressões usadas na composição da sua fala, as que podiam revelar as metáforas conceituais que estruturavam aquele discurso.

No entanto, temos razões para não crer numa correspondência direta entre a linguagem utilizada e as crenças sobre as coisas no mundo, na equivalência um para um entre discurso e prática³. Lembremos do clássico exemplo da teoria geocêntrica da Terra: nós continuamos a dizer *pôr-do-sol* apesar de sabermos que o sol não se põe. Porém, nossa percepção do sol que pela

manhã se levanta no horizonte e ao entardecer, nos permite dizer que é ele, o sol, que se põe. As metáforas conceituais depreendidas da fala dos professores podem não ter relação direta com as crenças do professor sobre a língua, mas a recorrência da metáfora e a sua confirmação explícita certamente têm. Como veremos, um de nossos informantes explicita a metáfora que já havíamos detectado em sua fala.

1.1 A Metodologia Adotada

Diferentemente da análise realizada na lingüística cognitiva, para nosso trabalho de análise são necessários mais que expressões lingüísticas referentes ao ensino e à linguagem retirada de exemplo aleatórios. Para nós, é também relevante a contextualização da investigação, isto é, obter as expressões lingüísticas, não aleatoriamente, mas das falas de professores de língua. Um corpus motivado empiricamente, através de entrevistas feitas com professores de língua, foi a maneira de garantir o acesso à rede conceitual dos professores, e conseqüentemente, às metáforas conceituais. Optamos então, por começar investigando o seu modo de falar sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, pois apostávamos em uma forte interferência da concepção de língua na concepção de ensino de língua do professor. Logo, saber sobre o ensino de língua que o professor pratica nos forneceria elementos que indicam sua concepção de língua e vice-versa.

³ Ver Keesing 1991, para uma explicação ancorada na distinção entre metafísica forte e fraca.

Uma das razões para esta inter-ligação, acreditamos, se deve a uma particularidade restrita ao ensino de línguas. O professor, ao ensinar línguas, tem como objeto de ensino o mesmo instrumento que utiliza para o ensino, isto é, a língua. Isto não acontece com o professor de história e de ciência, por exemplo, que tem na língua o seu instrumento para falar dos acontecimentos através dos tempos ou para fazer a descrição dos organismos vivos, da fauna e da flora. Parece-nos que usar a língua para ensinar, ou mesmo falar sobre a língua, implica em uma maior interferência do instrumento sobre o objeto de ensino. Assim, o ensino da língua é muito mais 'contaminado' pela perspectiva do conceito de língua que o professor tem, mesmo que inconscientemente. Portanto, parece haver uma consistência maior entre a concepção de língua do professor e a sua concepção de ensino de língua.

Além das razões citadas acima, a entrevista orientada nos oferece informações complementares sobre o ensino que o professor realiza, o tipo de ensino que a escola propõe e o tipo de ensino que os alunos esperam. Considerando a análise que buscamos realizar – desvendar as intrincadas relações entre conceito de língua, conceito de ensino de língua e prática em sala de aula –, e o tempo disponível para esta pesquisa, só nos restou optar por uma análise qualitativa. Embora não nos seja possível justificar aqui nossa opção pela metodologia qualitativa de análise de dados, apenas esta nos permite uma maior aproximação da realidade e prática do professor, o que auxilia na descrição de seu esquema conceitual. Mas, também concordamos com a posição defendida em Pennycook (1998) de que pesquisas quantitativas realizadas na lingüística aplicada são resquícios da tradição positivista de se fazer ciência. O fundamento

do positivismo se concentra no fato de que “a sociedade humana é regulada por leis naturais ou que tem todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana (Löwy, 1988:35-36)”. Com isto quer-se dizer que o funcionamento da sociedade atende a uma ordem natural, sem a intervenção do homem, assim como as leis naturais, a lei da gravidade, por exemplo. Sabemos que este fundamento compromete, e muito, as pesquisas nas ciências humanas e sociais. Se a sociedade é regida por leis da natureza, epistemologicamente os métodos e procedimentos utilizados para o seu conhecimento serão os mesmos utilizados na astronomia, na biologia, na química, etc.. Isto significa, impor às ciências humanas e sociais a mesma objetividade científica encontrada nas ciências naturais.

“... da mesma maneira que as ciências da natureza são ciências objetivas, neutras, livres de juízos de valor, de ideologias políticas, sociais ou outras, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica”. (Löwy, 1988:36)

Dentro da concepção positivista, então, desvincular as ciências sociais de classes sociais, de valores morais, de posições políticas, etc. era algo não só necessário, mas possível. Para os positivistas, tais conjuntos de valores e opções

ideológicas são vistos como prejuízos, preconceitos ou prenoções. Neste caso, preconceito é tudo o que pode atrapalhar a análise objetiva da ciência⁴.

Compartilhamos ainda a crítica que Lakoff (1999) faz ao modo como nossa sociedade vê os indivíduos: indivíduos são números; metáfora que funda a metodologia quantitativa nas ciências humanas. Finalmente, nossa pesquisa não busca generalizações a respeito da relação entre os conceitos de língua, ensino e prática de ensino de língua, mas demonstrar que há um forte vínculo entre eles.

A metodologia de investigação adotada, então, concerne em analisar a fala de professores de língua estrangeira italiano⁵, a partir de entrevistas sobre como eles concebem o ensino de língua, como eles aprenderam língua estrangeira. Obviamente, estas perguntas são apenas o eixo da entrevista. Muitas outras foram formuladas no intuito de melhor entender o professor e sua prática, dentre elas, o que ele considera ‘erro’ na língua, e como ele se posicionava diante do ‘erro’ cometido pelo aluno⁶. Com esta pergunta esperávamos ver aflorar o conceito de língua do professor sem, no entanto, perguntar diretamente. A explicação para a dificuldade, em relação às respostas concernentes ao erro na língua estrangeira, parece ser decorrente do fato de que o professor já possui um discurso metodológico sobre o erro na língua estrangeira. O erro na língua estrangeira é um tema bastante freqüente na literatura especializada, e compõe qualquer programa de cursos de atualização de professores. Por este motivo, quando

⁴ Tal idéia é incorporada a partir do momento em que se pretende dar aos estudos da linguagem um caráter científico. Pode-se ler em Saussure (1995), ao estabelecer a dicotomia entre *langue* e *parole*, uma incorporação dos ditames impostos pela concepção positivista de se fazer ciência.

⁵ A escolha dos professores de língua italiana se deve à minha formação e experiência nas disciplinas de metodologia e prática de ensino de língua italiana no curso de licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁶ Ver, no anexo, exemplos de entrevistas.

perguntados sobre o erro dos seus alunos, a resposta está sempre pronta. Em quase todas as entrevistas, as respostas eram dadas no sentido de que eles não enfatizavam o erro, nem chamavam atenção para quem o cometeu. A correção é sempre feita de modo indireto, sem apontar quem errou. Porém, o mesmo não acontece quando perguntados sobre os erros cometidos na língua portuguesa, a língua materna. A reação quase sempre é imediata e desvelava muito de sua concepção de língua e dos preconceitos acerca da linguagem. Ficava claro que perpassa ainda a idéia da ‘correção normativa’, aquela com base na gramática tradicional, encontrada na língua escrita. Este ponto, extremamente importante para a pesquisa, será abordado logo em seguida. Dizia uma aluna de 4ª fase de licenciatura em língua e literatura italiana do curso Magister-Letras, referindo-se à língua portuguesa: “A gente sabe como escrever mas a gente fala errado.” Ou seja, a despeito do fato de que esta aluna está em formação, o seu conceito de língua compreende o espelhamento entre língua escrita e língua falada, e a sua não ocorrência está relacionada com o erro, com o não saber falar. O que nos faz pensar que o conteúdo de lingüística dos cursos de Letras não é suficiente para desfazer certas crenças em torno da linguagem ou o conteúdo não afeta a rede conceitual dos alunos. Sobre este assunto, aprofundaremos quando da conclusão da pesquisa.

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar de cada professor, e que estes estão distribuídos em regiões distintas dentro do Estado, a saber: Criciúma, Rodeio e Florianópolis. Este fato nos possibilitou o acesso ao material didático utilizado em sala de aula, o que contribuiu como

informação complementar a respeito de como o professor ensina a língua estrangeira.

Para as entrevistas selecionamos cinco professores, cujos perfis contemplassem a realidade do ensino de língua italiana no estado de Santa Catarina. Entre os entrevistados, temos dois professores com formação universitária, dois em processo de formação e um sem formação universitária. Nos casos dos professores com formação em nível de terceiro grau fizemos uma subdivisão entre aquele que possui a formação em Letras–Licenciatura em língua e literatura italiana e aquele que possui formação em outra área. Esta formação heterogênea se deve à política de ensino de língua estrangeira e à pouca consciência da profissionalização do professor de línguas estrangeiras.

Antes, porém, de iniciarmos a análise das entrevistas, queremos apontar para o conceito de preconceito. Estaremos usando o termo como sendo resposta aos conflitos presentes na luta pela sobrevivência, pelo processo de socialização, etc..⁷. Nossa intenção aqui, não é abordar o termo e toda a sua abrangência, não por julgar irrelevante, mas por não haver tempo para este estudo. Sabemos da necessidade de percorrer áreas como a psicologia, psicanálise e sociologia para realizar esta busca de sentidos. Deixaremos tal tarefa para trabalhos posteriores.

2. Análise de Casos

A análise das entrevistas nos trouxe algumas surpresas. Talvez a mais

⁷ Ver Crochik, J. L., 1997.

curiosa seja a constatação de que o conceito de língua do professor de língua reproduz aquele do senso-comum. Esperávamos encontrar, no discurso do professor de língua, uma visão mais especializada da linguagem, que demonstrasse uma compreensão mais esclarecida do processo lingüístico, com um maior conhecimento acerca da ciência da linguagem e de sua implicação na vida em sociedade. Esperava-se do professor de língua o mesmo olhar especialista que o médico possui sobre o corpo humano. Todavia, constatamos, na sua fala sobre a língua, a presença da mesma forma de ver a linguagem que é encontrada no senso-comum. Como veremos, esta é uma razão para professores de língua, ao invés de combaterem os preconceitos lingüísticos, os perpetuarem. Antes de desenvolvermos este ponto, vejamos se nossa hipótese sobre o vínculo forte entre conceito de língua e ensino de língua encontra respaldo em nossa pesquisa.

2.1. O Vínculo entre Conceito de Língua e de Prática de Ensino

Abaixo temos um fragmento⁸ de discurso que servirá para demonstrar de que maneira o esquema conceitual do professor é revelado e também para demonstrar o vínculo estreito entre conceito de língua e prática de ensino:

Fragmento 1 - Entrevistado B

Professor de língua italiana no ensino fundamental e médio, em escola pública de uma região

⁸ O leitor encontra a reprodução completa das entrevistas no anexo.

predominantemente ocupada por imigrantes italianos. Esta escola é uma das poucas no estado a ter inserido em seu currículo o ensino da língua italiana. O professor, que se encontra em formação pelo Projeto Magister Letras-UFSC⁹, cursando a 4ª fase de licenciatura em língua e literatura italiana., sua língua materna é o dialeto trentino (dialeto italiano falado na região de Trento, na Itália, e trazido para o Brasil quando dos movimentos migratórios, a partir do final do século passado).

Ao ser perguntado sobre como ele ensina língua italiana, obtivemos a seguinte resposta :

“Eu começo com coisas simples como: frutas, animais, números. É o começo da língua. São as coisas bem simples da língua. Na 5º série eu começo com palavras e depois é que começo a formar umas frases. Na 6º série, também não aplico quase nada de gramática, só coisinha bem simples. Na 7º é que começa um pouquinho, para formar umas frases precisa de uns verbos.”

Podemos perceber claramente nesta fala aspectos de sua concepção de língua e de sua concepção de aquisição de língua, bem como o vínculo entre elas e sua prática de ensino.

É fácil notar que ele concebe a língua como uma combinação de unidades mínimas, a língua é formada de pequenos blocos, que são combinados para compor uma estrutura mais complexa. As coisas mais simples da língua são

⁹ O Projeto Magister Letras da Universidade Federal de Santa Catarina faz parte do Programa Magister da Secretaria Estadual de Educação e do Desporto do Estado. Este programa visa proporcionar a formação de professores da rede de ensino público do interior do estado. As parcerias são empreendidas pelas Instituições de Ensino Superior do Estado e pela Secretaria Estadual de Educação. Os cursos de Licenciatura oferecidos seguem o formato dos cursos regulares de cada instituição e as aulas acontecem nos finais de semana e períodos de férias.

aprendidas primeiro: os nomes das frutas, cores, etc.. Os blocos mais difíceis, as sentenças, que supõem o uso de verbos, vêm depois, na fase de formação de frases. A linguagem, nesta visão, é compreendida como uma estrutura fragmentada, escalonada em fácil e difícil, em coisas básicas e complexas. É um sistema, feito de partículas atômicas, peças isoladas que se combinam em sistemas cada vez mais elaborados. Além disso, a linguagem etiqueta o mundo. Seu início é nomear as coisas simples. Há aqui duas metáforas conceituais que se relacionam : A LÍNGUA É CONSTRUÍDA DE BLOCOS E OS BLOCOS NOMEIAM AS COISAS. Esta visão da linguagem marca a maneira do professor ensinar, a sua prática em sala de aula, tanto que ele inicia dando nome aos objetos.

A concepção de aquisição da língua estrangeira e a sua prática de ensino seguem a mesma orientação atomista e nominalista descrita acima. Há, portanto, uma consistência entre o conceito de língua do professor e sua prática de ensino. Parece-nos, pois, que nossa hipótese se confirma. O ensino é molecular, concebido a partir de blocos (frutas, números, cores, etc. , e depois pequenas frases), a passagem de um bloco para outro é gradativa na medida em que a aquisição é cumulativa; e as palavras nomeiam os objetos. Primeiro se aprende o bloco mais simples - o das palavras nomeando objetos - depois os outros, um pouco mais difícil – com pronomes e verbos -, e só depois o seguinte, no nível da frase, no qual se combinam as palavras e os verbos. Por esta razão o professor começa ensinando ‘coisas simples’, isoladas: dias da semana, meses do ano, estações. A explicação para esta prática certamente está fundamentada em como imaginamos que adquirimos nossa língua materna. O primeiro engano, contudo, está no fato de que a experiência em língua materna não é uma comparação

recomendável para a experiência em língua estrangeira. O contexto de realização da língua materna carrega elementos emocionais e situacionais bastante peculiares, que o contexto de ensino de língua estrangeira simplesmente não possui. E segundo, não é verdade que a aquisição da língua materna ocorra a partir da nomeação de frutas, de cores, de animais, etc..

Esta concepção de aquisição de língua, facilmente encontrada no senso-comum, pode ser rechaçada a partir do que vimos, quando do primeiro capítulo. Estudos em psicologia cognitiva mostraram ser as categorias de nível básico aquelas que primeiro entram no léxico de uma língua. Categorias de nível básico incluem tudo que nossa percepção e esquemas motores podem apreender. Nelas aprendemos nomes e funções de mobílias, 'cadeira', por exemplo, mas também aprendemos cores e movimentos, como andar e abraçar. As taxonomias perdem, com a teoria Roschiana, a uniformidade de seus níveis, e ganham níveis diferenciados: *superordenados* para o nível mais genérico, como mobília; e *subordinado*, para aquele mais específico, por exemplo, cadeira de balanço. Porém, a ordem seguida na aquisição é aquela orientada através do nível básico, e a partir da idéia de protótipo: o objeto mais significativo para nossa cultura, aquele que melhor representa a categoria. Portanto, a explicação baseada em como adquirimos a língua materna não seria consistente para justificar a concepção de ensino em blocos, tidos como mais fáceis e mais difíceis.

Tal concepção de linguagem e de aquisição de linguagem não é um comportamento isolado. Ao contrário, parece-nos que este professor apenas repete o que iremos chamar de paradigma tradicional da linguagem. Podemos identificar, na concepção de língua deste professor, o que Schön (1992) define

como *saber escolar*. É um saber tido como certo, do qual se esperam respostas exatas. Segundo Schön, a escola está imersa em um tipo de ensino concebido em blocos, em partículas moleculares, que permite dividir e avaliar o conteúdo escolar. Este modelo de ensino, como veremos mais adiante, tem raízes ideológicas, pois serve a uma dinâmica de distinção entre quem sabe e quem não sabe o conteúdo retalhado, imposto pela escola; é uma dinâmica de exclusão, da qual o professor de língua participa reforçando a distinção. Como se pode começar a perceber, o professor de língua, inserido que está no paradigma vigente, reforça uma situação de ensino de língua, que se esperaria, fosse desfeita por ele.

A consequência do *saber escolar*, instituído pela escola e mantido pelos professores, se apresenta na forma de alunos que reproduzem mecanicamente o conhecimento oferecido e do professor que também apenas repete este conhecimento. Neste sistema de ensino, não cremos que seja objetivo formar alunos pensantes, com espírito crítico e poder de argumentação, muito embora, tenhamos amostras de que ele não seja totalmente eficiente, felizmente. Neste sistema, alunos e professores são forjados para reproduzir e não criar.

Em outra entrevista, com um professor de italiano da mesma escola de ensino fundamental e médio em que leciona o entrevistado B, a mesma metáfora da construção do conhecimento pode ser observada, a metáfora dos blocos, mas agora acrescida de uma outra teoria de aquisição. Deste professor obtivemos o seguinte depoimento sobre como ele ensina:

Fragmento 2 - Entrevistado C

Professor de língua italiana em escola estadual. Sua língua materna é o dialeto trentino, e atualmente cursa a 4º fase de Licenciatura em língua e literatura italiana, dentro do Projeto Magister Letras da UFSC.

“Ninguém aprende uma língua de uma hora para outra. Precisa ouvir, repetir, fazer exercício oral e depois escrito. Primeiro começar a repetir palavras, depois formar frases, depois textos e só depois a conversação.”

De novo, vemos se repetir o vínculo entre o concepção de língua e concepção de ensino de língua: ambas são constituídas por blocos isolados, como substantivos, pronomes, verbos, números, etc., que vão ser combinados em estruturas complexas como frases, pequenos textos e só depois conversação. Mas , sobretudo, este fragmento revela uma concepção “behaviorista” de aquisição da linguagem, pois acredita que fazer repetir palavras faça parte do processo de aquisição de uma língua estrangeira. O professor agrega à sua maneira de conceitualizar a língua em blocos, também a aprendizagem por repetição.

2.2. A Discrepância entre Aprender e Ensinar: a força do vínculo

Se, no item anterior, mostramos o vínculo entre o conceito de língua que o professor tem e seu ensino, apresentamos agora outro dado que nos parece revelador de quão forte é este vínculo. Ele é tão forte que impede que o professor tenha consciência de que sua própria experiência de aprendizagem da língua estrangeira desafia tanto seu conceito de língua quanto a sua maneira de ensinar.

Quando perguntamos como o professor aprendeu a língua estrangeira, pretendíamos comparar com o processo de ensino que ele realiza e com seu conceito de língua. Para os professores de italiano da escola pública que estão em formação, a descrição do processo de aprendizagem muda na medida em que eles mudam de posição, pois ora eles assumem o papel de aluno, ora o papel de professor. Por este motivo, o seu próprio processo de aprendizagem está muito presente. Apresentamos abaixo um fragmento da resposta à pergunta como o professor aprendeu a língua italiana.

Fragmento 3 – Entrevistado C

“ O meu jeito de aprender é escrevendo cartas em italiano, ouvindo e traduzindo músicas em italiano, conversando com as pessoas em italiano.”

O próprio professor, que está em processo de formação e que, portanto, tem bem presente a maneira pela qual ele aprende a língua estrangeira, estabelece uma diferença brutal entre o modo como ele aprende e o modo como ele ensina. Ele aprende interagindo de várias formas na língua estrangeira, pois segundo ele o seu professor traz sempre coisas novas, está sempre inovando. Enquanto isso, seus alunos demoram para aprender, não se mostram motivados e se cansam da seqüência oferecida pelo material didático, como se pode verificar abaixo:

Fragmento 4– Entrevistado C

“Eles recebem folhas da apostila adotada, nós lemos em conjunto, depois cada um lê individualmente, depois eu faço a tradução no quadro.”

A dinâmica das aulas, de acordo com o professor, segue sempre esta ordem. Para o professor, o motivo para seus alunos não aprenderem é porque não se esforçam, não se empenham, não procuram falar em italiano, nem procuram o professor após as aulas. O argumento do professor para o desempenho mediano de seus alunos contrasta com o seu próprio comportamento, enquanto aluno de licenciatura em língua e literatura italiana. Isto é, o seu comportamento como aluno demonstra empenho, esforço na tarefa de aprender uma língua estrangeira. Sua atitude é de interação com o seu professor de língua e com pessoas nativas no idioma italiano, com as quais entra em contato via cartas. A discrepância entre a sua maneira de aprender e a sua maneira de ensinar é evidente. Lembremos ainda que sua concepção de língua é aquela da língua como blocos, aprendida por repetição mecânica.

No depoimento de outro professor, é clara a distinção das duas concepções, aquela que descreve a sua aprendizagem e aquela que descreve a sua atuação como professor. Vejamos o relato:

Fragmento 5 – Entrevistado A

A língua italiana foi aprendida na condição de língua 2 durante os anos que este professor morou na Itália. Atua em escolas de idiomas, com turmas de diferentes níveis. Não possui formação universitária.

“... faço sempre o ‘paragone’ com o português, porque a língua mãe é o apoio do estudante.”

O fato curioso no depoimento deste professor é que ele aprendeu a língua italiana na condição de L2. Ou seja, aprendeu o italiano em contato direto com o ambiente lingüístico da Itália. Então, a sua experiência na aprendizagem de língua não referenda a comparação com a língua materna como estratégia para o ensino de outra língua.

Fica claro que os professores não têm consciência da discrepância entre a sua própria experiência com a aprendizagem de uma língua e a sua prática enquanto professor de língua. É como se, enquanto professor, ele devesse seguir uma prática já instituída de como ensinar, como se ele tivesse que se encaixar no esquema de ensino proposto pela escola, o *saber escolar*, do qual já falamos.

2.3. Explorando o Conceito de Erro

O objetivo, ao levantar a questão do erro cometido pelo aluno, na língua estrangeira, era de poder desvendar, de modo indireto, o conceito que o professor tem de língua. Falar sobre os erros dos alunos acabaria por revelar o conceito de língua do professor. Queríamos com isto investigar até que ponto o professor de língua reproduz preconceitos lingüísticos do tipo: há uma forma correta de dizer. Nossa expectativa foi correspondida. Contudo, precisamos, na maioria das entrevistas recorrer à língua materna para fazer emergir os preconceitos

lingüísticos. Antes de analisarmos este aspecto nas entrevistas, é preciso dizer que procuramos também trabalhar com o conceito de língua presente no senso-comum. Nossa expectativa, que, como já dissemos, não se confirmou, era de que professores de língua tivessem um conceito de língua diferente daquele do senso-comum, e que, portanto, seria alguém com conhecimento sobre o alcance e os efeitos do preconceito lingüístico. Ao contrário do que esperávamos, descobrimos, em nossas entrevistas, que o professor de línguas reitera os efeitos ideológicos concernentes à linguagem, ao invés de desfazê-los.

2.3.1. Um Conceito Metafórico de Língua no Senso-Comum

Na tentativa de respaldar nossa análise do conceito de língua no senso-comum recolhemos material lingüístico presente na nossa linguagem cotidiana, assim como artigos publicados em revista e jornais de renome.

Apresentamos abaixo um primeiro fragmento retirado do depoimento sobre a cobertura da Copa do Mundo na televisão.

Fragmento 6 – artigo publicado na Revista *IstoÉ*

“Erra-se tudo: concordância, pontuação. Nunca vivemos um tempo tão penoso para a língua de Machado de Assis. A copa do mundo foi um festival de gols, mas os erros de português ganharam de goleada. Pelé é um que erra demais nas concordâncias. “Os atacantes *entra* pela direita”.

Romário fala *menas* a toda hora. Isso virou uma doença, como a gripe ‘Hilda Furacão’, uma epidemia. (Revista *Isto É*, 29/07/1998, 40-41)

Este fragmento faz parte de uma entrevista com o Presidente da Academia Brasileira de Letras, divulgado por uma revista de grande circulação nacional, e evidencia um conceito de língua que faz parte do senso-comum, precisamente porque, como mostraremos, ele é difundido pela sociedade a tal ponto que parece ser o único conceito de língua possível: o conceito natural de língua. Sabemos contudo, que este não é o único. Nos estudos realizados por Reddy (1993), o conceito metafórico é o da linguagem como um canal entre o pensamento de quem fala e de quem escuta. Se alguém pensa em algo, então usa a língua como canal para transmitir o seu pensamento para outra pessoa. Não é esta, no entanto, a metáfora que aparece no fragmento.

No fragmento, evidencia-se o preconceito em relação a quem fala sem fazer uso da concordância verbal, a quem diz ‘*menas*’ e a quem peca pelo excesso da concordância. Vale ressaltar que, as únicas pessoas citadas no artigo são jogadores de futebol, razão que, ao nosso ver, contribui para o preconceito. Apesar de serem bastante comuns na língua falada, estes usos normalmente são atribuídos a pessoas da classe baixa, pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, gente sem educação¹⁰. Variações, como as citadas no fragmento acima, são consideradas desvios das normas da gramática, da língua escrita. Para o entrevistado, mas não só para ele, língua é aquela encontrada nos grandes

¹⁰ Sobre a diminuição da concordância verbal no português do Brasil ver Possenti, 1998.

clássicos da literatura. Por isto ele cita Machado de Assis e não Paulo Lins.¹¹ No caso do ensino de língua materna, do aluno é exigido o conhecimento da variante culta, vista como a norma correta. Tal conhecimento está baseado unicamente no modelo literário da linguagem¹². A língua dita ‘correta’ é, portanto, aquela erudita, encontrada nos clássicos literários. Não vemos problema em apresentar ao aluno a variante literária, o problema reside em transformá-la no único modelo de língua aceitável. Nesta perspectiva, o ensino literário da língua materna em conjunto com o saber escolar formam um complexo castrador e uniformizante, no qual questionar, lançar hipóteses, refutar regras e propor o novo, não são propiciados ao aluno. Ora, impor uma única variante lingüística como aquela que deve ser obedecida, sem equacionar a origem e as condições econômicas dos alunos, e portanto, sem considerar como legítima a variante trazida pelo aluno é, ao mesmo tempo, uma tentativa de castração do conhecimento lingüístico prévio do aluno e também de uniformização, homogeneização da variante a ser ensinada. Veremos, no próximo capítulo, que esta posição não é casual, nem inocente.

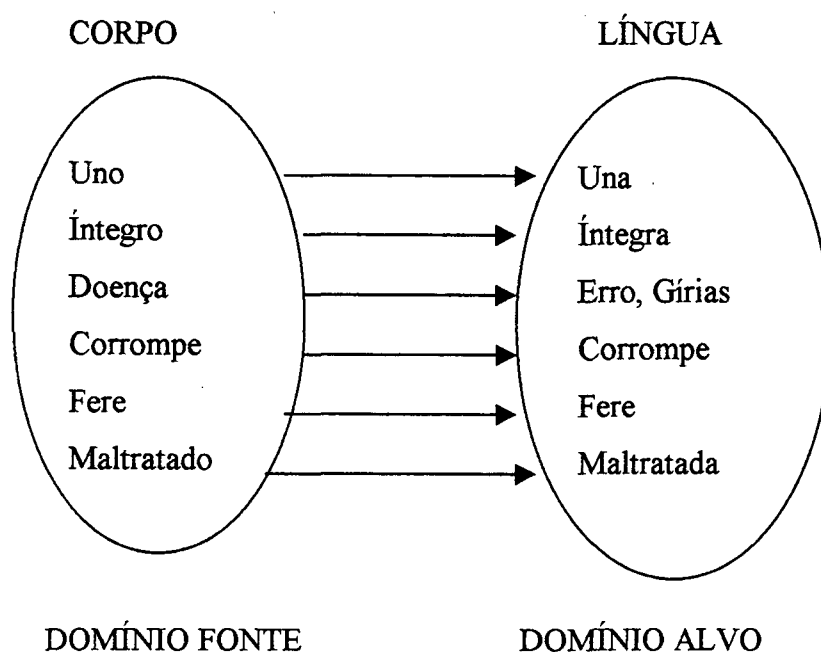
Doravante para nos referirmos a esta ficção de língua, utilizaremos o recurso gráfico da maiúscula, falaremos na Língua, aquela que é concebida como uma, rica, saudável, íntegra, que deve ser respeitada. É a Língua que deve ser ensinada nas escolas e aquela que é cobrada como referência para as pessoas de bem, para as pessoas que são bem sucedidas; é ela que serve de suporte para afirmar que a fala das classes menos favorecidas é desvio e erro. Qualquer uso

¹¹ Paulo Lins em *Cidade de Deus* procura mimetizar a fala do carioca que mora em favelas.

¹¹ Pagliuchi da Silveira, Regina C. , 1997.

fora da Língua, logo é definido como uma doença, uma peste, uma epidemia que ameaça a integridade da Língua, a única que é nacional. É precisamente esta relação que vemos na entrevista com o Niskier.

Utilizando a teoria cognitiva, podemos ver que o mapeamento presente no fragmento 6 é o do corpo sadio, a Língua, ameaçado pela doença, o erro. Neste caso, a Língua é um corpo e os erros são a doença que o corrompem. O domínio fonte é, pois, o do organismo e o domínio alvo é a linguagem. Chamaremos a este mapa de A LÍNGUA É UM CORPO VIVO.



A estruturação do conceito de Língua através do domínio do corpo¹³ pode ser observada porque a linguagem é entendida como um organismo vivo,

¹³ A metáfora do corpo e da doença é bastante recorrente nas nossas conceitualizações. Talvez porque a experiência com nosso corpo ofereça uma ampla base para a formação de nossos conceitos. Em Lopes da Silva (1992) encontramos o uso desta metáfora para conceitualizar a corrupção nos meios políticos.

saudável, bonito, imaculado e correto. A doença é a degeneração desse organismo puro. É importante notar que a projeção não é de uma doença qualquer, mas de doenças que são contagiosas, ou que destróem, corrompem com facilidade o corpo: a epidemia, e o câncer. O curioso é que as medidas preventivas para garantir que o corpo da Língua seja mantido vem no sentido de reforçar a metáfora. O recurso usado para promover o saneamento dos ataques que a Língua está sujeita a sofrer no dia-a-dia é paliativo. Visa muito mais marcar as diferenças entre os vários falares, e confirmar que a língua padrão é aquela à qual se está referindo, do que mostrar a heterogeneidade. Isto é, eles reforçam a metáfora. Este tipo de recurso pode ser observado em programas de televisão como o “Nossa língua portuguesa” e a propaganda de uma super rede de lanchonetes, o Mac Donald’s. Note-se que, esta multinacional, até bem pouco tempo, era voltada para um público de classe média, classe alta, e parece que com a ampliação do público alvo, veio a necessidade de higienizar a língua falada por estas pessoas. A providência é a de determinar e delimitar o movimento de quem são os causadores da doença, ou seja, aqueles que cometem esses erros e espalham a doença. Assim como o programa “Nossa língua portuguesa”, muitas publicações são lançadas no mercado com o intuito de marcar o falar associado a classes menos favorecidas como aquele que desvirtua a Língua ideal, homogênea, pura..

A metáfora A LÍNGUA É UM CORPO VIVO¹⁴ é instanciado em muitas rotinas lingüísticas. Por exemplo:

14 Ao identificarmos o mapeamento, oscilávamos entre os atributos pertencentes ao corpo e aqueles pertencentes ao ser na projeção para a língua. Todavia, na medida em que a rede conceitual foi sendo descortinada, percebemos que o mapeamento só poderia ocorrer do corpo humano para a Língua.

- (1) O *corpo* da língua.
- (2) Os erros *corrompem* a língua.
- (3) Os erros de concordância são o *câncer* da língua.
- (4) *Sanear* os erros.

Nas sentenças acima e em muitas outras, as palavras usadas para conceitualizar a linguagem, em itálico, referem-se primariamente ao domínio físico do corpo vivo. ‘Corromper’, no sentido primário, significa “tornar podre; estragar; decompor” (Dicionário Aurélio Buarque de Hollanda, pag. 182). Logo, o uso de ‘corromper’ indica a degeneração de algo que, em princípio, é sadio e íntegro. Também a palavra ‘sanear’ tem uma base física, significando “curar, sarar, sanar”(pag. 585). Na sentença em (3), temos a confirmação da presença do mapeamento conceitual do organismo doente se deslocando para conceituar a Língua. Os malefícios gerados pela doença *câncer* são projetados para conceitualizar os erros cometidos na linguagem. Logo, os efeitos dos erros cometidos contra a língua são comparados aos efeitos da doença no corpo. No exemplo (1), temos uma personificação da língua, descrita como um corpo.

Na próxima sentença, no entanto, temos a presença de outro mapeamento, que corrobora para a idéia do aviltamento do organismo, do ser puro, ao qual a Língua está sendo comparada. Do depoimento de um aluno, cursando a 2ª fase de Licenciatura em Letras, obtivemos o fragmento abaixo:

- (5) As pessoas cometem todo tipo de *delito* lingüístico.

O termo ‘delito’ nos remete ao domínio do crime e da moral. De acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda ‘delito’ é “fato que a lei declara punível; crime. 2. Culpa, falta, pecado” (p. 429). Aqui, os erros não são, tão somente, formas de degenerar a Língua, mas também são crimes contra a Língua, que em princípio é imaculada e pura. Se a doença corrompe o corpo, o crime corrompe também a moral desse corpo puro que é a Língua. Além disto, tem em comum com as demais sentenças, o fato de que um delito é um ato digno de repreensão ou castigo. Ou seja, o delito é algo que, assim como as doenças contagiosas, deve ser estirpado, deixando o corpo limpo de suas impurezas.

Note-se que, palavras como ‘corromper’, ‘degenerar’ e ‘doenças’ são palavras do domínio do corpo físico que também são usadas para conceitualizar o domínio moral. Por exemplo:

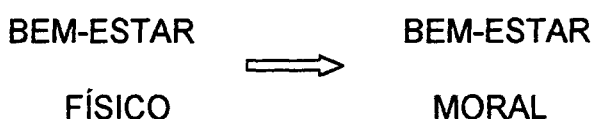
(6) Ele se deixou *corromper*.

(7) Ele *desvirtuou* a memória do pai.

Assim teríamos os conceitos originários do domínio do corpo, o domínio fonte, estruturando o conceito de moral e imoral, o domínio alvo. Neste caso, a linguagem da moral parece basear-se fundamentalmente sobre a linguagem do corpo, do qual se originam grande parte de nossos conceitos concretos¹⁵.

¹⁵ Ver Lakoff (1996)

O próprio conceito de moralizar¹⁶ é obtido da correspondência com o organismo saudável: “moralizar é infundir idéias sadias em; é corrigir os costumes”. Portanto, valores morais existem para preservar a integridade física e moral das pessoas, assegurar-lhes o seu bem-estar, corrigindo os erros que elas possam cometer. Como integridade tem sua base na experiência física do corpo, este é o domínio utilizado para estruturar o domínio da moral. Logo uma ação imoral traz danos físicos para o corpo. Os estudos de Lakoff, acerca da linguagem usada na moral, descrevem este mapa e mostram que “a moralidade é saudável”, e “a imoralidade é doença” (1996:263). Segundo o autor, a moralidade tem sua base na experiência corpórea, no bem-estar físico do corpo. O princípio, para avaliar o que é moral ou não, está ancorado no prejuízo que uma determinada ação pode causar no corpo físico, no seu bem-estar. O mapeamento neste caso é :



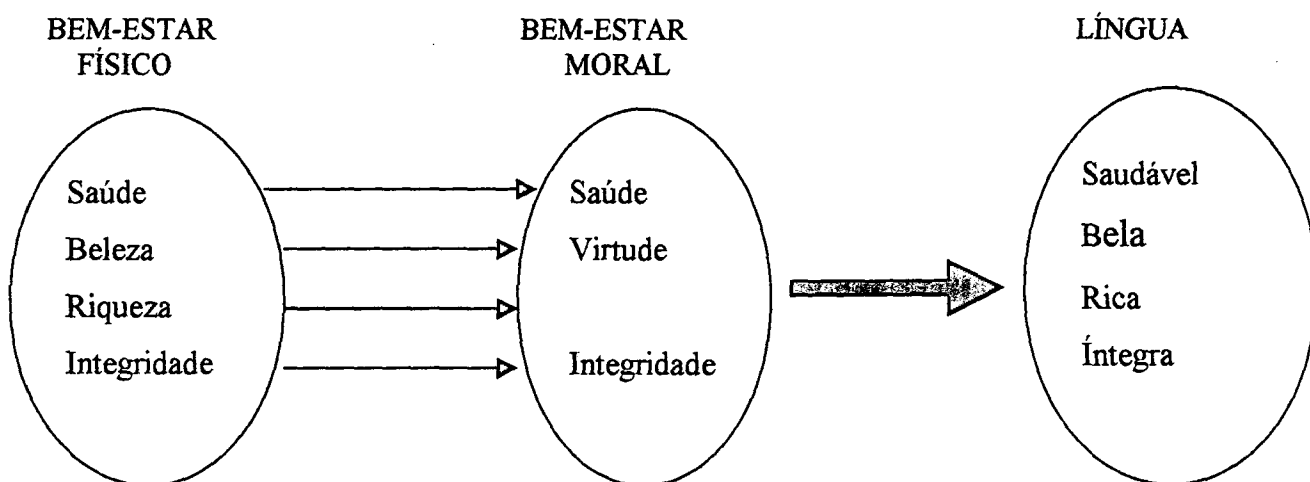
Daí o mapeamento de palavras do domínio físico do corpo para conceitualizar o domínio moral; o bem-estar físico promove o bem-estar moral.

É o caso de ‘corromper’, que, no senso-comum, é usado tanto em relação ao corpo quanto à moral, e como podemos ver, também em relação à Língua. No conceito metafórico de língua do senso-comum que estamos trabalhando, a Língua é um corpo moral que é correto e puro - sem erros e estrangeirismos -

¹⁶ Conforme indicação encontrada no verbete Moralizar do dicionário Aurélio de Língua Portuguesa.

homogêneo e bonito – sem gírias; mas que é ameaçado, o tempo todo, pelos erros, que o desvirtuam, o maltratam.

Vemos, então, na linguagem sobre a Língua no senso-comum, incorporados ambos os domínios : o domínio da integridade física – erros são doenças – e o domínio da integridade moral – erros são crimes. A Língua é, então, concebida também através do domínio da moral, o qual é resultado do mapeamento de nossas experiências de bem-estar físico. Podendo, portanto, ser conceitualizada por ambos os domínios. Acreditamos ser nossa contribuição mostrar que tal complexo metafórico é mapeado para conceitualizar a Língua. Vejamos no diagrama abaixo.



Chamaremos este mapeamento de A LÍNGUA É UM CORPO MORAL. Nesta metáfora, erros, gírias, mudanças na língua padrão são maneiras de atingir a Língua, de corromper a sua pureza e beleza. Deste modo, a língua é concebida como um corpo vivo, a quem são atribuídas qualidades físicas e morais, características de uma metáfora ontológica: a língua é um ser humano. Porém,

somente características positivas são atribuídas à Língua; às variações, gírias e dialetos são destinadas as doenças, as degenerações, a pobreza, a feiura. Estas relações podem ser verificadas nos fragmentos abaixo retirados da linguagem ordinária:

- (8) O vocabulário dele é *pobre*.
- (9) O povo brasileiro *maltrata* a língua. (Revista Isto É)
- (10) Nós estamos *depreciando* a língua.
- (11) O uso de gíria mostra a *pobreza* de seu vocabulário.

Estas são expressões lingüísticas que corroboram o mapeamento do ser puro e saudável estruturando a linguagem. Muito mais poderia ser dito sobre essa metáfora da língua no senso-comum, e voltaremos a ela mais adiante. Antes, porém, vale notar que é esta mesma metáfora que está presente em vários depoimentos dos professores de língua.

2.3.2. O Conceito Metafórico de Língua dos Professores

Causou-nos espanto constatar, na pequena amostra que estudamos, que o professor de língua reitera a mesma metáfora encontrada no senso-comum. Em apenas um deles não encontramos referência a esta metáfora. Nos fragmentos que analisaremos a seguir, procuramos mostrar esta consonância. Assim, vejamos:

Fragmento 7 - Professor D

Professor com formação universitária em outra área que não a de Letras, aprendeu a língua italiana em cursos oferecidos em escolas de idiomas, e morou 6 meses na Itália.

“Eu acho que se fala muito na gíria, não se respeita a língua standard.”

Usar a gíria para ele é desrespeitar a Língua. A Língua, é, portanto, tida como entidade a quem devemos respeito e que é desrespeitada pelo uso da gíria, considerado um desvio, um ataque à sua integridade. Por conseguinte, a Língua equipara-se a um ser que exige respeito. Lembramos, mais uma vez, que se trata de um mapa complexo, isto é, ao utilizar ‘desrespeitar’ todo o mapa intitulado A LÍNGUA É UM CORPO MORAL vem à mente. E dele poderíamos tirar conseqüências como: a gíria é uma doença, um delito que destrói e corrompe a língua, que deve ser estirpada.

Fragmento 8 - Professor D

“Nós estamos empobrecendo a língua quando usamos a gíria. Nós dizemos o ‘cara’ para nos referirmos a todo mundo: o cara do bar (o barista), o cara da banca de revista (o jornaleiro). Olha quantas palavras nós estamos perdendo.”

Fragmento 9 – Professor D

“Imagine um jornalista usando gíria. Seria horrível.”

Na opinião do professor, [neologismos, palavras estrangeiras, gírias e tudo o mais que ameaçar a integridade da língua nacional, deve ser rechaçado, pois empobrece, macula, maltrata a língua. A Língua agora é comparada a um ente que mais do que ser desrespeitado, está empobrecendo. Ou seja, a Língua, que possui um patrimônio reconhecido e aclamado, está perdendo a sua riqueza e os seus dotes para línguas, gírias, neologismos, estrangeirismos. Também esta associação é recuperada pelo complexo metafórico A LÍNGUA É UM CORPO MORAL, já que a riqueza é responsável pelo bem-estar físico¹⁷. A Língua é concebida como um grande corpo estanque, homogêneo e impermeável, que não deve sofrer nenhuma modificação.]

No fragmento a seguir, gostaríamos de chamar atenção para a contradição no discurso de um dos professores que, em princípio, se coloca como favorável às modificações: “Eu sou pela mudança, pela evolução das coisas. Não acho que deve se manter só porque está escrito.” Porém, na medida em que questões relativas à língua materna são apresentadas, seu posicionamento vai se clareando, a sua concepção vai aflorando.

Fragmento 10 – entrevistado A

“O português nasceu lá (em Portugal), mas não precisa ficar como ela nasceu. Tem sempre que evoluir. Como o próprio homem primitivo e

¹⁷ Ver Lakoff, 1996

moderno, ele é homem lá e aqui. Só que aqui ele se *poliu*, se *purificou*, ele é *melhorado*. E assim é a língua, ela nasceu lá e nós não podemos jogar fora aquela base. Em cima daquela base, *polir*, construir, *melhorar* de acordo com a realidade, com a necessidade, com a desenvoltura, com aquilo que o povo fala. Eu aceito a mudança de termos, mas não a falta de concordância, isto é *estragar* a língua em nome da modernidade, jogar fora *valores*, porque essas concordâncias são também valores, é sinal de cultura, de inteligência, de pensamento evoluído. Quem fala errado que fale, mas leve pra cova, não deve ser aproveitado. É um *dano*, um *massacre* cultural, eu não admito.”

Neste momento, o professor se transforma em guardião da integridade da Língua, e com certa agressividade, pede o isolamento de quem fala sem fazer concordância, sugerindo que ele leve para cova os seus erros, e que não os deixe se propagarem porque são sinais de primitividade. O comportamento, realmente, é de alguém diante de um valor moral, alguém que não admite o contágio desta Língua pura, imaculada, saudável. Afirma que esta Língua se purificou, que esta Língua atual é melhor que a de antigamente, de outros tempos, numa clara referência à idealização lingüística. É como se agora que nós temos a Língua perfeita, saudável, pura, bela se tentasse desvirtuar, maltratar, massacrar com o uso de gírias, com a falta de concordância, etc. .

Como já dissemos, o uso de uma metáfora conceitual pode não revelar fielmente as crenças do professor, mas certamente a recorrência do mesmo mapeamento nas falas dos entrevistados é suficiente para a confirmação da

presença da metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL na estruturação do conceito de língua. E se nossa hipótese, levantada em 2.1, está correta – há um forte vínculo entre o conceito de língua e a prática de ensino de língua -, então identificar esta metáfora na fala dos professores sinaliza sua postura em sala de aula, excluindo aqueles que falam errado, sem ter consciência do que estão fazendo, até por desconhecerem a metáfora que norteia suas ações.

2.3.3 A Metonímia do Julgamento

Percebemos, nos discursos analisados, uma tendência constante de relacionar as desvirtuações, os maltratos, os crimes, o desrespeito a um tipo específico de fala, curiosamente aquela associada à classes menos favorecida. A maneira de falar é diretamente associada à pessoa e a sua condição social, seu nível intelectual, sua educação, e até mesmo sua integridade moral. Lembremos que, no depoimento de um professor, “quem comete erros de concordância não é digno de confiança”. É curioso notar, que as doenças, as desvirtuações, a pobreza de vocabulário, os maltratos correspondem somente às variações lingüísticas, que, por conseguinte, estão atreladas à faixa mais popular da sociedade. Logo, pobreza e língua pobre estão diretamente associadas, assim como, ser bem sucedido e falar bem. A relação aqui é metonímica, pois, a Língua homogênea, virtuosa, íntegra, saudável representa um grupo de pessoas que, supostamente a falam; a classe mais desenvolvida, mais rica, mais virtuosa. Eis aí como se constroem e se reproduzem os preconceitos. A identificação da metonímia veio corroborar o processo de personificação da Língua, comprovado

na metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL e compor a estrutura conceitual complexa¹⁸ que subjaz ao conceito de língua dos professores e do senso-comum.

No processo metonímico, uma parte representa o todo, assim, a língua falada com erros, representa uma classe sem instrução, sem educação; logo, se falam na gíria são malandros, se falam sem concordância não são dignos de confiança. Ou seja, o modo como uma pessoa fala serve de balizador para separar entre as pessoas de bem e aquelas que corrompem e desvirtuam a Língua. A metonímia, então, estrutura a relação entre a língua e aquele que a fala, a parte pelo todo. Se alguém usa a gíria para se expressar, então, não apenas ele/ela está maltratando e desvirtuando a Língua, mas principalmente não deve ser considerado, porque é vil, inferior. Ao contrário, se alguém fala bem, respeitando a Língua, isto significa honestidade, integridade, etc...

A falsidade deste mapeamento metonímico pode ser verificada facilmente no discurso 'polido e bem elaborado' de alguns dos políticos que compõem o poder legislativo e executivo. Que digam as eleições em que a capacidade política de Luís Inácio Lula da Silva foi posta em dúvida dada a variante de língua falada pelo ex-metalúrgico.

Assim, esta metonímia acrescenta ao caráter excludente da metáfora moral da Língua um caráter de julgamento. Isto é, pessoas são valorizadas ou não também pela variante de língua falada.

¹⁸ Apesar de não termos abordado o conceito de modelo cognitivo idealizado de Lakoff (1987), reconhecemos que na tentativa de desvendar metáforas conceituais terminamos por desvendar um MCI subjacente ao conceito de língua dos professores e do senso-comum.

No fragmento, o uso de gírias é claramente motivo de preconceito contra quem está falando:

Fragmento 11 – entrevistado A

“Quem fala na gíria é caipira e analfabeto”.

Aqui, temos a presença de três tipos de preconceito: o primeiro, contra as pessoas do interior, que notadamente possuem um falar peculiar, o segundo, contra quem fala gíria, e o terceiro, contra quem é analfabeto, pois também não sabe falar, por conseguinte também não sabe pensar. Há um juízo negativo, depreciativo contra essas pessoas. O falar que não é Língua, é considerado motivo de discriminação e de desrespeito. São delitos morais. Já, no tocante ao ser analfabeto, o entrevistado, durante a entrevista, deixa transparecer que é alguém a quem a capacidade de raciocínio foi negada (Lembremos que o direito de voto do analfabeto é recente, o que pode ser uma expressão deste preconceito). Para o mesmo professor, o conceito que se tem a respeito de uma pessoa é alterado se ele percebe que ela comete erros de concordância, por exemplo. A credibilidade na pessoa que erra é reduzida, como se fossem dignas de confiança apenas as pessoas que usam a Língua. Eis aí, mais uma vez, o poder da metonímia. Isto pode ser observado no fragmento a seguir:

Fragmento 12 – Entrevistado A

“Se uma pessoa faz uma palestra e se expressa errado, as pessoas *de nível* percebem. Então, aquele conceito que você tem da pessoa diminui. Se eu vou pedir uma opinião para essa pessoa, eu acredito só na metade do ela está dizendo. Já taxei ela como uma pessoa *ignorante*.”

O deslocamento observado aqui é aquele que toma a parte pelo todo, a pessoa pela maneira como ela fala. Trata-se, mais uma vez, da metonímia. Se uma pessoa fala errado isto significa que ela não é confiável, segundo o depoimento do professor, ela é ignorante. Consequentemente, somos levados a supor que quem fala “correto” é confiável, é digno de crédito, é “de nível”, é “culto”. Vale notar que o professor do fragmento em questão também “comete crimes ” contra a Língua, embora ele não perceba. No decorrer de sua entrevista, ele próprio deixou de fazer concordância em alguns momentos. Poderia, então, segundo seus critérios, ser considerado não confiável e ignorante.

O movimento metonímico, então, se percebe na correspondência entre valores morais e linguagem. Se, neste modelo cognitivo, é a Língua, a única correta, sem nenhuma mácula e sem nenhuma degeneração, os erros quando cometidos, não só a corrompem moral e fisicamente, mas indicam metonimicamente que a pessoa que os cometeu não é digna de confiança, é ela também corrompida, degenerada, feia, pobre,...e, por que não?, deve ser eliminada.

Fragmento 13 – Entrevistado A

“Quando eu tenho na frente uma pessoa que fala corretamente, eu acredito mais.”

Aqui temos, claramente, a ligação Língua correta/pessoa correta, representando a parte/todo que caracteriza a metonímia. Isto nos remete ao que afirma Willians: “uma definição de língua é sempre uma definição de seres humanos no mundo.” (apud Pennycook, 1998:26). Esta afirmação demonstra o quão poderoso pode ser o conceito de língua.

3. Conclusão

Finalmente, podemos concluir que a metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL se apresenta de modo amplo em nossa sociedade, a julgar pela ocorrência nos depoimentos obtidos nas entrevistas com professores de línguas e no senso-comum.

Nosso objetivo ao investigar o conceito de língua do professor de língua ancora-se na resistência que este apresenta em aplicar, em sala de aula, as novas orientações metodológicas para o ensino de língua, originárias de novas teorias lingüísticas. Juntamente com as entrevistas dos professores, investigamos alguns conceitos de língua veiculados na mídia. A análise das entrevistas com os professores de língua nos revelou um conceito metafórico de língua surpreendente, pois a visão do professor sobre a linguagem não é a visão de um especialista. Percebemos, é verdade, que quanto mais formação específica possui

o professor, menos incidências da metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL ocorrem na sua fala. Isto quer dizer, na maioria das vezes, que a formação obtida com a graduação em Letras serve para alterar o discurso sobre a linguagem e o ensino de línguas, mas não para modificar sua prática em sala de aula. O mesmo acontece com os professores que freqüentam cursos de aperfeiçoamento.

Nossa análise nos permitiu ainda comprovar a consonância entre o conceito de língua do professor e a sua concepção de ensino de língua. Além disto, pudemos verificar a discrepância entre a maneira de aprender do professor e o seu modo de ensinar.

Causou-nos estranheza, sobretudo, encontrar na concepção de língua do professor de língua os mesmos elementos reveladores de preconceito que encontramos numa concepção de língua do senso-comum. No conceito metafórico identificado, a Língua é um instrumento de controle e validação social, no qual o 'falar bem, falar certo' legitima as pessoas perante a sociedade, e o 'falar errado' exclui, marginaliza. O professor de língua, então, colabora para a manutenção do modelo cognitivo expresso na metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL. Nele a Língua é um corpo saudável, puro, belo, rico, virtuoso, íntegro, etc. e os erros, gírias, neologismos, etc., desvirtuam e maltratam este corpo moral. Este mapeamento ocorre em outra esfera, a metonímica, e transfere o conceito metafórico de língua para a pessoa que a fala. Se um indivíduo fala a variante aceita pela sociedade, a Língua, então fala bem e é uma pessoa de bem; se, ao invés disso, fala uma variante não aceita, a gíria por exemplo, então fala mal, e é alguém que não merece respeito e confiança. Há ainda inúmeras outras

associações: a Língua é rica, a variante é pobre; a Língua é culta, a língua é ignorante

Esta constatação, baseada na ocorrência da metáfora moral da língua, de que a língua é entendida como um corpo que pode ser maltratado, corrompido, empobrecido, danificado e contaminado pelos erros e variações linguísticas trouxe-nos inquietação. Nos perguntamos qual seria a origem deste modelo cognitivo idealizado. A tentativa de melhor compreender tal constatação será nosso objeto de reflexão no próximo capítulo.

Neste ponto nos remetemos a vários estudos de lingüistas que nas últimas décadas investigam o caráter ideológico da linguagem e dos estudos da linguagem. Pennycook (apud Rajagopalan, 1997), afirma ser o conceito de língua uma, nacional uma medida pós-Renascentista de fortalecer “o domínio sobre grupos diversos entre seus povos, forjando para tal fim o conceito de etnias homogêneas”, e instituindo “a idéia de língua como meio de comunicação compartilhado por membros desses mesmos grupos nacionais/culturais”. Portanto, esta idéia de língua como sinônimo de unidade nacional parece ter suas raízes numa história de dominação político-social. É este nosso próximo tópico.

3.1 Uma estrutura conceitual complexa

Constatamos, que a concepção de língua identificada, nos revela uma estrutura conceitual bastante complexa, cujos mapeamentos centrados em A LÍNGUA É UM CORPO MORAL, co-ocorrem seja metafórica seja metonimicamente. Este mapeamento não só é reforçado pelos professores de língua e pela mídia

(vide programas que reforçam a necessidade desse falar correto, como maneira de não maltratar e desrespeitar a língua), mas perpassa de modo marcante o senso-comum. Veremos que, os juízos, decorrentes da metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL, podem ser observados nas próprias classes que sofrem a discriminação do não falar correto. A crença na existência de uma Língua que é correta, perfeita, sem máculas, bonita, saudável; e a ilusão de que esta representa a classe dominante permeia também as classes menos favorecidas. As pessoas pertencentes a estas classes conseguem até mesmo justificar, o seu insucesso, a sua condição menos favorecida com o fato, promulgado pela escola, de que não sabem nem falar direito. Não podem, então, ambicionar uma posição de prestígio na sociedade e contentam-se em admirar os que falam bem e são bem sucedidos na vida. Muitas das pessoas pertencentes a classes menos favorecidas tiveram as suas expectativas tolhidas pelo sistema escolar. O *saber escolar*, já abordado nos capítulos anteriores, encarregado de apresentar o conhecimento compartimentalizado, em blocos, dificulta o acesso ao saber. Soma-se a esta estratégia escolar seletiva de conceber a transmissão do saber a abordagem literária do ensino de língua materna e o mapeamento A LÍNGUA É UM CORPO MORAL.

Vimos, ao desmembrar o conceito metafórico de língua dos professores, que o conceito dominante é aquele da língua clássica, literária. O modelo lingüístico é aquele dos grandes clássicos, nos quais impera a correção lingüística. Nesta perspectiva, não se ensina o aluno a pensar sobre a linguagem e sobre a sua língua e as suas variações, mas somente que existe um único padrão de língua que é correto e que é aceito. Não usá-lo é um dano. Consequentemente, ao aluno

remanescente, ou seja, aquele que não aceita, ou não consegue apropriar-se devidamente dos blocos no tempo previsto, é inculcida a idéia de que ele não sabe nem falar sua língua materna, nem escrevê-la. Tal fato não deve ser atribuído somente ao desempenho do professor, mas a algo muito mais complexo, já mencionado acima, que perpassa a mídia, e tem nas diretrizes do ensino de línguas das escolas, o seu difusor natural. Na realidade, estamos falando de um paradigma da linguagem, de uma concepção dominante de linguagem, que utiliza com sucesso, todas as diferenças lingüísticas, sabidamente existentes, como grande potencial discriminatório.

Parece paradoxal constatar uma concepção de língua carregada de preconceitos nos depoimentos e artigos destes profissionais de Letras, mas foi isto que encontramos: professores de língua que reforçam e compartilham com o senso-comum, esta estrutura conceitual complexa que forma o conceito de linguagem. Mais paradoxal é a linguagem permanecer envolta na névoa da tradição clássica, apesar da abrangência dos estudos da linguagem.

Parece-nos pertinente utilizar, para ilustrar a estrutura conceitual com a qual nos deparamos em nosso trabalho de investigação, o termo paradigma encontrado em Kuhn, e já citado no capítulo I, como sendo aquilo “que membros de uma comunidade partilham” (1997:219). Temos razões para crer que esta estrutura conceptual é consenso e uma quase unanimidade em nossa sociedade, dado que a metáfora moral é localizada seja nas instituições de ensino de línguas, seja em livros, revistas e jornais, e nas várias classes sociais. Tal consenso na comunidade é prerrogativa para a existência de um paradigma. Assim, o fato de

identificarmos uma estrutura conceitual dominante na conceitualização da linguagem nos possibilita associar com a noção de paradigma.

Quando, no primeiro capítulo, nos dispusemos a apresentar o instrumental teórico necessário para nossas análises não abordamos o conceito, presente na teoria de Lakoff (1987), de Modelo Cognitivo Idealizado. Este nos parecia carecer de explicações que não encontrávamos nos textos do referido autor. Entretanto, vimos emergir, de nossa tentativa em desvelar as metáforas conceituais que integram a estruturação do conceito de língua dos professores de língua, o que entendemos como sendo um Modelo Cognitivo Idealizado (doravante MCI). Este, se caracteriza por formar uma rede de sentidos que estrutura os conceitos.

Percebemos, a partir de nossas análises, que não se tratava de um conceito simples de língua, ao contrário, mais parecia uma rede de conceitos, organizados metafórica e metonimicamente, formando o conceito de língua. Ou seja, o conceito de língua pode ser comparado a uma rede de sentidos, oriundos do corpo. Um conceito, então, é estruturado em uma rede de sentidos convergentes, como uma família, cujos membros apesar de não compartilharem as mesmas semelhanças, ainda assim dividem características que lhes permitem pertencêr à mesma família. É o que Lakoff (1987) chama de estruturas radiais¹⁹. No caso da linguagem, a estrutura radial é composta pela analogia com o corpo, e é uma relação de tamanha força que acabamos por descobrir a base corporal/física

¹⁹ Ver estudo de caso da palavra 'Over' na língua inglesa, em Lakoff 1987. Neste estudo, o autor demonstra as relações entre os vários usos da palavra 'over' e como os sentidos formam uma estrutura radial, na qual existe um sentido prototípico, que ocupa o centro da estrutura, e os sentidos periféricos.

presente na estruturação da linguagem sobre a moral. A idéia é a de uma rede de conceitos formando o conceito de linguagem.

A metáfora moral da língua é mais do que uma tentativa de estruturar o conceito de língua de professores e do senso-comum. Ela nos revela um esquema conceitual abrangente, imponente e nada inocente. O fato de a língua falada revelar moralmente que espécie de pessoa a fala no mínimo nos mostra ser o MCI da Língua um instrumento de discriminação social, que culmina com a exclusão dessas pessoas. De acordo com este raciocínio, se encontramos pessoas que falam esta ficção de Língua, estas merecem respeito e confiança, se ao contrário, temos pessoas que falam alguma variação, estas não merecem a mesma consideração destinada ao outro grupo. Logo, o uso desta metáfora moral não é somente fruto de uma história de exclusão social, mas é também uma forma de manutenção das desigualdades sociais, pois ao estabelecer um único padrão lingüístico como correto e ao associar a correção à pessoa que o utiliza, transforma-se o não falante do padrão lingüístico em alguém que não é correto, e portanto merecedor de sua condição social.

Mostraremos, no próximo capítulo, que esta estrutura conceitual em torno da linguagem não é neutra. A metáfora conceitual encontrada revela comportamentos lingüísticos, e não deve ser entendida como algo inocente, pois comportamentos, contrariamente ao que pregava Skinner e seus seguidores, são moldados por nossas crenças e desejos. Por conseguinte, se pretendemos entender o comportamento do professor diante da linguagem e do ensino de línguas, precisamos tomar conhecimento de seu conjunto de crenças.

CAPÍTULO III

OS EFEITOS DA METÁFORA MORAL

1. Metáforas Diferentes, Efeitos Distintos

Do trabalho de investigação obtido junto aos professores de línguas, duas foram as metáforas que emergiram: A LÍNGUA É UM CORPO MORAL e A LÍNGUA É CONSTRUÍDA EM BLOCOS. Ambas podem ser encontradas na fala dos professores e no senso-comum, mas elas não são igualmente recorrentes. Apenas a metáfora da construção aparece no discurso científico sobre a linguagem, enquanto no senso-comum a metáfora mais presente é a do corpo moral. Talvez, pela razão apresentada por Wittgenstein, de que fenômenos com os quais convivemos quotidianamente são tidos como banais. Nesse caso, o conceito de linguagem não seria argumento sobre o qual as pessoas normalmente se debruçariam. É curioso, no entanto, que a metáfora do corpo moral seja tão frequentemente utilizada. Que papel ela está cumprindo? Na ciência, entretanto, a metáfora da construção pode ser observada em sentenças como:

- (1) A *construção* do conhecimento.
- (2) As *bases* de um novo modelo científico estão sendo *construídas*.
- (3) O grupo x precisa *fundamentar* suas teorias.

A metáfora da língua como blocos, então, se relaciona com outra metáfora que expressa uma forma de estruturar o conhecimento. Trata-se da metáfora do conhecimento como construção¹.

A metáfora TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS, amplamente descrita na semântica cognitiva, encerra uma tentativa de entender o processo de formação/criação de teorias, a partir do deslocamento de propriedades do campo da construção para o domínio do conhecimento. Sabe-se que teorias precisam ter embasamento; que são delimitadas, ou seja, que fazem um recorte sobre determinado assunto e sobre ele se debruçam, descartando quaisquer informações não pertinentes; sabemos também que teorias se guiam dentro de uma certa linha, ou melhor dizendo, de um paradigma. Assim como as construções, com seus alicerces, paredes e divisórias, e um estilo arquitetônico.

A seleção de somente algumas propriedades do domínio fonte para serem deslocadas para o domínio alvo, no processo de conceitualização, é explicado por Lakoff através do Princípio da Invariância². A respeito do fato de não falarmos sobre esgotos, janelas, corredores, etc.. do mapeamento EDIFÍCIO, domínio fonte, para TEORIAS, domínio alvo, entendemos que tal referimento não acontece em função da estrutura inerente ao domínio alvo, isto é, a estrutura de teoria.

O uso da metáfora A LÍNGUA É CONSTRUÍDA EM BLOCOS, apresentou-se nas falas de dois dos professores entrevistados acerca de como eles ensinavam a língua estrangeira. O conceito de que a língua é formada por blocos, e é através do

¹ Sobre as estruturas entre as metáforas ver Lakoff, 1996 e Grady, apud Lenz Costa Lima, 1999.

² Ver Lakoff, 1996

ensino desses blocos que se dá a aquisição, permeia o conceito de língua destes professores. Não observamos, em nosso trabalho de investigação, apesar de não termos incluído professores de língua portuguesa, uma diferenciação entre a aquisição de língua materna e a de língua estrangeira. Acreditamos na equivalência dos conceitos nos dois casos, os quais caracteristicamente adotam a divisão do conteúdo em blocos gradativos, começando com o que é supostamente mais fácil, com blocos estanques, mais simples (como artigos, números, cores, dias da semana, etc.). Uma vez apresentados os blocos separadamente, a etapa seguinte é a sua junção na formação de frases e de composições. É a idéia da construção, perpassando o ensino de línguas.

Se a metáfora da construção, além de a termos identificado na concepção de ensino de língua, também é freqüentemente encontrada no discurso científico, o mesmo não acontece com a metáfora moral da língua. No tocante à metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL, sua ocorrência foi identificada na fala de quase todos os professores entrevistados e no senso-comum. Nesta metáfora, o bem-estar do corpo é a base conceitual para a estruturação do conceito de língua. A linguagem utilizada nesta conceitualização é aquela referente à saúde física e moral do corpo. A Língua, objeto carregado de idealizações, representa a integridade físico-moral das pessoas que a falam. Pessoas que mantêm a integridade da Língua, ou seja, conservam-na pura, saudável, rica, homogênea são também consideradas íntegras, por um processo de metonímia. Ao contrário, aquelas que a degeneram, maltratam, desvirtuam, como se esta fosse um corpo moral a quem se deve todo respeito, são representadas de acordo com a língua degenerada, pobre que falam.

A metáfora do corpo moral possui, diferentemente da metáfora da construção, um forte manancial discriminatório. Sua recorrência em lugares tão distintos como no senso-comum (nas revistas, na tv e nos jornais, etc.) e entre profissionais de Letras indica uma teia de discriminação tecida em várias instâncias, mas, nos parece, que sempre com um objetivo primário: aquele de manter a exclusão social. Vejamos mais detalhadamente este ponto.

2. O Potencial das Metáforas: visão de mundo e ideologia

Vimos acima que as duas metáforas apresentam diferenças marcantes. Ambas possuem valor cognitivo, mas não são idênticas em termos de seus efeitos. A primeira é socialmente neutra, ao passo que a segunda é socialmente carregada. A linha divisória entre o que é socialmente neutro ou carregado está no potencial discriminatório de cada uma, na força de exclusão que a metáfora pode promover.

Sabemos do valor e do poder das metáforas na produção de sentidos. Lembremos Thornburry (1992), para quem a metáfora tem o poder de dizer o que de outra forma seria indescritível. Contudo, importa acrescentar que este 'dizer' pode ter um conteúdo mais ou menos neutro socialmente. E que portanto, pode sim, desencadear mais ou menos discriminação social, tendo inclusive o poder de naturalizar preconceitos.

Devemos fazer aqui uma distinção entre modelo cognitivo idealizado e ideologia. Dissemos, no capítulo anterior, que a metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL constitui um modelo cognitivo idealizado (MCI), ou seja, compõe uma

ampla rede conceitual acerca do tema linguagem. Este MCI representa um conjunto de crenças a respeito da língua, do seu ensino e da sua aprendizagem, do papel social que esta desenvolve, das pessoas que a falam. É uma visão de mundo. Porém, na medida em que estas crenças mantenham relações de poder e promovam a exclusão, o MCI passa a ter um caráter ideológico. Importa diferenciar MCI e ideologia, pois, utilizando a terminologia empregada para se referir às duas metáforas descritas, ambas constituem visões de mundo, mas uma é mais carregada que outra, mais ideológica. O MCI é uma estrutura conceitual complexa, uma rede de sentidos formado através de nossas experiências no meio ambiente em que vivemos. Uma ideologia também é um sistema de crenças, contudo, ela promove não só discriminação social, mas também mantém a exclusão.

É o que podemos constatar na análise da metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL. Dizemos que esta metáfora é carregada porque ela traz implícito no conteúdo social que veicula, juízos de valor excludentes. Como bem mostra Lakoff (1996), uma metáfora permite construirmos inferências. Por exemplo, se o amor é uma jornada, então há um ponto de saída e um ponto de chegada. Da mesma forma, se há desvios na Língua, então eles devem ser corrigidos, sanados. A metáfora do corpo moral não é mero processo cognitivo, resultado da estruturação do conceito de língua. Mais do que isto, esta metáfora revela uma concepção de homem através da estruturação do conceito de língua. Nele, o homem é aquilo que ele fala, que é, por sua vez carregado de valores sociais: falar certo é ser um homem de bem. Aquele que fala errado deve, legitimamente (de acordo com a rede conceitual investigada pela metáfora), ser banido, excluído.

É legítimo, dentro do quadro conceitual desta metáfora, que aqueles que falam errado não estejam em posição privilegiada.

Mostramos, no capítulo anterior, a partir da análise das falas dos professores de língua, e também dos artigos selecionados, o quanto esta metáfora promove o preconceito contra pessoas que não manipulam a Língua. Comprovamos que, de toda a heterogeneidade lingüística de que dispomos e da qual nos utilizamos diariamente para estabelecer relações sociais, somente uma variação é aceita: aquela baseada no padrão culto da língua. As demais, gírias, neologismos, estrangeirismos, variantes sem concordância nominal e verbal, dentre outras, são vistas como desvirtuações e maltratos à Língua. O conceito de língua, expresso na metáfora moral, torna-se, portanto, um eficiente mecanismo de exclusão na medida em que, não só distingue quem usa a língua padrão, mas, e aqui reside o preconceito, classifica pessoas em melhores ou piores a partir da sua ocorrência lingüística. O modo de falar, o uso ou o abuso da Língua, mais especificamente, é um instrumento de aferição, de validação e valoração social.

É possível, pois, julgar metáforas³ a partir dos efeitos que elas produzem. Muito embora uma metáfora seja sempre uma tentativa de estruturar conceitos abstratos ou não muito delineados, ela pode, ser concomitantemente um mecanismo de manutenção de uma ordem social, de uma forma de poder que encerra a exclusão de pessoas, ou uma forma de libertação e de questionamentos. É preciso pois, distinguir duas funções da metáfora: uma função mais

³ Sobre este tema ver Pires de Oliveira, 1999.

propriamente cognitiva, que permite estruturar uma realidade (visão de mundo) e uma função retórico-ideológica, que naturaliza ou questiona relações de poder. Ou seja, metáforas nos ajudam a ver coisas e a estruturar conceitos que de outra forma não conseguiríamos. Porém, uma metáfora pode ser melhor que outra, tanto em seu aspecto cognitivo quanto ideológico, em termos do ele promulga, de conceitos que ela, implicitamente, desloca de um domínio para outro, transferindo propriedades de um campo para outro. O trabalho realizado por Schön na década de 70, mostra que a metáfora tem o poder de balizar a realidade, que ao usar uma metáfora estamos colocando ali nossa compreensão de mundo, e que, portanto, se queremos mudar o modo como as coisas são vistas devemos mudar as metáforas, mudar a perspectiva da compreensão, ou da observação. Tendo em mente, no entanto, as duas funções da metáfora, aquela mais cognitiva e a menos cognitiva. Tal distinção, veremos em seguida, constitui a força do termo ideologia que se caracteriza por sua capacidade de distinguir entre as formas de poder que são centrais, significativas para a vida em sociedade e aquelas que não o são.

É importante neste momento delimitar o domínio do ideológico e do não ideológico. Encontramos nos seres humanos, necessidades e interesses que são mais primitivos que outros. O bem-estar físico do nosso corpo já vimos que é básico. No ensino de línguas, comunicar-se nos parece ser mais prioritário do que decorar as conjugações dos verbos irregulares.

Da mesma maneira, não se pode afirmar serem todas as manifestações igualmente ideológicas. Melhor dizer, talvez, que o discurso, dependendo de sua finalidade, de seu contexto, o é. Conforme Eagleton (1997:18) “Nem todo

conjunto rígido de idéias é ideológico”. Uma discussão matinal entre marido e mulher sobre de quem é a culpa por ter deixado a torrada se transformar ‘numa grotesca mancha negra’, segundo Eagleton, pode ou não ser ideológica. Seria ideológica se, por exemplo, envolvesse obrigações diretamente relacionadas a um dos sexos e veiculasse assim preconceitos. Uma sentença pode ser ou não ideológica dependendo, portanto, do contexto discursivo. Nós podemos observar que a fala de uma determinada pessoa não tem concordância verbal, e isto ser apenas uma constatação empírica que nos leve a estudar sua gramática. Mas podemos também, escutar no mesmo fragmento de discurso razão suficiente para fazer emergir preconceitos.

No pós-modernismo há a tendência de se mesclar todos os interesses, aqueles que são primordiais e os que não são. Porém, acreditamos ser necessário escalonar aqueles que são claramente centrais para uma ordem social e aqueles que não o são. Sabemos estar andando em uma corda bamba ao abordar o que é mais ou menos central para as pessoas. Trata-se de um critério político-social: o bem estar do maior número de pessoas. Mas, achamos também, não ser verdadeira a posição, de cunho relativista, de que tudo pode, ou que tudo é igualmente válido. Atualmente, as discussões frequentes sobre ética têm trazido uma reflexão pertinente nesses tempos de globalização. Como nós, no continente sul americano, nos achamos no direito de censurar e condenar práticas, do tipo circuncisão feminina, exercidas há dezenas de anos por um povo que habita um continente longínquo como o africano? Como nos posicionarmos diante de fenômenos da natureza, na sua maioria resultado espontâneo de forças naturais, que arrasam comunidades inteiras e que são decorrências da prática humana (anti-ecológica)?

Acreditamos, pois, poder existir uma base ética, que balize o movimento dos homens neste planeta. Não acreditamos, nem tampouco esperamos pela Verdade absoluta e salvadora, que nos libertará de todos os males e de todas as injustiças sociais, mas cremos em contribuições melhores ou piores para a humanidade. Podemos afirmar, seguramente, que o holocausto foi um ato pavoroso contra o povo judeu. Também podemos afirmar que uma ditadura é um sistema pior que uma democracia. Já dissemos, anteriormente, que não cremos na Verdade, sabemos que também na democracia temos problemas de ordens várias. A questão, ao que nos parece, e o que é menos danoso, o que pode ser menos ruim. Podemos encontrar nas sociedades atitudes, sistemas, projetos, etc. que promovam tanto o bem quanto o mal. Em algumas sociedade podemos encontrar sistemas políticos mais justos que em outras; ou medidas sociais mais humanas que em outras sociedades⁴. Assim, resta-nos como parâmetro de avaliação o que causa menos mal, menos danos, as alternativas que excluem menos pessoas. Como critério, podemos, portanto, adotar aquilo que causa bem a um maior número de pessoas.

Ou seja, no que concerne à linguagem, o que é central para a vida em sociedade são as diferentes formas de estabelecer interação que as pessoas criam, de promover a oportunidade de expressar sentimentos e opiniões. É preciso desmistificar a idéia de uma língua única. Um conceito de língua que possibilite às pessoas estruturar conhecimentos vivenciados é um conceito de língua melhor do que aquele que associa o não dominar a Língua com falta de raciocínio.

⁴ Parece que do ponto cego não temos como fugir, nem tão somente da descentralização do centro. Reflexão à qual fui iniciada nas aulas do professor Rajagopalan, em 1999.

Reconhecemos, o valor e a necessidade de um padrão formal de língua, principalmente no que diz respeito à escrita, entretanto, não concordamos é com a seleção de uma única língua, em detrimento de outras, como sendo a única representante legítima.

3. O Caráter Ideológico da Metáfora Moral

Dissemos acima, que a metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL nos desvelou não só um conceito de língua, mas um conceito de língua contendo um preconceito: aquele contra as pessoas que usam outro dialeto que não o padrão culto. E que, portanto, de acordo com os dados analisados, não respeitam a Língua, por este motivo são consideradas menos confiáveis que aquelas que a respeitam, ou seja, que falam a Língua. Esta associação do bom uso da Língua padrão à uma virtude moral não é um fato recente, ou particular de nossa cultura. Pode-se ler, no texto introdutório à obra organizada por Peter Burke e Roy Porter (1997), uma referência à fala do então ministro francês da cultura do Presidente Pompidou:

“.. quando se fala bem o francês, é-se incapaz de mentir” (1997:10).

Tal ligação está relacionada ao fato premente, no séculos XVIII e XIX, da formação dos estados nação, da unidade nacional e da conseqüente importância do

idioma para estas realizações⁵. Assim, eleger uma língua ao posto de língua nacional constituiu-se, naquele momento, em uma necessidade imposta pela centralização da organização das nações. Uma língua foi instaurada nos setores administrativos dos estados e tornada como padrão. Logo, quem deles precisasse teria que forçosamente recorrer a ela. Do mesmo modo, quem almejasse um emprego nesses setores precisaria dominar a língua selecionada. Como se pode ver, já nesse momento a língua era um instrumento balizador, um divisor de águas. Em outra passagem, igualmente reveladora do caráter manipulador do conceito de Língua como um corpo homogêneo, Pool (1972, apud, Rajagopalan, 1997:25) coloca o multilinguismo de um país como um fator indicador de seu subdesenvolvimento, e sugere que se faça um estudo sobre a relação entre o subdesenvolvimento na Índia e a existência de seus muitos dialetos. Esta declaração marca bem o conceito de língua como unidade nacional, como elemento aglutinador de um povo e a sua associação com o domínio econômico.

Tais posicionamentos refletem modos de se pensar um determinado assunto, no caso, a língua. Fazem parte, por assim dizer, de uma ideologia, de um sistema de crenças que revela os conceitos subjacentes as tomadas de posição, vai, pois, além da escalonação social, usando as diferenças que são naturais, como vários modos de falar em vários contextos, para estabelecer distinções que permitem excluir. Esta sistemática, por conseguinte, contribui para uma maior exclusão social mediante a discriminação que se estabelece entre aqueles que

⁵ Gostaríamos de poder realizar um estudo sobre a história da metáfora da Língua, o que, no entanto, não nos será permitido ainda nesta dissertação.

preenchem os requisitos estipulados por uma ordem econômico-social e aqueles que não preenchem.

É esta a base sobre a qual buscamos os critérios de validação de uma metáfora. A aceitação/avaliação de uma metáfora, como melhor ou pior, socialmente, passa pelo seu caráter ideológico, pelo seu poder de reforçar preconceitos. Dito de outra forma, uma metáfora deveria ser socialmente aceita na medida em que desfaz preconceitos e reduz a exclusão social, que o próprio mercado econômico se encarrega de excluir. E, ao contrário, uma metáfora seria condenável socialmente, se a partir dela se reforçassem preconceitos, se mantivessem mecanismos de exclusão social.

A idealização de um único padrão de língua que vimos surgir das entrevistas como o único correto e aceito, em detrimento de todas as outras variantes lingüísticas é um claro marcador da presença ideológica na estruturação do conceito de língua.

Não pretendemos aqui nos debruçar nos meandros conceituais do termo ideologia, pois, segundo Eagleton, ideologia “é um texto tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais” (1997:15). Interessa-nos, nesta conclusão de nosso trabalho, marcar que o conceito de ideologia não se refere somente a sistema de crenças, mas a relações de poder, à legitimação de uma classe ou grupo social dominante. Esta definição nos remete à noção de rede conceitual da teoria do significado encontrada na semântica cognitiva, mas vai além dela na medida em que inclui o poder como constitutivo. Eagleton apresenta seis estratégias para essa legitimação:

“Um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; denegrindo idéias que possam desafiá-lo; excluindo formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada mas sistemática; e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-lo”.(1997:19)

Apesar de encontrarmos no próprio Eagleton restrições a esta definição de ideologia, consideramos que ela seja bastante elucidativa no caso do caráter ideológico da metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL. De fato, a naturalização do conceito de língua, subjacente à metáfora, é pretendida ao usar como referência para o domínio fonte o bem estar físico do corpo. Como já dissemos anteriormente, ao mapear propriedades pertencentes ao bem-estar físico e moral do corpo para o domínio da língua, estamos transferindo para esta a funcionalidade natural do corpo, e conseqüentemente, naturalizando o funcionamento que se quer imprimir na Língua, como a saúde, a beleza, a riqueza, pureza, etc.. Naturalizando uma hierarquia de diferenças: é natural que aqueles que falam certo, que são portanto, mais corretos, estejam no poder.

Chamamos atenção, no capítulo anterior, para o fato da metáfora do corpo ser tão recorrente. A resposta, com base na teoria da semântica cognitiva, aponta para a questão de ser o corpo a grande fonte de experiências físicas e emocionais diretas, o que nos proporciona uma gama bastante vasta de possibilidades de estruturar conceitos que são abstratos ou pouco delineados.

Porém, uma outra explicação, bastante pertinente, foi encontrada para o fato de termos o corpo e seu funcionamento como base de muitas das explicações do funcionamento da sociedade. O seu uso freqüente, como domínio fonte, nas estruturas de conceitos se presta para justificar, em função de uma similaridade que se quer estabelecer com o modo de funcionamento da sociedade, exclusões criadas pela sociedade como exclusões naturais. Durkheim (apud Löwy, 1988:53) argumenta que a analogia do funcionamento social com o funcionamento do corpo não é casual, nem inocente. Deve-se, na verdade, ao fato de que no corpo certos órgãos são mais importantes que outros, por isto recebem mais sangue, mais nutrição. Como exemplo, cita o sistema encefálico que pelo fato de suas funções serem extremamente importantes recebe mais sangue, é mais irrigado. Assim, a chamada elite social deve receber – eis o passo ideológico – mais privilégios, como se fosse consequência de um fenômeno natural e necessário. Transforma-se, então, a desigualdade social em algo que se explica naturalmente, pois se divide a sociedade em pessoas mais e menos importante, e por isto, melhor remuneradas e menos remuneradas. Transforma-se as diferenças lingüísticas em certo e errado, em bom/saudável e ruim/degenerado.

Outra forma de naturalização do conceito de Língua encontrado é, pois, desvalorizar a multiplicidade lingüística elevando uma única forma de se falar ao posto de língua padrão. Assim, dos vários dialetos usados cotidianamente apenas um prevalece como o mais correto. Já, para universalizar o conceito da Língua, compara-se a necessidade de se ter uma Língua homogênea com a necessidade da convenção para a língua escrita. É usado, neste caso, uma convenção necessária para escrita como referência para a modalidade oral, como se não fosse possível

esta diferenciação entre escrever e falar. Em suma, é tomado do padrão escrito a obrigatoriedade para um único padrão de língua oral.

Entretanto, é curioso notar que este sistema de crenças, no qual o conceito de Língua faz parte, não é de todo infundado. Sabemos perfeitamente das diferenças lingüísticas existentes, dos vários modos de se falar, da pertinência na escolha de um determinado dialeto, num dado contexto, em detrimento de algum outro, e principalmente da preponderância, e exigência, do padrão culto da língua na escrita. Todas estas observações realmente encontram respaldo em nossa experiência cotidiana.

De fato, ideologias, para serem bem sucedidas, precisam “..comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada. Podem ser, por exemplo, muito verdadeiras no que declaram mas falsas naquilo que negam.”(Eagleton, 1997:27). É verdade que são muitas as variações de língua, mas não é verdade que existe uma variação melhor que outra, tampouco que uma é mais correta, mais rica, mais bela, mais saudável, mais moral que outra. A verdade, implícita no conceito de Língua veiculado na metáfora moral é que, realmente, são muitas as variedades lingüísticas, os modos de se falar; o que é falso é tomar uma como sendo a Língua perfeita, imaculada.

É um fato curioso essa crença em uma língua idealizada, uma entidade honesta, respeitável, rica, cheia de virtudes morais e físicas. Observa-se, no senso-comum, mas também nos próprios cursos de Letras, uma certa necessidade em se manter a idéia de uma única língua como referência, e esta estar fundada

na gramática, pois desta forma, como bem colocou Figueiredo Silva⁶, a gramática torna-se quase uma bíblia, um porto seguro, um ponto de referência. Um aluno de Letras, ao se posicionar sobre as variações lingüísticas, expressou seu temor de dissolução, de desintegração do corpo social, ao afirmar que deixar co-existirem diferentes línguas seria viver o mito de Babel.

Parece, então, faltar mais informação sobre o funcionamento da linguagem, sobre os conceitos de língua e a dificuldade em se dissociar língua e sujeito, razão para termos em Willians (1977, apud Pennycook 1998:26) a afirmação que “ uma definição de linguagem é sempre, implícita ou explicitamente uma definição dos seres humanos no mundo”. Assim como falta tornar mais claro os recursos ideológicos que um conceito de língua traz embutido.

4. Conclusão

Para concluirmos, gostaríamos de esclarecer o propósito deste capítulo. Como dissemos anteriormente, sabemos da complexidade do tema ideologia e, certamente, não temos a pretensão de tê-lo abordado suficientemente para fazer uma reflexão na dimensão que o tema exige. Entretanto, a abordagem a este tema foi necessária para podermos, de alguma forma, dar respostas ao porquê dos resultados finais da pesquisa.

⁶ Figueiredo Silva em conversa particular.

O tom ensaístico desta parte final revela justamente a tentativa de refletir sobre os resultados obtidos com a investigação. Poder contribuir com um maior esclarecimento acerca da formação de professores é um pouco a história deste projeto. Já no início do trabalho, não pretendíamos somente apresentar e aplicar uma teoria. Queríamos tentar responder a algumas de nossas aflições.

As tentativas de se responder às questões advindas deste trabalho de pesquisa orientam-se na direção de fazer girar a perspectiva do professor, de deslocar seu ponto de vista e descortinar não uma solução mágica para todas as dificuldades e problemas oriundos do ato de ensinar, mas deixá-lo criar várias possibilidades de se pensar a língua e o seu ensino. Proporcionar ao professor o conhecimento do potencial das metáforas. Fazê-lo perceber a força deste processo cognitivo na composição das visões de mundo e seu caráter ideológico, seu potencial para provocar mudanças, para mudar a forma como a realidade é vivenciada.

Gostaríamos de estar contribuindo, desta forma, para uma tomada de consciência dos professores de línguas. Consciência social através de uma maior consciência epistemológica, mediante um conhecimento mais específico acerca da linguagem. Consciência da libertação proveniente da desmistificação de crenças como a que encontramos expressas na metáfora A LÍNGUA É UM CORPO MORAL.

Bibliografia:

- BECKER, F. *Epistemologia do Professor*. Editora Vozes. Petrópolis. 1999.
- BURKE, P e R. PORTER. *Linguagem, Indivíduo e Sociedade*. Editora UNESP. São Paulo. 1993
- CHOMSKY, N. *Linguagem e Pensamento*. Editora vozes. Petrópolis. 1971.
- CROCHIK, J. L. *Preconceito: Indivíduo e Sociedade*. Robe Editorial. São Paulo. 1997.
- EAGLETON, T. *Ideologia*. Boitempo/UNESP. São Paulo. 1997.
- FELTES, H. P. M.A “Semântica Prototípica de George Lakoff”. In *Letras Hoje*, nº89, p.49-71, EDIPUCRS: Porto Alegre. 1992.
- FREGE, G. *Introdução à Lógica e a Filosofia da Linguagem*. Edusp/Cultrix. São Paulo. 1978.
- GARDNER, H. *A Nova Ciência da Mente*. Ed. da USP. São Paulo. 1996.
- HESSEN, J. *Teoria do Conhecimento*. Martins Fontes. São Paulo. 1999.
- HOLLANDA, A. B. *Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira. 1995.
- INDURKHIA, B. *Metaphor and Cognition*. Kluwer Academic Publishers. 1992.
- KEESING, R. *Conventional Metaphors and Anthropological Metaphysics: The problematic of cultural translation*.
- KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Perspectiva. São Paulo. 1997.
- LAKOFF, G. “Cognitive Semantics”. In Eco, U., M. Santambrogio, P. Violi (ORGS.) *Meaning and Mental Representation*. Indiana University Press: Bloominton. 1988.
- _____ “The Contemporary Theory of Metaphor”. In Ortony, A. 1993.
- _____ *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the mind*. University of Chicago Press: Chicago. 1987.

- _____ The Metaphor System for Morality. In Goldberg, A.E. Conceptual structure, Discourse and Language. P.249-266. 1996.
- _____ Cognitive Semantics. In *The Heart of Language*. Fórum Lingüístico, v.1, n.1, p. 83-118. 1998.
- LAKOFF, G, M. JOHNSON. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press: Chicago. 1980.
- LENZ COSTA LIMA, P. Desejar é ter fome. Novas idéias sobre antigas metáforas conceituais. Tese de doutorado (não publicada). Unicamp. 1999.
- LOPES DA SILVA, F. L. Para uma Genealogia da Corrupção. Dissertação de Mestrado (não publicada). Campinas.1992.
- LÖWY, M. *Ideologias e Ciências Sociais*. Editora Cortez. São Paulo. 1988.
- PAGLIUCHI DA SILVEIRA, R. C. "Acompanhando o Processo de Escrever de Pós-Graduandos: um depoimento". In Bianchetti, L. *Trama e Texto*. Plexus, EDIUPF. V.II, p. 157-162. 1997.
- PENNYCOOK, A. "A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica". In *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Signorini, I., Cavalcanti, M. Mercado das Letras. Campinas. 1998.
- PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Editora Zahar. Rio de Janeiro.1975.
- _____ *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: problemas centrais do desenvolvimento*. Editora Zahar. Rio de Janeiro. 1976.
- _____ *A Epistemologia Genética*. Martins Fontes. São Paulo. 1990.
- PIATTELLI-PALMARINI, M. *Teorias da Linguagem e Teorias da Aprendizagem*. O debate entre Noan Chomsky e Jean Piaget. Editora Cultrix. São Paulo. 1983.
- PINKER, S. *Como a Mente Funciona*. Companhia das Letras. São Paulo. 1999.
- PIRES de OLIVEIRA, R. Semântica. In De Lemos, F. (org.) *A Lingüística em Sala de Aula*. No prelo. Mercado das Letras. Campinas. 1999.
- _____ "Mother in Heaven: a desirable metaphor?" In Boeve, L.,K. Feyaerts. *Metaphor and God-talk* .1999

- POSSENTI, S. *Por que (não) Ensinar gramática na Escola*. Mercado das Letras. Campinas. 1998.
- RAJAGOPALAN, K. "A Ideologia de Homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na lingüística". In *Letras*. Revista do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. 1997.
-
- REDDY, M. The Conduit Metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In Ortony, A. *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press: Cambridge. 1993.
- ROSCH, E. Principles of Categorization. In Rosch and Lloyd. *Cognition and Categorization*. University of California: Berkeley. 1970.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Editora Cultrix. São Paulo. 1995.
- SCHÖN, D. Generative Metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. In Ortony, A. *Metaphor and Thought*.
- _____ "Formar Professores como Profissionais Reflexivos". In Nóvoa, A. *Os Professores e a sua Formação*. Nova Enciclopédia. Lisboa. 1992.
- THORNBURY, S. "Metaphors we work by". *EFL and its metaphors*. ELT Journal, nº45/3. Oxford University Press. 1991.
- TEIXEIRA, J. F. "Naturalismo e representação mental". In Abrantes, P. (Org.). *Epistemologia e cognição*. Editora UNB. Brasília. 1994.

ANEXOS

Entrevista feita em 22/07

Informante A - primeira entrevistada

Professor de língua italiana em escola de idiomas. Aprendeu a língua italiana na condição de L2. Não possui formação universitária. Sua língua materna é o português.

Como tu ensinas a língua italiana?

- A gente encontra turmas de vários níveis. Bem heterogêneas. Então, eu começo a aula bem diversificada. Então, eu explico a matéria. Se eu dou pronome eu dou com a frase, não o pronome destacado, não dou assim solto no ar. O aluno vê a frase. Se o aluno quer falar: "Mãe eu te quero bem", eu dou em português, mas faço o 'paragone' sempre, porque a língua mãe é o apoio do estudante. Dependendo do nível, seja 1º série ou último ano, mas eu faço sempre o aluno falar alguma frase. Toda aula o aluno tem de sair da sala de aula sabendo alguma coisa. Se você manda ele embora sem ele saber alguma coisa, ele não sai satisfeito. Se eu dou um texto, uma historinha extra, extra livro, eu sempre faço xerox de histórias, frases, -Vamos ler esta historinha. E aí ele lê a história. Vamos achar o pronome da historinha. E aí ele encontra o pronome. Você saberia dizer esta frase de outra forma? Você saberia chegar em casa contar esta história pra sua esposa, pro seu filho? Agora você conta a historia pro seu colega.- Assim você estimula a conversação.

A conversação se dá em italiano?

- Depende da turma, do estágio em que eles estão. Eu tenho uma turma no xxx que está no primeiro semestre. Pra eles falarem uma frase tem que puxar com a pinça. Não falam. Para os que já estão no terceiro 'livello', já falam uma coisinha, mas com medo. Você tem que puxar, motivar a conversação.

Você acha que assim que eles conseguem aprender?

- Do meu ponto de vista eu acho. Depois você tem que preparar exercício escrito, oral, exercício no quadro.

Como é o exercício escrito que você faz?

- De acordo com a matéria que estou dando. Às vezes faço 'ricavare dal testo', puxa pra fora e forma uma frase, às vezes eu crio lacunas, os 'spazi vuoti'. Depende, eu crio muito.

Se for por exemplo pra desenvolver uma atividade escrita, para desenvolver a produção escrita do aluno, como é que você pediria pra eles.

- Às vezes eu dou ditado, às vezes eu faço aquela parte de 'occhio alla lingua'. Coisas do dia a dia, próprias da língua, que no nosso dia a dia não tem nem tradução. Faz parte do linguajar. Então eles lêem uma vez e aí eu digo - agora você diga pro colega uma expressão semelhante. Faz a escrita, com outras palavras, para eles se esforçarem e conseguirem dizer alguma coisa. Aí, um dita o outro escreve. Também faço auto-correção de ditados. Se eu percebo que um aluno tem dificuldade com 'gli articoli' eu joga uma 'panelada' no quadro,- vem cá você, bota aqui.

Se for para fazer uma redação, por exemplo, como você faz?

- Dou o título, aí eles podem fazer em dois. Uma coisa que é interessante na redação, que ajuda o aluno é pegar um tema, pôr exemplo a primavera, aí em grupo você propõe: - Vamos pensar na primavera. Eles logo vão dizer 'i fiori'. Aí eu aproveito e explico: 'il fiore- i fiori', em italiano é masculino, em português é feminino. Aí eu vou dando palavras soltas que teriam afinidade com o tema.. E eu preparo o tema, por exemplo, 'abbigliamento'. Eu preparo xerox, uma página do dicionário, dou uma pra cada um, e vamos colocando no quadro tudo o que poderíamos criar a partir do tema. E eles usam as palavras na redação. Por exemplo, 'la bottiglia'.- Fale sobre uma garrafa. E fazemos a descrição de uma garrafa. Se eu não sei alguma coisa, nós procuramos juntos. Aí aprendo eu, aprendem eles. Eu não tenho vergonha de dizer que eu sei um termo.

Eu acho que eles gostam da aula. A gente não pode estar doente na sala de aula. Se naquele dia esta 'xôxa', prepara uma musiquinha, um texto, faz cantar, pode também contar uma historinha dramatizada. Vai dois, três lá no canto ensaiar a historinha, depois faz com grupos. A aula passa voando.

Se você tem que trabalhar algum tópico de gramática.

- Eu abro o livro na página da gramática, e ficamos fazendo frases em cima daquele conteúdo. Você precisa preparar em casa se não você não cria. Por isso que dá trabalho, as vezes eu levo mais tempo preparando que dando a aula. Eu situo o conteúdo em frases. Procuo usar a frase que é usada no nosso dia a dia, e não uma frase boba, frase corriqueira.

E para trabalhar a conversação?

- A conversação eu já dei a anos atrás. No livro da conversação tem um texto, o vocabulário, frases em português para se traduzir em italiano. Eu usava pouco aquele livro. O vocabulário eu usava muito na construção de frases. Eu pegava três ou quatro palavras do vocabulário, reunia os alunos em grupo, e pedia para eles formarem uma pequena historinha usando determinadas palavras. Depois o grupo expõe em italiano. Tenho usado muito colocar no quadro verbos e depois substantivos e vou dando frases em português e pedindo para eles darem em italiano. Aí eu vou ampliando a frase e eles falam, falam porque estão relacionando com a língua mãe. Eu não acho graça traduzir no caderno, a pessoa não aprende nada porque não ouve. Como é que a criança aprende em casa, ela não sabe escrever, não sabe ler, mas ela ouve. Eu faço essa ligação. A criança ela vai na escola, aprender na primeira série, ela diz 'eu sei escrever', ela não sabe que esta usando o presente do indicativo do verbo ser, mas ela está falando. Ela vai descobrir depois. A língua também tem que ouvir. Se ele ouve, então ele faz a frase certa, ou errada, mas falou.

Como se aprende uma LE, na sua opinião?

- Eu aprendi no local, na Itália

Mas esta é uma experiência que a gente não pode levar muito em consideração, seria o ideal, aprender a uma outra língua no país em que se fala essa língua. No caso dos nossos alunos a situação é diferente. Como

você acha que eles aprendem? Fazendo exercícios, trabalhando a gramática, fazendo leitura.....

- Leitura. Muita leitura, e o professor pra não viciar o aluno com o falar dele porque às vezes nós viciamos o aluno a falar do nosso jeito. Pra não viciá-lo tem que fazê-lo falar muito. Na sala de aula você tem vinte vezes, cada uma fala de um jeito, então essa é uma forma de não viciar os alunos.

Entrevista feita em 18/05/99

Informante A - segunda entrevista

Como é a ocorrência do dialeto em sala de aula?

- A língua que eu ensino é a língua clássica, a língua oficial italiana. Quando eles falam algum termo dialetal eu não desprezo, eu aproveito, faço eles cultivarem, digo 'continuem falando esta linguagem, que é uma cultura o dialeto de vocês, mas saibam que isto é o teu dialeto e isto é a língua clássica. 'Il dolce stil nuovo', dizia Dante.

Como eles aceitam essa colocação sobre o dialeto? Não existe preconceito?

- Eu não crio clima de preconceito porque eu trabalho com turmas que sempre tem um ou outro que fala um dialeto 'de quebrar', e eu faço eles falarem de propósito para os outros perceberem. Eles se soltam.

Você percebe alguma interferência do dialeto na aprendizagem dos alunos?

- Depende. O aluno que sabe o dialeto se sente mais escorado na conversação, se sai com mais desenvoltura. Ele diz: Ah, eu sei o italiano. Ele mistura os termos, mas eu não interrompo. Depois falando sobre o que ele disse eu falo certo pra ver se ele percebe sozinho.

A dificuldade do aluno é ser espontâneo, é se soltar, então eu digo pra eles misturarem italiano com português, não importa, o importante é eles se soltarem.

Sobre falar certo e falar errado?

- Depende da cultura de cada família. Nós lá em casa, as vezes estamos almoçando e se um filho fala errado ou um termo mais avacalhado, até mesmo eu, o pai já corrige. Diz que em português não é assim não. As palavras erradas lá em casa o meu marido corrige. Aqui no meu ambiente de trabalho, eu não corrijo, eu deixo correr. Não posso ficar toda hora corrigindo. Tem uma ali que diz eu trouxe, já disse pra ela que é eu trouxe, mas daqui a pouco já falando de novo eu trouxe. Eu acho que quem faz a língua é o povo. Tem umas palavras que, por exemplo futebol, são feitas pelo povo brasileiro.

O meu marido quando corrige se pauta no conhecimento que ele tem, na tradição. Eu não sou muito pelo rígido, acho que a língua portuguesa é uma língua difícil, tem som de s se escreve com z. Não acho que deve se manter só porque tá escrito. Eu sou pela mudança, pela evolução das coisas. Ele tem uma formação antiga. Quando ele pega a minha aula ele quase mata. Ele não aceita falar na gíria nem

errado, pra ele é caipira, analfabeto. Categoricamente é isto que ele diz. Ele já tem a mente feita. Ele odeia a influência do inglês. Não suporta. No italiano a influência é exagerada. Eu acho errado. É bom que o aluno saiba até quatro línguas, mas não é assim.

O que você acha de gírias, da falta de concordância como Os menino saíram.

- Aí não, aí é ignorância. No meu entender já é analfabeta. A concordância em qualquer língua é importante. Claro que no dia a dia a gente não se liga. Eu mesma, quantas concordâncias já não deixei de fazer. Pra gente o que vale é a idéia, não importa se começou com um sujeito e depois mudou. Não existe interesse. Falta de atenção. O meu filho fala assim errado, quando eu o corrijo ele diz que é babaquice, que eu sou antiga. Já classifica. Acho que a pessoa que fala assim é desligada da gramática. O importante para ela é se comunicar. Não dá valor à parte gramatical. A pessoa só dá valor à gramática quando ela precisa pra ensinar, no dia a dia ela não precisa dela. Depende também do local do trabalho dela. Só se dá conta dela quando se vai ensinar.

As crianças aprendem certo mas aí tem a família, a sociedade o meio onde elas convivem. Se uma pessoa faz uma palestra e se expressa errado as pessoas de mais nível percebem. Então aquele conceito que você tem da pessoa diminui. Se eu vou pedir uma opinião pra esta pessoa eu acredito na metade do que ela está dizendo. Já taxei ela como uma pessoa ignorante. Quando eu tenho na frente uma pessoa que fala corretamente, eu acredito mais. Se ela fala errado ela pode dizer os conceitos mais lindos do mundo, mas automaticamente, eu já rejeito. Para o povão, quanto mais errado mais perto deles. As vezes as pessoas cultas se limitam a falar baixo, no nível do povão, errado, para ganhar uma posição entre eles. Esse tema é muito complexo.

Sobre a relação entre o português de Portugal e o português do Brasil.

- O português nasceu lá, mas não precisa ficar assim como nasceu. Tem sempre que evoluir. Como o próprio homem primitivo e moderno, ele é homem lá e aqui. Só que aqui ele se poliu, se purificou ele é melhorado. E assim é a língua, ela nasceu lá e nós não podemos jogar fora aquela base. Em cima daquela base polir, construir, melhorar de acordo com a realidade, com a necessidade, com a desenvoltura com aquilo que o povo fala. Eu aceito a mudança de termos mas não a falta de concordância, isto é estragar a língua em nome da modernidade, jogar fora valores, por que essas concordâncias são também valores, é sinal de cultura, de inteligência, de pensamento evoluído. Quem fala errado que fale, mas que leve pra cova, não deve ser aproveitado. É um dano, um massacre cultural, eu não admito. Quando escrevem errado eu me irrita, não sei porque. Eu não sou perfeita, eu tenho erros. Coisas como 'Todos os reforços e notas promissórias serão corrigidas'. Falta esforço, falta pensar, não é difícil é só ler para ver que tem todos 'os reforços' então tem que ser corrigidos. São coisinhas, não é difícil e só ler. Então a cultura vem do pensamento da pessoa. Quem não pensa não progride.

Quem, então, ensina a pensar?

- O professor na escola e a família em casa. O aluno que vem para sala de aula vem de dentro de uma família. A sala de aula deveria ser a família e depois a

turma, porque não é naquele período em que ele fica na classe que ele vai mudar. Ele leva aquilo que aprendeu em casa e muda um pouquinho.

Parece ser uma cadeia então ? Se a família ...

- É aquele que é ignorante gera filhos ignorantes e ele vai pro meio daqueles que não são ignorantes. Daí começa o intercâmbio do menos ignorante com a mais ignorante, e nasce uma nova maneira de se expressar. As expressões nascem do convívio. Aquele que ensina deve saber .

Sobre o linguajar.

- São as expressões idiomáticas. Não se pode traduzir, tem que sentir a língua. Essas coisas eu não aprendi nos livros, aprendi ouvindo as pessoas falarem. O meu ouvido se purificou. É claro que faz parte da língua, pois a gente usa sempre. Parece que se fala um italiano mais bonito quando se usa uma expressão idiomática. Exprime mais , tem mais sentido. Eu as vezes tenho dificuldade de fazer o aluno perceber essa força da expressão, porque ele não conviveu com o italiano, ele não tem capacidade de absorver tudo aquilo que eu percebo. Ele não alcança. Eu procuro jogar expressões no português para poder confrontar. O linguajar parece ser mais vivo que a língua formal, que sujeito/verbo/predicado. Rende muito mais. A língua mãe é muito importante para confrontar com a língua estrangeira. Falar menos é um erro, é uma agressão, é uma ignorância. É uma pessoa que não lê.

Entrevista feita entre setembro e novembro de 1998

Informante B -

Professor de italiano no ensino fundamental e médio. Sua língua materna é o dialeto trentino. Aprendeu o italiano standard em um ano de curso do Círculo Trentino. Está em processo de formação, cursando licenciatura em Língua e Literatura italiana.

Como você ensina o italiano?

- Na 5º série, começo com coisas simples como: frutas, animais, números. É o começo da língua. São as coisas bem simples da língua. Na 6º também não aplico quase nada de gramática, só coisinha bem simples.

Na 7º é que começa um pouquinho, para formar umas frases precisa de uns verbos.

É difícil seguir o plano de ensino. Na 5º série eu começo com palavras e depois é que começo a formar umas frases. É uma língua nova para eles. Pouca conversa em italiano. Mais jogos. Com os menores falo pouco em italiano, já com os maiores falo um pouco mais, não se estimula o uso do Português.

Na 7º se usa um pouco de gramática, e nos próprios textos começam a aparecer artigos, pronomes, etc. Trabalho com textos, destacando os itens de gramática.

Como os alunos respondem a este programa?

- Os alunos de italiano são os alunos mais fracos. Aqueles que vem fazer italiano é porque vão mal nas outras disciplinas. Fazem esta escolha porque acham que o italiano é mais fácil.

Na parte oral eles são mais deficientes, na escrita eles se saem melhor.

Acho que uma língua estrangeira se aprende praticando. Praticando e convivendo com pessoas que falam a língua. É preciso ter laboratório, com fitas. Eles aprendem mais com a conversação.

Como se desenvolve atividades escritas.

- Mostro figuras, vou fazendo a descrição e colocando no quadro. Uso mais descrição, peço para eles descreverem a família, a própria casa.

E parte oral?

- Peço para eles fazerem perguntas sobre os textos que são lidos em classe. Para corrigir eu faço repetir. Quando o erro é oral eu faço repetir 6,7 vezes. Aí eles aprendem. Quando é escrito, peço para procurar no dicionário, em texto que eu já dei. Na produção oral é o mesmo procedimento, faço a correção na hora, mando repetir até acertar. Acontece deles misturarem o dialeto. No caso dos verbos auxiliares o que conta é a prática, mas quando eles erram faço a correção, explicando as regras. Faço também uma comparação com o dialeto, com o pode e com o que não pode ser usado.

Entrevista feita em outubro de 1998

Informante C –

Professor de língua italiana no Ensino Médio. Esta cursando licenciatura em língua e literatura italiana. Sua língua materna é o dialeto trentino

Aprendeu língua italiana standard no mesmo material que agora utiliza em suas aulas. O professor diz que para ele funcionou, mas parece que para os alunos dele não. Eles demoram muito para aprender.

Como se aprende uma língua estrangeira?

- Para aprender uma língua estrangeira precisa ouvir muito, aprender uma pouquinho de vocabulário. Ninguém aprende uma língua de uma hora pra outra. Precisa ouvir, repetir, fazer exercício oral e depois escrito. Audição e repetição de palavras. Primeiro começar a repetir palavras, depois formar frases, depois textos, só depois a conversação.

Como é a resposta dos alunos a esta metodologia?

- A resposta dos alunos só vem depois de muita atividade escrita e oral.

Normalmente a resposta dos alunos ao material usado não é boa, eles demoram muito para aprender. Agora tem melhorado um pouco porque nós usamos o material que recebemos no Magister. Na apostila a dinâmica é sempre a mesma, é sempre texto, conversação, atividade. Eles cansam muito. Não serve para ensinar a falar, só para ensinar a ler. O grande problema é falar. Eles entendem e lêem, mas não falam. Eles recebem as folhas, nós lemos em conjunto, depois individual, depois eu faço a tradução no quadro.

Como é desenvolvida a parte escrita?

- Eles formam diálogos escritos, respondem perguntas. Tudo por escrito.

Na correção eu pego uma frase errada e escrevo no quadro, aí pergunto onde está o erro. A maioria das atividades é estrutural. Quando se faz uma pergunta um pouco diferente eles demoram para entender. Eles sempre se baseiam em estruturas já aprendidas, sempre partem de coisas já vistas, como textos, frases, músicas. Partem sempre de estruturas prontas, não criam nunca. Quando querem criar, pedem ajuda.

Em sala de aula o italiano é falado?

- As respostas são sempre dadas em português, eles não conseguem responder em italiano. Pergunta eles só sabem 'che ore sono?'

Como se aprende uma língua estrangeira?

- Uma língua se aprende convivendo, ouvindo bastante, lendo, ouvindo música. Tem regrinhas que se aprende no contato direto com a língua, nem precisa decorar. Já nos cursos fica difícil porque é só naquele dia, depois eles fecham o livro e acabou. Eles não se interessam. Quando acaba a aula eles ficam falando em português, ouvindo música em inglês.

E sobre o dialeto, tão presente nesta região?

- O dialeto é língua porque as pessoas daqui falam, eu entendo o que se fala em dialeto. Tem gente aqui que não sabe falar o português.

Como é o jeito que você aprende língua estrangeira?

- O meu jeito de aprender é produzindo textos, traduzindo músicas, conversando com as pessoas em italiano.

Entrevista feita em março de 99
Informante D - primeira entrevista

Professor de língua italiana, com formação universitária, mas não na área de Letras- Língua e Literatura Italiana. Aprendeu o idioma em escolas de línguas. Não fala nenhum dialeto italiano

Como você ensina o italiano?

- Eu sempre começo comparando com o latim. Parto da origem das palavras. Aproveito e explico a origem das 'doppias', e vou mostrando, fica muito mais agradável. Faço também comparação com o português, assim eles compreendem. A resposta dos alunos é muito melhor, a gente tem certeza que eles estão entendendo. Por exemplo os tempos verbais, eu explico o que significa pretérito, por que é perfeito, faço eles pensarem no português. Parto sempre dos porquês. A mesma coisa com os artigos, e assim por diante.

Eles começam a fazer pequenas frases, eu vou ajudando, vou traduzindo. Não tem como fugir disso, a gente faz mesmo isso, usa a primeira língua como apoio. Eu falo em italiano, se não entenderam, eu falo em português. Houve um tempo que isto era proibido. Não se podia fazer alusão à língua materna em sala de aula. Hoje é ao contrário, até se incentiva.

A primeira coisa que faço quando começo um novo curso é decorar os sobrenomes dos alunos. Já nos primeiros dias de aula eu chamo pelo sobrenome. Eles se sentem importantes, valorizados. É uma questão de respeito com o aluno, eles se sentem bem recebidos, se sentem melhor. Faço questão de saber o nomes de todos eles.

Depois eu faço um histórico da língua. Como ela surgiu, quem são os representantes. Falo da origem no latim e depois o italiano de Florença, de Dante e Petrarca. Vou dando informações que eles não têm. Não sabem porque o nome do instituto Dante Aleghieri.

Eu faço um tipo de estímulo, de motivação. E sou bem sincero. Se querem aprender uma língua comercial, vão aprender o inglês e o espanhol. O italiano é uma língua de cultura. É a língua das artes, da música, da pintura. Eu chamo a turma para as coisas da Itália, pra que eles gostem dessas coisas. É uma motivação. Vou dando exemplos de músicas clássicas, dos nomes das pinturas (tartarugas ninjas), da navegação (cabotagem). Depois eu faço uma coisa que não sei se é muito didática. Faço uma comparação com as outras línguas. Digo que a gente não se estressa falando italiano, ao contrário das outras línguas. Pra se falar o alemão se faz um esforço incrível (koerich) que pronúncia é essa, que coisa horrível, coisa medonha. Isso não existe no italiano. No francês o 'r' é super difícil. Não é agradável de se falar, tem que arranhar a garganta. No português tem o 'ão', que som é esse? Parece um cachorro latindo. No espanhol e no inglês(th) também. O 's' do português é uma chiação só. Igual ao grego, que é uma chiação só, é uma coisa medonha. É uma forma de provocação, mas é pra motivá-los.

Com o italiano, vocês podem ficar tranquilos que não tem nada disso. Não vão precisar se cansar pra falar. Por isso italiano fala tanto. Agora, passa o dia todo falando 'sprechen'. Não é agradável.

Falar em italiano só a partir da terceira semana, falando bem pausado, traduzindo o que eles não entendem. Quando eles não conseguem produzir uma frase toda em italiano, eu digo a eles que completem com o português, por que assim não se compromete toda a produção. As vezes, por causa de uma palavra eles não se aventuram na língua.

Não enfatiza a correção.

- Nas situações de erro eu não corrijo diretamente. Eu refaço a frase de modo correto, é uma correção sutil. Nos textos escritos eu escrevo o que é certo. Com os alunos eu começo com aqueles intermediários, nem pelos mais fortes nem pelos mais fracos. É importantíssimo não humilhar o aluno. Quando eu chamo alguém e esta pessoa não sabe responder eu já passo para outra pessoa, pra que ela não se sinta constrangida. Depois de ter ouvido um modelo eu volto para aquela que não sabia, e aí ela terá condições de responder.

Como é trabalhado o conteúdo?

- Com as unidades eu faço uma introdução, coloco a fita. O ideal seria ter áudio visual. O livro está fechado, depois sim. eles abrem o livro e lemos juntos. Aí eu tiro todas as dúvidas de gramática do texto. Tudo entendido, mando fechar de novo o livro e vou lendo o texto e eles repetindo. Por que só ler é importante, mas é fácil. Os exercícios são feitos oralmente e todos em sala. Eu não dou tarefa pra casa. O professor que não é competente dá deveres pra casa por que ele não sabe fazer o aluno aprender em classe.

Como é que você aprende língua estrangeira?

- Quando eu posso eu estudo em casa, faço as composições e tal, mas eu procuro ir sempre às aulas que é quando eu aprendo. Dou prioridade à aula. Mas faço exercícios e leio em casa. Não tenho muito tempo. Por isso eu digo, a gente tem que considerar a realidade do nosso aluno.

Como você aprendeu o italiano?

- O que foi decisivo na minha aprendizagem foi o tempo que eu fiquei na Itália, sem isso eu não teria aprendido para dar aula. Por que lá nós não temos escolha temos de falar. Aqui nós estamos numa situação artificial, a nossa língua é o português.

O meu italiano é brasileiro, eu falo com acento brasileiro. Eu tenho a minha pronúncia. É a mesma com quem fala 'fugão', não se pode dizer que ele está errado. Cada um fala como quer: tumati ao invés de tomate.

Em italiano isso é muito forte, a variação de uma região para outra é muito grande, por causa dos dialetos.

- Eu não faço esforço nenhum pra falar como italiano, eu não sou italiano. Os meus alunos perguntam como é o meu inglês: é brasileiro.

Os alunos falam em dialeto, perguntam alguma coisa sobre dialetos?

- A Índia é o país que mais línguas têm. Fala-se 845 línguas. Será que isso é verdade? Então na Itália fale-se umas duzentas, será verdade isto, duzentas línguas? Eu faço uma distinção, acho que são dialetos. Mas alguém pode dizer que isto é

discriminação com os outros dialetos, mas é. Existe uma língua a partir de Dante, Boccaccio e Petrarca e é esta a língua italiana. Poderia ser o siciliano, mas não foi. Nem o vêneto, nem o bergamasco. E não foi porque Dante e Petrarca estavam em Firenze e ponto final. A gente tem que aprender a língua. O dialeto tem sua importância, mas na região. Fora dali não tem importância nenhuma, muito pelo contrário, só atrapalha. Porque a língua é fator de unidade nacional. Imagina um país onde não se fala a mesma língua, é um problema. O francês odeia o alemão, eles não se gostam, é uma briga. Muito italiano não sabe falar italiano, só dialeto. A língua é comum para todos. Isso pode até ser preconceituoso, mas é assim que é. Uma coisa é língua, outra é dialeto. A língua é comum a todos.

Qual é a sua compreensão de língua, então?

- Língua é uma coisa organizada, com regras, uma nomenclatura. Já o dialeto não. Olha o siciliano, tem muita influência árabe. Muitos dialetos não são nem escritos, pouquíssimos são escritos. É uma escrita que vai pelo som, se escreve do jeito que se fala, escuta o som, escreve. Mas a maioria não se escreve. Não tem como, não tem regras. O dialeto é importante, mas fora do ambiente não tem importância. A diferença da língua é que tem regras, que dizem como se deve escrever e falar. Não aquela coisa rígida, clássica, mas como a maioria das pessoas falam, uma coisa que é entendido por todos, padrão. Não uma língua arcaica, formal, mas uma língua standard.

Qual a diferença de uma para a outra?

- Existe uma mais formal, a da literatura, e uma linguagem mais técnica, e a mais informal, a que todo mundo se expressa, comum a todos, do dia a dia.

Esta língua do dia a dia traz normas, regras?

- Nem sempre. Principalmente no português. Estamos perdendo os pronomes, mas isso faz parte da evolução da língua. Na novela C.G. a linguagem é diferente, eles usam bem os pronomes.

E isso é melhor ou pior?

- Acho que nem melhor nem pior. Acho que faz parte da evolução da língua. Senão estaríamos ainda falando latim. Uma coisa que eu critico é esse excesso de neologismos e estrangeirismos quando se tem o equivalente na própria língua. O italiano está cheio de palavras em inglês (stop nas placas de trânsito é ridículo).

E o neologismo?

- Por exemplo, deletar. Não sei porque as pessoas usam se tem o equivalente em português. Não precisa. Tem um professor em Roma que diz que o italiano vai acabar se continuar com esses estrangeirismos. Se tem na língua, pra que usar uma estrangeira, com outra pronúncia. Pra que falar weekend. É um negócio desnecessário. E ainda com pronúncia errada. Então empobrece a língua. Não tem no alfabeto italiano o w, nem o k.

Será que 'fine settimana' é de origem italiana? Ou será herança de algum invasor? Ou mesmo resultado das muitas fronteiras?

- Essas interferências empobrecem a língua, pra que usar outras se já tem os teus termos.

E de onde vem estes 'teus termos'?

- A origem tá lá no latim.

E o português falado no Brasil?

- Eu sou a favor de que se tenha uma língua brasileira. Já são muitas coisas diferentes. No Brasil, nós falamos brasileiro. Nós já nos desligamos, inclusive na língua. Isso não acontece nas colônias portuguesas da África, por exemplo. Lá a independência é muito recente. E os países são menores. Não é como o Brasil, aqui nós temos muitas influências, do tupi-guarani e de outras línguas indígenas, dos espanhóis, dos italianos.

Essas influências eu vejo como um aspecto cultural. Tem uma característica própria.

O que seria empobrecer a língua?

- Tem algumas coisas que já estão incorporadas, 'atelier', por exemplo. Agora colocar palavras estrangeiras quando se tem uma já na língua.

O que este uso faz com a língua?

- Não há necessidade se temos em português. Substituir uma coisa que já existe. Empobrece. Muitas vezes não se sabe nem escrever.

Eu acho que se fala muito na gíria e não se respeita a língua standard .

Eu quando estou em grupo não falo os termos da minha região, por que as pessoas não entendem. Por exemplo, os surfistas dizem 'valeu' para obrigado. Eu espero uma resposta em língua standard, e não 'só' .

Informante E
Entrevista feita em 15 de junho de 99

Professor de italiano no magistério superior, com formação universitária na área específica de Letras-Língua e Literatura italiana. Sua língua materna é o português e não fala nenhum dialeto italiano.

De que maneira você ensina língua estrangeira?

- Bom, eu parto do princípio que eu tento chegar até o aluno de uma maneira bem informal, no início. Tu queres saber sobre os métodos, é isso?

O que você quiser falar sobre.

- Onde eu ensino língua eu tenho que seguir um método. Mas esse método me permite uma certa flexibilidade, no sentido que eu tento selecionar tudo que é material que me aproxima da língua e desse material transformar numa maneira didática, que eu possa aplicar em sala de aula, para que eu atinja o meu objetivo que é fazer com que o aluno aprenda italiano, tentando aproximá-lo da língua sempre.

Que tipo de material é esse que tu acabas adotando pra complementar o livro?

- O livro que nós adotamos é bem deficiente neste sentido, é um livro bastante estruturalista e ele não dá conta, não nos possibilita atingir o objetivo. Eu uso todo tipo de material possível, tipo de material visual auditivo, de revistas atualizadas, de jornais, material da internet, bilhete de trem, do cinema, de teatro. Tudo isto depois eu monto e faço se transformar em material didático. Uma simples publicidade de uma revista vira material didático, um simples objeto vira material didático. Tento usar tudo que tem na sala de aula para que o aluno se familiarize, veja o que tem ao redor, sempre usando a língua italiana, só quando é necessário uso a língua materna. Músicas, documentários, filmes. Às vezes, não dá para assistir o filme todo, aí eu seleciono certas partes que me permitem trabalhar um certo tópico. Eu procuro variar bastante, não só dar um material que tem uma linguagem x, mas um que tenha uma linguagem y, z, porque a língua italiana tem esta possibilidade, tem muitas variantes, e é importante que o aluno não chegue na oitava fase e diga mas eu não aprendi nada disto. Por que a gente acaba segurando muito na língua padrão, na língua muito formal e quando o aluno chega lá vai encontrar outras variantes. Então é importante dar essas variantes. Jornal, noticiário, revista já tem outra linguagem diferente do método, diferente de um texto literário, mas eu tento abarcar todas essas variantes.

Como eles reagem a essas variantes?

- Da minha experiência eu acho que eles adquirem uma certa segurança, na medida em que se mostra pra eles que são termos que podem variar, e também eles não ficam com tanto medo de errar. Eu acho que eles reagem bem, acho que eles vão se sentindo muito seguros, deste o princípio.

Como fica então o ensino mais formalizado, a gramática.

- Ele é inserido com o nosso método.

Mas dentro dessa gama de materiais o aluno chega a questionar pedindo gramática?

- Mas tem um momento gramatical, tem com certeza. Eu não parto da gramática. Eu vou construindo com o aluno a gramática. Eu jamais vou chegar e dizer hoje nos vamos aprender os artigos determinados, e colocar a lista no quadro. Eu vou achar um outro meio, sem ele saber que esta fazendo gramática, vai dizer todos os artigos determinados sem saber que esta fazendo gramática. No final eu construo com eles e se rompe a barreira de que aquilo é muito difícil, porque eles vêem que é mais fácil do eles imaginam. Então, tem uma grande aceitação, neste sentido. Mas, é claro que tem um momento de fazer gramática, acho fundamental o aluno saber porque que esta estrutura é assim ou assado, porque na minha concepção ninguém escreve uma língua estrangeira pôr escrever, tendo fortíssima influência do português. Então, fica super atrelado ao português, quer traduzir palavra. Se você não explica como funciona as estruturas, como são as relações, as funções das coisas numa sentença, o aluno fica meio que pairando no ar, então eu acho que tem momentos que se fica semanas sem falar sobre gramática mais tem momentos que tem que se centrar sobre. Mas não partir disso, eu acho que é bastante errado, é chato, não é produtivo, é cansativo para o aluno, pro professor então, horrível.

Para quem está aprendendo então uma língua estrangeira, é importante esse conhecimento da formação estrutural, como a língua se organiza gramaticalmente.

- É, mas, eu acho que isso é importante, mas não acho que deva ser um posto de concentração. Não se parte daí, mas é importante ele saber porque no final eu vou exigir dele um tipo de texto bem formado, bem escrito, um texto em italiano, não traduzido do português. Para fazer isso ele precisa saber o porquê ele está usando aquela preposição e não aquela outra. Mesmo por que, no curso de graduação nós temos uma preocupação com a formação de professor. Se eles vão ou não ser é um problema deles, mas nós temos que formar professores. Então ele tem que saber porque aquilo resultou daquela forma. Não partir daquilo, mas saber chegar a explicar aquilo, na minha opinião.

Saber falar sobre a língua.

- Exatamente. Por que é um momento em que ele precisa refletir. Não se dá na primeira fase, claro. Na primeira fase você começa a plantar esse, digamos, esse aprofundamento, essa reflexão mais profunda da língua vem só na quarta, quinta fase. No começo se dá aquela sustentação pro aluno, dá vocabulário, fazer o aluno se sentir desinibido, conseguir se virar em situações diversas a que ele é exposto.

Nas primeiras fases não é importante fazer essa estruturação porque o importante é fazer na língua italiana e não em português, na minha opinião.

Quando você precisa ensinar, pôr exemplo, preposição.

- Eu reservo os primeiros 15, 20 minutos da minha aula para conversação, ninguém pega nada, só eu tenho uma folha onde eu trabalho uma série de perguntas sobre coisas que eles vão depois ter na aula. Então, se eu vou dar preposição, dou um monte de frases com preposição. Só que eles não sabem que estão trabalhando preposição, e elaboro uma série, as mais próximas deles possível, as que eles mais precisam. Aí começo com texto, fita, o que for, para só depois ao final falar em preposição e em suas regras. Aí eles já sabem, por que eles já usaram antes, só que agora eles ficam sabendo porque aquela e não a outra preposição.

A resposta dos alunos é sempre boa?

- Não, eu tento desenvolver muito a habilidade oral. Eu lembro do medo de se falar em italiano quando eu fazia o curso. Era só leitura, nada de situações reais em sala de aula, eu na minha aula reservo sempre os momentos iniciais para desenvolver isto. Eles se soltam completamente, e este é o grande resultado, eles conseguem falar.

Como você reage a uma formulação errada?

- Do aluno? Bom quando isto acontece em sala de aula, eu deixo o aluno fazer todos os erros que ele tem de fazer, quando chegar ao final eu já tomei nota de tudo. E aí eu falo indiretamente dos erros, chamo atenção para a pronúncia, para a concordância. Brinco de um modo que não bloqueie o aluno e que ressalte o erro. Procuro sempre elogiar muito tudo que ele fala, porque isto deixa a auto-estima dele bem elevada.

Sempre funciona bem, é suficiente para que ele não repita o erro.

- Eu acho que depende do aluno. Não só isso claro, depois eu vou fazer mais exercícios, vou retomar isto de alguma forma. Quando eles fazem os exercícios em casa, eu também corrijo, e deixo um momento da aula só para corrigir as estruturas, sem dizer os nomes é claro. Dou cinco minutos da aula para que revejam e refaçam e para que não fiquem com as coisas erradas. Eu acho que eles vão bem, tenho tido bons resultados. Sempre tem aqueles que não se adaptam, mas na maioria das vezes isto funciona. No final os próprios alunos já estão atentos, se eu deixar passar alguma coisinha, eles falam. No final, eles mesmos sabem o que o outro erra.

Eu acho difícil ter um método que dê conta de tudo. No fim é preciso sempre adaptar material, criar coisas. O professor às vezes não tem claro o que fazer no curso. Ele precisa saber o que dar, que abordagem, o que fazer para conseguir o objetivo. É muito fácil perder o rumo. É uma emboscada. Não se pode comparar com a língua materna, tem etapas que precisam ser respeitadas. Alguns tem habilidade para língua estrangeira, outros não.

Eles aceitam a variação da língua e os seus vários estilos?

- Os alunos que já viajaram para Itália, que tiveram experiência de outra língua conseguem entender melhor o que eu estou dizendo. Outros já não. Para eles é diferente, eles não entendem que precisam, de acordo com o contexto usar um tratamento formal ou informal. Eu tento mostrar os usos.

Não são todos que aceitam então?

- É, eles acham que se aprenderem uma língua só é mais fácil, e eles vão saber entender tudo.

Mas quem trabalha com a língua estrangeira tem que tentar acertar, não tem fórmula pronta. Depende muito dos alunos, do nível dos alunos, porque a análise contrastiva ajuda muito, mas se eles não sabem eles se desestimulam.

Como é que você aprende a língua estrangeira?

- Eu acho fundamental a parte oral, sem regra, sem nada escrito. Pra mim passa do oral para o escrito. Acho que a exposição à língua oral é fundamental.

Como você conceitualiza a língua?

- Depende do tipo de língua a que o aluno é exposto. Quando ele vai pra escola esta língua deveria ser polida, lapidada. O pouco acesso que eles têm, que língua eles querem aprender direito, o que é correto e o que não é correto dizer. Qual é o referencial que eles têm? Passa pela concepção de mundo deles. Mas eu acho que se pode corrigir. A leitura ajuda muito.

Como você entende a questão da falta de concordância?

- Não vejo problema, acho que tudo pode ser revertido. Nossa língua tem a concordância, então vamos fazê-la.

No italiano acontece a perda da vogal do verbo no infinitivo: far, aver.

- A diferença é que é mais aceito. Lá no noticiário se vê esses usos. É diferente. Na nossa televisão nós não vemos falta de concordância.

Talvez eles estejam já num processo mais avançado. Talvez seja só uma questão de tempo.