

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS E FATOS DE LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES
ORGANIZADORA

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F339	Fenômenos linguísticos e fatos de linguagem [recurso eletrônico] / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-760-4 DOI 10.22533/at.ed.604192511 1. Educação. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Sendo a Linguística conceituada como a ciência que estuda os fatos da linguagem, entendê-la, assim como seus fenômenos, é crucial, visto que a língua, como ferramenta de comunicação, compreensão e atuação no mundo, abrange dimensões que interessam a todas as atividades humanas, ainda mais no que abrange a área da educação.

Fenômenos Linguísticos e Fatos da Linguagem apresenta reflexões perpassando a heterogeneidade social, no que abrange a variação linguística, que nem sempre é devidamente reconhecida e pode levar ao preconceito e à discriminação. Dentro dessas diversidades linguísticas, as quais representam as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada, aqui são analisadas desde, em pesquisas filológicas, a historiografia da linguística no Brasil, passando pela análise da língua em um único núcleo familiar até setores mais específicos como o ambiente jurídico, onde o operador do Direito tem os argumentos por ele utilizados como principal instrumento de trabalho. Falando em argumento, um recorte de uma pesquisa de mestrado apresenta como objeto de ensino da Língua Inglesa o gênero textual: “comentário argumentativo do Facebook”.

A educação está ligada a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens, a novos olhares. No que se refere especificamente à linguagem não é diferente. Assim, há a necessidade de se ter um novo olhar multidisciplinar também à educação inclusiva. Aqui são apresentados olhares em diferentes perspectivas: aliados a neurociências; à luz da produção linguística em Libras; numa perspectiva racial e social, associando aulas de Língua Portuguesa ao combate ao racismo estrutural imerso na sociedade, que por meio da linguagem, também gera nulidade de seus produtores e de sua construção de identidade; através de concepções de língua(gem) desenvolvidas historicamente que influenciaram a educação de surdos.

Finalmente, não há como discorrer sobre fenômenos linguísticos sem passar pela escrita. Baseando-se nas concepções de escrita que a definem como dom, como consequência e como trabalho, sendo a última proposta tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Língua Portuguesa, aqui encontramos uma análise de qual o tipo de proposta de escrita predominante em comandos de coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

Para os estudiosos da ciência, este livro traz pesquisas que, além de contribuir significativamente para a construção do conhecimento, nos levam a refletir sobre fenômenos e fatos tão inerentes a aquilo que faz parte do cotidiano de qualquer um: a linguagem.

Angela M. Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK” COMO GÊNERO TEXTUAL	
Daniele Conde Peres Resende Eliana Merlin Deganutti de Barros Rodrigo de Souza Poletto	
DOI 10.22533/at.ed.6041925111	
CAPÍTULO 2	11
A POLÍTICA DO ARMAMENTO DA SOCIEDADE CIVIL À LUZ DA ANÁLISE FILOLÓGICA NOS TEXTOS BÍBLICOS	
Renato Faria da Gama Alessandra Rocha Melo Alonso Castro Colares Junior Sandro Reis Rocha Barros Rosalee Santos Crespo Istoe	
DOI 10.22533/at.ed.6041925112	
CAPÍTULO 3	17
ANALISE DE COMANDO DE ESCRITA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS	
Cássio Joaquim Gomes Elaine Aparecida dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6041925113	
CAPÍTULO 4	34
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS INCLUSIVAS E BILÍNGUES	
Luiz Antonio Zancanaro Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.6041925114	
CAPÍTULO 5	46
AS DIFERENÇAS E A DIVERSIDADE DA LÍNGUA E SEUS REFLEXOS SOBRE O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA	
Juliete Maganha Silva Eliana Crispim França Luquetti Shirlena Campos de Souza Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.6041925115	
CAPÍTULO 6	58
AS FONTES DO DE GESTIS MENDI DE SAA E O TRABALHO FILOLÓGICO DE ARMANDO CARDOSO	
Leonardo Kaltner	
DOI 10.22533/at.ed.6041925116	
CAPÍTULO 7	71
CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM) NO DECORRER HISTÓRICO E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	
Rogers Rocha Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.6041925117	

CAPÍTULO 8	81
DO BUROCRATÊS À POPULARIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: A SOCIOLOGIA DE PODER EXPLICANDO A LINGUAGEM CIDADÃ	
Humberto Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.6041925118	
CAPÍTULO 9	96
EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DE UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR	
Cássia da França Gomes Baptista	
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza	
Fernanda Castro Manhães	
Sebastião Duarte Dias	
Lucas Capita Quarto	
Fabio Luiz Fully Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.6041925119	
CAPÍTULO 10	105
ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO L3	
Rogers Rocha	
Lourival José Martins Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60419251110	
CAPÍTULO 11	119
HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NA 5ª SÉRIE: MECANISMOS DE JUNÇÃO E TRADIÇÃO DISCURSIVA EM FOCO	
Elaine Cristina Ferreira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251111	
CAPÍTULO 12	131
LINGUAGEM JURÍDICA	
Adelcio Machado dos Santos	
Evelyn Scapin	
DOI 10.22533/at.ed.60419251112	
CAPÍTULO 13	147
METODOLOGIAS ATIVAS E <i>ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES</i> : UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM	
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima	
Laís Teixeira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.60419251113	
CAPÍTULO 14	160
MONUMENTO SANTA CRUZ: UMA NARRATIVA DO SILÊNCIO	
Rafael Garcia Madalen Eiras	
DOI 10.22533/at.ed.60419251114	

CAPÍTULO 15	171
PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS A DISTÂNCIA	
Débora Cristina Longo Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.60419251115	
CAPÍTULO 16	183
QUANDO OS FENÔMENOS FONOLÓGICOS SE ENCONTRAM - O FALAR FORTALEZENSE	
Giorgya Lima Justy de Freitas	
Patrícia Carla Oliveira Marinho Santana	
DOI 10.22533/at.ed.60419251116	
CAPÍTULO 17	189
UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA	
Katuscia Lucas Severino	
DOI 10.22533/at.ed.60419251117	
CAPÍTULO 18	203
A ESTABILIDADE DO USO DAS PREPOSIÇÕES A E EM LIGADAS A CIRCUNSTÂNCIAS LOCATIVAS NO PORTUGUÊS MODERNO E SEU COMPORTAMENTO NO BRASIL	
José Carlos Alves de Azeredo Júnior	
Thiago Soares de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.60419251118	
SOBRE A ORGANIZADORA	217
ÍNDICE REMISSIVO	218

“COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK” COMO GÊNERO TEXTUAL

Daniele Conde Peres Resende

Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP

Cornélio Procópio-PR

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP

Cornélio Procópio-PR

Rodrigo de Souza Poletto

Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP

Cornélio Procópio-PR

RESUMO: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que foi realizada no ensino médio, cujo objetivo maior foi a implementação de uma sequência didática de gêneros para o ensino de Língua Inglesa, tendo como objeto de ensino o gênero textual “comentário argumentativo do Facebook”. Nele, apresentamos o processo de modelização didática deste gênero, que foi resultado de uma análise bibliográfica (MELO, 1985; COELHO; 1992; RECUERO, 2016; COSCARELLI, 2016; KÖCHE et. al, 2017) e documental, a qual foi possível identificar basicamente dois tipos do gênero “comentário do Facebook”: 1) “comentário descritivo do Facebook”, que envolve mais postagens pessoais (fotos, relatos, etc.) e, conseqüentemente, implicam em comentários

opinativos de teor descritivo e 2) “comentário argumentativo do Facebook”, que envolve postagens de assuntos polêmicos que implicam a opinião e a justificativa do comentarista. Neste estudo, tomamos como foco o segundo tipo do gênero, o argumentativo, por proporcionar mais oportunidades de debater assuntos polêmicos com alunos e, assim, aproximar a necessidade comunicativa da realidade deste público, visto ser um gênero de texto de teor argumentativo que circula em ambiente social de grande proximidade dos jovens e que, na maioria das vezes, não é tomado como objeto de ensino, nem mesmo no âmbito da língua portuguesa. Espera-se, então, dar suporte à elaboração de materiais didáticos que tomem o gênero, incluindo aqueles que circulam em ambiente social e são de grande proximidade dos jovens, como objeto/instrumento de ensino da língua, tanto no ensino de línguas estrangeiras modernas quanto da materna.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Gêneros textuais. Gênero “comentário argumentativo do Facebook”.

“FACEBOOK ARGUMENTATIVE COMMENT” AS A TEXT GENRE

ABSTRACT: This work is a part of a Master research-action developed on high school level, that aimed the implementation of a didactic

sequence of genres to the English Language teaching, that it had as teaching object the text genre “Facebook argumentative comment”. On this work, we present the didactic model process of this genre, that was result of a bibliographic (MELO, 1985; COELHO; 1992; RECUERO, 2016; COSCARELLI, 2016; KÖCHE et. al, 2017) and documental analysis, from which it was possible to identify basically two types of the genre “Facebook comment”: 1) “descriptive comment of Facebook”, which involves more personal posts (photos, reports, etc.) and therefore implies descriptive comments and 2) “Facebook argumentative comment”, which involves posts of controversial subjects that imply the opinion and justification of the commentator. In this study, we focus on the second type of the genre, the argumentative one, for providing more opportunities to discuss controversial issues with students and, thus, to approximate the communicative need of the reality of this public, since it is a type of argumentative text that circulates in a social environment that is very close to young people and which, for the most part, is not taken as an object of education, not even in the Portuguese language. It is hoped, therefore, to support the elaboration of didactic materials that take the genre as object / instrument of teaching of both the mother tongue and the modern foreign language.

KEYWORDS: Teaching; Text Genres; “Facebook argumentative comment” text genre.

1 | INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no programa de mestrado profissional em ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Foi realizada em um colégio particular de Bandeirantes/PR, com uma turma seriada contendo alunos do 1º e 2º anos do ensino médio e a própria pesquisadora, que atua como professora de Língua Inglesa (LI) neste local, que teve como foco central o desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno, a partir da apropriação de práticas languageiras (re)configuradas em modelos textuais tipificados, ou seja, em gêneros textuais. Para a realização da pesquisa, foi tomado como objeto de estudo e de ensino o gênero textual “comentário argumentativo do Facebook”, pelo fato deste ser de teor argumentativo e circular em ambiente social de grande proximidade dos jovens e que, na maioria das vezes, não é tomado como objeto de ensino, nem mesmo no âmbito da língua portuguesa.

A partir dessa problematização inicial, foi realizado o processo de modelização didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, que compreende uma pesquisa bibliográfica e uma análise de um corpus textual representativo do gênero. O resultado deste processo resultou na descrição do gênero para fins de didatização, que poderá ser tomado como objeto/instrumento de ensino, o qual trazemos, de forma resumida, neste artigo.

Primeiramente, é importante ressaltar que nossa concepção de gênero textual pauta-se nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que considera que o desenvolvimento humano esteja intrinsecamente ligado às interações sociais de uso

das linguagens, dentro de um contexto sócio-histórico. Assim, para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de modelo didático do gênero, isto é, por “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al., 1996, p. 108).

Para Bronckart (1999), a construção do modelo didático implica: elementos como as características da situação de produção; os conteúdos típicos do gênero, bem como as diferentes formas de mobilizá-los; o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e seu estilo particular.

Deste modo, para a realização da modelização didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook” buscou-se, com profundidade, bases epistemológicas de vários autores para fundamentar este trabalho, pois segundo os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o primeiro passo na construção de um modelo didático é a busca por especialistas desse tipo, pesquisadores que já estudaram ou por um ponto de vista teórico e metodológico, ou a prática da linguagem para a modelização do gênero no que diz respeito à transposição didática - passagem dos saberes científicos aos saberes disciplinares (CHEVALLARD, 1991), como é apresentado a seguir.

2 | DESCRIÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK”

O “comentário argumentativo do Facebook” orienta-se pelo mundo do argumentar, por discutir assuntos sociais controversos que implicam sustentação, refutação e negociação de tomada de posição; o argumento expõe seu ponto de vista e, ao fazê-lo, elabora justificações em favor de uma posição tomada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 – grifo nosso). A situação argumentativa criada caracteriza-se, segundo Souza (2009), pelos seguintes elementos: a) o início dá-se por meio de uma controvérsia ou desacordo; b) o argumentador busca convencer o interlocutor a mudar de opinião, para isto, ele procura apresentar fatos para embasar sua posição e, às vezes, até apela para seus sentimentos; c) o argumentador deve conhecer e antecipar a posição do destinatário e, com base nele, fazer sua argumentação.

Além da situação de comunicação, o discurso argumentativo também depende do objetivo que o argumentador pretende alcançar. Para isso, ele realiza as seguintes operações: a) de apoio argumentativo, que utiliza uma parte do discurso para justificar sua posição; b) de refutação, que consiste em rebater globalmente a opinião do receptor; c) de negociação, que faz uso das próprias razões do adversário para chegar a uma conclusão oposta (DOLZ, 1995).

Visto que a argumentação se desenvolve na interação, é difícil planejar uma organização, pois os argumentos vão depender do objetivo da situação apresentada, das características do destinatário e da tese que se quer defender.

Além da tese e da justificativa, da contraposição e da contra-argumentação,

que são elementos fundamentais em um comentário, os operadores argumentativos também são essenciais na produção de textos argumentativos, pois, para Köche (2017, p. 103), eles “estabelecem relações entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou parte de um texto”. São as preposições, os advérbios, as conjunções, as locuções prepositivas, adverbiais e conjuntivas, além dos denotadores de inclusão e de exclusão. Os operadores argumentativos servem para orientar a sequência do discurso, ou seja, para determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo. Em inglês, esses operadores argumentativos são as conjunctions (conjunções), também denominados por linking words, como consta no Cambridge Online Dictionary: “conjunctions are linking words like and, or, but, then and because”.

No corpus coletado (Figura 1) para o processo de modelização, foi verificado que os modelos de “comentário argumentativo do Facebook” disponíveis apresentam uma estrutura argumentativa, uma vez que discutem problemas sociais controversos, e solicitam a contraposição e a contra-argumentação para sustentar a opinião. Desse modo, o gênero analisado é posto como algo controverso, passível de várias opiniões, pontos de vistas, tendo a necessidade de levantar argumentos em sua negociação, além de fazer uso de alguns operadores argumentativos para orientar o discurso.

A seguir, a título de exemplo, alguns dos comentários de uma postagem do Facebook serão apresentados, cuja função inicial é defender um ponto de vista a respeito de um assunto polêmico, por meio de um cartaz.



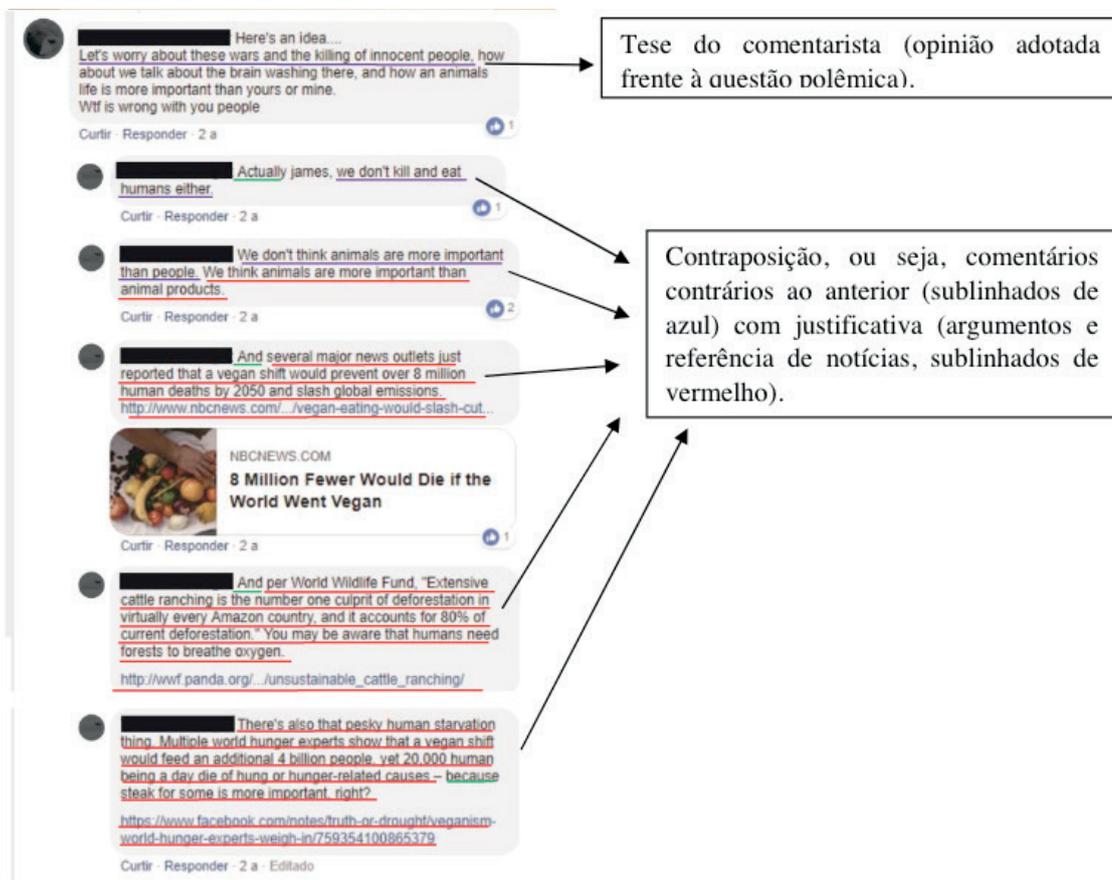


Figura 1. Postagem do Facebook e alguns comentários

Fonte: www.facebook.com

No primeiro comentário, é possível observar a tese do comentarista, ou seja, sua posição adotada frente à questão polêmica (grifo azul). Nos comentários seguintes, a argumentação passa a contar com contraposição: para justificar sua posição contrária a do primeiro comentário, os comentaristas fazem uso da justificativa por meio de argumentos (grifo vermelho) e até trazem notícias para justificar sua posição na tentativa de persuadir o interlocutor que se opõe a sua opinião.

Além das sequências textuais básicas apresentadas no discurso argumentativo, é possível notar a presença dos operadores argumentativos (grifo verde) de modo a indicar a argumentatividade dos enunciados nos comentários analisados.

Outro fator relevante em relação ao gênero “comentário” é a questão do papel do comentarista, que além da busca por justificativas (argumentos), também emite opiniões e valores, e devem ser capazes de credibilidade. Sendo assim, o respeito e a ética são vertentes fundamentais para uma boa relação de comunicação nas redes sociais.

A seguir, será apresentado um quadro-resumo do processo de modelização teórica do gênero “comentário argumentativo do Facebook”.

Características contextuais do “comentário argumentativo do Facebook”

Prática social: refere-se à prática de emitir opiniões na rede social, para tentar defender um posicionamento em relação a uma questão polêmica, a partir de postagens de terceiros ou postagens próprias.

- Gênero escrito, de caráter público, pertencente ao mundo virtual.
- Escrito por um cidadão virtual, mas não anônimo, que deve se responsabilizar pelo dito.
- Dirigido à sua rede de amigos do Facebook, interessado no tema, “aberto” a uma opinião tanto para aceitá-la quanto para contrapô-la.
- Texto produzido com o objetivo de emitir uma opinião e convencer o leitor a aderir-la.
- Estabelece com o leitor uma relação argumentativo-persuasiva.
- O conteúdo temático está relacionado ao problema-alvo da postagem.
- Busca despertar a reflexão sobre o tema e conduzir à tomada de consciência/decisão/opinião.
- Trata de temas polêmicos, de interesse da comunidade virtual do qual o emissor faz parte.
- A relação entre comentarista e destinatário pode variar, dependendo do nível de intimidade que tenham e da discussão. Geralmente é de ordem informal, por se tratar de um veículo em circulação via internet dentro de uma rede de amigos.
- Promove um diálogo rápido e, deste modo, torna-se um gênero dinâmico.
- Essa relação entre o comentarista e o destinatário deve seguir as regras da netiqueta (etiqueta na internet), de modo a manter a polidez e o respeito no ambiente virtual, mesmo se tratando de temas polêmicos.

Quadro 1. Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características contextuais

Fonte: A autora.

Características discursivas

- Gênero da ordem do expor argumentativo.
- Escrito em primeira pessoa do singular.
- A linguagem é comum, com vocabulário fácil e sintaxe simples.
- O enunciador se dirige ao destinatário de maneira formalizada ou informalizada, isso depende do nível de intimidade entre eles e da discussão.
- Por veicular em uma rede social, sempre haverá identificação do emissor e da sua procedência.
- Caracteriza-se, normalmente, por ser um texto de curta extensão, por isso, a argumentação não é complexa como num artigo de opinião, por exemplo.
- Esquemáticamente, o plano textual geral apresenta a tese (opinião adotada frente à questão polêmica), que pode vir ou não acompanhada da justificativa (argumentos); quando mais complexo, o texto pode apresentar contraposição e contra-argumentos.

Quadro 2. Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características discursivas

Fonte: A autora.

Características linguístico-discursivas

- Por ser um gênero argumentativo, são utilizadas muitas retomadas nominais, assim como operadores argumentativos, que são as conjunções (em inglês são as linking words).
- O tempo verbal de referência é o presente, uma vez que se deseja expor algo da ordem do aqui-agora, porém é comum utilizar o pretérito perfeito para relatar o problema-alvo e o imperfeito para descrevê-lo (ora são estratégias conjugadas, ora são estratégias tomadas separadamente).
- Os substantivos e adjetivos são abundantes e são escolhidos a partir dos padrões de afetividade do comentário.
- O tom do texto tem caráter opinativo (Se por um lado..., por outro há também que se considerar...), mostrando que quem está expondo seu ponto de vista busca refutar o adversário para persuadi-lo.
- Realizam-se retomadas anafóricas por pronomes, outros nomes, hiperônimo, sinônimo, elipse, repetições do mesmo nome.
- Utilizam-se conectivos lógicos devido à argumentação/convencimento.
- Emprega-se a variedade linguística padrão, porém a linguagem coloquial e gírias são muito comuns em redes sociais.
- Pontuação: por se tratar de um ambiente informal, a pontuação não segue a norma padrão. Há presença, também, de emojis para expressar sua posição frente ao contexto.
- Por vezes podem aparecer as aspas não como marca de discurso direto, mas de ênfase em uma palavra (eufemismo ou não).
- Tom objetivo e até de poder, devido ao convencimento.
- A presença de ironia depende do texto e do articulista.

Quadro 3. Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características linguístico-discursivas

Fonte: A autora.

A seguir, é apresentado um plano visual do “comentário do Facebook” que traz, esquematicamente, a síntese do modelo didático construído por esta pesquisa.

Contexto da postagem, de caráter público que trata de um tema polêmico

Tese do comentarista

Justificativa (argumentos)

Operadores argumentativos

Escrito na 1ª pessoa do singular

Identificação do emissor

Relação argumentativo-persuasiva

Texto de curta extensão, com linguagem comum e informal

Figura 2. Síntese do modelo didático do “comentário argumentativo do Facebook”

Fonte: www.facebook.com

Esse modelo didático teve como norte os princípios de legitimidade, pertinência e solidarização postulados por Schneuwly e Dolz (2004).

No que diz respeito à legitimidade, procurou-se pautar nos modelos disponíveis nas redes sociais, da forma como foi exposto em seção anterior, seguindo os princípios de pertinência, ou seja, relacionar o modelo didático ao contexto de intervenção deste projeto.

Nesse sentido, a modelização pautou-se principalmente no que diz respeito à sequência argumentativa, com foco na contraposição e contra-argumentação, por entender que a prioridade seria que os alunos internalizassem o processo argumentativo mais complexo, bem como compreendessem o papel do comentarista no mundo virtual e a questão na netiqueta.

Quanto ao princípio de solidarização, ou seja, à articulação entre teor didático e teórico do gênero, é preciso pontuar que, embora no neste modelo apareçam conceitos semelhantes trabalhados pelo ISD, como “artigo de opinião”, em nenhum momento

a intenção foi trabalhá-los teoricamente com os alunos. Eles servem apenas para direcionar o olhar do professor para uma dimensão ensinável do gênero que precisa ser colocada em evidência no processo de ensino, mas não necessariamente conceituada teoricamente, explorada por si mesmo, uma vez que o contexto de intervenção e os objetos propostos apontam para outra direção.

Como pontua Bronckart e Dolz (2004, p. 39), os modelos didáticos são modelos “provisórios capazes de evoluir, e não prejudgam as formas efetivas do ensino, apenas abrem um leque de possibilidades”. Na verdade, eles contribuem para esclarecer as dimensões ensináveis do gênero, para um determinado contexto de ensino, levando-se em conta objetivos específicos para uma dada intervenção didática.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de descrição do gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” foi possível verificar que este gênero orienta-se pelo mundo do argumentar, por discutir assuntos sociais controversos que implicam sustentação, refutação e negociação de tomada de posição; o argumento expõe seu ponto de vista e, ao fazê-lo, elabora justificações em favor de uma posição tomada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Sobre as capacidades de linguagem que este gênero aborda, foi possível observar os seguintes fatores: nas capacidades de ações, tem-se a questão de manter a ética na internet (netiqueta), que envolve o papel do comentarista (sua polidez e seu respeito frente à opinião alheia), além da pertinência e coerência dos comentários de acordo com o contexto em que as postagens estão inseridas. Quanto às capacidades discursivas, há o plano textual global do gênero em foco, que envolve, principalmente, a opinião (tese) do comentarista, seguida de uma justificativa (argumentos). Nas capacidades linguístico-discursivas, abordam-se operadores argumentativos que são essenciais na produção deste tipo de texto, que em inglês também são conhecidos como linking words; além dos mecanismos de textualização, como coesão nominal e verbal em LI.

De modo geral, a presente pesquisa revelou que a modelização didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook” pode ser uma oportunidade, no processo de ensino tanto da LI quanto da língua materna, para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e tomada de consciência sobre questões ligadas à cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, J. C.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem? In: Dolz, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COELHO, M. F. S. Comentário. In: **Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo**. Colaboradores. São Paulo: FTD, 1992.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. **Comunicación, Lenguaje Y Educación**. 25, (s.l.): 65-75, 1995.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KÖCHE, V. S; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1985.

RECUERO, R. Discursos mediados por computadores nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A POLÍTICA DO ARMAMENTO DA SOCIEDADE CIVIL À LUZ DA ANÁLISE FILOLÓGICA NOS TEXTOS BÍBLICOS

Renato Faria da Gama
(UENF/ Rio de Janeiro)

Alessandra Rocha Melo
(UENF/ Rio de Janeiro)

Alonso Castro Colares Junior
(UENF/ Rio de Janeiro)

Sandro Reis Rocha Barros
(UENF/ Rio de Janeiro)

Rosalee Santos Crespo Istoe
(UENF/ Rio de Janeiro)

RESUMO: A nova política de combate ao crime, que inclui movimentos em direção à flexibilização da posse e porte de armas no Brasil tem apoio da bancada parlamentar conhecida como BBB (Boi, Bala e Bíblia), eleita com a contribuição de segmentos religiosos de matriz cristã. O objetivo desta pesquisa foi realizar uma investigação filológica em busca de argumentos que substanciem o posicionamento bíblico no aval à proposta do uso de armas pelo cidadão comum sob argumentação de redução da violência na sociedade. Aplicou-se um conjunto metodológico que incluiu análise de conteúdo enquanto componente quantitativo e a análise histórico-comparativa, auxiliado por instrumentos retóricos, narrativos e semióticos dos textos bíblicos em seus originais hebraico, aramaico e grego, aplicando técnicas de exegese e hermenêutica onde figuram os

vocábulo “arma”, “flecha” e “espada”, os quais se apresentam respectivamente 63, 47 e 337 vezes no Antigo Testamento e 4,0 e 33 vezes no Novo Testamento. Verificou-se que tais expressões por vezes envolvem interpretações distintas da menção direta aos instrumentos de defesa pessoal ou guerra, por exemplo, quando o vocábulo “arma” significa utensílio de viagem ou caça. Também o vocábulo “espada” por vezes representa um governo tirano ou violência. Após a aplicação das metodologias os autores identificaram um único texto no recorte do Novo Testamento, no qual Jesus Cristo recomendou o porte de espadas no Evangelho de Lucas e seu uso nos quatro Evangelhos. Os autores concluem que não foram encontradas recomendações contrárias ao uso de armas como instrumento de defesa pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Armamento. Linguística, Bíblia Sagrada.

1 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa filológica direcionada ao livro sagrado do cristianismo, direcionado à investigação de suas prescrições a respeito de temática atual do cenário sócio-político brasileiro, a saber, da legitimidade da posse e porte de armas pela população civil com intuito de preservação de integridade física. O estudo adotou um conjunto de metodologias

que foram estratificados em busca da resposta à pergunta: “Como a Bíblia Sagrada se posiciona frente à proposta de que cidadãos comuns atuem diretamente pelo uso de armas em sua autodefesa, em vez de delegar esta atuação ao Estado e suas instâncias oficiais de segurança pública?” O primeiro momento metodológico consistiu de um debate entre os autores, em sua maioria, estudiosos da teologia, a respeito de quais seriam as palavras-chaves a ser utilizadas numa busca sistemática de características quantitativas. Eleitos os vocábulos, seguiu-se um segundo momento metodológico, do tipo análise de conteúdo, definindo o número de ocorrências dos termos chaves no texto completo. O terceiro momento teve características qualitativas, aplicando o método histórico-comparativo com objetivo hermenêutico, após o qual foi proposta a interpretação final do posicionamento das Sagradas Escrituras frente à temática. Concluídas estas fases, as palavras-chave foram analisadas em sua semântica conforme os contextos históricos, sociais e culturais dentro dos quais estes termos foram identificados. Esta última etapa teve como objetivo o estabelecimento de eventuais critérios de inclusão e exclusão, discutidos posteriormente, na sessão resultados.

Sobre cada etapa metodológica, se faz relevante um breve esclarecimento a respeito de suas técnicas e objetivos. Nahas et al. (2005) apresentam a ferramenta brainstorm como passo de grande importância para a definição das diretrizes gerais na elaboração de pesquisas científicas. Estes autores defendem que o debate livre entre autores que tenham familiaridade com o tema contribui decisivamente na construção de uma proposta relevante e de uma trajetória metodológica com menos vieses (NAHAS, 2005). Sobre a análise de conteúdo, Bardin (1977) afirma ser um método capaz de organizar as mensagens de um texto como que “em gavetas”, capaz de categorizar estas informações de forma quantitativa, objetiva e sistemática, favorecendo o processo de interpretação dos seus significados (BARDIN, 1977). Ao discorrer sobre o método em filologia, Silva (2012) apresenta o histórico-comparativo como estratégia que permite simultaneamente explicar causas e consequências de fatos linguísticos ao longo do tempo, levando também em consideração os diversos estágios de evolução das línguas e dialetos (SILVA, 2012).

2 | RESULTADOS

A etapa preliminar buscou elencar quais eram os vocábulos nas traduções da Bíblia para a língua portuguesa que poderiam ser utilizadas na etapa quantitativa do estudo. Ao término desta fase foram eleitos os termos “espada”, “flecha” e “arma”. A aplicação destes termos na ferramenta Bibliaonline (<https://www.bibliaonline.com.br/>) trouxe os seguintes dados:

	Total de ocorrências	Ocorrências no Velho Testamento	Ocorrências no Novo Testamento	Livro bíblico onde houve maior número de ocorrências
Espada	410	377	33	Ezequiel (80)
Flecha	47	47	zero	Salmos (12)
Arma	67	63	4	1ª Samuel (18)

Tabela 1: Ocorrência dos termos em busca realizada na ferramenta Bibliaonline.

Diante dos resultados da etapa quantitativa os autores realizaram a análise histórico-comparativa das ocorrências. O vocábulo espada surge em sua primeira ocorrência no Gênesis, livro que se acredita ter sido escrito no Século XV a.C.) (SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL, 1999). Já no terceiro capítulo das Escrituras pode ser encontrado o vocábulo בַּרְחָה. Segundo o léxico BibleHub parte das ocorrências do vocábulo realmente faz menção ao instrumento de guerra como conhecido hoje, apesar de também poder ser encontrado como metáfora representando uma língua que pronuncia palavras incisivas, maliciosas como em Salmo 57:4 ou como sinônimo de violência, como em Gênesis 27:40 (BIBLE-HUB, 2019a). No Novo Testamento μάχαιραν é o termo utilizado nos originais gregos (BIBLEHUB, 2019b). O vocábulo flecha é encontrado exclusivamente no Antigo Testamento. Em sua primeira ocorrência, no livro de 1ª Samuel, יָצַח é usada com objetivo de comunicação a distância (capítulo 20). Apesar de apenas mencionado o arco em Gênesis 21:16, o texto bíblico apresenta também a distância percorrida por uma flecha como unidade de medida. Dentre os três termos selecionados, a palavra arma é a que encerra a maior variedade de significados. Apesar de também simbolizar instrumento de defesa, com muita frequência se refere aos utensílios adequados para caça. Vale mencionar que em muitas ocorrências o significado do original אָרִי pode se referir também a ferramentas ou instrumentos em geral. Este fato fica bastante claro no texto de Deuteronômio 23:13, onde diz: “E entre as tuas armas terás uma pá; e será que, quando estiveres assentado, fora, então com ela cavarás, virando-te, cobrirás o que defecaste” (BIBLEHUB, 2019c). Como os dois outros vocábulos, o termo arma também é amplamente encontrado em sentido figurado, como em Romanos 13:2: “A noite é passada, e o dia é chegado. Rejeitemos, pois, as obras das trevas, e vistamo-nos das armas da luz”.

Vencidas as etapas anteriores, foi realizada a fase qualitativa de interpretação dos textos, sobre os quais valem a pena algumas considerações. A primeira delas se refere à profunda discrepância entre as realidades sociais e políticas observadas nas sociedades do Antigo e Novo Testamento. Na primeira, são incluídas histórias que datam de mais de 2000 anos antes de Cristo (THOMAS NELSON BRASIL, 2011). Nesta época poucas eram os povos que contavam com um código definido de leis, sendo frequente que as relações entre diferentes clãs fossem baseadas-num constante estado de guerra, na disputa por territórios com fronteiras fluidas e que as regras fossem definidas arbitrariamente pela soberana vontade dos reis, pelo desejo das divindades

ou simplesmente pelo hábito cultural desenvolvido entre alguns agrupamentos sociais. Mesmo em se considerando os povos hebreus e os babilônicos, que contavam respectivamente com a Lei Mosaica e o Código de Hamurabi, muitas das normas enumeradas foram elaboradas em conformidade com as características socioculturais da época, dificilmente sendo possível transportar as realidades veterotestamentárias para as atuais. Vejamos alguns exemplos: Tanto no Código de Hamurabi (artigos 196, 197 e 200) quanto na Lei Mosaica (Levítico 24:20) era indicada a punição do agressor na mesma medida em que teria produzido dano ao seu semelhante, sem a interferência de um ator estatal responsável por investigar as causas, determinar culpa ou dolo, definir e executar a pena (MOURA, 2006). Por este motivo, os pesquisadores optaram por excluir os textos do Antigo Testamento do escopo da pesquisa, considerando que uma tentativa de interpretação direta de seus textos, sem uma leitura contextualizada dos seus correspondentes no Novo Testamento poderiam produzir severas distorções nas conclusões finais, sendo claramente direcionadas para a Lei de Talião. Além desta argumentação sociocultural, é relativo consenso entre os teólogos de matriz cristã que a fonte principal da doutrina se baseia sobre os escritos do Novo Testamento (EGGER, 2005).

Frente aos pressupostos apresentados nos parágrafos acima, os autores entenderam adequado estabelecer como critério de exclusão: 1) Os textos do Antigo Testamento; 2) A palavra chave “arma” considerando a ampla possibilidade de seus significados e os riscos de equívocos de interpretação.

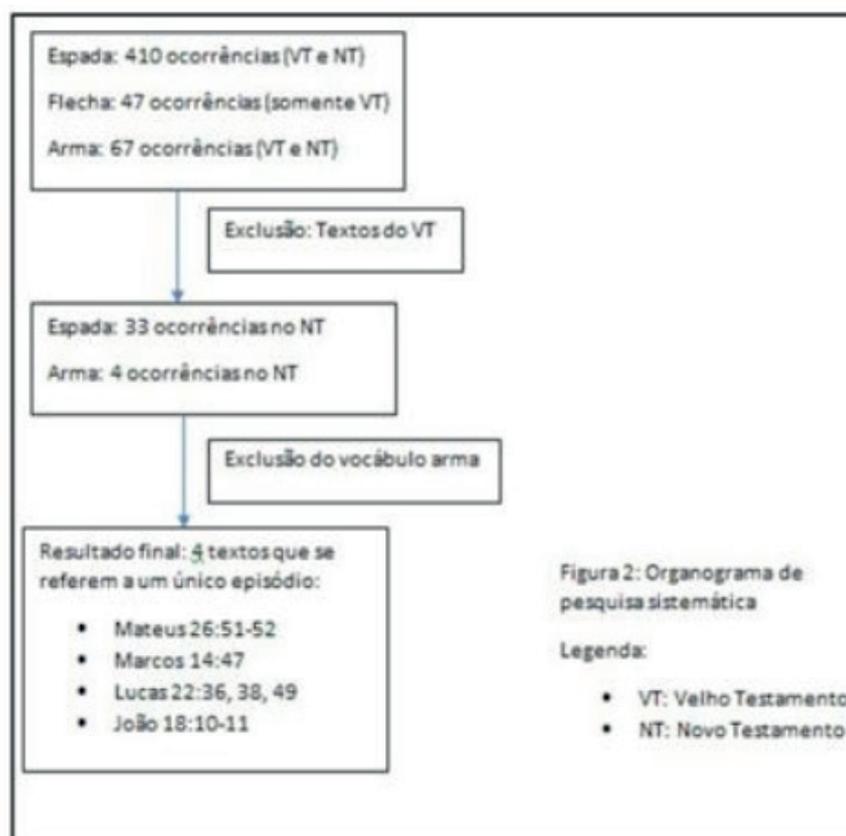


Figura 1: Metodologia sistemática de pesquisa

3 | DISCUSSÃO

Após a aplicação dos critérios de exclusão restou apenas um episódio, descrito nos quatro Evangelhos, conjunto de livros que descrevem a história de Jesus. A cena é a que precede a prisão do Cristo pelos soldados do Sumo Sacerdote. A sequência de eventos, contada em mais ou menos detalhes em cada livro indica que:

1. Jesus recomenda que os discípulos modifiquem sua atitude frente aos de fora da comunidade de fé. Até então tinham sido recomendados a andar apenas com as roupas do corpo, sem levar dinheiro ou ferramentas, esperando serem sustentados por ofertas daqueles que fossem aderindo à nova fé. Doravante os discípulos não deveriam esperar receber outro tratamento que não fosse a hostilidade. Assim, receberam o Conselho de adquirir espadas;
2. Os discípulos respondem que estão de posse de duas espadas, ao que Cristo replica ser em número suficiente;
3. No momento da chegada de Judas Iscariotes com o Sumo Sacerdote e seus soldados os discípulos questionam se devem usar a espada. Não há registro se Cristo respondeu a esta pergunta;
4. Simão Pedro reage e corta a orelha de Malco, servo do Sumo Sacerdote;
5. Jesus o adverte a guardar a espada, diz que aquele que impunha a espada, pela espada será destruído e ressalta que utilizar a espada para defendê-lo naquela circunstância seria impedir o cumprimento de sua missão na Terra.

O texto aparentemente expõe situação de dubiedade, uma vez que Jesus orienta ao porte das espadas e considera duas suficientes. Ao desembainhá-la, Simão Pedro dá a crer que o silêncio de Cristo não foi um sinal de proibição a usar a espada. No entanto, após o ato de defesa, o Nazareno manda guardar o armamento e faz algumas afirmações que podem ser compreendidas pelo contexto doutrinário das Sagradas Escrituras. O primeiro deles é que Jesus não pediu proteção humana, mas recomendou que cada um estivesse preparado para sua própria defesa. O segundo, que ao afirmar que os que usavam espadas morreriam ao fio delas, Cristo estava trazendo um aviso profético de que muitos dos discípulos também sofreriam perseguição e seriam mortos pelos governantes e religiosos da época.

4 | CONCLUSÃO

Após submeter o texto bíblico a uma análise sistemática e utilizando métodos consagrados para a investigação linguística e interpretação dos textos escritos os autores não identificaram orientações doutrinárias que proibam o uso de armas para autodefesa dos cidadãos comuns. Apesar de excluído o texto veterotestamentário, não existem evidências de que sua inclusão revelasse resultado diferente, considerando as características socioculturais da época, como frequente estado de guerra entre

povos e o fato de que os poucos códigos legais disponíveis estimulavam a retaliação do dano na mesma medida, sem a existência de instancias governamentais que regulamentassem a investigação, julgamento e execução de penas. Este estudo não pretende dar a última palavra a respeito desta temática, mas consiste num movimento de investigação das Escrituras Sagradas utilizando ferramentas linguísticas, num ambiente acadêmico, não-confessional, considerando que, a aplicação de dogmas religiosos têm sido levados em consideração na formulação de políticas públicas ao longo dos últimos meses e faz-se relevante que o teor destes escritos sejam submetidos a meticolosos estudos visando à adequada compreensão dos seus sentidos, tanto por adeptos da fé cristã, quanto por atores do cenário político e da sociedade civil organizada.

REFERÊNCIAS

NAHAS, Fabio Xerfan; HOCHMAN, Bernardo; FERREIRA, Lydia Massako. **Desenvolvimento do estudo: estratégia inicial**. In: Acta Cirúrgica Brasileira, São Paulo, v. 20 (Suppl 2), 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/acb/v20s2/v20s2a03.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

SILVA, José Pereira. **O método em filologia**. In: Soletras, Rio de Janeiro, v. 13, p. 249-69, 2012.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. **O primeiro livro de Moisés chamado Gênesis**. In: _____. Bíblia de Estudos de Genebra. São Paulo: Cultura Cristã, 1999.

BIBLEHUB. **2719.chereb**. Disponível em <http://biblehub.com/hebrew/2719.html> Acesso em 28 abr. 2019.

_____. **3162.machairan**. Disponível em https://biblehub.com/greek/ma-chairan_3162.htm. Acesso em 28 abr. 2019.

_____. **240.azen**. Disponível em <https://biblehub.com/hebrew/240.htm>. Acesso em 28 abr. 2019.

THOMAS NELSON BRASIL. **Da criação aos patriarcas e do êxodo à conquista**. In: _____. Bíblia de Estudos Integrada. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2011.

MOURA, Ozeas Caldas. **Leis Mosaicas: Plagiadas do Código de Hamurabi?** In: Hermenêutica, Salvador, v. 6, p. 19-26, 2006.

EGGER, Wilhelm. **Metodologia do Novo Testamento: Introdução aos métodos linguísticos e histórico-críticos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ANALISE DE COMANDO DE ESCRITA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

Cássio Joaquim Gomes

Universidade Norte do Paraná – UNOPAR,
Loanda, Paraná

Elaine Aparecida dos Santos

Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná
– FACINOR, Loanda, Paraná

RESUMO: Baseando-se nas concepções de escrita de Sercundes (1997), que define a escrita como dom, a escrita com consequência e a escrita como trabalho, este estudo tem o propósito de analisar qual o tipo de proposta de escrita predominante em comandos de duas coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental. A escrita como trabalho é também a concepção proposta tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Língua Portuguesa. Desta forma a escrita como trabalho é aquela na qual os alunos recebem subsídios necessários compreender e entender o quê escrever, o porquê escrever e para quem escrever; sendo assim, capazes de compreender o processo de produção, chegando a um resultado final no/do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamel, Comandos de escrita, Livros didáticos

ABSTRACT: Based on the conceptions of writing of Sercundes (1997), which defines writing as a

gift, writing with consequence and writing as a work, this study has the purpose of analyzing what type of proposal of writing predominately in commands of two collections of textbooks for elementary school. Writing as a work is also the conception proposed by both the National Curricular parameters (PCNs) and the state Curricular Guidelines (DCEs) of Portuguese language. Thus, writing as a work is one in which students receive necessary subsidies to understand and understand what to write, why to write, and for whom to write; Thus, able to understand the production process, reaching a final result in the text.

KEYWORDS: teaching Fundamel, writing commands, textbooks.

1 | INTRODUÇÃO

A escrita se torna muito importante na nossa vida, quando passamos a interagir com o mundo social. A partir do momento que, vamos a escola temos o contato direto com a escrita, ao entrar no mundo do trabalho também temos esse contato, e assim sucessivamente em outros momentos da vida. Tais, momentos nos apresentam variadas formas comunicativas que visam atender às diversas funções sociais por meio dos gêneros textuais.

A atividade da escrita pode ser

compreendida como interativa e de expressão, ou seja, através dela a pessoa perfaz aquilo que pensa de maneira verbalizar suas ideias, informações, intenções ou os sentidos que deseja partilhar com alguém. Possuir o que falar é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Todo conhecimento linguístico adquirido ao longo do processo de aprendizagem, seja ele natural ou de caráter escolar, acadêmico, não supri a falta do que dizer; se faltam as ideias e as informações, conseqüentemente faltarão as palavras. Diante disso, deve-se buscar sempre mais informações, conhecimentos que ampliem os horizontes de percepções do mundo. Dessa forma, as palavras virão com mais facilidade e a competência para a escrita melhorará com a prática de cada dia. Além de tudo isso, para se produzir um bom texto, o conhecimento aprimorado da língua materna é imprescindível, assim como, o conhecimento do mundo. A prática de escrita, portanto, exige que todos tenham um saber mais amplo, um saber que extrapole os conhecimentos empíricos adquiridos em contextos limitados.

O ato de escrever trata-se de uma atividade de construção de conhecimento, que de acordo com Sercundes (1997), promove a compreensão da linguagem, tornando o cidadão um usuário efetivo, e, conseqüentemente, entendedor da variedade padrão da língua.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (2007), o aluno ao escrever deve-se envolver com o texto para assim por em prática realmente o que quer dizer, assumindo a sua autoridade. É preciso que o texto do aluno seja visto como uma etapa do processo de produção e nunca como produto final. Faz-se assim necessário, verificar a concepção de escrita que é utilizada nas escolas e como a produção de textos é compreendida e realizada pelo aluno, sendo necessário percorrer um processo de reflexão e reescrita para que ele tenha um bom desenvolvimento em sua prática.

Assim, partindo dessa concepção faz-se necessário desenvolver um trabalho em que se analisem comandos de escrita em livros didáticos e verifiquem como são elaborados tais comandos. Posteriormente, quais são os tipos de concepções de escrita adotados para serem realizados em sala de aula e qual a finalidade dessas escritas, ou seja, se elas são produzidas a partir do que propõem as teorias e os documentos mais recentes, como por exemplo, os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e as DCEs, ou não.

Este estudo analisará, portanto, alguns comandos de escrita apresentados em livros didáticos para o Ensino Fundamental, tendo como viés teórico a concepção da escrita como trabalho, que é a que, segundo Sercundes (1997), traz um maior desenvolvimento ao aluno, pois o mesmo deve trabalhar com atividades prévias, escrita, reescrita e interlocutor eleito. Sendo assim, serão analisadas duas coletâneas de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, num total de oito livros (sexto ao nono ano), dos autores Faraco Moura Maruxo Jr, Celia Diaféria e Mayra Pinto.

2 | CONCEPÇÕES DE ESCRITA E A PRODUÇÃO ESCOLAR

Sercundes (1997), define três concepções de escrita, a escrita como dom, como consequência e como trabalho. Segundo a autora, a escrita como dom é vista como uma “inspiração divina”. Quando o professor trabalha com essa concepção não ocorre nenhum debate prévio sobre o assunto. O aluno escreve a partir do tema proposto pelo professor, e, muitas vezes, faz essa produção somente para ocupar o tempo sem ter maior compromisso com a escrita.

Quanto à escrita como consequência, são produções feitas a partir de uma leitura exigida, como por exemplo, a partir de um filme assistido, de um passeio concluído, etc. O professor pede que o aluno escreva sobre aquilo que leu, viu ou fez, mas acaba não oferecendo apoio suficiente para o trabalho textual.

A escrita como trabalho, segundo Sercundes (1997), acredita que a produção precisa ser desencadeada por um trabalho interdisciplinar no qual as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para sustentar uma proposta de escrita. A escrita como trabalho também sustenta as atividades prévias da escrita compreendida como consequência, no entanto, na escrita como trabalho elas servem como mais um suporte para a produção escrita do aluno que se esforça para escrever, já que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos, sendo eles: planejamento, execução, leitura do texto e modificação a partir da sua reescrita. Assim, a produção de escrita como trabalho “surge de um processo contínuo de ensino e aprendizagem” permitindo a construção do conhecimento atrelada às necessidades dos alunos, tendo seus objetivos e interlocutores definidos, (Sercundes, 1997, p. 83).

De acordo com as DCEs, o domínio da escrita não é inato nem uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos. Ou seja, ninguém nasce sabendo escrever bem, e que nem essa qualidade é obtida somente por algumas pessoas, mas sim que todos tem a capacidade de aprender a produzir um bom texto. Logo, é a através da escola que a criança passa a ter essa habilidade, porque é na escola que o aluno é direcionado e orientado no processo da escrita. Sendo assim, a escola tem o dever de orientar o aluno no processo da escrita. A proposta da produção escolar, entretanto, leva o aluno a desenvolver a capacidade de interação social, que é uma forma de ensinar a pensar, a refletir e a estabelecer relações para a compreensão do mundo no qual vive e ir mais além, porque a produção de conhecimento se expressa, entre outras formas como por exemplo a escrita.

Na escola, os procedimentos para trabalhar com textos ainda privilegiam uma abordagem desvinculada das situações de comunicação vivenciadas pela criança, ou seja, o professor trabalha com textos que muitas vezes não condizem com a realidade do aluno, o que o leva a produzir algo de que ele não conheça, ou que até conheça, mas que se distancia daquilo que lhe é significativo.

Acredita-se que o ensino da escrita em algumas escolas ainda se dê exclusivamente pela correção da gramática e pela produção final do texto, sem que

o aluno, e até muitas vezes o professor, conheçam o processo de elaboração das atividades de produção.

Diante disso, mesmo quanto aos alunos mais brilhantes, quando se veem diante de uma folha de papel em branco na qual precisam produzir um texto, acabam não conseguindo se expressar. E, uma vez que essa capacidade de produção não é desenvolvida na escola, ao precisar interagir socialmente com textos escritos mais complexos, o cidadão que for à busca de um emprego, ou mesmo passar por uma seleção de vestibular, ao ser reprovado devido a essa incapacidade, gerará em si uma insegurança, ferindo também sua autoestima. Essa incapacidade se desencadeia, quase sempre, por falta de conteúdo, pois poucos alunos cultivam o hábito da leitura e da pesquisa. Além de a maioria ser desprovida do conhecimento de mundo, falta também conhecimento científico necessário para o desenvolvimento dos assuntos. O tempo escasso que o aluno dispõe para produzir em sala de aula também é um fator a ser considerado, visto que muitas vezes ele não tem acesso a outro espaço para poder fazer uma boa pesquisa, para buscar informações, a não ser o espaço escolar. Por esses e outros motivos o estudante escreve pouco ou até mesmo não escreve, contexto esse resultante da falta de motivação.

Essa falta de motivação também pode ser gerada pelos atrativos midiáticos que se tem hoje, como por exemplo, a televisão e a internet, que trazem tudo muito pronto para o aluno, competindo com a escrita a partir da oralidade e da imagem em movimento. Com isso o estudante vai perdendo a motivação pela produção escrita, e, conseqüentemente, acaba lançando mão dos mais diferentes pretextos para não escrever. Para ele, redigir um texto, torna-se antes de tudo uma tarefa imposta, ou seja, uma obrigação.

Outro fator relevante diz respeito à falta de criatividade dos professores. Há, por exemplo, educadores que apresentam coisas novas, fazendo com que as aulas não caiam na mesmice, e, com entusiasmo, aproveitam todas as oportunidades para motivarem o aluno a produzir. Talvez, se todos partissem de assuntos relacionados ao cotidiano do aluno, fazendo leituras sobre o que ele gosta, teriam mais e melhores resultados, visto que o horizonte de expectativas do mesmo seria atendido para que, a partir de um processo paciente, pudessem ampliá-lo cada vez mais.

3 | O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO

Letramento pode ser definido como um método de inserção do aluno na participação da cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes expressões da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se estende por toda vida com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, visto que o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços frequentados, os objetos e livros a que se tem acesso, as pessoas com as quais se

convive, entre outros, são agentes de letramento. Sendo assim, pode-se entender o termo *letramento* como o saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, ou seja, lendo e produzindo textos. Batista (2003 *in*, 2006, p. 19) o define como um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessários para usar a língua em práticas sociais”.

Nesse sentido, convém lembrar que o material didático, seja ele qual for, pode vir a ser um grande aliado no processo de letramento. Destaca-se dentre eles, o livro didático, que em qualquer disciplina é o material de caráter pedagógico mais orientado pela e para a escrita. A proposta de ensino que nele contém é global para toda uma série ou ciclo de aprendizagem, com objetivos, conteúdos, textos e atividades formulados num discurso escrito. Seu papel hoje é o de contribuir para aprimorar os conhecimentos orais, e, através da própria oralidade, chegar também ao aprimoramento da linguagem escrita. Além disso, contribui para a formação social e política do indivíduo por meio da informação, da instrução, divertindo e preparando o aluno para ser cidadão crítico com atuação valorizada e precisa no mundo contemporâneo.

Adotado como principal ferramenta de apoio, o uso do livro didático se torna frequente para muitos professores, que às vezes, não têm tempo suficiente para elaborar suas aulas a partir de outras fontes. Os menos capacitados não extrapolam os conteúdos do livro para o trabalho em sala de aula, não os complementam ou ampliam. O interesse em procurar outro material é quase ínfimo, pois, acham mais fácil trabalhar com aquilo que já fora apresentado nele.

Observa-se que o livro didático pode mostrar-se como um instrumento eficiente, mas que não anula ao professor o seu papel de mediador insubstituível dentro do processo de ensino-aprendizagem. A sua ineficiência fica por conta do mau aproveitamento que o professor faz desse material. É tarefa do professor estudá-lo, analisá-lo, avaliá-lo e absorver o que ele tem de melhor.

Além do livro didático, o professor deve estar em constante busca de instrumentos e recursos que venham enriquecer a sua prática pedagógica, de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e reflexivos. Coracini (1999, p.18) afirma que “o livro didático já se encontra internalizado no professor... o professor continua no controle do conteúdo e da forma...” reafirmando que tornar o livro eficiente ou ineficiente vai depender da maneira como o professor o utilizará no processo de ensino-aprendizagem.

O livro deve oferecer uma orientação para que o professor busque, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar seu trabalho, deve garantir ao professor liberdade de escolha e espaço para que ele possa agregar ao seu trabalho outros instrumentos. Sendo assim o professor não se torna um refém do livro, imaginando encontrar ali todo saber verdadeiro.

Silva (1998) caracteriza o livro didático como “o mal necessário”, por exercer certo domínio na prática escolar. Acredita que esse material tornou-se um suporte tão referenciado que o educador não consegue olhar para outra direção que não

seja aquela manipulada e conduzida por ele. Tanto as escolas como o professor atribuem ao material total confiança, transformando-o em autoridade maior e única de conhecimento veiculado em sala de aula. Sem se dar conta das necessidades do aluno, o professor constrói uma aprendizagem formatada a partir das realidades idealizadas e existentes no livro, em função de sua própria formação e estratégia de aprendizagem. A composição do livro didático parece tão perfeita e acabada que o professor acredita não precisar completá-lo.

4 | COMANDOS DE ESCRITA E A COMPREENSÃO DOS ALUNOS

Bakhtin (2003) considera que todo enunciado deve possuir uma razão para ser produzido. O aluno ao produzir tem que ter um porque a escrever, não da pra fazer um bom texto sem ter razão para que escrever. Segundo Geraldi (1993) uma vez que, a partir da finalidade, pode se construir um texto na escola ou para escola, construindo-se assim uma produção textual ou uma redação. Contudo veem-se ainda comandos de escrita que não evidenciam este fator, fazendo com que o estudante não saiba por que escrever. Quem escreve, na verdade escreve para alguém, ou seja, há uma interação entre o locutor e o interlocutor; essa outra pessoa a qual o locutor destina seu texto é a medida e o parâmetro das decisões que se deve tomar acerca do que dizer, do quando dizer e de como fazê-lo. Escrever sem saber para quem é uma tarefa difícil e ineficaz, pois, aquilo que colocamos no papel é pensando naquele que vai ler, se não houver comunicação com quem está do outro lado da linha, não vai haver interação de linguagem.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin 1995, p.115).

Seguindo ainda o pensamento de Bakhtin, um dos elementos essenciais para a totalidade acabada do comando de escrita, que permite a possibilidade de responder é o “intuído”, o querer dizer, para quem a escrita é destinada além do professor e dos colegas. Menegassi sustentado na teoria enunciativa de linguagem diz que, uma vez que a escrita é vista na maioria das vezes como uma atividade real futura, ou seja, o aluno acaba escrevendo pensando futuramente em um concurso, seguindo um modelo de escrita que promoverá sua aprovação, assim sendo, não produz sua opinião, e sim, segue o modelo. Quando o comando não tem a finalidade, cabe ao professor buscar meios em outros materiais didáticos que despertem a importância de se ter uma finalidade para escrever, fazendo com que haja o desenvolvimento do aluno para que ele possa ser sujeito do seu próprio discurso.

A produção de um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de

escrever, ela não começa quando tomamos em mãos papel e lápis, mas existem várias etapas a serem seguidas que vão desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento da revisão e da reescrita. Cada etapa dessa cumpre um papel específico; o cumprimento dessas etapas é que vai dar o resultado final do texto. É Por isso, às vezes, escrever se torna algo penoso para algumas pessoas. Muitas não gostam da ideia de ter que ler, reler, pensar, repensar, escrever, reescrever. Esse vaivém de procedimento acaba sendo um esforço difícil, principalmente para os alunos que não têm tanta paciência para isso. Essa é a realidade de muitas salas de aulas, pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que os alunos escrevem parecem indicar que lhes sobram muita competência e arte. E, quando temos em mãos esses textos para serem lidos, vemos que essa competência e essa arte passou bem longe. Mas essa falha nas escolas não se deve somente a uma pessoa, ou seja, não é culpa só do aluno ou do professor, ou dos materiais didáticos; na verdade, é a junção de todos. Às vezes os livros trazem comandos de escrita difíceis de entender, que não levam os alunos a desenvolverem uma competência maior na hora da produção textual; o professor também não busca trabalhar melhor esses enunciados, e sem falar na falta de interesse dos próprios alunos. Sendo assim, a maturidade para escrever um bom texto não acontece por acaso, mas é uma conquista, que prescinde de ensino, esforço e persistência, juntamente com orientação, vontade, determinação, exercício, prática e tentativas.

5 | ANÁLISES DOS COMANDOS DE ESCRITA SELECIONADOS

De acordo com os PCNs (1998), a escrita de textos deve levar em consideração as condições de produção que variam de acordo com a finalidade, especificidade do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito. Portanto, os alunos do Ensino Fundamental devem saber produzir textos de diversos gêneros, coerentes, coesos e adequados a seus destinatários; entretanto, verifica-se que nem sempre essa perspectiva é atingida.

Segundo a teoria Bakhtiniana, o enunciado se constitui da troca de relação entre os interlocutores para obterem informações e produzirem seus discursos. Para que isso aconteça é necessário que o locutor tenha uma finalidade para produzir seu enunciado, sendo assim, para haver a interação entre aluno e comando de produção da escrita, é preciso a existência de uma razão que leve à produção de um texto escrito.

Com o intuito de verificar qual a finalidade da escrita presente nos comandos de produção textual do livro didático, foram selecionadas as coletâneas de livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, dos autores Faraco, Moura e Maruxo Jr; Celina Diaféria e Mayra Pinto.

A primeira análise foi feita nos quatro livros da coleção de Faraco, Moura e Maruxo Junior, intitulada *Língua Portuguesa Linguagem e Interação*, São Paulo: Ática,

2010. Nela, todos os livros apresentam uma preparação para a produção escrita, partindo de atividades prévias que trazem textos de variados gêneros, tais como: crônica, reportagem, contos, etc., de escritores conceituados, como exemplo: Carlos Drummond de Andrade e Ana Maria Machado. Para chegar até a produção textual o livro traz a proposta de várias etapas que são:

- *Leitura do texto 1.*

- *Interpretação do texto* - em que o aluno responde às perguntas de acordo com o próprio texto, e/ou também com respostas pessoais, fazendo com que haja um entendimento sobre o mesmo.

- *As palavras no contexto* - essa seção objetiva trabalhar habilidades como: escolher sinônimos adequados a contextos diversos, analisar coerência e coesão textuais, identificar antônimos, entre outros.

- *Gramática textual* - com essa seção, propõe-se aos alunos refletir sobre a estrutura discursiva que sustenta os textos estudados. Essa seção está fortemente articulada com outras duas: linguagem oral e produção escrita, pois as reflexões propostas na primeira são retomadas como ponto de partida nas outras duas.

- *Linguagem oral* - aqui, propõe-se um trabalho com os textos que pertencem aos gêneros da oralidade. Está centrada no estudo dos atos de fala e das situações de comunicação.

- *Reflexão sobre a língua* - nesta etapa o livro pede que explore nossa língua, através dos verbos, pronomes, sujeitos, entre outros.

- *Prática de linguagem* – aqui, procura-se amarrar o estudo textual e gramatical proposto em cada unidade.

- *Leitura do texto 2* - que também tem as mesmas etapas do texto 1, em alguns lugares há o texto 3 com algumas etapas também.

Essas etapas não são regras; a maioria das atividades prévias vem com essa sequência, mas há outras que não as apresentam em sua totalidade. Depois de trabalhada essas atividades, chega-se na *produção escrita*, aqui o aluno coloca em prática o que foi visto anteriormente. Nota-se que em alguns dos comandos não se tem a finalidade, ou seja, ele escreve sem saber o porquê. Vemos o exemplo neste comando: foi apresentado um conto sobre Dom Quixote e todas as etapas de atividades citadas acima foram trabalhadas até chegar ao comando de escrita que consiste no seguinte:

“Vamos produzir um conto. Reúna-se com alguns colegas e imaginem o que pode ter acontecido a Dom Quixote depois que ele tivesse mesmo inventado a rodagigante. Que outras aventuras ele teria vivido?”

a) Discutam, em primeiro lugar, que problemas ele deveria enfrentar, que situação complicada precisaria ser resolvida, e como tudo poderia terminar. Uma pessoa do grupo anota no caderno o que for sendo dito para que essas ideias não se percam.

b) Em segundo lugar, decidam como será a história realmente e a escrevam numa folha avulsa.

c) Releiam o que estiver pronto, levando em conta os critérios abaixo. Na releitura, observem o seguinte:

- A narrativa possui um título?
- Há uma situação inicial bem definida?
- A complicação foi resolvida no final?

Corrijam os problemas que conseguirem perceber, observando, antes de finalizar o texto, se não há algo que não faça sentido". (FARACO; MARUXO, 2010, 6º ano, p.86)

Percebe-se que não aparece em momento algum a finalidade neste comando. O estudante não sabe para que escrever e nem para quem, pois o interlocutor também não é citado. Entende-se com isso que a atividade foi feita somente para avaliar o conteúdo estudado durante a unidade. A falta da finalidade pode prejudicar o trabalho do aluno no momento da escrita, pois, ao escrever, não constata nenhuma razão para realizar a atividade, produzindo apenas para cumprir o objetivo marcado.

Cabe aqui colocar uma pequena orientação do livro para o professor, situado ao lado do comando, lembrando que essa orientação só se encontra no livro do professor. Diz assim:

Professor, para avaliar essa produção, verifique se, na organização da narrativa, há situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho. Sugerimos a troca das redações entre os grupos, para que os alunos leiam as diferentes versões. Depois de ler todos os trabalhos, separe os que tiverem problemas de organização de estrutura e ajude os grupos a refazê-los. Propomos também a construção coletiva de uma história, que você pode registrar na lousa, atentando especialmente para a coerência e a presença dos elementos e das partes da narrativa. (FARACO; MARUXO, 2010, 6º ano, p.86)

Aqui aparece uma finalidade que seria a troca dos textos entre os alunos, e também o pedido da reescrita, mas essa proposta deveria estar também no livro do aluno; se o professor deixar essa orientação passar despercebida, a produção acaba ali, em simplesmente "escreveu e acabou", sem saber por que, pra quem, se o texto estava bom ou não, se precisaria de uma reescrita ou não. Quando o aluno recebe uma proposta de produção de texto, tenta observar e identificar no enunciado qual é a finalidade de sua escrita e para quem irá escrever; no momento em que ele não encontra um motivo para realizar a atividade e tem como único interlocutor o professor, provavelmente tentará seguir os comentários e ideias estabelecidos pelo professor a respeito do assunto, com o intuito de ganhar nota.

Segundo os PCNs, durante a escrita, deve-se considerar os procedimentos diferenciados para a elaboração do texto como: estabelecimento do tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, a revisão (com intervenção do professor) e, finalmente, a versão final.

Na coleção de livros escolhida, pode-se notar que os comandos, em sua maioria, são bem estruturados, há todo um trabalho antes, estão de acordo com as especificidades dos PCNs e das DCEs, porém, alguns desses comandos restringem a escrita do aluno apenas para dois interlocutores, que são o professor e os colegas de

classe. Veja o exemplo neste comando:

Em seu caderno, escreva um relato contando o que a fotografia ou o objeto pessoal sugere. Para que o texto fique interessante, não se esqueça de acrescentar detalhes, descrevendo bem as pessoas e situações envolvidas.

Leia-o para seus colegas depois de lhes mostrar a fotografia ou objeto que você escolheu. (FARACO; MARUXO, 2010, 6º ano, p.66)

Partindo de situações como essa, o aluno escreve somente para a escola, seus únicos interlocutores são os colegas de classe; não que essa ideia seja ruim, ao contrário, ela é uma boa proposta; é melhor o aluno ler para alguém do que guardar somente para si. Mas a ideia que alguns estudiosos passam é que o aluno precisa aprender a escrever para além da sala de aula. Se o aluno aprender somente a escrever na sala de aula e para o professor e outros alunos, como será quando ele tiver que escrever fora dela?

Como já foi dito, o aluno precisa dispor de uma finalidade, uma motivação para poder escrever; antes mesmo de começar a sua produção, ele deve saber o por que e para quem escreverá.

Na atividade que veremos em seguida, retirada do livro do 7º ano, encontra-se realmente um comando que está de acordo com a proposta feita por Sercundes (1997) e por Geraldini (1996), que é a da escrita como trabalho. Porém, deixa uma certa dúvida para o aluno quanto a quem escrever, pois mesmo tendo um interlocutor real bem definido, o juiz eleitoral, ele poderá desconfiar dessa proposta. Vejamos o comando a seguir:

No texto 1, no início desta unidade, você leu a convocação de uma pessoa para trabalhar nas eleições. Reúna-se com seus colegas e façam o seguinte: escrevam uma carta coletiva ao juiz eleitoral de sua cidade, pedindo-lhe informações sobre como as pessoas são escolhidas para esse trabalho. Cada grupo ficará responsável por uma parte da carta.

Grupo 1 – local e data, nome e endereço do destinatário, vocativo.

Grupo 2 – corpo da carta.

Grupo 3 – fórmula final e assinatura. (FARACO; MARUXO, 2010, 7º ano, p.143)

Nota-se que o comando pede para escrever uma carta coletiva para ser enviada ao juiz eleitoral. Mas será que os alunos vão acreditar que o interlocutor dessa carta será, de veras, o juiz? Será que vão escrever pensando realmente nele, ou no professor? É uma dúvida que os alunos irão ter, pois eles já estão acostumados a somente escreverem para a escola, para o professor e os colegas. Supondo-se que, de fato, o texto fosse enviado ao gabinete dessa autoridade, teria ela tempo para lê-lo? Não seria tudo isso um mero faz de conta, visto que o professor passaria a interlocutor real do texto, já que o aluno escreveria pensando unicamente no mestre, e o juiz eleitoral passaria a interlocutor virtual (simples pretexto para interlocução), numa inversão de papéis devido à burocracia escolar (cumprimento do dever, exigência de

nota)?

Agora veja mais uma orientação do livro do professor:

Professor, depois de montada a carta, ela poderá ser afixada no mural, assim todos os alunos terão a oportunidade de lê-la. Em seguida, oriente a rescrita coletiva da carta, no mural mesmo. Então compare a carta produzida inicialmente com a versão rescrita. Leve em conta todos os elementos da carta formal. Será interessante que a carta seja de fato enviada a um destinatário real (modifique o tema, ser for conveniente). (FARACO; MARUXO, 2010, 7º ano, p.143)

E aqui se faz mais uma pergunta: será que o professor enviará a carta ao juiz, ou ela somente será fixada no mural? Nesta mesma atividade há uma outra produção, que é a produção individual, que diz o seguinte:

Ao longo desta unidade, lemos alguns textos extraídos de revistas de grande circulação: Claudia, Saúde é vital, Men's Health. Talvez você possa ter curiosidade sobre como são produzidas essas e outras revistas. Escolha uma revista de seu interesse e escreva uma carta à editora que a publica, solicitando informações sobre essa revista: a que leitor ela se dirige, como definem as matérias a serem publicadas, etc.

Não esqueça de que em sua carta você deve:

- a) Apresentar-se;
- b) Explicar por que resolveu escrever;
- c) Detalhar a situação;
- d) Agradecer pela atenção dispensada.

Depois de escrever, volte ao texto e observe o seguinte:

- Você fez um rascunho?
- Dispôs corretamente no papel os elementos da carta?
- Utilizou corretamente os pronomes de tratamento e os fechos?
- Organizou logicamente as informações do corpo da carta?
- Encontrou expressões próprias da linguagem formal escrita?
- Respeitou o nível adequado de linguagem?
- Utilizou algum tipo de modalização (nuance de sentido)?
- Utilizou corretamente a pontuação e a acentuação?
- Concordou adequadamente os verbos com os sujeitos?
- Sua carta foi dividida em parágrafos de forma ordenada?

Finalmente, envie sua carta para a editora ou redação da revista. Em geral, na seção Cartas do Leitor há instruções sobre como enviar cartas à revista escolhida. Se você der sorte, quem sabe ela seja publicada nessa seção?

Orientação para o professor : professor, estimule os alunos a enviar de fato a carta e, caso algum deles obtenham resposta, coletivize-a. Certamente isso servirá de estímulo à escrita de outras cartas desse teor. (FARACO; MARUXO, 2010, 7º ano, p.144)

Veja que nesse comando o aluno começará a escrever já sabendo para quem escrever, e qual será o destino do seu texto. Pode-se dizer, dessa forma, que o comando é uma proposta de escrita como trabalho, pois orienta toda uma atividade prévia que dará base para o aluno, pois no momento da escrita ele saberá para quem escrever. Há o momento de revisão e releitura da carta para saber se estará adequada, ou se

precisará ser reescrita, e, finalmente, o envio dela para a revista. Nesse caso não há outra opção, como a de simplesmente expor no mural ou ler para o professor, etc. O destino da carta será realmente a redação da revista; além disso, há dicas de onde e como o aluno fará para enviá-la. Há ainda uma orientação que também sugere que o professor incentive o aluno a realmente postar a carta.

Assim como esta, também pode-se verificar que há outros comandos nos livros que levam o aluno a escrever para além da sala de aula, como exemplo, compondo cartazes para serem espalhados pela cidade, ou até mesmo no pátio da escola, entre outras. Essas práticas proporcionam ao aluno o prazer em escrever, sabendo que sua produção será vista por outras pessoas e veiculada em outros lugares.

A segunda análise foi feita a partir dos quatro livros da coleção de Celina Diaféria e Mayra Pinto, intitulada *Trajetórias da Palavra*, São Paulo: Scipione, 2010. Essa coletânea também traz em seu livros várias etapas para se chegar à produção escrita. Que são:

- Abertura de capítulo - que apresenta textos verbais e não verbais e questões cujo objetivo é resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e o tema a serem trabalhados no capítulo.

- Leitura - selecionam gêneros diversos, de diferentes registros e estilos, que representam as variedades sociais e regionais da língua portuguesa.

- Linhas e entrelinhas - essas seções apresentam atividades de exploração do texto cujo objetivo é desenvolver a proficiência em leitura e as habilidades de reflexão crítica e fruição estética.

- Produção de texto oral - são propostas atividades de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral.

- Uso da língua - nessa seção, reduzem-se a nomenclatura que tradicionalmente se emprega em nosso ensino, mantendo-se apenas os termos que julgamos fundamentais para que os alunos aprendam a usar suas habilidades de expressão de modo consciente.

- Tira-dúvidas - atividades relativas a ocorrências gramaticais.

- Produção de texto escrito - todas as propostas de produção escrita se relacionam ao trabalho desenvolvido no capítulo, tanto no que diz respeito ao trabalho com o gênero e a linguagem quanto à temática.

- De volta ao texto - aqui os alunos responsabilizam-se pela leitura crítica e correção da própria produção escrita.

- Panorama cultural - aqui são indicados alguns livros, filmes, sites adequados à faixa etária e com temática relacionada aos assuntos abordados nos capítulos.

- Retomada - todas as unidades se encerram com esta seção, cuja proposta é a de retomar e sistematizar os tópicos linguísticos estudados nos capítulos.

Veja, assim, o primeiro comando analisado dessa segunda coleção escolhida. Ele apresenta uma proposta de escrita e também leva em consideração a concepção de escrita como trabalho:

Neste capítulo você viu que a crônica é um texto curto, escrito geralmente em linguagem informal, que apresenta uma visão pessoal - bem humorada, crítica, poética etc.- sobre acontecimentos do dia a dia. Agora você escreverá uma crônica que fará parte de um livro de crônicas. Esse livro será confeccionado por sua classe e divulgado na escola. Siga estas orientações para produzir seu texto: escolha um acontecimento que lhe chame a atenção. Você pode procurá-lo em meios como jornais, revistas, internet, telejornais, ou mesmo nas ruas - no ônibus, na padaria, à janela, observando as pessoas e conversando com elas. Tudo pode ser assunto para uma crônica, desde que desperte o seu interesse. O importante é que sua visão sobre o acontecimento seja expressa em seu texto. Escolha se vai narrar o texto em primeira ou terceira pessoa. Lembre-se também de que a crônica é um texto curto. Antes de ler sua crônica para a classe, faça uma revisão, seguindo as orientações da seção de volta ao texto. Em seguida, em grupos, leiam os textos dos colegas e deem sugestões de melhoria para os autores. Ao final, a classe organizará as crônicas para que sejam reunidas no livro. (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, 8º ano, p.111).

Neste comando, há orientações quanto às atividades prévias; a finalidade já é explícita no começo; o livro não será só para a sala de aula, também será divulgado na escola para alunos de outras classes que terão a oportunidade lê-lo. Isso faz com que o aluno seja motivado a escrever, pois está consciente do destino de sua produção. Fica ainda a critério do aluno o assunto sobre o qual escreverá, pois poderá buscar aquilo que mais lhe agrada.

Para ampliar as discussões, faz-se necessário avaliar mais alguns comandos dessa mesma coleção:

Neste capítulo você aprendeu que um romance autobiográfico é um texto narrativo no qual o autor conta experiências reais de sua vida e suas impressões a respeito dessas experiências.

Em seu caderno, escreva um texto autobiográfico sobre alguma passagem marcante de sua vida. Pode ser um momento difícil, como o narrado por Frei Betto no romance, ou na passagem feliz que valha a pena partilhar com os leitores de seu texto. Deixe claro o contexto no qual você estava inserido, quando aconteceu o fato, onde você estava etc., e quais impressões e sensações você teve a fim de que o leitor possa compreender melhor o que você viveu. Em seguida leia seu texto para os colegas e, com eles, escolha aqueles que forem mais interessantes de se relatar num romance autobiográfico. (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, 9º ano, p.137)

Neste caso, a produção do aluno mais uma vez será feita apenas para a escola. Ele produzirá uma redação para os colegas da sala lerem, sendo sugerida a escolha dos textos mais interessantes, mas quais os critérios que eles terão para julgar se a produção é interessante ou não, sendo que cada um que escreverá o seu texto, com certeza o achará interessante?

Outro comando:

Escolha um dos temas abaixo e escreva uma crônica em que os diálogos entre as personagens sejam apresentados sob as formas do discurso direto, indireto e indireto livre. Lembre-se de empregar a pontuação adequada ao discurso direto – travessão e dois-pontos – e varie o emprego dos verbos dicendi para evitar

repetições desnecessárias.

1- *O amor impossível*

2- *Um segredo revelado*

3- *Um problema em família*

4- *Uma relação complicada*

Em seguida leia seu texto em voz alta para a classe a fim de que os colegas identifiquem os três tipos de discurso e possam sugerir como torná-lo ainda melhor. (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, 8º ano, p. 53)

Neste comando, o tema é delimitado pelo livro; o aluno terá que escrever sobre um desses quatro itens. Poderia nesse caso ter deixado livre a escolha do aluno para escrever sobre o que ele quisesse; talvez esses temas apresentados não agradem a todos os estudantes, fazendo com que alguns percam a motivação para escrever. E, mais uma vez, pede-se que escreva para a escola, com a única finalidade do texto ser lido para os colegas da sala.

Último exemplo de comando:

Depois de ter estudado um pouco sobre as terríveis consequências do efeito estufa, redija um texto para explicar o que você aprendeu e também para expressar sua opinião sobre o assunto. Imagine que esse é um trabalho pedido pelo professor de Ciências, que lhe passou o esquema abaixo para ser seguido em seu artigo de opinião.

A- O tema do trabalho é a comparação entre as consequências do efeito estufa na época em que os dinossauros foram dizimados e as consequências dele nos dias de hoje.

B- seu texto deve abordar os seguintes aspectos, nesta ordem:

- Causa do efeito estufa;
- O que ocorreu quando os dinossauros foram dizimados;
- O que ocorre atualmente, quais são os problemas causados pelo efeito estufa;
- Sua opinião sobre a atuação das nações em relação às medidas que devem ser tomadas para atenuar o efeito estufa.

Reserve um parágrafo para cada um dos itens acima.

Antes de apresentar a versão final, troque seu artigo de opinião com o de um colega. Ele e você farão comentários escritos no texto, baseando-se nas questões da seção “de volta ao texto”, abaixo

De volta ao texto

1- As informações presentes no texto são realmente necessárias para o que está sendo pedido em cada item?

2- Faltaram informações/explicações importantes para a compreensão da ideia de cada item?

3- Há problemas gramaticais? Quais?

4- Evitaram-se as repetições desnecessárias de palavras utilizando-se sinônimos?

5- A pontuação está clara, de modo a evitar ambiguidade? (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, 7º ano, p. 117)

Como se percebe, a princípio o aluno é coordenado a escrever um texto em que ele apresentará o que aprendeu, e logo também poderá expor sua opinião sobre o assunto, ou seja, parece bem interessante porque ele vai falar sobre aquilo que pensa.

Mas nota-se que, mais uma vez, não há a finalidade real da produção, sendo que apenas será lida para os colegas da sala.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às duas coleções de livros didáticos analisadas, percebeu-se que há nelas uma diversidade de solicitações de escrita através de comandos. Alguns são bons porque trazem propostas que levarão o estudante a buscar uma motivação para escrever, sendo que ao escrever, o aluno deverá ter prazer em fazê-lo.

Há também alguns comandos que não são tao bons assim, ou seja, não trazem muita motivação para o aluno, e que ele acaba escrevendo somente para poder cumprir o pedido do professor, e, principalmente para ganhar nota.

A partir dessas análises, verificou-se que alguns comandos de escrita das coleções analisadas não apresentam a finalidade explícita no começo do comando. Sendo que isso leva o aluno a escrever primeiro, para depois saber o porquê de produzir o texto.

Geraldi (1993) relata que todo comando de escrita deve possuir uma razão para ser elaborado, uma vez que a partir da finalidade, pode-se construir um texto na escola ou para a escola. Se o aluno produz sem saber o porquê, ele está escrevendo um texto para a escola, com o único intuito de obter uma boa nota. Mas se ele produz sabendo o porquê, então estará construindo um texto na escola que terá amplitude para outros lugares.

Dentre as três concepções apresentadas por Sercundes, percebe-se que a mais utilizada ainda nos comandos dos livros didáticos analisados é a concepção de escrita como consequência, que é aquela feita a partir de uma leitura obrigatória, de um filme ou passeio. O professor pede unicamente que o aluno escreva sobre algo que viu, fez ou leu, mas acaba não oferecendo apoio suficiente para o trabalho textual. Dessa maneira, o aluno não terá desenvoltura maior em relação à escrita, pois produzirá simplesmente para escola.

Em alguns desses comandos aparece a concepção de escrita como trabalho, que seria a ideal para sala de aula. Nesta concepção, tanto o professor quanto o aluno se envolvem bastante, buscando sair da “escrita para a escola”. O envolvimento do professor é o de buscar atividades prévias para dar apoio ao aluno, e que essas atividades não se restrinjam somente às apresentadas no livro didático, mas sim que o professor procure coisas a mais. O professor também possui o compromisso de não deixar que os textos fiquem somente em sala de aula; mesmo que os livros não deem outra opção, cabe ao professor levar a escrita mais além; o professor precisa ser o mediador do aluno ao escrever, levando-o a ser realmente autor do seu próprio discurso.

Se assim for, o envolvimento do aluno será total, pois ele terá subsídios necessários para realizar sua produção; com isso ele conseguirá formar sua própria opinião,

relatando-a no papel. Nesta concepção, o aluno também é provido da oportunidade de ler, reler, escrever e reescrever seu próprio texto, buscando assim cada vez mais a melhoria da escrita.

Ciente da finalidade de sua produção e com seu interlocutor bem definido, o estudante saberá que não serão apenas o professor e os colegas de sala os únicos leitores, mas sim outros, e isso trará um grande benefício ao aluno porque ele expandirá sua capacidade de escrever, não somente para que seus textos sejam lida na escola, mas para que também tenham uma função social. Sendo assim, entende-se que a prática da escrita é social, e, portanto, devem ser propostos comandos de produções textuais mais complexos, abrangendo todos os requisitos possíveis para a escrita de bons textos, proporcionando a formação de escritores capazes de elaborar textos adequados aos usos e contextos sociais diversos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica**. Curitiba, Paraná, 2007.

BRITO, Gizele Mancuzo. **O Papel do Livro Didático no Ensino da Escrita**. Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2006.

CORACINI, Maria José. **(Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

EDUCAÇÃO, **Ministério da. Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília, 2006.

FRANZOI, Rafaela de Cássia. **O Interlocutor e suas Manifestações nas Produções Textuais Escritas no Ensino Fundamental**. Universidade Estadual de Maringá UEM, 2009.

FUZA, Ângela Francine; **MENEGASSI, Renilson José**. A escrita no livro didático: a finalidade marcada fora da seção de produção textual In: CONALI – CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO. 1., 2006, Maringá.

GERALDI, João Vanderley. **Linguagem e Ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**, São Paulo, Martins Fontes, 1993.

GHIRALDI, Ana Cláudia. PADOVINI, Aparecida Ortiz. **PRATES Valéria. O Processo de Avaliação das Produções Textuais na Visão de Três Professores do Ensino Fundamental**. Artigo Monográfico. Loanda, 2008.

HERREIRA, Aparecida da Silva. **Produção textual no ensino fundamental e médio: da motivação**

a avaliação. Dissertação de mestrado, Maringá, 2000.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Carmem Therezinha Mattos Fernandes. **Produção de Textos nos Livros Didáticos e os PCNs.** Volume 3. Eletras revista eletrônica, 2001.

MENEGASSI, Renilson José. OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **O Aprender a Ensinar a Escrita no Curso de Letras.** Universidade Estadual de Maringá UEM, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.** In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. MENEGASSI, Renilson José. **As Concepções de Escrita nos Estágios Supervisionados.** Jandaia do Sul, 2006.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de Língua Portuguesa na mediação da produção textual escrita. Dissertação de Pós graduação em Letras.** Maringá, 2007.

SILVA, Flávio Alves da. **A Prática Pedagógica no Ensino Fundamental.** A Prática da Produção de Textos no Livro Didático e na Escola. Palmas, 2006.

SILVA, E. T. da. Criticidade e leitura: ensaios. Campinas, SP : **Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil (ALB)**, 1998.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. **Ensinando a escrever.** In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Coleção Aprender e Ensinar com Textos. Volume 1. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SOARES, Maria Elias. **A Produção de Textos na Escola.** Revista do GELNE, Ano 1, 1999.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS INCLUSIVAS E BILÍNGUES

Luiz Antonio Zancanaro Júnior

Centro Universitário Avantis – UNIAVAN –
Balneário Camboriú – SC

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo verificar através da aplicação de testes para avaliação da compreensão e da produção em Libras, com base no uso dos temas do cotidiano, o desempenho linguístico de estudantes surdos de Ensino Médio (EM) com faixa etária entre 14 e 18 anos. Todos os testes aplicados foram apresentados com recurso de computadores. Para o teste de demonstração, compuseram-se duas tarefas e para o de avaliação outras três tarefas, duas com a finalidade de verificar a compreensão e uma para verificação da produção em Libras. Para análise de dados foram considerados os resultados das avaliações dos participantes. Assim, na amostra final foram analisados os dados de 5 participantes da Educação Inclusiva (EI) e 4 participantes da Educação Bilíngue (EB). Os resultados evidenciaram que houve melhor desempenho na compreensão e produção dos participantes do grupo que recebeu EB quando comparados aos participantes do grupo de EI. Acredita-se que os participantes do grupo da EB apresentaram melhor desempenho por compartilharem a mesma língua e cultura, afinidades e por terem iniciado a aquisição da

linguagem em Libras, como L1, precocemente.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de língua de sinais. Educação inclusiva. Educação bilíngue.

ACQUISITION OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE WITHIN THE SCHOOL CONTEXT: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN INCLUSIVE AND BILINGUAL SCHOOLS

ABSTRACT: The present study had as objective to verify through a test of evaluation of comprehension and production in Libras, based on the use of the language in daily contexts, the linguistic development and the performance of deaf students of High School (HS) with age group between 14 and 18 years old. All applied tests were presented with computers. For the demonstration test, we composed two tasks and for the evaluation three other tasks, two for the purpose of verifying comprehension and one for verifying production in Libras. Based on the answers given to the questionnaire applied, we defined the profiles of the participants and made the selection of them. From this, 5 IE participants and 4 BE participants could have their data considered for qualitative and quantitative analyzes. The results evidenced the confirmation of the hypotheses presented for the BE group, because they shared the same language and culture, affinities and that had the acquisition of the language in Libras as L1 early.

KEYWORDS: Sign language acquisition. Inclusive education. Bilingual education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho visa a compreensão de como acontece o processo de escolarização dos surdos na educação, contextualizando a análise do desempenho linguístico nas políticas educacionais em relação aos movimentos políticos. A política educacional precisa passar por grandes transformações, incorporando as reivindicações dos movimentos surdos em defesa da Língua de Sinais e sua valorização no contexto escolar bilíngue para surdos, bem como, políticas brasileiras sociais como principal estratégia de luta por uma educação inclusiva de qualidade. Essa mudança paradigma é muito importante, e várias pesquisas contribuem para este advento, tais como: os Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 1997; 1999; QUADROS; PERLIN, 2007) e os documentos internacionais que são imprescindíveis na defesa de direitos humanos igualitário, como é o caso da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) que demonstra a comunidade linguística surda como minoria, e este documento visa garantir os direitos destes sobre a dignidade, a acessibilidade e diminuindo assim, a exclusão e o preconceito em relação e este grupo social.

É importante esclarecer que no Brasil existe dois ambientes de contextos escolares distintos oferecidos aos surdos, um as escolas bilíngues que referem-se ao ensino de duas línguas para os surdos: forma espontânea e natural como primeira língua (L1) Libras dando-se através do contato com outros usuários surdos e o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), visto que é a língua majoritária no Brasil. Já no contexto educacional inclusivo, os surdos têm o direito da matrícula garantido para o acesso à escola e deve contar com um profissional tradutor intérprete de Libras, que é o responsável em traduzir de uma língua fonte para uma língua-alvo, mediando a comunicação com demais colegas, professores e funcionários do ambiente escolar que conhecem um pouco a língua do surdo e/ou não.

Contextualizado o cenário político que delimitou esta investigação, o principal objetivo deste trabalho é apresentar resultados de um estudo comparativo de verificação, através de testes de avaliação da compreensão e produção em Libras como L1, o desempenho linguístico de estudantes surdos de Ensino Médio, entre 14 e 18 anos, com históricos educacionais distintos: de educação bilíngue (EB) e de educação inclusiva (EI). Para tanto, é importante que tenham passado pela aquisição da Libras como L1 até os 7 anos de idade, e que, a partir dos 7 anos, o contato com a língua de sinais diário some mais 7 anos (dos 7 até os 14 anos de idade), ainda que sejam filhos de pais ouvintes.

Algumas pesquisas já desenvolvidas no Brasil e no exterior (Sacks, 1990; Capovilla et al., 2005; Hrastinski; Ronnie, 2016) indicam que há um número significativo

de alunos surdos que frequentaram vários anos na escola inclusiva e não apresentam bom desempenho quando comparados aos alunos ouvintes, apesar de surdos e ouvintes terem capacidades cognitivas semelhantes. O evidente sistema de ensino, não adequado, denuncia os dados mostrando a necessidade de urgência de mudança, para favorecer o desenvolvimento pleno dessas pessoas.

Nossa intenção nada mais é que obter subsídios e aprofundar à discussão da política linguística e educacional voltadas à educação de surdos, ao analisar o nível de compreensão e de produção em Libras, considerando a prioridade da língua de sinais, que é a língua natural da comunidade surda e a partir de então, fazer uma reflexão sobre experiências concretas dentro desta realidade.

2 | A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS FILHAS DE OUVINTES

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição de Libras por crianças surdas filhas de pais surdos datam dos anos de 1990. As pesquisadoras mencionadas (KARNOPP, 1994; 1999; QUADROS, 1995; 1997; QUADROS; CRUZ, 2011) realizaram pesquisas em aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de surdos e verificaram que as produções delas se equiparam às de ouvintes, visto que, estão fazendo isso naturalmente. A capacidade de produzir, se desenvolver e compreender é a mesma para os dois perfis de crianças, ainda que as línguas se apresentem em modalidades diferentes. No caso de língua de sinais é uma modalidade espaço-visual, visto que constitui um meio de comunicação produzido por movimentos das mãos, do corpo e além da expressão facial em um espaço à frente do corpo, ou seja, as informações linguísticas são percebidas diretamente pela visão. Já, a língua falada é representada por uma língua de modalidade oral-auditiva, por utilizar os sons articulados percebidos pela audição e produzidos pela fala. O *input* ao qual estão expostas é que vai proporcionar essa aquisição espontânea e natural, uma vez que a criança está inserida num contexto familiar em que tem a oportunidade de adquirir e interagir na língua dos pais.

Quadros em suas pesquisas com crianças surdas (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997) revelou a importância do contato precoce com uma língua de sinais, porém, sendo filhas de pais ouvintes que utilizam exclusivamente uma língua oral, não há uma relação de identificação nesse contexto, uma vez que são desprovidos da exposição a esta língua. Sendo assim, essas crianças poderão ficar sem linguagem, visto que não adquiriram nem a língua dos surdos, tampouco a dos ouvintes. Em alguns casos, essas famílias poderão desenvolver uma forma de comunicação caseira, através de gestos convencionalizados e restritos a esse ambiente familiar.

Em outro momento Quadros (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997; CRUZ; QUADROS, 2011) comprova que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, por não

serem expostas à língua de sinais, sistema natural para a comunicação e identificação com a família, sofrem uma aquisição de linguagem tardia. Se esses surdos não têm o contato com a própria língua materna, há outras formas de comunicação que os filhos surdos podem estabelecer com seus pais ouvintes, mesmo que eles não saibam uma língua de sinais. Nesses casos, poderá ocorrer importantes limitações na comunicação, inclusive com a sua família, algo extremamente sério e relevante para o seu desenvolvimento, sobretudo porque poderá levar-lhes ao isolamento social.

No contexto escolar no processo de aquisição, a maioria dos pais ouvintes das crianças surdas tem completo desconhecimento a língua de sinais como L1, e é comum identificarmos essa escassez de linguagem em crianças surdas quando chegam à escola comum (educação inclusiva), essas crianças por não possuírem uma linguagem definida com uma língua, não apresentarão bons resultados na aquisição a língua majoritária como L2 na modalidade escrita se ao mesmo tempo necessitam iniciar o processo de aquisição da língua de sinais como L1, isto sem dúvidas implica em uma aquisição tardia da linguagem. Há também os casos em que a família recusa-se a aceitar que seu filho surdo adquira a língua de sinais, já que a mesma pode optar pela orientação oralista, sendo que esta é uma forma de trabalho que se baseia na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo o uso de sinais, onde o indivíduo deve falar, a fim de se tornar normal dentro de uma sociedade ouvinte.

Atualmente uma pequena parte das famílias tem demonstrado uma grande preocupação em procurar uma escola educação bilíngue para surdos, onde o processo de ensino-aprendizagem é muito diferente da escola inclusiva, o ensino dá-se através das duas línguas, onde as crianças surdas têm o acesso ao contexto escolar a partir de um adulto surdo, que possui a mesma identidade e cultura surda facilitando assim a comunicação e o aprendizado. No que se refere a isto Quadros (1997, p. 30), afirma que:

A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de adultos apresenta grandes vantagens dentro da proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

Quando a criança chega à escola sem ter adquirido linguagem é fundamental que o trabalho seja direcionado para esse processo através de uma língua visual-espacial. A aquisição da linguagem em seu processo favorece o desenvolvimento também das relações sociais, de seu modo de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2000, p. 31): “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro,

é efeito das relações sociais vivenciadas” através da linguagem.

Sendo assim, a aquisição da língua de sinais por surdos filhos de pais ouvintes, poderá acontecer em ambientes institucionais como: escola, clínicas e locais que ofereçam atendimento especializado. Embora seja imprescindível a necessidade de pais ouvintes aprenderem Libras, não identifica essa questão como singular e como problemática: podendo sim ao indivíduo surdo aprender língua materna em um contexto institucional. O aprendizado da língua de sinais somente poderá ocorrer na interação com adultos surdos que apresentarem a elas o funcionamento linguístico de uma língua de sinais por meio de atividades discursivas, da interação com outros adultos surdos que sejam professores naquela escola e outros profissionais surdos usuários da língua de sinais; também com professores ouvintes fluentes e que se comunicam através da Libras durante o cotidiano escolar.

Cabe salientar, ainda, sobre a importância de os pais ouvintes aprenderem a Libras para se comunicarem na língua do seu filho surdo, contribuindo assim para o desenvolvimento da aquisição da linguagem dele. Por meio do interesse constante dos pais em procurar condições que levem a entenderem a língua de seu filho, esse surdo se sentirá mais encorajado a aprender sua língua e valorizá-la.

3 | METODOLOGIA DE PESQUISA

O procedimento adotado apresenta-se em cinco tarefas, descritas a seguir, os participantes surdos desta pesquisa foram convidados a participar de testes aplicados que foram apresentados com recurso de computadores. Para o teste de demonstração, compuseram-se duas tarefas e para o de avaliação, outras três tarefas, duas com a finalidade de verificar a compreensão e uma para verificação da produção em Libras.

No quadro da compreensão (nos testes de demonstração e de avaliação) há duas tarefas diferentes, sendo que, na primeira tarefa os participantes assistem aos vídeos sinalizados, e após a visualização de cada vídeo, visualizam diferentes imagens e selecionam a opção de resposta que corresponde exatamente ao conteúdo do vídeo sinalizado. Na segunda tarefa, os itens de vídeos sinalizados são mais longos e vocabulários extenso, é mais complexo, o participante assiste a vídeos sinalizados e, após a visualização de cada vídeo, os participantes respondem a questões de múltipla escolha, também sinalizadas. As duas tarefas da compreensão são diferentes, porque os vídeos sinalizados são os mesmos, mas a alternativa dessas tarefas é diferente, nível de complexidade fácil e difícil.

As formas de avaliar a compreensão no teste de demonstração podem ser, por exemplo, informais (demonstração do significado no mesmo treino), onde o pesquisador tem oportunidade de dialogar com os participantes em situações de interação natural, evitando assim constrangimentos. Ao verificar que os mesmos não haviam entendido, o pesquisador pode auxiliar por meio de demonstrações, nessa etapa. No caso do teste de avaliação, os participantes assistiram ao vídeo individualmente, sem contato

com os demais participantes, para a avaliação da compreensão.

Após o término do teste de avaliação da compreensão, iniciou-se a aplicação do teste de avaliação da produção. O desenho animado, apresentado na avaliação da produção é um recorte de uma história de “Mr Bean – *Prison Break*”, com um minuto de duração. O participante entendendo a história vista, em seguida, podia começar a narrar o que assistiu, que foi registrado por meio de filmagem. No caso da produção não houve o planejamento e preparação antes de treinar porque os participantes são surdos e usuários de Libras como L1, eles produziram naturalmente a narração de suas histórias, na compreensão ao assistir ao vídeo.

Realizou-se visita à estudantes de uma escola inclusiva (EI), na microrregião de Itajaí/SC e à estudantes de uma escola bilíngue para surdos na cidade de Santa Maria/RS. Essa decisão deu-se pelo fato de o Estado de Santa Catarina não possuir uma escola bilíngue (EB) para surdos. Os testes foram realizados com 9 participantes, 5 participantes do grupo da EI e 4 participantes no grupo da EB que tenham passado pela aquisição da Libras como L1 até os 7 anos de idade, e que, a partir dos 7 anos, o contato com a língua de sinais diário some mais 7 anos (dos 7 até os 14 anos de idade), ainda que sejam filhos de pais ouvintes na amostra final foram analisados os dados que foram considerados os resultados das avaliações.

Após a coleta dos dados obtidos com a aplicação dos testes, para as questões dos participantes foram registradas as respostas, para fazer a análise dos dados utilizando o desempenho dos participantes na avaliação da compreensão foi pontualidade a quantidade de acertos dos itens nas tarefas. Na análise do desempenho da produção foi considerada a qualidade da narrativa e a quantidade de vocabulário. Através dos resultados dos dados foram gerados os gráficos da comparação do grupo de surdos que frequentam a educação inclusiva e educação bilíngue em relação ao desempenho linguístico.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da aplicação do teste da avaliação foram analisados a partir da verificação do desempenho dos participantes que formam os grupos: educação inclusiva e educação bilíngue. Além disso, a partir dos achados deste estudo é discutida a relação do desempenho linguístico que possa haver entre os dois contextos de ensino. Os resultados gerados a partir dos dados coletados, geraram o gráfico abaixo, com a aplicação dos instrumentos de avaliação da compreensão nas duas tarefas e do teste de avaliação da produção, haja vista que o grupo da EB alcançou melhores percentuais em todos os testes.

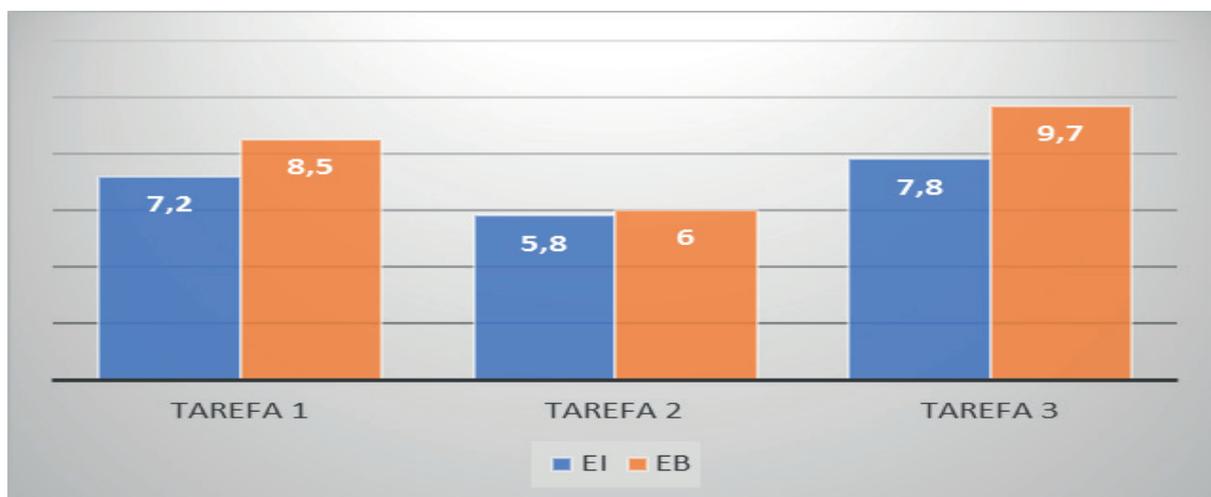


Gráfico 1 – Resultados da aplicação dos instrumentos de coleta e geração de dados por grupo

Podemos constatar um bom desempenho dos participantes da educação bilíngue na tarefa de compreensão. A exposição à língua exerceu grande influência no desempenho do grupo, comprovado com os acertos computados.

Considerando a média de acertos dos grupos, é possível observar uma diferença de pontuação de acertos entre as tarefas 01 e 02. Podemos considerar que a tarefa 01 foi organizada em um nível de compreensão apresentada entre 7,2 e 8,5, há o suporte por meio de imagens selecionadas que contribuem para o entendimento das questões. Na tarefa 02 os dois grupos apresentam a pontuação abaixo de 6 pontos, uma vez que tarefa 02 é de maior complexidade. Analisando especificamente cada tarefa, de modo geral, é possível afirmar que os participantes do grupo da Educação Bilíngue obtiveram bom aproveitamento no que tange à compreensão nas duas tarefas.

Diante disso, verificamos uma média de resultados aproximados no que se refere à produção da narração apresentada pelos surdos, com 1,9% de diferença entre os grupos. Numa perspectiva geral, é possível perceber que o grupo da EB apresentou muito bom desempenho.

Considerando os resultados graficamente apresentados, podemos, também, relacionar o bom desempenho dos participantes da EB aos seus históricos de exposição linguística à Libras e seus processos de aquisição da linguagem dos 4 aos 7 anos de idade, reconsiderando, pois, que o acesso à Libras em ternos de idade é igual para os dois grupos.

Já, para os da EI, esse desempenho pode ser considerado razoável, de modo geral, e se pode levar em conta a situação de privação da língua e a falta de estímulo à linguagem que por algum tempo não foi proporcionada a esses surdos e também de 4 anos aos 7 anos.

Vale lembrar que no grupo com histórico escolar de EI os surdos não tiveram até o momento encontro com seus pares em sala de aula, interação na mesma língua ou reconhecimento acerca da identidade surda através do outro, uma vez que nesse contexto sempre foram os únicos surdos, ainda que com a presença de intérprete de

Libras. O convívio com ouvintes tampouco possibilitou a interação com esse aluno surdo, sobretudo porque são poucos os que se interessam pela língua de sinais e pela melhoria desse contato direto, sem que seja necessário passar pela mediação do profissional intérprete. Diante disso, deparamo-nos com possíveis casos de aquisição de linguagem tardia, como já descreveram alguns autores mencionados por Cruz (2016), quando destaca as desvantagens linguísticas encontradas no grupo tardio de aquisição de línguas de sinais por surdos evidenciadas em investigações referências da área (MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 1993; QUADROS; CRUZ, 2011; FERJAN RAMÍREZ; LIEBERMAN; MAYBERRY, 2012). Nesse sentido, os estudos revelam que os surdos com início da aquisição tardia têm desenvolvimentos inferiores quando comparados aos nativos ou surdos com aquisição precoce, com diferença da compreensão e da produção.

Os sujeitos que tiveram a oportunidade de frequentar uma educação bilíngue, alguns participantes dos testes, comprovaram tanto na parte de compreensão quanto de produções linguísticas algumas vantagens em nível semelhantes ao de pessoas ouvintes em seu processo de escolarização e de aquisição da linguagem, pois tiveram priorizados os aspectos da sua língua, sobretudo o da modalidade espaço visual no acesso às informações e aos conteúdos. Ficou evidente que alguns dos surdos do grupo da EI não alcançaram o mesmo desempenho dos demais, possivelmente, devido à falta de condições durante a escolarização para se desenvolverem linguisticamente de forma completa, por interação em Libras no ambiente escolar inclusivo.

As leis asseguram o acesso à educação bilíngue, como o Decreto n. 5626/2005, que refere a garantia de acesso à Libras, como no Capítulo VII – realização de diagnóstico, atendimento precoce, e encaminhamento para a educação; orientações à família sobre implicações da surdez e do acesso à Libras desde o nascimento.

Os resultados do presente estudo podem ajudar e dar força à importância do início da aquisição da linguagem por surdos mais cedo possível para ocorrer o processo de aquisição normal, bem como é possível aprender uma segunda língua na modalidade escrita, como o Português. O Brasil avança com a Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) que aprova o plano nacional de Educação (PNE) que pode garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras (L1) e (LP) de 0-17 anos, Meta 4, que afirma:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Conforme o documento da implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva que orienta a preparação da escola, a qual precisa adaptar-se às pessoas com deficiências, bem como o PNE pode ofertar um espaço

bilíngue. Sugerimos que a Libras necessita ser incluída como disciplina curricular no ensino fundamental e médio, defendendo que a educação inclusiva é muito importante, uma vez que precisa mudar para melhorar o modelo de sociedade, onde há uma maior preocupação com o desempenho da escola bilíngue do que da educação inclusiva, nós precisamos lutar pela influência de ofertar e divulgar a Libras no paradigma da educação inclusiva.

Considerando que a escola tem um importante papel no processo de aquisição de Libras por surdos como L1, sugerimos que sejam incluídas propostas que possam ser implementadas nas escolas para que alunos surdos adquiram a Libras o mais cedo possível com quantidade e qualidade adequada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conduzir a investigação, elaboramos testes de compreensão da Libras e da produção em Libras visando verificar se haveria diferenças no desempenho linguístico entre estudantes surdos que frequentaram escolas com proposta educacional inclusiva ou escola bilíngue para surdos. Utilizamos análises das respostas sobre o teste envolvendo as questões sinalizadas, a fim de verificar a compreensão. O participante do EB apresentou bom desempenho com aquisição, comparando a EI, esta constatação foi constatada pelos erros percebidos nas respostas das tarefas.

De modo geral, os participantes do grupo que frequentam escolas bilíngues para surdos obtiveram melhores desempenho na produção em Libras, se comparado ao grupo de educação inclusiva. Os resultados da pesquisa evidenciam fortemente o desempenho melhor dos informantes da EB, que vêm de um contexto escolar o qual favoreceu esse desenvolvimento significativamente.

Para os testes de avaliação, os participantes da EI cometeram mais erros do que os da EB. Os resultados comprovam as desvantagens linguísticas, possivelmente, geradas pela falta de exposição e de contato com a língua, mesmo que em sala de aula com a presença de um intérprete de Libras, sem interação com os pares e demais colegas para a comunicação. Nesse contexto, o surdo acessa a escola inclusiva onde aprende a L1 com profissionais da educação, mas que não lhe favorecem na questão da aquisição da linguagem de forma natural como *input* linguístico ideal. É na educação bilíngue que a língua acontece de forma natural através da interação entre os sujeitos e propicia assim o desenvolvimento da linguagem.

A escola inclusiva, por vezes, não valoriza a Libras e a Língua Portuguesa igualmente, mas principalmente na instrução escolar é usado o português como língua do país, porque há maioria das falantes nativos do português, no caso de Libras é pequena a parcela, é minoritária. O respeito à língua materna é direito fundamental. Falta ainda a implementação da proposta da política educacional inclusiva de forma a garantir o acesso a um ambiente bilíngue desde a educação infantil, contudo, incluindo a Libras no currículo da educação básica, ampliando o acesso a um currículo que

abranja o português e a Libras aos alunos ouvintes e surdos que são ensino das duas línguas mais relevantes. É preciso um grande esforço em prol da qualidade na educação para diminuir as desigualdades linguísticas, quebrando barreiras que há na comunicação entre as duas línguas na relação dos educandos surdos e ouvintes dentro do ambiente escolar. Para proporcionar a valorização da inclusão escolar devem se utilizar novas práticas educacionais favorecendo uma mudança de postura, dessa forma, oportunizando acessibilidade. A sociedade inclusiva pensa nos indivíduos em geral, de forma a não promover exclusão dos sujeitos, e que de forma coletiva adaptem-se as mudanças, visto que a inclusão é um processo legal e deve ser colocada em prática nas unidades escolares. Contudo, construindo uma sociedade que respeite e valorize a diversidade linguística de nosso país.

Hoje, o ensino de Libras como disciplina curricular tem sido implementada na maioria das instituições públicas e privadas, conforme o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. O decreto menciona que os cursos da área de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia são obrigatórios a inserção da Libras em seu currículo e nos demais cursos do ensino superior profissional esta é uma disciplina optativa. Mas, o decreto ainda aponta ausência da inclusão da disciplina de libras na educação básica, ocorrendo assim um prejuízo social do surdo no contexto escolar, onde o aluno fica isolado, somente acompanhado da presença do profissional intérprete de Libras. Muitos alunos e cidadãos desconhecem a língua do surdo, em consequência da falta de divulgação da mesma em escolas regulares. Nesta pesquisa ficou claro através de seus resultados a fragilidade da EI, onde não alcançou-se o desempenho linguístico desejado, demonstrando um problema sério, onde há a necessidade de uma mudança no paradigma da educação de surdos, para que haja uma melhor inclusão do surdo, evitando assim, momentos de angústia e dificultando cada vez mais a comunicação dos mesmos.

A mudança de paradigma na sociedade hoje em dia vive uma determinada situação no atendimento as pessoas com deficiência no qual percebe inclusão. De acordo com Mantoan (2003) que declara que a inclusão escolar deve atender todos os alunos, onde devem frequentar a sala de ensino regular, não podendo haver a exclusão, inclusive dos surdos. Desta mesma maneira, existe a falta do ensino de Libras aos alunos em sala de aula. Muitas escolas ao receberem um aluno surdo, acabam isolando o aluno que acaba por ter sua aprendizagem prejudicada e atrasada, já que este é apenas acompanhado por um intérprete que não tem a função de docência, os alunos e os professores não sabem Libras, onde não ocorre uma boa interação em virtude da falta de comunicação. Ainda Mantoan (2003) afirma que a proposta das escolas inclusivas é uma nova organização do sistema educacional, onde é preciso que todos os alunos sejam assistidos, e a melhor estruturação da escola faz-se necessário. Neste sentido, acredita-se que a inclusão escolar precisa ter um sentido mais amplo, não incluindo somente os alunos surdos, mas a todos! Havendo com isso, a necessidade de adaptar a escola para melhor atendê-los.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova York, 2007. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/1187/convencaosobre-osdireitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 10 fev 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 ago 2017.
- CAPOVILLA, F. C. et al. **Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes**. Estudos de Psicologia, v. 10, n. 1, p. 15-23, 2005.
- CRUZ, C. R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira (Libras) precoce ou tardio**. 209f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- FERJAN RAMIREZ, N.; LIEBERMAN, A.; MAYBERRY, R. The initial stages of language acquisition begun in adolescence: When late looks early. **Journal of Child Language**, p. 1-24, 2012.
- GÓES, M. C. R. de. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de (Org.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.
- HRASTINSKI, I.; RONNIE B. W. Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing in an ASL/English Bilingual Program. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, p. 156-170, 2016.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS, Porto Alegre, 1994.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? porquê? como?. São Paulo: Moderna, 2003.
- MAYBERRY, R. **First-language acquisition after childhood differs from secondlanguage acquisition**: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 36, p. 1258-1270, 1993.
- MAYBERRY, R.; EICHEN, E. The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. **Journal of Memory and Language**, v. 30, n. 4, p. 486-512, 1991.
- QUADROS, R. M de.; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 1995.
- QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SKLIAR, C.B. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

AS DIFERENÇAS E A DIVERSIDADE DA LÍNGUA E SEUS REFLEXOS SOBRE O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA

Juliete Maganha Silva

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Campos dos Goytacazes - RJ

Eliana Crispim França Luquetti

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Campos dos Goytacazes - RJ

Shirlena Campos de Souza Amaral

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Campos dos Goytacazes - RJ

RESUMO: Este estudo tem como foco as diferenças e a diversidade inerente a toda sociedade, incluindo uma abordagem linguística que trata dos preconceitos envolvidos nesse âmbito. O tema tem como pressuposto o fato de que a heterogeneidade social, sobre tudo linguística, não é devidamente reconhecida e pode levar o preconceito e a discriminação. Visto que está arraigado em nossa sociedade um sentimento de intolerância em relação às diferenças, torna-se um grande desafio transformar essa situação. Desta maneira, o objetivo geral desta pesquisa foi discutir a diferenças e a diversidade, principalmente a linguística, e como esse conceito ainda é mal compreendido gerando preconceito e discriminação. Buscou-se enfocar também

o papel da escola enquanto formadora de concepções, e sua importância para o combate ao preconceito linguístico. Discutir a valorização da língua em todos os meios possíveis, de modo especial na escola, que é vista como lugar por excelência no qual não apenas aprendemos, mas também ensinamos, trocamos e socializamos experiências linguísticas. Desta forma, é cabível ao professor, apropriar-se de referenciais teóricos que o levem a refletir sobre o valor da construção de conhecimentos linguístico e conseqüentemente oportunizando o aluno a aprender, com mais liberdade e disposição, os aspectos holístico da língua entendendo-a na sua cientificidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade; Língua; Escola.

THE DIFFERENCES AND DIVERSITY INHERENT IN LANGUAGE AND ITS REFLEX ON PREJUDICE AND INTOLERANCE

ABSTRACT: This study focuses on the differences and diversity inherent in every society, including a linguistic approach that addresses the prejudices involved in this theme. The theme is presuppose the fact that social heterogeneity, above all linguistic, is not properly recognized and can lead to prejudice and discrimination. Since a sense of intolerance about differences is rooted in our society, it is a major challenge to transform this situation.

Thus, the general objective of this research was to discuss differences and diversity, especially linguistics, and how this concept is still misunderstood generating prejudice and discrimination. We also sought to focus on the role of the school as a manager of conceptions, and its importance in the fight against linguistic prejudice. Discuss language appreciation in every possible way, especially at school, which is seen as the quintessential place in which we not only learn, but also teach exchange and socialize language experiences. Thus, it is appropriate for the teacher, to appropriate theoretical references that lead him to reflect on the value of the construction of linguistic knowledge and consequently enabling the student to learn, with more freedom and willingness, the holistic aspects of language, understanding it in your scientificity.

KEYWORDS: Society; Language; School.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade é caracterizada pela diversidade, seja em seu aspecto cultural, biológico, étnico, linguístico e religioso. É através dela que a condição humana se compõe, é nela que o conceito de humanidade se fundamenta. As noções de diferença e pluralidade podem ser compreendidas como as principais formas de denominação de diversidade. Contudo, os desafios em lidar com a diversidade pode representar um grande problema, visto que está arraigado em nossa sociedade um sentimento de intolerância em relação às diferenças. Como dito por Marques (2012, p. 105) “na marcação das diferenças, parte-se do princípio de que as diferenças são inerentes à vida; entretanto, trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo normal versus anormal, superior versus inferior, capaz versus incapaz e assim por diante”.

Em se tratando das diferenças inerentes também ao que diz respeito à diversidade linguística, existe ainda uma grande luta pelo seu reconhecimento e por um tratamento que abarque a língua em toda sua completude, isto é, suas variações que são tão importantes para a formação da identidade de seus grupos de falantes como qualquer outra manifestação cultural.

A crença em um país monolíngue ainda se faz muito presente no Brasil, tanto no âmbito da educação, como no político. São muitas as línguas faladas no país, entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além das variedades do próprio português. Esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira, entretanto, como afirma Bagno (2015) “a ciência linguística já provou e comprovou, que todas as línguas variam, e a variação ocorre em todos os níveis estruturais, e em todos os níveis de uso social”, revelando assim a verdadeira realidade de um país linguisticamente heterogêneo.

Nesse sentido a escola, como uma formadora de opinião e o fato de a educação, ou melhor, a falta dela, está sempre relacionada às raízes dos problemas sociais, tem um papel fundamental na desconstrução dos conceitos equivocados formadores dos “pré conceitos” que geram intolerância e discriminação. Porém, a realidade escolar

pode não seguir por essa vertente da maneira mais profícua para a legitimação das diversidades inerente a qualquer sociedade. Como afirma Bourdieu (1966, p. 53), “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a diferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”.

Dessa forma, este trabalho objetivou discutir a diversidade, principalmente a linguística, e como algumas questões no cerne das diferenças e da diversidade quando mal compreendidas podem contribuir para a discriminação. Buscou-se enfatizar também o papel da escola enquanto formadora de concepções, e sua importância para o combate ao preconceito linguístico.

2 | DIVERSIDADE, DIFERENÇAS E A ESCOLA

É sabido que ao se pensar em vivência democrática em sociedade é impossível não pensar também em respeito às diversidades e às diferenças que fazem parte desse ambiente. Como afirmam Silva et al. (2017, p. 43), “a igualdade e a diversidade são os componentes formadores de Justiça plena”. Entendemos, como Silva et al. (2017, p. 40), que a igualdade “implica considerar as diferenças e peculiaridades inerentes a cada indivíduo”. Assim, em meio a conflitos, o direito de ser diferente baseia-se, segundo Dicher (2013), no reconhecimento que igualdade e diversidade estão profundamente ligadas, e não podem ser dissociadas. Ser diferente faz parte da natureza dos indivíduos enquanto membros de uma sociedade formada por culturas tão diversas.

Somos todos iguais por natureza e, paradoxalmente, também somos todos diferentes, quer individualmente quer culturalmente. Os dilemas morais decorrentes do “eu” e do “outro” abrangem os temas clássicos da filosofia do direito, tais como liberdade, coerção, justiça. Nenhum destes valores é universal – daí a doutrina do relativismo cultural. Por esta razão, a doutrina do relativismo cultural veda a emissão de julgamentos morais a respeito de outras culturas, pois estes julgamentos são relativos tão somente à cultura do emitente: independente do construto mediante o qual se busca a compensação dos elementos culturais, esta compensação não é, de fato, efetivada. (LEISTER, 2013, p. 14)

As diferenças se fazem indubitavelmente presentes na sociedade, e com elas a luta para reconhecê-las e respeitá-las. Isso, porém, não é tarefa fácil já que o preconceito e a intolerância têm raízes profundas e firmadas em terrenos sólidos de nossa sociedade. Contudo, “a discriminação tem nuances e se apresenta, muitas vezes, de forma sutil e, até mesmo, velada. Isso é possível ser notado porque, em várias situações, discrimina-se a pessoa baseando-se no discurso da garantia do tratamento igualitário” (SILVA et al., 2017, p. 44).

Como Abramowicz et al. (2011) explicam, a indiferenciação entre diversidade e diferença revela diferentes noções e concepções. De forma geral, isso faz com que

desigualdades e diferenças sejam veladas por uma falsa noção de diversidade através da qual se pede tolerância, porém com o objetivo de conservar a hegemonia de determinadas hierarquias. Isso porque, “a diversidade é a palavra chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las”. (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 91).

Podemos inferir que ao enxergarmos a diversidade a partir de uma micro visão, conseguimos ver as peculiaridades sociais, as características individuais formadoras do todo. Já uma visão macro se torna superficial, isto é, reconhece-se que existem disparidades, entretanto essas não são vistas como deveriam. Com isso, ao se silenciar as diferenças e exaltar a diversidade, é criada uma normatividade no sentido que

(...) esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou do desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 93)

Todavia, como afirma Soares (2000, p. 14), “negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo”. Todos os grupos sociais têm cultura, isto é, todos os grupos têm sua maneira própria de se identificar, sejam através de comportamentos, valores, tradições, costumes, comuns e partilhados. Dessa forma, não se deve categorizar essas culturas de forma depreciativa. Deve-se, segundo a autora, reconhecer “que há uma diversidade de “culturas”, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta”. Ainda segundo Soares (2000), em países que sua organização se dá de forma capitalista, há uma valorização dos padrões culturais das classes dominantes. Assim,

os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma “subcultura” avaliada em comparação com a cultura dominante, isto é, com os padrões idealizados de cultura, que constituem a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados. É assim que a diferença se transforma em deficiência, privação, em carência. Trata-se, na verdade, de uma atitude etnocêntrica, para a qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior. (SOARES, 2000, p.15)

Infelizmente, essa forma discriminativa de tratar a diversidade cultural que transforma diferenças em deficiências é tomada até mesmo pela escola que ainda se fundamenta em parâmetros como esse. Como dito por Abramowicz et al. (2011), a escola se funda em uma imposição de um saber considerado “como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação” que, ainda segundo as autoras, servem como base para a segregação do que é diferente, classificando-os “como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc” (ABRAMOWICZ et al.,

2011, p. 94). Tudo o que for diferente desse modelo idealizado seria incorporado ao conceito de diversidade “de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença”.

É sobre esse modelo monocultural que Candou (2008), também reitera que, sob uma política assimilacionista, todos são favorecidos a fazer parte da sociedade e a incorporarem-se à cultura hegemônica e a seus valores, conhecimentos e suas mentalidades. Na educação essa imposição também ocorre segundo a autora, e com isso “essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (CANDOU, 2008, p. 50).

Para Candou (2008), entre os desafios que temos que enfrentar para promover uma educação intercultural, isto é, que promova a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade, está a necessidade de “promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais” (CANDOU, 2008, p. 53). Outra necessidade é o questionamento do caráter monocultural adotado pela escola e políticas educativas, que influenciam diretamente na seleção de seus conteúdos trabalhados em sala.

Nesse sentido, discutiremos a seguir, ao tratarmos das questões que concernem à perspectiva linguística proposta por esse trabalho, o preconceito linguístico. Considerando que seu combate é uma contribuição importante para a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

3 | A ORIGEM DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A INTOLERÂNCIA

A luta contra diversas formas de preconceitos arraigados em nossa sociedade está se tornando cada vez mais presente, almejando o fim da intolerância à diversidade. Essa luta, porém, ainda não ganhou tanta ênfase no campo linguístico como deveria. O dicionário Aurélio (2009) apresenta como definição de preconceito, além de “(...) *intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc*”, também a de “*conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. Julgamento ou opinião formada sem levar em conta o fato que os conteste (...)*”. Na língua esse conceito também se aplica, pois mesmo fazendo parte da vida em sociedade, de forma tão substancial, mediando as relações entre seus membros, o desconhecimento acerca da linguagem humana é grande. Como afirma Lucchesi,

o processo de aquisição e uso da língua materna, na oralidade, se dá de forma tão natural que as pessoas não conseguem se dar conta de sua imensa complexidade nem perceber o fascinante sistema mental que usam para transformar pensamento em frases. Como as pessoas falam sem se dar conta da complexidade estrutural subjacente à produção dos enunciados, menosprezam o conhecimento mobilizado

A língua tem um caráter social, ela faz parte da cultura e da identidade de seu povo. É no meio social que a realidade linguística está presente, e onde ocorre a variação linguística, isto é, “a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade” (BAGNO, 2007, 38). Esse conflito de culturas, proporcionou a miscigenação e as variedades do falar do povo. Assim podemos constatar que a cultura é diversificada e a língua é, em suma, reflexo disso tudo.

Apesar de muitos acreditarem na homogeneidade da língua portuguesa, é notável o quanto ela é diversificada, e isso é reflexo da heterogeneidade social. As comunidades de fala apresentam muitas variáveis dentre seus falantes: região geográfica, grupos sociais de interação, sexo, nível de escolaridade, renda, entre tantas outras, que ainda podem se construir em diferentes combinações originando inúmeras variedades linguísticas, que são, de acordo com Bagno (2007), os muitos “modos de falar” de uma língua. A premissa de uma língua “comum” é construída no imaginário social envolvendo fatores históricos, políticos e socioculturais, logo idealiza-se uma unidade que não existe (FARACO, 2017, p. 29). Essa ideia deveria ser desconstruída pelo fato de que no Brasil

(...) são faladas mais de dezenas de línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas fronteiriças com os países vizinhos, além de falarem diversas línguas africanas trazidas pelas vítimas do sistema escravista (BAGNO 2015, p. 26-27).

Assim, ao contrário da concepção da norma-padrão, a heterogeneidade linguística é inerente em qualquer comunidade de fala. Tal como aponta Faraco (2017, p. 31) “nenhuma língua é homogênea e uniforme; todas as línguas são heterogêneas e multiformes”, o autor reitera que esse fato está ligado com a diversidade seja das experiências históricas, seja das atividades sociais e culturais dos que se reconhecem como seus falantes. Dessa forma, a variação linguística, que segundo Lucchesi (2015, p. 14) a ciência da linguagem denomina como a capacidade de qualquer língua humana viva admitir formas diferentes de dizer a mesma coisa, deve ser encarada como algo natural. Os usuários de uma língua são seres humanos diversificados e instáveis, nada mais inevitável que essa língua acompanhe essas transformações.

Todavia, para Camacho (2013), o rompimento das premissas onde se apoiam o verdadeiro princípio da cientificidade da linguística leva a posições impressionistas e preconceituosas sobre a natureza de certas variedades e sobre suas adequações como legítimos sistemas de comunicação.

A origem dos equívocos a respeito das concepções de língua e linguagem, segundo Bagno (2000, p. 17), se dão pela ideologia pregada pela Gramática Tradicional, ao tirá-la de seu verdadeiro lugar “o da reflexão filosófica, o de ferramenta

de investigação dos processos cognitivos que permitem ao ser humano fazer uso da linguagem” e impondo-a “o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas”. Mesmo os estudos sociolinguísticos mostrando que a realidade linguística do país é bem diferente e que toda língua é essencialmente heterogênea e multiforme, esses pressupostos ainda continuam muito presentes em nossa sociedade. Segundo o autor, as gramáticas normativas brasileiras, imbuídas dessas distorções ideológicas, ainda se mantêm na ideia “da língua única”, e exaltam o uso da variedade empregada pelas “pessoas cultas”, a qual deveria ser utilizada por todos. Conseqüentemente,

(...) nasce o preconceito de que toda e qualquer variedade diferente dessa é “feia”, “estropiada”, “corrompida” e não é raro escutar que “isso não é português”. Cria-se assim uma entidade abstrata chamada “Língua Portuguesa”, cuja definição e descrição - tal como dadas nas GN - não encontram comprovação empírica na realidade histórico-social. (BAGNO, 2000, p. 26)

É a partir da crença dos gramáticos tradicionalistas, de serem capazes de impedir a mudança da língua, insistindo em descrições ultrapassadas que por eles são tidas como ideal, que se fomenta a perpetuação desse tipo de intolerância. A repetição insistente “dos bordões que denunciam e deploram a “decadência” da língua é que gera, nutre e sustenta o preconceito lingüístico” (BAGNO, 2000, p. 41).

Mesmo que do ponto de vista linguístico as diferenças não atrapalhem o entendimento entre os falantes, não chegando aos aspectos centrais da estrutura gramática, essas poucas diferenças, como nos diz Lucchesi (2015, p. 21), “são mais do que suficientes para que se erga uma barreira social cruel e implacável, que discrimina e exclui aqueles que dizem “é craro que nós quer participar”, repudiando qualquer foro de cidadania à fala popular”.

Os rótulos negativos dados às variedades linguísticas de falantes oriundos de classes sociais mais baixas, marginalizados, e/ou menos letrados acentuam a hierarquização social, legitimando o poder das classes dominantes. Dessa forma, “os fatores sociais atuam como um importante mecanismo de reforço e sedimentação dos mitos, estereótipos, dogmas e preconceitos que plasmam a visão hegemônica de língua na sociedade” (LUCCHESI, 2015, p. 18). Como dito anteriormente, apesar das diferenças entre a norma culta e a norma popular serem pequenas, já é o suficiente para gerar estigmas. E o preconceito surge disso, de uma atitude negativa diante de alguma manifestação linguística.

O preconceito lingüístico caracteriza-se pela hipervalorização dos traços distintivos mínimos que indicam a diferença. Como todo preconceito, ele tem de proceder assim para cumprir seu papel na manutenção da ideologia dominante. A diferença da cor da pele, por exemplo, embora única, é suficiente para gerar a segregação racial, a despeito de negros e brancos compartilharem todas as demais características físicas e psicológicas que constituem um ser humano. [...] Mas são justamente essas diferenças - apesar de um número menor que as semelhanças

- que atraem sobre quem as traz em sua variedade lingüística o estigma do “falar errado”. (BAGNO 2000, p. 269)

Assim, toda essa ideologia disseminada de que se reveste o preconceito, se firma através dos muitos mitos. Todavia, no dicionário Aurélio (2009) encontramos algumas das definições de mito como “ideia falsa, sem correspondente na realidade”, “coisa inacreditável, fantasiosa, irreal, utopia”. Mais precisamente os mitos lingüísticos, como diz Bagno:

(...) são provérbios, chavões repetidos à exaustão, tornados pura mentalinguagem. E como todo provérbio, afloram no discurso cotidiano como verdades naturais, como cápsulas de uma sabedoria compartilhada de que todos podem haurir livremente. O mito, fundamentalmente acrítico, é a ideologia sintetizada em pequenas falas. Despolitizado, des-historicizado, desdialetoizado, o mito é um estranho fóssil vivo. (p. 47-48)

Sendo o preconceito lingüístico ligado em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática (Bagno, 2000, p. 9), e a escola como principal propulsora das concepções em torno da língua, cabe abordar alguns aspectos no que toca seu papel enquanto instituição de ensino.

4 | A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Como afirma Bourdieu (1998, p. 36), “o sistema de ensino, cuja ação se amplia e se intensifica no decorrer do século XIX, sem dúvida contribui diretamente quer para a desvalorização dos modos de expressão populares (...), quer para a imposição do reconhecimento da língua legítima”. Nesse sentido, podemos observar a importância da escola rever conceitos que mudem certos paradigmas que fazem parte de sua história.

Apesar do grande desenvolvimento atingido pelos estudos lingüísticos, e sua exploração não ter tido grandes avanços no planejamento das políticas de ação na escola, os Parâmetros curriculares nacionais diz que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüística, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

A Base Nacional Comum Curricular reafirma:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 79)

Como podemos notar a diversidade linguística já é reconhecida há algum tempo pelas instituições oficiais de educação do Brasil. Os PCNs e agora a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) explicitam a importância de se trabalhar a variedade linguística no meio escolar, principalmente no ensino de língua portuguesa, e direcionam as práticas pedagógicas nesse sentido.

Como afirmam Faraco e Zilles (2017), a variação linguística precisa estar sempre presente no ensino da língua, porque é intrínseca a ela, porque, entre outros motivos, “constitui nossas identidades e caracteriza as ações que realizamos nas interações sociais” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 175). A escola como propulsora de concepções que é, é também um sistema destinado à reprodução social e cultural, por ser ela diretamente vinculada as atribuições de valores sociais a variáveis linguísticas, pode ela também, a partir de um caráter homogeneizador, anular as diferenças da verdadeira dinâmica própria dos sistemas sociais. Todavia,

(...) apesar de seu caráter dominante, essa ideologia é incapaz de unificar a competência linguística de todos os grupos sociais e, desse modo, a linguagem acaba sendo o espaço privilegiado do processo sempre renovado de valores sociais em oposição. (CAMACHO, 2013, p. 85)

Considerando seu comprometimento com a melhoria da aprendizagem, a escola deve se posicionar de forma democrática e inclusiva ampliando o conhecimento do aluno sem menosprezar sua bagagem cultural. E sendo um lugar onde as concepções de linguagem são passadas aos alunos, pode ela contribuir para a manutenção do preconceito linguístico, ou para seu esclarecimento. Mas, como diz Bagno:

(...) o preconceito, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito linguístico. (BAGNO, 2000, p. 75)

Apesar de ser um processo lento e trabalhoso, as distinções preconceituosas feitas entre as práticas de uso da língua com toda sua variação precisam ser eliminadas, e requer comprometimento, repensar as práticas escolares se faz necessário. Tal como aponta os PCNs:

o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 26)

O que os PCNs, trazem de eixo organizadores segue a premissa da língua como forma de interação, considerando importante que “o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações lingüisticamente significativas, situações de uso de fato” (BRASIL, 1997, p. 35).

Assim, o ensino transmitido pela escola consoante aos eixos organizadores propostos pelos PCNs, se mostra como um meio muito eficaz para o combate ao preconceito linguístico e também a desmistificação de ideias equivocadas sobre, principalmente, a língua portuguesa. O professor deve se pautar sobre esses parâmetros e nos estudos sociolinguísticos, para levar seus alunos a uma reflexão sobre o uso da língua, para que assim conhecendo os verdadeiros mecanismos da língua e refletindo sobre eles, novos posicionamentos possam surgir na sociedade como um todo, dentro e fora da escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja um grande desafio promover a diversidade em todos os âmbitos sociais, procuramos mostrar neste trabalho que a língua como espelho da diferenças e diversidade refletir além do preconceito e discriminação, o modelos de vida, cultura, maneira de pensar e agir, as normas e os valores da sociedade. Um reconhecimento respeitoso das múltiplas facetas que compõem a identidade de qualquer povo é um passo importante rumo à igualdade.

Não devemos acreditar que alguma variedade da língua seja de forma inerente melhor ou mais bonita que outra. Devemos rejeitar qualquer forma de preconceito, inclusive o linguístico, abrindo espaço para debates que busquem esclarecer contradições enganosas que fazem com que os usuários de determinadas variedades linguísticas considerem-se e sejam considerados inferiorizados e incapazes de participar de forma plena de todos os âmbitos sociais. Já que, enquanto cidadão, ele é membro de uma sociedade multicultural, formada por diferentes costumes, tradições, valores, comportamentos e tudo que é fundamental para a formação da identidade de seus grupos.

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental, visto que apesar de suas

diretrizes indicarem um caminho que abarque a diversidade linguística em suas estratégias de ensino, a realidade pode não seguir por esse viés, principalmente se ela seguir a tradicional Gramática Tradicional. Nesse sentido, o professor deve estar sempre em busca de conhecimento e ferramentas que respaldem seu trabalho da melhor forma possível, buscando valorizar toda diversidade linguística e contribuindo para o combate a preconceitos tão profundamente existentes na sociedade.

Espera-se que esta proposta de abordagem vá ao encontro ao que foi proposto ao longo do corpo do trabalho e, que sirva de suporte para professores que exercem seu ministério em sala de aula e, sobretudo, aos futuros professores a tornar suas aulas de língua portuguesa mais dinâmica, prazerosa e agradáveis aos alunos que a frequentem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. Edições Loyola, São Paulo, 2000.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 24 de agosto de 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. – São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. “**L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et La culture**”, publicado originalmente in **Revue française de sociologie**, Paris, 7 (3), 1966, p. 325-347. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo : Parábola, 2013.

CANDOU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, 2008.

DICHER, Marilu; LEISTER, Margareth. **Multiculturalismo emancipatório, igualdade e tolerância**. Revista Mestrado em Direito, Osasco: Edifício, n. 1, 2013.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed. - São Paulo: Ática, 2006.

LEISTER, Margareth. **Aculturação e identidade cultural: uma revisão do direito internacional dos direitos humanos**. *Derecho y cambio social*, Santiago, v. 31. 2013, p. 14.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Cotidiano escolar e diferenças**. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira; GUIMARÃES, Maria de Fátima; MORETTI, Vanessa Cristina. **Princípios da igualdade e desigualdade, da diferença e diversidade, gênero, corpo, violência: olhares sobre a educação**. *Revista Travessias*, 2017, 29ª Ed., v. 11, n. 1, p. 39-58.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

AS FONTES DO DE GESTIS MENDI DE SAA E O TRABALHO FILOLÓGICO DE ARMANDO CARDOSO

Leonardo Kaltner
(UFF)

INTRODUÇÃO: AS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL QUINHENTISTA

RESUMO: Em nossa apresentação, debateremos o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso com as obras de S. José de Anchieta (1534-1597), SJ, tendo como objetivo específico analisar o trabalho de edição crítica da obra novilatina de Anchieta. Debateremos o método filológico empregado por Armando Cardoso, seu levantamento de fontes, trabalho crítico e tradução dos poemas escritos em latim por Anchieta, em suas diversas publicações ao longo de décadas. Uma das questões a ser observada é relativa às fontes empregadas nas sucessivas edições do poema *De Gestis Mendi de Saa*, poema épico e histórico sobre Mem de Sá, que ocupa lugar de relevo na produção anchietana. Debateremos, além destas questões descritivas e analíticas, a atuação de Armando Cardoso como filólogo e a sua inserção na historiografia da linguística no Brasil, como referência nos estudos anchietanos.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística, Estudos anchietanos,

O corpus anchietano está inserido no seu contexto de produção e primeira recepção, o Brasil quinhentista. A fim de iniciarmos considerações teórico-metodológicas sobre as possibilidades de abordagem de sua obra, e o trabalho moderno de reedição de Armando Cardoso no século XX, devemos ponderar sobre quais são as possibilidades de descrição do contexto linguístico em que se insere a produção textual anchietana, e o trabalho filológico de Cardoso, principal editor de Anchieta, modernamente (MOUTINHO, 1999, p. 18). Por terem sido os textos de Anchieta produzidos em data recuada historicamente, a abordagem pela historiografia da linguística, ou o aporte de análise histórica das ideias linguísticas, com seu aparato teórico, pode situar uma análise linguística contemporânea do corpus anchietano.

Entretanto, pelo fato de o século XVI nas Américas caracterizar-se por ser uma época centrada no contato linguístico, entre comunidades linguísticas autóctones e aquelas que cruzaram o Atlântico, há uma possibilidade de descrição teórico-metodológica, pelo viés da ecolinguística, para uma análise da América portuguesa em seu período inicial e uma

forma de se compreender os documentos coevos supervenientes, contexto da obra de Anchieta¹. Por fim, uma análise linguística da abordagem filológica do trabalho de Armando Cardoso, no trato com manuscritos e edições oriundas das tipografias renascentistas e outras fontes tardias, que compõem o corpus anchietano, é o método pelo qual podemos evidenciar e analisar questões de interpretação das obras de Anchieta em sua recepção contemporânea². Portanto, uma análise interdisciplinar é necessária para situar as obras de Anchieta nos estudos de linguagem contemporâneos e interpretá-las a fim de revelar as ideias linguísticas que estiveram presentes no período colonial do Brasil quinhentista.

As ideias linguísticas que circularam no Brasil quinhentista referiam-se, sobretudo, às tentativas de contato linguístico para o estabelecimento da colônia na América portuguesa. No século XVI, ainda que a expansão da colônia tenha se limitado ao território litorâneo, sucessivas tentativas de aproximação entre os povos envolvidos no processo marcaram o multiculturalismo inicial do Brasil, marca identitária esta que perdurou na época do Império independente, sendo contínua até os dias atuais. Para descrevermos a comunidade linguística que formava o Brasil quinhentista, um complexo ecossistema linguístico, devemos considerar alguns fatores de análise demográfica e de estimativas, através de documentos coevos, que representam os momentos iniciais de colonização e nos permitem ter uma visão parcial desta realidade.

O IBGE organizou uma obra intitulada: Brasil: 500 anos de povoamento, em que apresenta uma visão oficial do povoamento desde o início oficial do processo de colonização no Brasil. Os dados demográficos estimados dão uma ideia do que seria esta comunidade linguística inicial, o ecossistema linguístico do Brasil quinhentista. A população total da colônia variou de cerca de 15.000 indivíduos em 1550 para cerca de 100.000 indivíduos em 1600 (IBGE, 2000, p. 221), enquanto a população indígena total na época, no território do atual Brasil, foi estimada em cerca de 2.431.000 indivíduos de diversos grupos étnicos, distribuídos por todo o território (IBGE, 2000, p. 222). Inicialmente, a colônia estava organizada em núcleos litorâneos. Já a população africana, que desembarcou no Brasil e foi escravizada na colônia, pelo tráfico humano transatlântico, é estimada em cerca de 10.000 indivíduos entre 1531 e 1575 e cerca de 40.000 indivíduos, entre 1576 e 1600, totalizando cerca de 50.000 indivíduos em todo o século XVI (IBGE, 2000, p. 223). Os povos indígenas que integravam a colônia

1 Tendo em consideração as especificidades de obras do Brasil quinhentista, somente uma abordagem interdisciplinar é capaz de situá-las em parâmetros de análise linguística contemporânea. Teorias do contato linguístico, como a Ecolinguística, auxiliam na análise e interpretação destes escritos, já a metodologia da Filologia Românica auxilia no trato com manuscritos e edições coevas e, por fim, a abordagem pela Historiografia da Linguística permite traçar a recepção destes documentos por linguistas e filólogos no Brasil, que resgataram e comentaram estes textos fundamentais, esse edifício de concepções teórico-metodológicas permite uma releitura contemporânea e análise das obras do Brasil quinhentista.

2 A recepção da obra de Anchieta é um capítulo interessante do desenvolvimento da Filologia e da Crítica Textual no Brasil, envolvendo esforços de documentação desde a época de sua morte, a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ainda na época do Império, posteriormente em publicações da Academia Brasileira de Letras e nas obras de Armando Cardoso, que, por fim, buscou editar suas obras completas.

habitavam as missões religiosas, sobretudo as jesuíticas, a partir da segunda metade do século, enquanto a população branca e mestiça habitava as vilas, já a população negra escravizada era levada às senzalas dos engenhos, até que fundassem os primeiros quilombos, ainda no século XVI, como resistência ao regime escravocrata. Nesta comunidade linguística complexa, que é o ecossistema linguístico da colônia tropical da América portuguesa, o Brasil quinhentista, se desenvolveu a obra de Anchieta.

POPULAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XVI

Ano de estimativa	População estimada
1550	15.000
1576	17.100
1583	57.000 (25.000 brancos, 18.000 índios, 14.000 negros)
1600	100.000 (30.000 brancos, 70.000 índios e negros)

Tabela 1. Estimativa de população do Brasil quinhentista (IBGE, 2000. p. 221.)

As ideias linguísticas no Brasil quinhentista referem-se sobretudo ao período inicial de colonização da América portuguesa e sua inserção nos domínios ultramarinos do reino absolutista de Portugal até a União Ibérica, entre 1580 e 1640, quando o controle territorial das colônias portuguesas passa da dinastia de Avis para os Habsburgos, ou Casa da Áustria, da Espanha, no final do século XVI (AGUILAR, 2002, p. 56). Dessa forma, dois elementos norteadores podem servir como elemento neste debate sobre as ideias linguísticas no Brasil quinhentista: a multiculturalidade, sob a égide do colonialismo quinhentista, e uma política de contato linguístico, que se desenvolvia inicialmente de forma empírica e, posteriormente, após institucionalização especializada pelas universidades renascentistas e pela organização da educação humanística, passou a operar oficialmente como política de ocupação territorial e missionária.

Para a descrição e análise da influência das ideias linguísticas no período inicial da imigração e colonização, de que resultou a origem do Brasil, é necessário investigar os registros documentais da época em busca de se compreender principalmente a vida cotidiana e o contato entre os povos autóctones e os povos que imigraram pelo Atlântico, vindos tanto da Europa ocidental quanto da África costeira, dessa forma, logrando construir um discurso historiográfico além daquele que apenas ressalta os conflitos iniciais, para se compreender como a colônia se estabeleceu e posteriormente se expandiu. Assim, para se evitar uma visão reducionista, em que indígenas, europeus e africanos formassem apenas classes antagônicas e complementares, é interessante analisar os grupos de indivíduos, as comunidades, em suas identidades específicas, em uma perspectiva baseada no contato linguístico que originou alianças, antagonismos e contribuiu para a formação da América portuguesa. Ainda que o projeto colonial fosse

único, sua execução se deu em ações independentes, envolvendo atores diversos e gerações sucessivas em redes de contatos e trocas culturais.

A disputa interna entre tribos e etnias indígenas em guerras constantes, pela ocupação da terra litorânea, desde a migração tupi, a rivalidade bélica e técnica entre reinos europeus pelo controle de rotas marítimas, os conflitos na África entre grupamentos islâmicos e tribais pela hegemonia territorial são fatores que demonstram ser inviável a construção de uma narrativa linear sobre a colonização do Brasil e dos atores envolvidos no processo. Não havia coesão entre indígenas, europeus e africanos no século XVI, a ponto de se pensar em uma concepção de nacionalismo ou uma ampla aliança. Ao mesmo tempo, para o olhar do século XXI, as maiores atrocidades da sociedade da época seriam o tráfico humano transatlântico, principalmente a diáspora africana, a escravidão, também a antropofagia indígena, esta largamente registrada em documentos da época, os métodos de tortura e execução, herança do período romano e medieval, empregados em disputas ideológicas e religiosas, pelos diversos grupamentos europeus. Um outro fator relevante sobre questões demográficas na ocupação das Américas teria sido o contato dos povos indígenas autóctones com uma série de doenças da Europa, da África e da Ásia, desenvolvidas no contato milenar entre os velhos continentes, doenças estas que depauperaram populações indígenas inteiras em larga escala, como armas biológicas invisíveis, sendo equivalentes à peste bubônica europeia medieval, agora no continente recém-batizado de América. Este fator, acrescido da escravidão compulsória, teria sido o principal responsável pelo despovoamento indígena do continente, tanto do México Asteca, quanto do Peru Inca, também do território do Brasil:

Conforme o antropólogo William Denevan, estima-se 50-60 milhões de pessoas viviam na América antes da chegada dos europeus. Até 1700, uma profusão de doenças introduzidas pelos europeus e seus animais reduziu esse número em 85-90%, para 6-7 milhões sobreviventes. O historiador ambiental Alfred Crosby chamou essa grande aniquilação de pandemia do solo virgem, pois os povos nativos não tinham imunidade às doenças introduzidas, que desembarcaram no que Crosby qualificou de “solo virgem”.

A lista de doenças introduzidas abrange quase tudo que a medicina moderna conhece: varíola, gripe suína, sarampo, tuberculose, coqueluche, antraz, brucelose, leptospirose e malária. Algumas doenças eram portadas pelos animais que os europeus traziam consigo, outras pelas pessoas em si, que originalmente as haviam contraído de seus animais. Os hospedeiros mais prolíficos de doenças eram os porcos, trazidos às Américas como fonte de alimento nos navios.

As evidências genéticas sugerem que os primeiros americanos tinham pouca imunidade a doenças porque seus ancestrais haviam vindo de regiões remotas do que hoje é a Sibéria — locais isolados das culturas mais afetadas por doenças nas partes mais quentes e tímidas da Eurásia meridional. Outra razão para a falta de imunidade entre os primeiros americanos era a ausência de pecuária, que acarreta muitas doenças que podem passar para os humanos. Os únicos animais domesticados nas Américas eram lhamas e alpacas, nas montanhas da América do Sul, onde as temperaturas frias tendem a conter as doenças (RUDDIMAN, 2015, p. 320).

Mesmo em uma sociedade com tão grandes dificuldades e carente de recursos tecnológicos, a ocupação territorial da América portuguesa foi bem-sucedida, tendo se desenvolvido uma civilização tropical incipiente, o Brasil, como colônia do vasto império ultramarino português, cujo principal aspecto seria o multiculturalismo inicial. Para o desenvolvimento da colônia, o contato linguístico seria fator central de desenvolvimento, tanto das atividades cotidianas, quanto de fortificação das vilas e missões indígenas. Dessa forma, devemos notar que não ocorrera uma linearidade neste desenvolvimento, havendo, ao contrário, registros de grandes descontinuidades, processos interrompidos e retomadas na tentativa de colonização, até que, por fim, como se por vida própria, em uma estreita faixa litorânea da América portuguesa, com uma comunidade linguística heterogênea, passasse a ver a si mesma como Brasil.

O marco zero na política de contato linguístico e a primeira tentativa oficial e registrada de contato no Brasil quinhentista estão descritos na Carta de Caminha. A frota de Cabral, que contava com intérpretes, como Gaspar da Gama, e religiosos como o franciscano Frei Henrique de Coimbra, em sua breve passagem nas Terras de Vera Cruz, registrada pelo escrivão Caminha, estabeleceu um padrão de tentativa de contato com os povos indígenas empírico que não seria inicialmente bem-sucedido, na Carta de Caminha há também a alusão de que o “barulho das ondas” teria impedido o contato linguístico:

No maravilhoso texto da certidão de nascimento da terra do Brasil, Pero Vaz de Caminha afirma que ninguém era capaz de compreender a língua dos dois primeiros indígenas que subiram a bordo da nau capitânia. A língua hebraica e o árabe, dos intérpretes a bordo da expedição, não lhes foram de valia alguma. E eram pelo menos dois intérpretes, Gaspar de Lemos e o mestre João, também autor de uma pequena carta sobre o descobrimento do Brasil. O hebraico de nada valeu, nem o português, nem o latim e o grego dos frades e clérigos.

Em face da impossibilidade de um mínimo de diálogo, segundo o relato de Caminha, os portugueses mostraram aos índios alguns elementos da biodiversidade portuguesa, para ver suas reações. Como Deus fez desfilar os animais diante de Adão para ver suas reações ao nomeá-los, os portugueses apresentaram aos índios os animais presentes nas caravelas: papagaios, galinhas, carneiros... Diante do papagaio do capitão, não manifestaram surpresa alguma. Seguraram a ave com a mão. Indicaram haver muitas parecidas em suas terras. E papagaios não faltavam. A ponto de o Brasil ser apontado nos relatos de informantes italianos do século XVI como a terra dos papagaios. Um carneiro não despertou a atenção dos indígenas, mas uma galinha — possivelmente cacarejando e debatendo-se — assustou-os a ponto de fugirem desse estranho animal (MIRANDA, 2004, p. 91).

Realmente, um oceano de mudanças e transformações linguísticas separava há milênios estes povos. Outra estratégia, a de deixar degredados e até a chegada repentina de naufragos às aldeias indígenas, teria resultados diversos, como ocorre com João Ramalho em São Vicente e o Caramuru na Bahia. Vejamos uma síntese em série de alguns momentos notáveis no século XVI, quanto à política de contato linguístico. Enumeramos fatos relacionados a uma história das ideias linguísticas para a compreensão da América portuguesa no século XVI, o Brasil quinhentista:

1500-1600: série de navegações costeiras, para registro cartográfico, cujo padrão segue o da frota de Pedro Álvares Cabral, com o uso de “línguas” e intérpretes, como Gaspar da Gama, e a participação de religiosos como Frei Henrique de Coimbra, aos quais se acrescentam especialistas em astronomia e cartografia, como Mestre João. Além da Carta de Caminha, há outros relatos desta viagem como a *Carta de Mestre João e a Relação do Piloto Anônimo*. Acrescem-se a estes relatos, por exemplo, outras navegações como a de Vespucci, relatada na *Novus Mundus*, a circum-navegação de Fernão de Magalhães, entre outras, que tiveram por objetivo mapear a costa das Américas e do Brasil, cujos registros cartográficos se encontram aglutinados na obra de Juan de La Cosa em 1500, *Planisfério de Cantino de 1502*, *Esmeraldo de situ Orbis de 1508*, *Atlas Lopo Homem-Reineis de 1519* e *Roteiro do Brasil de Luiz Teixeira de 1586*. A viagem de Vespucci em 1503 ao Brasil redundou na fundação da feitoria de Cabo Frio em 1504, em terras do povo Tupinambá, que depois cairia nas mãos de corsários franceses (MARINHA DO BRASIL, 2018).

1530-1532: Expedição do navegador e militar Martim Afonso de Souza às Américas, que culmina com a fundação da vila de São Vicente, tendo auxílio de João Ramalho e do chefe indígena Tibiriçá. A obra *Diário da navegação da armada que foi à terra do Brasil de Pero Lopes de Souza* é o principal registro desta época. A primeira aliança luso-tupi, entre portugueses e indígenas, em São Vicente, permitiria, efetivamente, o início do processo de colonização do Brasil, posteriormente o projeto das capitanias hereditárias e a percepção da necessidade de expulsão dos franceses, que contrabandeavam pau-brasil na costa. Nesta época os portugueses haviam apenas fixado feitorias no Brasil, para extração de pau-brasil (SOUZA, 1839).

1533: Registro de entrada dos primeiros africanos no Brasil, quando Pero de Gois, solicita 17 escravos para a fundação de um engenho de açúcar (PETRONE, 1995, p. 23).

1534: Estabelecimento das capitanias hereditárias, para tentativa de colonização do território da colônia. Os principais registros das capitanias hereditárias são as obras *Tratado da Província do Brasil* e *Tratado da Terra do Brasil*, de Pero de Magalhães Gândavo, editadas em conjunto na *História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*, publicada em 1576 em Lisboa, a obra *Tratado descritivo do Brasil de 1587*, escrita por Gabriel Soares de Souza e a *História do Brasil*, de Frei Vicente do Salvador, publicada em 1627, mas que descreve eventos e fatos do século XVI (SILVA, 2014, p. 12 e seguintes).

1538-1548: Missão franciscana Mbiaça, a primeira missão indígena no Brasil, entre povoados carijós, em Laguna no atual território de Santa Catarina. A missão foi destruída pela ação de caçadores de escravos indígenas.

1548: Governo-geral em Salvador. O povoamento só se tornou possível após o estabelecimento de alianças com indígenas da região, o que está registrado na história de Caramuru, desde as primeiras décadas do século XVI.

1549: Segunda viagem de Hans Staden ao Brasil, que foi capturado por indígenas,

cujo relato se encontra na obra escrita em alemão *Duas Viagens ao Brasil*, publicada em 1557. Ano de chegada dos jesuítas ao Brasil e início das missões jesuíticas, de fundação dos colégios e escolas jesuítas no Brasil.

1551: Fundação do Bispado do Brasil.

1554: Os jesuítas fundam seu segundo colégio, que dá origem posteriormente a São Paulo.

1554-1567: Confederação dos Tamoios entre indígenas Tupinambá, Goitacaz e Aimoré, entre outros, liderada por Cunhambebe, em sua fase derradeira. Nóbrega e Anchieta ficaram reféns dos indígenas confederados. A obra de De Beata Virgine Dei Matre Maria de Anchieta foi escrita neste contexto.

1555-1567: Tentativa de colonização francesa no Brasil, do Rio de Janeiro a Cabo Frio, com o estabelecimento da França Antártica, em aliança com indígenas Tupinambás. Na tentativa francesa de fundar uma colônia, financiada por Gaspar de Coligny, havia calvinistas e católicos. As obras de Jean de Léry e André Thévet registram o episódio.

1555-1673: Guerra dos Aimoré, que impediu a colonização de trechos de Bahia e Espírito Santo.

1572-1577: Divisão do Brasil em dois Estados, ao Norte com a capital em Salvador, ao Sul, com o Rio de Janeiro, a administração é reunificada em seguida.

1573: Primeiro quilombo registrado no Brasil.

1580: União Ibérica, sob a Casa da Áustria.

1586-1599: Guerra dos Potiguara, para a colonização da Paraíba.

1595: Captura do Recife por piratas ingleses.

1597: Morte de S. José de Anchieta, no Espírito Santo.

Para o estabelecimento de vilas e cidades, no desenvolvimento das capitanias, foram necessárias alianças entre portugueses e indígenas Tupi, sobretudo para se opor à aliança entre franceses e Tupinambá no século XVI. Em Salvador, Diogo Álvares Correia, o náufrago que se tornaria Caramuru, foi um dos responsáveis pelo estabelecimento da colônia e das alianças na região. Em São Vicente, João Ramalho e o chefe indígena Tibiriçá em sua aliança permitiram a criação da colônia, já no Rio de Janeiro, o chefe indígena dos Temiminó, Araribóia, auxiliou Estácio de Sá e os portugueses nos combates contra franceses e os Tupinambá, para a fundação do Rio de Janeiro em 1565. Em Pernambuco e na Paraíba, Piragibe, cacique dos Tabajara auxiliou a colonização portuguesa. Dessa forma, podemos evidenciar que o projeto de colonização no século XVI não foi exclusivamente uma transferência populacional europeia aos trópicos, antes foi um projeto de civilização construído por alianças locais. Da mesma maneira que os europeus dominavam as rotas marítimas no oceano Atlântico, os indígenas Tupi dominavam as rotas terrestres na mata Atlântica, e apenas de uma aliança luso-tupi costeira a colônia poderia se desenvolver, graças a caciques como Tibiriçá, Arariboia, Piragibe e os que acolheram Caramuru.

Havia, então, em fins do século XVI, cerca de 14 vilas e três cidades no Brasil

quinhentista, também feitorias e fortificações, além de igrejas, mosteiros e conventos de ordens religiosas diversas, a que se somam missões indígenas, escolas e colégios jesuíticos. Em relação às atividades econômicas, havia fazendas, engenhos e lavouras. De certa forma, pode-se afirmar que o Brasil quinhentista se integrava culturalmente aos reinos absolutistas europeus pelas navegações ao longo do século, e que, em fins do século XVI, já apresentava estabilidade:

Além da ação missionária da Societas Iesu no Brasil do século XVI, cuja ordem pontífice fora fundada no ano de 1534, com finalidade de levar o cristianismo aos confins do globo, outras ordens participaram do projeto de colonização da América Portuguesa, como os Franciscanos. Estes empreenderam uma missão no litoral de Santa Catarina, na localidade de Laguna, conhecida por Mbiaça, entre 1538 e 1548, com povoados carijós (COSTA, 2011, p. 1-2), a Ordo Fratrum Minorum ergueu conventos em Recife e Olinda em 1585, em Igarapé em 1588, na Paraíba em 1589, e em Vitória em 1591. Já os Beneditinos ergueram mosteiros em Salvador em 1582, no Rio de Janeiro em 1590, tendo chegado a São Paulo em 1598. Os Carmelitas, por sua vez, ergueram conventos em Olinda em 1583, em Salvador em 1586, em Santos em 1589, no Rio de Janeiro em 1590, em Angra dos Reis em 1593, em São Paulo em 1594, o que marcava outro aspecto multicultural do projeto missionário (KALTNER, 2016, p. 51).

Acresce-se a essa informação um mosteiro beneditino fundado em Olinda, cuja obra foi iniciada em 1599. A política missionária visava aprofundar o vínculo entre indígenas e europeus, o que evitaria conflitos e a predominância de uma militarização da colônia, logo o processo de ocupação territorial permitiria o surgimento de instituições mais complexas do que as feitorias iniciais, o que levaria a colônia a integrar-se culturalmente aos outros continentes, ainda que sob o viés do colonialismo:

O padre Manuel da Nóbrega, conhecido como o grande defensor dos índios, em suas décadas à frente dos jesuítas no Brasil, teve papel ativo no processo de colonização e catequização dos índios. Coube a ele colaborar ativamente na fundação da aldeia de Piratininga (1553), que tornar-se posteriormente a cidade de São Paulo, no Colégio de São Paulo (1554) e na cidade do Rio de Janeiro (1565). Entretanto, a maior contribuição ocorreu na área educacional, sendo sua contribuição ainda maior, pois sob seu comando foram fundadas cinco escolas de instrução elementar (em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga) e três colégios (no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia) (SHIGUNOV NETO, 2008, p. 177).

As três cidades fundadas no Brasil quinhentista foram Salvador da Bahia de Todos os Santos, em 1549, São Sebastião do Rio de Janeiro em 1565 e Filipeia de Nossa Senhora das Neves, atual João Pessoa, na Paraíba, em 1585. Além destas três cidades, havia cerca de 14 vilas, como descritas em tabela a seguir:

Nordeste	
1536	Vila de Igarapé, em Pernambuco
1537	Vila de Olinda, em Pernambuco
1599	Vila de Natal, no Rio Grande do Norte

Leste	
1535	Vila de Porto Seguro, na Bahia
1536	Vila de São Jorge dos Ilhéus, em Ilhéus
1536	Vila de Santa Cruz, em Santa Cruz Cabralia
1551	Vila do Espírito Santo, no Espírito Santo
1551	Vila de Nossa Senhora da Vitória, em Vitória
1590	Vila de São Cristóvão, em Sergipe
Sul	
1532	Vila de São Vicente, em São Paulo
1545	Vila de Santos, em Santos
1558	Vila de São Paulo de Piratininga, em São Paulo
1561	Vila de Nossa Senhora da Conceição de Itanhaém, em Itanhaém
1600	Vila de São João Batista da Cananeia, em São Paulo

Tabela 2. Vilas do Brasil quinhentista (AZEVEDO, 1992, p. 29)

AS FONTES DO DGMS

As obras de S. José de Anchieta (1534-1597), SJ representam diversos aspectos do Brasil quinhentista. É lugar-comum sempre notar que sua obra foi escrita em quatro línguas: português, espanhol, tupi e latim, sendo este um dos traços que marcam o processo de contato linguístico e intercultural da colônia. O principal editor da obra de Anchieta foi o filólogo e linguista Pe. Armando Cardoso, que ao longo de décadas publicou pesquisas pioneiras, em busca de editar os Monumenta Anchieta, as obras completas de Anchieta, em um trabalho filológico complexo.

Dos volumes que compõem os Monumenta Anchieta, o poema epicum De Gestis Mendi de Saa escrito em latim renascentista se destaca por ser a primeira obra editada por Armando Cardoso, também por ter sido o primeiro texto literário das Américas a ser publicado em livro, em Coimbra no ano de 1563, sendo uma epopeia anterior a Os Lusíadas de Camões. Armando Cardoso editou o De Gestis Mendi de Saa, a partir de duas fontes textuais: a editio princeps de 1563 e o Manuscrito de Algorta, fonte mais tardia (ANCHIETA, 1970).

Armando Cardoso publicou em 1958 uma edição do poema De Gestis Mendi de Saa baseada na sua única fonte conhecida até então, o Manuscrito de Algorta, apenas em 1970, seria publicada uma segunda edição, já com o cotejo entre as duas fontes conhecidas da obra: a editio princeps de 1563, publicada em Coimbra e o Manuscrito de Algorta, sendo esta edição de Armando Cardoso o trabalho filológico e linguístico mais completo sobre o poema anchietano.

Um excerto do poema, pela editio princeps de 1563 (ANCHIETA, 1997): versos 203-240

*Mens eadem sanctis Rectorem auertere caeptis,
Et tentare virum, si possint forte precando,*

Aut obtestando, quod menti insederat altae, 205
Consilium mutare, adeunt sermones omnes
Instructi pariter Praetorem, ac talia fantur:
“Magne gubernator, cui felicissimus orae
Australis rex Ioannes commisit habenas
Numinis aeterni auspicio, tibi tradita nostri 210
Cura fuit, cunctos tranquilla ut pace gubernes,
Invigilesque omni communi ex parte saluti,
Turbine composito bellorum: qualia iura,
Quasue paras leges crudeli imponere genti?
Bella vetas Indis? Qua tandem pace fruemur 215
Assiduo inter se certent nisi Marte, cruentos
Explentes animos? Quanam ratione quod optas
Posse putas fieri? Carnes dediscat amare
Barbarus humanas? Laniatur uiuere tigres
Desinat, aut uitulos saeui lacerare leones, 220
Innocuasue lupi pecudes? Prius aequore in alto
Desierit vastum balena replere barathrum
Piscibus, in vácuo timidas prius aere nisus
Cesset aues raptare audax, leopresque volatu
Tollere, summa petens pedibus louis armiger uncis, 225
Quam gens humanas Brasillica mandere carnes.
Ergo age quid tentes, cauta circumspice mente,
Ne prohibe pugnis sese, belloque laccessant
Mutuo, et hostiles immani funere carnes
Discerpant, assent, corrodant more paterno 230
Morsibus assuetis, celebrent solemnia auorum
Festa sine, immites ne in nos conuertere tentent
Forte manus, penitusque feras crudelibus iras
Exercere velint bellis, nosque ense trucident,
Vxores, natosque et multis cladibus urbem 235
Incestent, tu tantorum, tu causa malorum,
Perpetuaeque reus noxae, fusique cruoris
Debitor unus eris, praedicimus ecce monentes,
Indorum mores edocti ex tempore longo,
Naturam gentis qui iam bene nouimus huius” 240

Tradução

A mesma mentalidade em afastar o dirigente de seus sagrados afazeres,
 Caso pudessem, por acaso, tentar o homem por imprecações
 Ou por objeções, pelo fato de que assentara no fundo da alma
 205

Mudar suas resoluções. Todos se reúnem em suas falas,
 Instruídos, igualmente, quanto ao governador e lhe falam tais palavras:
 “Grande governador-geral, a quem o felicíssimo rei
 D. João III enviou para o comando do território do Sul,
 Com o auspício da eterna divindade, a ti foi oferecido
 O cuidado de nós, para que nos governe reunidos em tranquila paz,
 E descansados, de toda parte, em comum segurança,

210

Acalmada a tempestade das guerras. Quais direitos,
 Quais leis preparas, para impor à cruel gente?
 Vetas as guerras aos índios? Então, fruímos de qual paz, 215
 Senão quando, com assídua guerra, entre si, eles combatam, externando
 Ânimos sangrentos? Por qual razão, pois, acreditas
 Poder, o que julgas, ser feito? Deixaria de amar carnes
 Humanas, o bárbaro? O tigre deixaria de viver
 Sem o corpo dilacerado, ou os selvagens leões de lacerar novilhos, 220
 Ou os lobos, rebanhos inocentes? Antes, no alto-mar,
 Pararia a baleia de encher seu vasto bártro
 Com peixes, antes a águia do mar no céu vazio cessaria
 De raptar aves, audaz; ou a águia de Júpiter, armada
 Com suas garras, de capturar lebres em voo, buscando as alturas, 225
 Do que o povo do Brasil deixar de se alimentar de carnes humanas!
 Logo, age, observa o que tentas com a mente cautelosa:
 Não proibas que se destruam em combates e pela guerra
 Mútua, e estraçalhando as carnes dos inimigos em funeral
 Terrível as assem, e corroam no costume paterno 230
 Com acostumadas mordidas; não deixes que celebrem as solenidades
 Dos antepassados sem festa, para que não tentem voltar-se contra nós furiosos
 Seus braços, porém; e queiram, internamente, direcionar sua feroz ira
 Em guerras sangrentas, e nos trucidem, esposas e filhos, pela espada
 E manchem a nossa cidade com muitas calamidades
 235
 Tu serás o único devedor e causa de tão grandes males,
 Réu, também, desta ruína perpétua, e do sangue derramado.
 Eis que, aconselhando o avisamos, nós conhecedores
 Dos costumes dos índios de longo tempo,
 Nós que já conhecemos bem a natureza desta gente". 240

COMENTÁRIOS

Trata-se este excerto de um comunicado que os colonos europeus dão ao governador-geral Mem de Sá sobre a sua decisão de estender a legislação vigente na colônia da América portuguesa aos povos indígenas, garantindo-lhes direitos. A legislação portuguesa na época era baseada nas Ordenações Manuelinas. O discurso é um contraditório da população europeia à decisão do governador-geral e demonstra como os colonos agiram em relação à assimilação administrativa dos povos indígenas no estabelecimento inicial do Brasil quinhentista. Os argumentos centrais do discurso são as constantes guerras e antropofagia, como traços conflitantes entre colonos europeus e os povos indígenas naquela geração do século XVI que Anchieta descreve na Bahia.

Posteriormente, Mem de Sá, que não aceitaria a sugestão dos colonos, fundaria vilas, igrejas e auxiliaria a fundação das missões jesuíticas, surgindo uma sociedade colonial em que os indígenas que não integrassem o projeto colonial continuariam vivendo em suas aldeias tribais, até que o projeto colonial os atingisse. Já os indígenas

cristianizados viveriam paralelamente em missões, separados dos colonos europeus, estes, por sua vez, em vilas e cidades, estando também apartados das fazendas e dos engenhos, em que predominava a população escrava, inicialmente indígena. Já a população africana escravizada viveria em senzalas, enquanto aqueles que conseguissem a liberdade pela fuga viveriam nos quilombos. Apenas a população miscigenada teria um trânsito livre entre esses espaços, que começavam a ser etnicamente delimitados.

As atividades cotidianas eram relacionadas sobretudo à subsistência, e o único empreendimento rentável que justificava a colonização eram inicialmente a coleta de pau-brasil em feitorias e o cultivo da cana-de-açúcar, após as primeiras décadas, a que se acresceriam produtos como tabaco, couro, entre outros, posteriormente. Enquanto as atividades econômicas se desenvolviam com maior produtividade no Nordeste, as vilas e cidades do Sul amargavam uma vida extremamente simples, no limiar da miséria, causada por doenças, fome e constantes conflitos.

CONCLUSÃO

Para uns, na época, o Brasil era um novo reino, para outros uma nova tribo, para uns era o cativo vitalício, para outros, terras de novos quilombos, para uns a oportunidade de navegar, enriquecer, saquear, para outros significava novas terras para plantio, lugar para renovar a fé. De qualquer forma, porém, a única certeza que havia sobre o Brasil quinhentista era a de que o que estava surgindo na América portuguesa era um novo mundo, uma nova sociedade, integrada ao velho mundo, como uma província, a última de suas fronteiras, antes de o mundo ser reconhecido como um globo, orbis terrarum, algo finito.

As memórias escritas desta época só chegam aos dias atuais como vestígios, apenas pela perspectiva dos letrados, cujos textos se conservaram, e os escassos resquícios arqueológicos, que nos permitem tecer considerações sobre esta época. No mais, a própria sociedade brasileira resguarda em si estas memórias longínquas do início do período colonial, algumas traumáticas, como o racismo, resquício do período escravista, por exemplo. Há uma memória de fundo coletivo e anônimo na transferência e na manutenção da língua portuguesa no Brasil, perceptível nos costumes populares, na tradição oral, nas celebrações religiosas. As paisagens litorâneas paradisíacas e tropicais, lado a lado à resistência indígena e quilombola, a religiosidade, as festividades, se confrontadas aos textos que sobreviveram desde o século XVI no Brasil, podem nos ajudar a entender o mínimo sobre aquelas gerações de indivíduos que fundaram a antiga América portuguesa no século XVI.

A obra de Anchieta no Brasil quinhentista revela todo o aspecto multicultural do início do processo de colonização da América portuguesa, revelando seus conflitos, mas também o longo processo de construção de uma civilização tropical, cujo cotidiano está registrado em diversos autores e se desenvolveu ao se expandir de uma estreita

faixa litorânea em direção aos sertões, ocupando grande território até o momento de sua Independência. Na obra de Anchieta, encontramos o registro de uma época em que a América portuguesa começava a se consolidar.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Jurandir Coronado. Conquista Espiritual. A história da evangelização na Província Guairá na obra de Antônio Ruiz de Montoya, S.I. (1585-1652). Roma: Editrice Pontifica Università Gregoriana, 2002.

ANCHIETA, José de. De Gestis Mendi de Saa. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1958.

ANCHIETA, José de. De Gestis Mendi de Saa. São Paulo: Loyola, 1970.

ANCHIETA, José de. De Gestis Mendi de Saa. Edição fac-similada. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1997.

AZEVEDO, Aroldo de. Vilas e cidades do Brasil colonial. Terra Livre, Revista da Associação dos Geógrafos Brasileiros, 10, (1992), p. 23-78.

IBGE. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000.

KALTNER, Leonardo Ferreira. O latim na colonização do Brasil quinhentista. Caderno de Letras da UFF, 26, n.53, (2016), p. 39-60.

MARINHA DO BRASIL. Hidrografia e navegação 1500-1822. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/dhn/?q=en/node/84>, último acesso 02 de março de 2018.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de. O descobrimento da biodiversidade. A ecologia de índios, jesuítas e leigos no século XVI. São Paulo: Loyola, 2004.

MOUTINHO, Murillo. Bibliografia para o IV Centenário da morte do Beato José de Anchieta. São Paulo: Loyola, 1999.

PETRONE, Pasquale. Aldeamentos paulistas. São Paulo: EdUsp, 1993.

RUDDIMAN, William F. Terra transformada. Porto Alegre: Bookman, 2015.

SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar, 31, (2008), p. 169-189. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>, último acesso 02 de março de 2018.

SILVA, Nelson Ricardo da & NEPOMUCENO, Luís André. A legitimação do Império: cronistas portugueses na colonização do Brasil (séc. XVI). Revista Crátulo, 7, (2014), p. 12-24. Disponível em: http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/665422/A-iso-8859-Legitimao_do_Imprio-cronistas_portugueses_na_co_lonizao-do-Brasil.pdf, último acesso 02 de março de 2018.

SOUZA, Pero Lopes de. Diário de Navegação de Pero Lopes de Souza 1530-1532. Por Francisco Adolfo de Varnhagen. Lisboa, 1839.

VILAR, Gilberto. O primeiro brasileiro: Bento Teixeira, poeta. São Paulo: Marco Zero, 1995.

CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM) NO DECORRER HISTÓRICO E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Rogers Rocha

ROCHA, Doutorando em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis-SC; rogers_rocha@yahoo.com.br

Lourival José Martins Filho

FILHO, Professor Titular da Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis-S; lourivalfaed@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões sobre as concepções de lingua(gem) desenvolvidas historicamente, desde a “lingua(gem) como a representação do pensamento”, a “lingua(gem) como instrumento de comunicação” e a concepção da “lingua(gem) como processo de interação (atividade discursiva)” com o objetivo de identificar aspectos educativos e políticos que influenciaram a educação de surdos através dessas concepções. A lingua(gem) como expressão do pensamento desde a tradição gramatical grega até no século XX, não favoreceu o reconhecimento da língua de sinais e foi desenvolvida uma educação oralista, pois pensava-se que o surdo necessitava praticar a oralização para que seu pensamento não fosse também deficiente. A concepção de lingua(gem) como instrumento de comunicação (a partir de

Saussure, 1916), quando desconsidera a língua de sinais, por não obter um padrão, fortalece o ensino do português para surdos como um código linguístico, porém, com o desenvolvimento da estrutura linguística da Libras (código) e das pesquisas em neurolinguística sobre a língua de sinais, fortaleceu também o reconhecimento linguístico da Libras. Logo, a concepção da lingua(gem) como processo de interação, com bases em estudos psicológicos (Vygotsky) e linguísticos (Bakhtin), contribuíram para o fortalecimento social e cultural dos surdos e a implementação da política educacional bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: concepção de lingua(gem), língua, língua de sinais, surdo, educação, política, comunicação.

A LINGUA (GEM) COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

A lingua(gem), como expressão do pensamento nessa concepção, refletia literalmente o pensamento de uma forma exteriorizada. A língua(gem) era vista como uma instituição individual, monológica, sendo apenas a exteriorização do pensamento, traduzido por meio das palavras. A língua(gem) era considerada a partir dos pressupostos da lógica, que ainda na antiguidade, guiavam os preceitos das primeiras gramáticas gregas. Neste sentido, a língua deveria ser estudada

e aprendida a partir da análise das partes para a compreensão do todo. Sob essa perspectiva o indivíduo que não se expressava bem logo não pensava (GONÇALVES e BARONAS,2013).

Além do mais, para Aristóteles, a natureza da linguagem humana possuía um suporte biológico:

A partir da fundamentação biológica, o homem é caracterizado como capaz de, por natureza, articular sons e organizá-los numa linguagem. A partir das considerações sobre ciência política, o homem é caracterizado como capaz de, por meio da linguagem, exprimir o conveniente e o inconveniente, o justo e o injusto e, desse modo, organizar uma sociedade política. (NEVES, pág 58, 1981)

A partir da fundamentação biológica, o homem é caracterizado como capaz de, por natureza, articular sons e organizá-los numa linguagem. Para Aristóteles, o que está no som é símbolo do que está na alma, mas não necessariamente o conceito que está no som, o significado, é congruente com o conceito que está na alma, embora só sob as formas de linguagem possam ser apreendidos os conteúdos mentais. A relação entre a linguagem e as coisas é mediata, porque passa pelos estados de alma (NEVES, 1981). Neste caso, o autor parece afirmar, que os conteúdos mentais são aprendidos sob linguagem articuladas em sons e com isso fortalecendo a ideia daquele que não produz uma linguagem oral seja inferiorizado.

Acreditava-se que quem falasse ou escrevesse “corretamente” seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, conseguia transmitir de maneira mais “correta” suas ideias e era considerado um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento (MOURA, LODI e HARRISON, 1997 apud ALBRES e OLIVEIRA, 2013).

A igreja também teve forte influência para enfatizar a fala como atributo essencial de aprendizagem e conhecimento. Encontram-se, em textos bíblicos, passagens que revelam que os surdos, por exemplo, assim como os demais deficientes¹, eram considerados pecadores, já que o corpo era o “templo da alma” e em consequência, um corpo imperfeito refletia o estado de alma também imperfeita (ALBRES e OLIVEIRA, 2013).

A Bíblia diz em João 9:2-3: “Perguntaram-lhe os seus discípulos: Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Respondeu Jesus: Nem ele pecou nem seus pais; mas foi para que nele se manifestem as obras de Deus.”

Outra passagem bíblica sobre deficiência ainda como carga pecaminosa em Levítico 21:16-24:

16 Falou mais o Senhor a Moisés, dizendo: 17 Fala a Arão, dizendo: Ninguém da tua descendência, nas suas gerações, em que houver algum defeito, se chegará a oferecer o pão do seu Deus. 18 Pois nenhum homem em quem houver alguma deformidade se chegará; como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de

1 Os surdos eram tratados como deficientes na antiguidade diferentemente de hoje, na era contemporânea, os quais são vistos como pessoas com apenas diferença linguística.

membros demasiadamente compridos, 19 Ou homem que tiver quebrado o pé, ou a mão quebrada, 20 Ou corcunda, ou anão, ou que tiver defeito no olho, ou sarna, ou impigem, ou que tiver testículo mutilado. 21 Nenhum homem da descendência de Arão, o sacerdote, em quem houver alguma deformidade, se chegará para oferecer as ofertas queimadas do Senhor; defeito nele há; não se chegará para oferecer o pão do seu Deus. 22 Ele comerá do pão do seu Deus, tanto do santíssimo como do santo.

23 Porém até ao véu não entrará, nem se chegará ao altar, porquanto defeito há nele, para que não profane os meus santuários; porque eu sou o Senhor que os santifico.

24 E Moisés falou isto a Arão e a seus filhos, e a todos os filhos de Israel.

Uma última passagem bíblica (porém não menos importante) está no livro de Marcos no capítulo 7 em que ressalta a necessidade de falar a língua oral pelo surdo:

31 A seguir Jesus saiu dos arredores de Tiro e atravessou Sidom, até o mar da Galileia e a região de Decápolis. 32 Ali algumas pessoas lhe trouxeram um homem que era surdo e mal podia falar, suplicando que lhe impusesse as mãos. 33 Depois de levá-lo à parte, longe da multidão, Jesus colocou os dedos nos ouvidos dele. Em seguida, cuspiu e tocou na língua do homem. 34 Então voltou os olhos para o céu e, com um profundo suspiro, disse-lhe: “Efatá!”, que significa “abra-se!” 35 Com isso, os ouvidos do homem se abriram, sua língua ficou livre e ele começou a falar corretamente. 36 Jesus ordenou-lhes que não o contassem a ninguém. Contudo, quanto mais ele os proibia, mais eles falavam. 37 O povo ficava simplesmente maravilhado e dizia: “Ele faz tudo muito bem. Faz até o surdo ouvir e o mudo falar”.

Para esta concepção, o ser humano representa o mundo por meio da linguagem, cuja função seria também a de representar seu pensamento e conhecimento de mundo. Um indivíduo que não falasse ou não falasse bem não poderia se expressar bem e não poderia pensar bem, porquanto a expressão se construiria no interior da mente, como lugar de produção, secundarizando a língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento (ALBRES e OLIVEIRA, 2013).

A valorização das normas gramaticais do falar e do escrever “bem”, remete a eficiência comunicativa em que o indivíduo organiza de maneira lógica o seu pensamento no seu falar, para isso, haveria regras, disciplinando-o.

Portanto, o ensino de gramática nessa concepção preconiza a exposição de regras do bem falar e escrever, herdadas da tradição greco-latina, seguindo uma lógica organizacional imposta a todos que desejam expressar-se com clareza. A língua é tida, pois, como homogênea, estática e invariável. Para tanto, são escolhidos textos modelos de bom uso com o intuito de atingir os objetivos propostos, dentre esses, a transmissão de uma visão purista de língua, opondo “certo” e “errado”, excluindo de seu escopo todas as demais variedades existentes na sociedade (GONÇALVES e BARONAS, 2013).

A LÍNGUA (GEM) COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

A segunda concepção de língua(gem) é compreendida como comunicação. A língua é vista fora de seu contexto de utilização, fundamentando-se nos pressupostos do estruturalismo, ou seja, como um código definido num conjunto de signos que se combinam segundo regras, funcionando da comunicação de uma mensagem de um emissor para um receptor o qual é compartilhado entre os falantes, ser convencionalizado, para garantir a eficácia da transmissão. O sistema linguístico, neste caso, sustenta-se como um dado externo à consciência do indivíduo, isto é, a língua existe independente das pessoas (ALBRES e OLIVEIRA, 2013).

Numa perspectiva estrutural de ver a língua, a qual está relacionada às ideias desenvolvidas por Ferdinand de Saussure (1916), em que estabelece a dicotomia *langue* (língua) e *parole* (fala), eleger como objeto de estudo da linguística a *langue* num viés de considerar a língua como um sistema independente dos falantes. A língua é um sistema de signos estruturados, ela é sistemática, enquanto a fala é individual. O signo por sua vez não é apenas nomenclaturas e sim a relação de uma imagem acústica chamado de significante com um conceito denominado significado, que juntos formam um signo. Um signo ganha valor em sua relação com outros signos. Nessa relação, alinhados um após o outro formam uma relação chamada sintagma. A relação baseada nos elementos que são combinados se chama paradigma. Sendo assim, tendo o objetivo de descrever a língua como subsistema nas unidades constitutivas explicando o seu funcionamento interno.

Em se tratando de língua de Sinais, é inegável o caráter fonocêntrico de Saussure desde a definição de o signo linguístico possuidor de um significante o qual é definido como imagem acústica. Nas línguas de Sinais, por pertencerem a modalidade espaço-visual, não poderiam ser atribuída à imagem acústica no signo. É possível que para ele se não houvesse imagem acústica não haveria signo e não havendo signo não haveria língua. Para o referido autor a língua é um sistema de signos comparável “à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (SAUSSURE, 1995, p. 24). Nessa citação indireta, mostra superioridade das línguas orais diante das línguas das Sinais nomeada de alfabeto de surdo-mudo. É possível também que as línguas de Sinais não referenciava as características de convencionalidade, principal aspecto defendido por Saussure, portanto, só poderia ser estudada pela Semiologia, não sendo objeto de estudo da linguística.

No seu livro de Linguística geral, ele aborda sobre o circuito da fala onde para achar, no conjunto da linguagem, a esfera que corresponde à língua, é necessário colocarmo-nos diante do ato individual que permite reconstruir o circuito da fala. Esse ato supõe pelo menos dois indivíduos; é o mínimo exigível para que o circuito seja completo. Suponhamos, então, duas pessoas, A e B, que conversam



Figura 1: Circuito da Fala

Fonte: Curso de Linguística Geral, pág 19

O cérebro é o ponto de partida do circuito, onde os fatos de consciência que se chamam pelo autor supracitado de conceitos, se acham associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-los. O conceito é um fenômeno psíquico segundo de um processo fisiológico, isto é, o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B. Ao chegar ao ouvido de B, o circuito se prolonga numa ordem inversa, ou seja, do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondentes. Esse ato pode se prolongar de B para A sucessivamente como a figura a seguir apresenta:

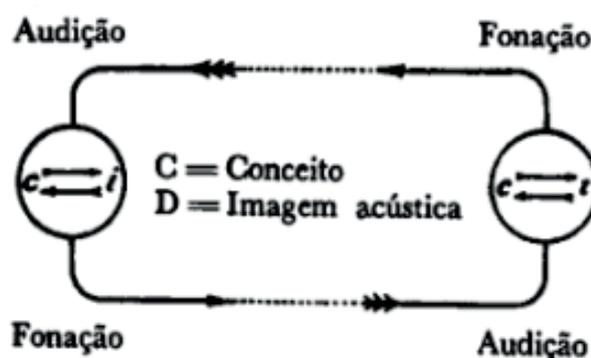


Figura 2: Circuito da Fala

Fonte: Curso de Linguística Geral, pág 20

A figura retrata bem o caráter fonocêntrico atribuído por Saussure. Fonocentrismo não só na visão de Derridá (2006) sobre o fato de existir lacunas que existem na fala e somente a escrita contribui para complementá-la, mas sim da ausência de exemplos de línguas de Sinais para dar o status de língua e não de linguagem.

Numa perspectiva muito similar ao estruturalismo, surgiu uma outra teoria no século XX chamada Teoria Gerativa desenvolvida pelo linguista estadunidense Noam Chomsky. O nível de análise que o gerativismo privilegia é o nível sintático, uma abordagem de estudo das estruturas frasais, produzidas por um “falante de desempenho

ideal”, competente, sem limitações ou interferências externas, de nenhuma natureza (ALBRES e OLIVEIRA, 2013)

Esta concepção segundo Albres e Oliveira (2013) novamente põe em risco a aceitação da língua de sinais, pois favorece uma língua padrão para efeitos comunicativos. Acreditava-se que a língua está na mente dos falantes e se transforma de acordo com as interações com o meio, a língua é vista como um sistema a ser desenvolvido já que é inato. Neste sentido, a língua era considerada um código usado para transmitir mensagens de um emissor para um receptor, desconsiderando os aspectos sociais, históricos e individuais.

Porém estudo em diferentes campos como a linguística e a neurociência, ainda pautadas na concepção de língua como um código, contribuem para o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais. A seguir, citamos alguns marcos históricos. Estudos no campo da linguística permanecem inscritos nesta perspectiva, tanto que Willian Stokoe, do Departamento de Linguística da Galaudet, Universidade de surdos nos EUA, partindo da premissa da língua de sinais como sistema, toma-a como objeto de estudo. Como a língua de sinais foi, por muito tempo, considerada mímica e gestos, em 1960, com seus estudos, mostra que as línguas podem ser tanto orais auditivas como gestuais-visuais. Stokoe, com base em uma abordagem estruturalista, descreve e registra minuciosamente a formação dos sinais. Descreveu sua produção articulatória de acordo com a configuração, localização e movimentos da(s) mão(s), assim como linguísticas descreviam a articulação das palavras nas línguas orais, caracterizando a cavidade bucal e nasal e a articulação dos sons. Logo em seguida, também despontaram estudos no campo da descrição da sintaxe das línguas de sinais (WILBUR, 1979).

No Brasil, a linguista Ferreira Brito (1984) contribui para a descrição da língua de sinais e foi publicado em 1995 por esta autora o livro “Por uma Gramática”, reconhecendo a língua espaço-visual usada por surdos dos centros urbanos brasileiro como uma língua natural.

A LÍNGUA (GEM) COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

Nessa concepção, linguagem acontece em um contexto sócio histórico e ideológico, num lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situação de comunicação. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

Ao falar em interacionismo, deve-se pensar no filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), que com a elaboração de seu sistema filosófico propôs a junção de dois elementos para o desenvolvimento da nossa concepção do mundo: a razão (interno

/ sujeito) e as experiências dos sentidos (externo / meio); unindo, dessa forma, os pensamentos filosóficos racionalista (razão) e empirista (experiências dos sentidos) a qual ficou conhecido como Criticismo (BORGES, 2004).

Inspirado pelas ideias de Rousseau em uma educação que seguisse o curso da natureza em vez de ir contra a natureza, estabelecia novas prioridades e introduzia novos métodos como por exemplo o ensino de língua pela conversação (SANTOS, 2016).

Além do pensamento de Crítico de Kant, o interacionismo teve influência no século XX do Marxismo tanto em Lev Semyonovich Vygotsky (1886-1934) quanto em Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975).

Vygotsky foi um pesquisador soviético que contribuiu com essa visão de língua (gem). Foi um psicólogo, proponente da psicologia cultural-histórica e pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

No que se refere a segunda concepção de língua(gem), o pesquisador critica à produção de uma linguagem morta, preparada artificialmente. Aponta que o caminho é distanciar a discussão do método de ensino da articulação e inseri-lo na educação como um todo, em uma educação político-social (ALBRES e OLIVEIRA, 2013).

Essa língua(gem) artificial foi ensinada para os surdos por muito tempo numa perspectiva oralista em escolas especiais onde efeitos devastadores do fracasso escolar massivo em que, segundo Skliar (1998) foi produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação de surdos.

Vygotsky percebeu, segundo Albres e Oliveira (2013), em seguida que, no caso dos surdos, especificamente, há necessidade de um espaço para seu desenvolvimento linguístico característico, tendo como solução a utilização da mímica (chamada assim as língua de Sinais). É importante mencionar a questão da plasticidade do funcionamento mental humano, em que um problema sensorial não corresponde a uma deficiência, pois pode ocorrer a compensação da surdez e esta não se efetiva como deficiência, principalmente pelas interferências socioculturais. Portanto Vygotsky afirma:

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. [...] Em princípio, a linguagem não depende da natureza material que utiliza. [...] Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens (VIGOTSKI, 1998b [1934], p. 47).

Outro autor que escreveu nessa mesma perspectiva, língua através da interação, e não menos importante foi Bakhtin (1895-1975). Ele foi filósofo e pensador russo o qual influenciou os estudos sobre história, filosofia, antropologia, psicologia, sociolinguística, análise do discurso e semiótica. No entanto, sua maior contribuição, foi o legado dos estudos da linguagem a qual chamada por outros pesquisadores

com uma visão “translinguística”, pois para Bakhtin a língua não se encaixava em um sistema isolado. Toda e qualquer análise linguística deveria tratar também de outros fatores, como a relação do emissor com o receptor, o contexto social, histórico, cultural, ideológico e de fala.

Segundo Bakhtin (BAKHTIN, 2014 [1929]), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Conforme Bakhtin (1992), no seu livro *Estética da Criação Verbal* :

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida pelos enunciados concretos que a realizam, e é, também, pelos enunciados concretos, que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Com base na ideia de que a língua funciona por meio dos enunciados concretos, Albres e Oliveira (2013) afirmam que Bakhtin provoca, no último século, mudança de discursos e práticas educacionais, pois até então a educação tradicional, embasada no ensino de gramática, acarretou um fracasso escolar massivo dos surdos educados em escolas especiais, produto da educação clínica e paternalista que predominou por muitos anos.

As autoras supracitadas afirmam que essa concepção da língua como atividade discursiva e constituidora da identidade dos indivíduos surdos também favoreceu o reconhecimento linguístico da Libras, contribuiu para o fortalecimento social e cultural dos surdos, sua denominação como comunidade e minoria linguística.

Muito tem se lutado por igualdade social fortalecendo a inclusão escolar, porém sem resultados satisfatório nessa perspectiva inclusiva. Nesse movimento, os surdos se organizam em movimentos sociais em prol de uma educação bilíngue para surdos (ALBRES e OLIVEIRA, 2013 apud ALBRES e SANTIAGO, 2012) e programas de educação bilíngue para surdos são implementados, assessorados por pesquisadores inscritos nesta concepção de língua(gem) mais social (LODI e LACERDA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram contextualizadas três reflexões sobre as concepções de língua(gem) desenvolvidas ao longo da história, como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação.

Na primeira concepção, o surdo era visto como incapaz de possuir uma língua(gem) visto que a maneira como falava era incompreensível e deficiente, obtendo a ideia que

seu pensamento também era deficiente. Desenvolveu-se assim a concepção de que os surdos necessitariam aprender a falar língua oral para tornarem-se seres humanos de fato desenvolvendo preconceito com as línguas de sinais.

Na segunda concepção, a língua era vista como comunicação permeado por um sistema. A gramática era o seu sistema, a qual iniciou nas línguas de sinais sua descrição pelos seus parâmetros que equivaleria aos fonemas nas línguas orais. Sendo assim, as línguas de sinais foram aos poucos reconhecidas como línguas, isto significa que esta concepção favoreceu o reconhecimento da Libras pelo Art. 4, Lei 10.436, de 24/04/2002 estabelecida como meio de comunicação de surdos e em seguida o decreto 5,626 que estabelece a Libras como primeira língua do surdo e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Já a língua vista como processo de interação, é entendida como interação verbal e fenômeno social. Essa perspectiva refletiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional”(BRASIL, 1998. pág 20)

Amplia-se a compreensão sobre a língua, entendendo-a a partir de sua função social, pois o indivíduo imprime sua autoria na fala, deixando-se envolver pelo contexto interacional e a presença do outro é de extrema importância. Inscrita também nas diretrizes do Ministério da educação - Parâmetros curriculares Nacionais - PCN, “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1998, p. 24).

É também nessa perspectiva que as lutas para uma educação bilíngue se desenvolveu, pois programas de educação bilíngue para surdos são implementados, assessorados por pesquisadores inscritos nesta concepção de lingua(gem) mais social (LODI e LACERDA, 2009).

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Libras em estudo: política linguística. **Concepções de lingua(gem) e seus Efeitos nas Conquistas Políticas e Educacionais das Comunidades Surdas no Brasil**. Feneis, São Paulo, 2013.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 (texto original de 1929).

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5a . ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/CEF, 1998.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm

GONÇAVES, Letícia Aparecida de Araújo; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. *Entretextos*, Londrina, v.13, nº 02, p. 243 – 265, jul./dez.2013

LODI, A. C. B. (Org.) & LACERDA, C. B. de F. (Org.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** 1 a . ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MOURA, Rosana Silva de; HARDT, Lúcia Schneider. **Filosofia da Educação - Entre Devires, Interrupções e Aberturas - Outro Mundo Contemplado: A Educação, suas Tarefas e seus Paradoxos segundo Kant,** Blumenau- Edifurb, 2016.

NEVES, Maria Helena Moura. **A Teoria Linguística em Aristóteles.** Alfa, São Paulo.25:57-67, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral.* Ed Cutrix, São Paulo, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. *Obras Escogidas. Fundamentos de Defectologia.* Tomo V. Edición em lengua castellana. Madrid – Espana: Visor Dis, 1997.

_____. **A formação Social da mente** (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e Linguagem.** (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WILBUR, R. **Descripton Linguistique de la Langue des Signes. Langages.** Paris: Larousse, n. 56. p. 13-31, 1979.

DO BUROCRATÊS À POPULARIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: A SOCIOLOGIA DE PODER EXPLICANDO A LINGUAGEM CIDADÃ

Humberto Fernandes

Centro Universitário Fluminense, NIPEC

Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy
Ribeiro, PPGCN/CCT

Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo revisar antecedentes documentais e de investigação, como manuais governamentais e de associações da sociedade civil, a partir dos esforços de políticas, majoritariamente públicas, projetadas a reduzir a “brecha de informação” por vias do acesso ao serviço e a direitos, mediante a “linguagem cidadã”, que representa um novo modelo de relação entre a governança e a sociedade civil. Verificar-se-á, no marco das políticas de linguagem simples, um reconhecimento por parte das instituições - públicas, privadas e organizações sem fins de lucro – referente à linguagem-discurso utilizada nos trâmites e nos serviços (mais complexa, técnica e, portanto, restringida), que se afasta da linguagem-discurso do cidadão comum (simples e popular). A modernização da linguagem institucional contemplaria três eixos para a eliminação da brecha de informação: por um lado se supõe que haveria uma redistribuição do acesso à informação pública adequada à cidadania, seja coletiva ou individual; desenvolvendo, por outro lado,

competências e capacidades para cidadãos e cidadãos em forma de capital cultural; e tudo isso somado à maximização da eficiência de recursos da administração pública.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Cidadã; Brecha Informacional; Administração Pública; Tradução intralinguística; Democracia

FROM THE OFFICIALESE TO THE POPULARIZATION OF INFORMATION: SOCIOLOGY OF POWER EXPLAINING THE CITIZEN LANGUAGE

ABSTRACT: This work is aimed at revising background documentation and investigations, such as governmental manuals and from civil society associations, based on the efforts from policies, mainly public, projected to reduce the «informational gap» through access to services and rights, by means of the «citizen language», which represents a new relational model between governance and civil society. As findings, we verify recognition on the Institutions’ part – public, private and non-profit – regarding the language-discourse used in procedures and services (more complex, technical and, therefore, restricted), that is distant from the common citizen language-discourse (simple and popular). The institutional language modernization entails three axes so as to eliminate the informational gap: on one hand a redistribution of access to public information fit

for the citizenship, be it collective or individual; developing, on the other hand, skills and capacities to citizens as cultural capital; and it all combined with the maximization of resource efficiency in public administration.

KEYWORDS: Citizen Language; Informational breach; Public administration; Intralinguistic translation; Democracy

1 | INTRODUÇÃO

Para compreender a «linguagem cidadã» - «simples» ou «clara» - como uma experiência técnico-linguística aplicada à gestão pública, pretende-se analisar as distintas formas de aplicação da ideia no mundo por meio de uma revisão de literatura sob a ótica da sociologia de poder, em base aos sistemas distributivos de informação, do discurso e do capital cultural. Impulsionado pelo «apartheid informacional», de Sandra Fisher Martins, conceitua-se uma desigualdade complementar à brecha digital, no marco da Sociedade de Informação e Conhecimento (SIC), do Desenvolvimento Humano, e da Teoria dos Capitais: a brecha informacional.

Historicamente os documentos e eventos comunicativos da burocracia pública, da área jurídica e os contratos e acordos do âmbito privado detêm uma linguagem específica, técnica, complexa aos olhos da maioria. Este distanciamento entre a linguagem usada nos documentos, procedimentos e trâmites públicos e privados e a capacidade de compreensão linguística da sociedade civil é o que abre espaço para as críticas referentes à má transparência, à falta de democracia, à manipulação, à demagogia, à incapacitação político-crítica da sociedade, etc.

O burocratês ou o legalês representam estas linguagens densas, pesadas, técnicas, repetidas, e cujo discurso representa a primazia do emissor das mensagens informativas, ao invés de prevalecer o destinatário para quem tal mensagem é dirigida. O movimento Linguagem Simples nasceu deste propósito de simplificar a linguagem de documentos e procedimentos públicos, através de uma tradução intralinguística, ou seja, de uma reconstrução da linguagem dentro do mesmo idioma e pela ressignificação da formalidade do design documental. Nesse sentido, a tecnologia aqui se aplica na convertibilidade linguística e na disposição da informação.

A Suécia foi a primeira a implantar a modernização da «linguagem administrativa» em 1976, com mais de 1.000 documentos governamentais «revisados» durante a implementação. No México, houve a capacitação de recursos humanos do setor público civil para simplificar a linguagem oral na atenção cidadã. Nos Estados Unidos, muitas agências federais aplicaram o programa de inglês simplificado em suas estruturas documentais regulatórias, suas notificações e instruções legais. No Canadá, a política nacional exige o uso da linguagem simplificada na administração pública, apesar de que os textos jurídicos não estejam contemplados. Além da Austrália e Reino Unido, ambos enfocados na simplificação do texto jurídico e em corporações e empresas (NATIONAL ADULT LITERACY AGENCY NALA, 2009).

Não há instituição sem linguagem específica capaz de codificar e estabelecer as condutas esperáveis, possibilitando assim a comunicação entre os membros. No entanto, na pluralidade de variações das instituições e de linguagens dentro das quais pertencemos, as concepções de mundo entre cidadãos e cidadãs variam segundo as experiências subjetivas e as capacidades de observação, devido aos limites da linguagem de cada um (ALEGRE, 2004).

A globalização também é cenário para este trabalho que incide sobre o fazer político das nações. A globalidade das ações erode as antigas instituições locais, que testemunham mudanças referentes aos processos de modernização, enquadrando novos vínculos e novos espaços na relação cidadania-Estado. O que Beck (1998) concebe como a «segunda modernidade», Bauman (1998) define como a nova reestruturação socioeconômica que leva a uma privatização do público, interferindo na capacidade distributiva de «saberes» como capital cultural.

2 | DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Modernização da Governança

A literatura sobre a SIC outorgou protagonismo às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como variável de análise para as sociedades em rede. De um lado como propulsoras de desenvolvimento humano, e do outro como variáveis de leitura das desigualdades sob uma ótica tecnocrática. A partir disso, a brecha digital se tornou a desigualdade peculiar das sociedades de informação e comunicação. Um exemplo disso é a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2018) sobre a revolução digital e a internet como um bem produtivo, e não somente de consumo, em referência à economia digitalizada, à revolução dos dados, à internet das coisas (IoT) e o consumo digital.

Outro documento da Cepal (2017) especifica que os governos devem priorizar ações concretas guiadas por quatro princípios-chave: a transparência em função da informação que tem que ser aberta, disponível, com dados legíveis e sem processamento; a prestação de contas em forma de “normas, regras e mecanismos” para que atores governamentais se justifiquem e sejam responsáveis; a participação cidadã onde a sociedade civil aporte à inovação por meio de insumos; e a tecnologia e a inovação relacionadas ao reconhecimento por parte dos governos da importância de providenciar à cidadania o acesso à tecnologia, pois há “a importância de aumentar a capacidade dos cidadãos para a utilização de tecnologias” (CEPAL, 2017, p. 19), estreitamente relacionada com a gestão pública e com a atuação social.

As quatro categorias mencionadas nos ajudam a compreender, de modo sistemático, os esforços governamentais. Como diz o documento da CEPAL sobre melhorias na gestão de serviços públicos e uso eficiente dos recursos, as iniciativas regionais no marco do governo aberto incluem “melhoras na atenção ao cidadão [...]”;

simplificação de trâmites e procedimentos administrativos [...]; e aperfeiçoamento dos sistemas de serviço civil são parte da tipologia de ações” (CEPAL, 2017, p. 59). Logo, a linguagem cidadã representa um novo modelo de relação entre a governança e a sociedade civil. Pois, “as liberdades civis são os cimentos que permitem às pessoas participar sem medo e dissentir pacificamente entre eles e com o governo”, pelo que se alenta a um bom desenho de participação cidadã, e que este possa contar com recursos adequados. Portanto, “é necessária uma mudança cultural no modo de interatuar e cooperar com o público dos governos, mediante a incorporação de novos mecanismos para escutar as vozes dos cidadãos, levá-las em consideração e institucionalizá-las no comportamento e na cultura das instituições públicas” (CEPAL, 2017, p. 24).

Pressupõe-se aqui que há uma limitação da compreensão da desigualdade social para além do determinismo digital, das TIC, devido ao predomínio do digital nos estudos sobre as novas tecnologias, excluindo a informação como recurso não digital discursivo. O inovador é reverter a primazia da «brecha digital», que pauta as variáveis e indicadores de acesso digital, oferecendo um marco conceitual referente à «brecha informacional» que, complementariamente, fundamenta a apropriação das tecnologias, a fim de apoiar bons resultados e impactos referentes a políticas públicas, de inclusão digital, social e informacional, fortalecendo assim a democracia e o desenvolvimento humano multidimensional. Chamando a atenção, inclusive, à crescente preocupação das instituições (e empresas) em adequar sua linguagem às capacidades discursivas de seus usuários (tendência user-friendly).

Muito da participação cidadã depende atualmente de políticas de democratização tecnológica, de inclusão digital por vias virtuais, plataformizadas e de uso de serviços públicos por aplicativos junto a programas de governo eletrônico (e-government) (VAN DIJCK, POELL e DE WAAL, 2018). Entretanto, este trabalho se propõe a discutir a inclusão informacional, para além da digital, como a apropriação de ferramentas de informação para melhor participação, mobilização e cidadania.

Em Um manual de inglês simples (1998), se introduz a temática da linguagem simples como um modo de fazer informações públicas mais claras para investidores, que não “nem advogados, contadores, nem banqueiros de investimento,” posto que “o legalês e os jargões do passado devem abrir passagem para palavras do dia-a-dia que comunicam informações complexas claramente” (U.S. SECURITIES AND EXCHANGE COMMISSION, 1998, p. 5). Segundo Sandra Martins, “quando a gente não entende isso tem graves consequências, para os indivíduos e também para o país”. Quando a compreensão falha, limita-se a participação ativa do cidadão em vista de seus direitos, benefícios e obrigações. Para a autora, os documentos públicos “não estão escritos por expertos para expertos [...] estes são documentos escritos para mim, são documentos públicos [...] que devo compreender em minha vida diária, para me autogestar” (MARTINS, 2011).

2.2 O Desenvolvimento Humano na Sociedade de Informação e Conhecimento

A perspectiva multidimensional de desenvolvimento humano de Amartya Sen (1999; 2010) se refere ao desenvolvimento das capacidades do indivíduo para a cidadania na democracia, como direitos civis, acesso (inclusão) à informação, prestação de contas e transparência, participação política e a apropriação do conhecimento para o uso de tecnologias. Estas são dimensões que se cruzam com o desenvolvimento cidadão e em função do grau de oportunidades que este detém. Apesar da aproximação da Linguagem Simples a estas dimensões, lidamos mais profundamente com a última, referente a uma melhor distribuição de capital cultural em forma de informação e conhecimento para a cidadania por vias da modernização da linguagem pública e administrativa.

Sua visão vai de encontro ao economicismo determinista em torno ao conceito de desenvolvimento. O modelo de desenvolvimento aqui apresentado se baseia no aumento das liberdades individuais, com especial atenção às capacidades para a agência individual “como membro do público”, e participante direto da vida social, econômica e política na democracia. No sentido multidimensional, Sen aponta às liberdades individuais não somente como um fim do projeto de desenvolvimento – chamadas de «constitutivas» –, mas também como meios pelo qual se consegue o desenvolvimento em si – que são chamadas de liberdades «instrumentais».

No âmbito das liberdades instrumentais figuram as garantias de transparência, que dizem respeito à confiança necessária entre os membros de uma sociedade para que a mesma funcione. “As garantias de transparência se referem à necessidade de franqueza que podem esperar os indivíduos: a liberdade de se inter-relacionar com a garantia de divulgação de informação e de clareza” (SEN, 1999, p. 59). As liberdades individuais são, pois, interconectadas e complementares, reforçando-se mutuamente, aumentando de tal modo oportunidades sociais na aquisição de serviços básicos, e direitos políticos por apropriação de conhecimento para a participação da vida cidadã. Além do mais, as capacidades individuais dependem dos sistemas político, social e econômico (SEN, 1999, p. 74)

Manuel Castells (1996) aponta que a conjuntura à virada do milênio era (e ainda é) de mudanças sociais «espetaculares», «incontroladas» e «confusas», como os “processos de transformação tecnológicos”. Os novos paradigmas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), somados às transformações dadas nos processos da globalização, constroem um contexto onde as relações de poder se reestruturam em função de redes ao redor dos interesses de seus membros, em uma hierarquia de poder horizontalizado.

ASIC, ou a Sociedade-rede, tem tido um enfoque bem próximo ao desenvolvimento por meio da implantação de políticas de acesso a tecnologias digitais. Ana Rivoir (RIVOIR, 2013) apresenta uma revisão bibliográfica que compreende tal debate crítico sobre este determinismo tecnológico, que reduz o papel dos atores sociais em

face às supostas transformações automáticas proporcionadas pela inserção das TIC digitais na sociedade consumidora. À inversa, um enfoque mais complexo da SIC, multidimensional – em consonância com a perspectiva de Sen – retoma a importância das estratégias dos atores, incluindo a população que, desde esta perspectiva de desenvolvimento humano, “é vista como sujeito de políticas e como produtores em potencial de conteúdo e conhecimento” (RIVOIR, 2013, p. 15)

É importante aqui, então, conceituar a «brecha digital» que, no enfoque complexo, não se refere à desigualdade dicotômica reduzida em aceder ou não à tecnologia. Ela diz respeito ao relacionamento entre este fator de acesso tecnológico com outras desigualdades sociais que se aprofundaram, apesar das políticas de desenvolvimento de enfoque puramente tecnológicos (como por exemplo, oferecer wi-fi em lugares públicos, ceder equipamentos tecnológicos para inclusão digital, entre outros). Apontam Castells e Himanen (2002) que a “implantação do paradigma sociotécnico informacional” se diferencia entre países, com resultados distintos, o que contradiz a visão determinista tecnológica. De fato, considerando a população civil como produtores em potencial e sujeitos de políticas, estamos no marco da apropriação que fazem das tecnologias, ou seja, do conhecimento para seu uso eficaz.

Como aponta Mansell (2002) sobre a possibilidade dos novos meios de gerar capacidades cidadãs funcionais, “os novos meios podem oferecer o potencial para gerar diálogo democrático, mas para que a maioria dos cidadãos participe, será essencial para eles [os novos meios] adquirirem capacidades para contribuir com informação e para tomar decisões sobre o valor e procedência da informação” (MANSELL, 2002, p. 21). Este potencial e capacidades adquiridas se referem à apropriação do conhecimento para a cidadania, em concordância com as perspectivas de Sen e Castells.

2.3 Capital Cultural e Distribuição da Informação

O capital cultural é um tipo de capital simbólico, um capital nãoeconômico, um recurso que o indivíduo dispõe e que é estável, com propriedades intrínsecas, como o prestígio, a estima e o respeito. O habitus é o sociocultural incorporado inconscientemente, livre e restringido ao mesmo tempo pelas estruturas sociais. As regularidades práticas, as estratégias de sobrevivência ou de reprodução social estão orientadas pelas restrições, ou pelas regras estruturais do jogo assim como seu sentido (BOURDIEU, 2007). Para a manutenção do status quo ou empoderamento (mudança na relação de poder), é necessário acompanhar certa regularidade das disposições dos agentes e dos capitais simbólicos, em função de proximidade, dentro do campo.

Os capitais são determinantes nas relações sociais de troca, e retêm um poder que os legitima e permite que estes cumpram seu objetivo. Atendem às estruturas subjetiva e objetiva, cruzando a temporalidade com capacidades ínsitas de sobrevivência, de projetar-se e de perdurar através do tempo. Os capitais se acumulam por meio do trabalho, material ou interiorizado, e de tempo (ou investimento afetivo). Segundo a Teoria dos capitais, munir-se com informação e saberes é adquirir capital cultural, assim

como sociabilizar é adquirir capital social. O que define a informação como capital cultural repousa no âmbito do conhecimento e das competências culturais, como os diplomas, as obras, a investigação, as ideias e ideais, ou seja, símbolos que dão sentido e significado à vida desde uma percepção subjetiva. A linguagem e o discurso, estes capitais culturais incorporados, entram como elementos do habitus que, dentro de um campo de sujeitos de base socioeconômica similar, costumam homogeneizar a todos os indivíduos deste estrato, distinguindo-se de outros (BOURDIEU, 1993). No entanto, para além da pura linguagem objetiva como ferramenta comunicativa, lidamos com símbolos que constituem o sentido e a identidade, à interna do sujeito dentro de um grupo. Esta perspectiva só é válida dentro dos campos que compartilhem a mesma racionalidade discursiva, e assim possam contemplar um possível consenso entre a comunidade, onde podem articular ideias em nível de igualdade de interesses.

Novas investigações sobre o melhor uso das tecnologias, como exemplo a Internet, incluem variáveis referentes à carga de informação retida pelo indivíduo em vista de melhores usos e apropriação destas ferramentas, ou TICs. Como é o caso do estudo de van Deursen, van Dijk e Peters (2011), onde conclusivamente constatam que a inclusão da variável de informação iluminou a percepção das condições dentro das quais as pessoas maiores detêm melhores construções, busca e propagação de conteúdo ainda que, na variável de uso prático, se encontram limitados diante da vida digital, cujas capacidades são retidas pelos mais jovens. Desse modo, os autores inserem as variáveis não-digitais, de conhecimento teórico e informacional, como tecnologias cognitivas e ferramentas lógicas para melhores práticas. Ou seja, os distintos conhecimentos, a modo de capital cultural, geram resultados distintos pois há sistemas distributivos distintos de capital cultural entre os campos dos jovens e os dos mais idosos.

Como visto anteriormente, a literatura que vincula as TICs com o desenvolvimento está predominantemente dentro dos estudos das SIC. Pouco se fala sobre as tecnologias não-digitais, como aquelas aplicadas à linguagem em função de: [1] a informação pública com fins a aumentar as capacidades individuais; [2] em matéria de direitos civis; e [3] muito em função da participação políticas inerente do sistema democrático, segundo a concepção de desenvolvimento de Sen.

Se por um lado a brecha digital mede a interação entre a variável de inclusão digital com outras variáveis de desigualdade, a brecha de informação – ou de conhecimento –, neste trabalho, se refere à outra desigualdade relacionada a este conhecimento não-digital, da vida cotidiana em sociedade. Este capital cultural adquirido a modo de competências para a democracia, e relativo à linguagem essencial para a cidadania, pode ser obtido através de uma lógica discursiva mais clara, plasmada na linguagem pública e concernente a temas importantes para o desenvolvimento humano dentro das SIC.

A ideia da produção do discurso publicamente aceitável é, em si, a força motriz das mudanças culturais na linguagem aplicada à administração e à informação

públicas, nos parâmetros democráticos. A distinção entre grupos sociais se dá tanto em função do habitus, e da sua linguagem apropriada e internalizada pelos indivíduos-parte do campo, quanto a respeito do sistema distributivo vigente dos recursos (capitais) disponíveis para a vida regulada em sociedade, como a informação pública. Na perspectiva institucionalista da linguagem, esta estabelece os limites de sentido para compreender o mundo e a realidade, influenciando inclusive sobre a própria concepção da capacidade de absorver, operar e utilizar informação pública. Como afirma Rogelio Perdomo:

“É fato que uma pessoa de recursos escassos tem uma dificuldade real de acesso ao sistema judicial para reclamar seus direitos, ou para defendê-los [...] A dificuldade não se deriva apenas dos custos econômicos [...] mas de obstáculos culturais, ou propriamente sociais. A linguagem, a vestimenta, as atitudes da “gente da lei”, são obstáculos reais. [...] Conto apenas dois casos: na República Dominicana conversei com um jovem processado que acabava de ser sentenciado por furto simples, com suspensão da pena. Perguntei-lhe qual era a decisão que o juiz acabara de comunicar e me disse que não havia entendido. [...] Em Caracas, um dos meus assistentes entrevistou gerentes de lojas do centro que vendem a crédito bens semiduráveis (geladeiras, televisões) com maioria de consumidores de baixa renda. Explicaram que preferiam esta clientela, pois os advogados, médicos, professores, reclamavam muito e a ameaça de recurso aos tribunais não os assustava tanto.” (PERDOMO, 1993, p. 130)

3 | REVISÃO DE INVESTIGAÇÕES E DOCUMENTOS

Mills e Duckworth (1996) concluíram que as campanhas geraram eficácia em matéria de tempo e menos problemas aos usuários desses serviços, além de reduzir a tarefa de administradores que também tem menos rejeição de formulários devido a menos falhas no preenchimento ou na compreensão. Apontam às distintas categorias de usuários segundo a familiaridade com os procedimentos, e a percepção estreita das organizações referente ao projeto, como se este fosse “simplesmente um para revisar ou reescrever um documento”, com respeito a uma visão mais estrutural da transformação que pressupõe a linguagem simples.

Ruth Sullivan (2001) apresenta uma perspectiva a partir da interpretação dos textos legais. Ela demonstra que, apesar dos esforços para a simplificação da linguagem, o desafio repousa no conteúdo da mensagem dirigida aos intérpretes legais, sua «audiência primária». Além disso, traz à luz a discussão sobre a perspectiva positivista da lei, que se encontra nos textos instituídos, e, portanto não deveria ser extraída de seus textos particulares a fim de não eliminar a distinção entre texto e contexto. A autora supõe que, ao transformar o «texto da lei» na «lei através do texto», se desprende o entendimento, abrindo espaço a outras compreensões referentes ao mesmo conteúdo legal.

Shawn Burton (2018) explica o histórico de modernização da linguagem utilizada na administração pública dos Estados Unidos, desde Nixon a Obama, com o Plain Writing Act, em 2009, que foi um feito revolucionário na construção documental pública

estadunidense. Logo após, explica como conseguiu reduzir custos e aumentar a eficiência ao transformar, simplificar e unificar um conjunto de contratos densos da GE Aviação, constituídos por jargões jurídicos, para uma linguagem mais inclusiva; estabelecendo uma mudança burocrática na prática discursiva institucionalizada, onde negociadores em potencial “possam se sentar durante um almoço sem seus advogados e ler, realmente compreender, e se sentirem confortáveis assinando o contrato”, eliminando assim a ambiguidade.

Joseph Kimble (2012) relaciona o programa a uma economia de recursos e melhores relações de confiança entre consumidores e empresas, além de instituições de governo e o poder judicial. O livro de Kimble esclarece, tal como a vasta maioria, que a linguagem simples não significa a «idiotização» da linguagem, mas apenas se refere a uma comunicação mais clara e, portanto, mais efetiva. Tampouco é antagônica à precisão conceitual, cuja certeza já tem sido comprovada pela Comissão de Bolsa de Valores dos Estados Unidos (SEC), agência independente do governo estadunidense, onde as iniciou a simplificação ainda na era Clinton. O autor afirma que a linguagem simples representa uma possibilidade de restabelecer a confiança nas empresas, no Estado e nos governos.

Luis de la Peña (2005) analisa discursivamente o manual do governo federal mexicano. O autor conclui que o documento governamental é um produto manual, descoordenado, cujas apresentação e disposição de conteúdos vão de encontro ao proposto, além de ter incluído a poucos linguistas, antropólogos e cientistas sociais na construção do manual. A reforma linguística mexicana, pois, demonstra um caráter neoliberal, baseado no «capitalismo do discurso» que domina e coloniza, de acordo com a visão de Norman Fairclough (2013), que favorece os interesses empresariais. Aqui, o discurso-linguagem é trazido como um recurso empregado e administrado para benefícios tecnocráticos que desenham políticas no marco das transformações socioeconômicas e culturais da globalização.

A Comissão da Bolsa de Valores (SEC) nos Estados Unidos publicou em 1998 um manual escrito por expertos, direcionado ao investidor que necessita tomar decisões informadas, de modo seguro e fácil. Aqui não se inclui a modernização linguística de modo oral, somente a escrita. Explica-se que, geralmente, as equipes que conduzem a simplificação estão compostas por um líder de grupo, um escritor-chefe, advogados, linguistas, um experto em investimentos, um encarregado de acordos e contratos, um responsável pelo marketing e outro para produção e operações, além de um designer gráfico para a disposição das informações nos documentos. Assim como outros, este manual propõe conhecer a audiência antes de iniciar a elaboração do documento, então conhecer a informação que necessita divulgação, para então adequar a linguagem orientada a este público específico. Em seguida, são apresentados princípios de organização (layout e disposição da informação nos documentos): organização e ordem das informações, títulos descritivos e claros, informações relacionadas agrupadas, etc. Além disso, são listadas as tecnicidades da própria linguagem a evitar,

como “sentenças longas, voz passiva, verbos fracos, palavras supérfluas, jargão legal e financeiro, inúmeros termos definidos, palavras abstratas, detalhes desnecessários, e layout e design ilegíveis” (U.S. SECURITIES AND EXCHANGE COMMISSION, 1998, p. 17).

A Agência de Alfabetização Adulta Nacional (NALA) da Irlanda tem o propósito de advogar e articular a implantação do inglês simples nas comunicações orais e escritas na administração pública. Em um informe (2009), a organização independente da sociedade civil clama por uma prática padronizada de linguagem simples, o informe aponta a uma construção de políticas públicas de reforma linguístico-discursiva institucionalizada.

Na Noruega, publicou-se em 2013 o projeto onde se explica uma conjuntura democrática, de participação ativa por consulta cidadã, por parte do governo norueguês a um determinado conjunto da população, na conferência “O Cidadão do Governo”, em março de 2007. Como resultado, indicou-se que a cidadania deve ser respeitada pelo Governo, e que este deveria, pois, utilizar linguagem simples em seus eventos comunicativos e burocráticos. As ferramentas de políticas foram estabelecidas em uma página web ferramental para serviços ao cidadão, treinamentos, documentações e pesquisas, experiências compartilhadas de outros programas de «melhoramento linguístico», apresentações e palestras, além de apoios econômicos, bolsas de estudo e investigação. Como lições aprendidas encontram-se: o crucial envolvimento da administração, a importância da documentação e dos fatos, a promoção da democracia através do investimento na linguagem simplificada. Também estão a economia de economizar recursos econômicos, a participação de entusiastas na fase inicial, e também na tarefa cotidiana do trabalho. Importante apontar que quando há centralização na emissão de documentos públicos – uma única agência emissora – é preferível trabalhar na raiz do problema das «cartas e formulários incertos» (NORWEGIAN MINISTRY OF GOVERNMENT ADMINISTRATION, REFORM AND CHURCH AFFAIRS, 2013).

A Comissão Europeia publicou um manual (2015) com muitos desenhos explicativos, com um design espaçado, informações relacionadas agrupadas, comum breve sumário ao princípio, muitas listas e pontos, sem abreviações e outros tipos de linguagem difícil. O manual chama atenção para a preparação dos documentos oficiais, e as sugestões são: pensar na audiência, no conteúdo e na intenção propostas. É necessário pensar na disposição da informação, ser breve e simples, evitar ambiguidade, usar a forma positiva ao invés da negativa, orações com agente claro, ativo, com informações claras e precisas, eliminar substantivos supérfluos e dar maior fluidez com verbos fortes, evitando jargões e siglas, revisando o texto e, mais importante, ter cuidado com falsos amigos do entorno multilinguístico da U.E.

O informe (2017) da organização espanhola sem fins lucrativos Leitura Fácil oferece os conceitos referentes à linguagem simples, incluindo os distintos graus de acessibilidade que existem dentro destes programas, e de modo mais específico à

Leitura Fácil, que está dirigido a um conjunto específico da cidadania em situação de risco ou exclusão social. Deste modo, busca-se criar “arredores compreensíveis para todos, eliminando barreiras para a compreensão, fomentando a aprendizagem e a participação” (GONZÁLEZ, PÉREZ, et al., 2017, p. 9). Como benefícios do programa se encontram a efetividade e o impacto da mensagem, segurança frente à ambiguidade, localização da informação, economia de tempo e de custos evitando conflitos, redução de discricionariedade e geração de confiança.

Em Colômbia, o Departamento Nacional de Planejamento (DNP) publicou um manual (2015) que propõe a aproximação entre a administração pública e a cidadania, melhorando e padronizando a atenção, fortalecendo de tal modo “a institucionalidade do governo nacional e das entidades territoriais para a gestão eficiente para o desenvolvimento e a redução de brechas sociais e econômicas” (2015, p. 7).

A experiência da linguagem cidadã no México se originou nos âmbitos governamentais dos presidentes Fox e Calderón, e cujos governos tinham “a obrigação de proporcionar aos cidadãos, informação clara e entendível que fomente a transparência, a prestação de contas e a melhoria da gestão” (SECRETARÍA DE LA FUNCIÓN PÚBLICA, 2006).

No entanto, a investigação de La Peña (2005) discute as contrariedades expostas no manual mexicano, referente às ambiguidades, como em “grau de formalidade adequado”, “tudo depende de cada situação específica” e “estrutura gramatical correta e palavras apropriadas”. Ao invés de manter o conteúdo da mensagem em uma linguagem simplificada, o manual sustenta que “basta dizer o necessário para provocar a ação esperada do cidadão”. Tudo se alinha com uma lógica de economia do discurso, a modo de colonização segundo Fairclough.

No Peru, o Poder Judicial publicou um manual (2014) que parte do pressuposto legal do direito do cidadão em compreender as decisões judiciais no processo que o envolve. Além do mais, deixa claro que a linguagem acessível não significa comunicações judiciais rasas, mas sim o desenvolvimento de termos técnicos necessários que não impeçam a acessibilidade cognitiva do cidadão-usuário.

No Chile, a Comissão Linguagem Clara e Simples do Poder Judicial publicou em 2015 um manual buscando “aproximar o quefazer dos tribunais a todas as pessoas, mediante diversas ações tendentes a simplificar o entendimento da comunidade sobre a função que desenvolvem os tribunais de justiça” (2015, p. 4). O manual oferece uma lista de termos jurídicos mais utilizados, agrupados por área “civil”, “penal”, “família” e “trabalhista” além dos “gerais”.

Na Argentina, o Ministério de Justiça e Direitos Humanos publicou o Manual SAIJ de linguagem clara (2018) como uma guia “para redatar informação jurídica sem expressões técnicas e com estilo direto, para facilitar a leitura e a compreensão”. No marco do direito ao acesso à informação, o manual pauta estratégias linguísticas visando tornar a linguagem jurídica nacional mais simples: com orações curtas, com uma ideia bem construída, de voz ativa e sujeito determinado, com estruturas básicas

e um tema por parágrafo e signos de pontuação.

4 | CONCLUSÃO

É perceptível que a visão empresarial e administrativa da aplicação da linguagem simples entre em conflito com a preservação das instituições mais clássicas, como sucede no âmbito jurídico-legal. Também há o reconhecimento de mais de uma audiência, que tem que ser levada em consideração na elaboração documental simplificada, adequando, pois, a linguagem empregada ao seu destinatário final. Também nota-se que o projeto pode ser utilizado com fundos de demagogia em nome da democracia e do bem-estar, quando na verdade instituem-se novos recursos linguístico-discursivos publicamente aceitáveis, transformando assim os sentidos, e reconfigurando as percepções na intenção de favorecer interesses particulares por vias da economia da linguagem. Percebe-se a informação pública como [1] um recurso político; [2] como um discurso instituído e limitado de linguagem flexível; [3] como um meio para incrementar as capacidades e oportunidades cidadãs; e [4] como um fim na modernização cultural das instituições em face às demandas da sociedade civil.

A partir dos informes, extrai-se que as próprias instituições reconhecem a distinção linguística, mais próxima à brecha de competências que à brecha de informação – pese a que algumas adotem este marco informacional – mas que, no entanto, cada uma desenvolve o programa de modo distinto. Como dito anteriormente, há uma resistência à mudança cultural no âmbito judicial, enquanto que o empresarial e o administrativo público já incorporam a simplificação no cotidiano, beneficiando-se do programa. Todos indicam que a informação, em si, é um conteúdo que, ainda que dependa da linguagem e dos signos, independe do tipo de linguagem utilizada para sua transmissão, sendo passível de tradução, simplificação e transformação. Constata-se uma transformação cultural na interação entre a cidadania e o Estado, mediante a redistribuição da informação e de competências, de serviços e de direitos, por vias da acessibilidade linguística. Há uma demanda por novas técnicas e novos conhecimentos para a elaboração de documentos públicos e em empresas privadas, oriunda da sociedade civil, e desde fora das Relações Internacionais, viabilizando uma dupla via, para cima e para baixo (bottom-up e top-down) no desenho e na aplicação de políticas públicas. Algumas de modo estrutural como na Argentina e no Peru, outras de modo incremental ao longo do tempo como na Suécia e nos Estados Unidos, e algumas outras de modo superficial, cuja função é mais ideológica que prática, como é o caso mexicano. De fato, as mesmas contradições e ambiguidades observadas por la Peña, em 2005, referentes ao manual publicado pela Secretaria de Função Pública em 2003, são observadas na terceira edição do mesmo documento, publicado em 2006.

A informação pública é, pois, o conjunto de documento e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, como um capital cultural, cuja apropriação é essencial para o sucesso de políticas públicas subsequentes, incluindo as de acesso

digital. Segundo os manuais analisados, a informação pública independente dos seus meios (os contratos, os manuais, os documentos, as guias e os informes) deve ser redistribuída visando melhores resultados, e apoiada por documentos, manuais e livros mais acessíveis.

As aplicações da política de simplificação linguística se diferem de um país ao outro. Alguns o incluem como uma ferramenta puramente administrativa, enquanto outras a incorporam no quefazer cotidiano das instituições, em distintos níveis de modernização linguística, e, claro, com alcances distintos. Reconhece-se a incapacidade de analisar a todos os documentos referentes ao tema, porém, no entanto, este trabalho espera ter contribuído ao debate, sobre esta transformação para além do procedimental, que desde o cultural modifica as relações entre a sociedade e as Instituições. Caberia uma análise mais ampla e sistemática, de avaliação desses programas, de alcance geográfico e impactos e resultados no desenvolvimento de cidadãos e cidadãs.

REFERÊNCIAS

ALEGRE, J. R. **Lenguaje e instituciones: una aproximación desde la pragmática contemporánea**. Chaco, Argentina. 2004.

BAUMAN, Z. **La globalización. Consecuencias humanas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.

BECK, U. **¿Qué es la globalización?** Barcelona: Paidós, 1998.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
_____. Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama S.A., 2007.

BURTON, S. The Case for Plain-Language Contracts. Why it's time to kill legalese. **Harvard Business Review**, Ene-Feb 2018.

CASTELLS, M. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1**. México: Siglo XXI, 1996.

CASTELLS, M.; HIMANEN, P. **El estado de bienestar y la sociedad de información. El modelo finlandés**. Madrid: Alianza, 2002.

CEPAL. **Plan de gobierno abierto. Una hoja de ruta para los Gobiernos de la región**. Santiago: Naciones Unidas, 2017.

CEPAL. **La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la Internet de la producción**. Santiago: NU CEPAL, 2018.

COMISIÓN EUROPEA. **Cómo escribir con claridad**. Bélgica. 2015.

DE LA PEÑA, L. El lenguaje de la transparencia y la transparencia del lenguaje: uso y control económico-administrativo del lenguaje. **Sociedad y Discurso**, n. 14, p. 69-80, 2005.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. **Guía de lenguaje claro para servidores públicos de Colombia**. Bogotá. 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis and critical policy studies**. *Critical Policy Studies*, v. 7, n. 2, p. 177-197, 2013. ISSN DOI: 10.1080/19460171.2013.798239.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO. **Guía del uso del lenguaje ciudadano en la administración pública estatal**. México. 2014.

GONZÁLEZ, C. C. et al. **Lenguaje claro. Comprender y hacernos entender. Guía sobre lenguaje claro**. Madrid. 2017.

KIMBLE, J. **Writing for Dollars, Writing to Please. The Case for Plain Language in Business, Government, and Law**. Durham, N.C.: Carolina Academic Press, 2012.

MANSELL, R. From digital divides to digital entitlements in knowledge societies. **Current Sociology**, v. 50, n. 3, p. 407-426, 2002.

MARTINS, S. F. **The right to understand**. TEDx O'Porto. Porto: TEDx. 2011. p. -. Disponível em http://www.ted.com/talks/sandra_fisher_martins_the_right_to_understand/details?language=es.

MILLS, G.; DUCKWORTH, M. **The Gains from Clarity: a research report on the effects of plain-language documents**. Sydney. 1996.

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. **Manual SAIJ de lenguaje claro. Pautas para redactar información jurídica sencilla**. Buenos Aires. 2018.

NATIONAL ADULT LITERACY AGENCY NALA. **Policy brief: use of plain English in written communications**. Dublin. 2009.

NORWEGIAN MINISTRY OF GOVERNMENT ADMINISTRATION, REFORM AND CHURCH AFFAIRS. **The Norwegian Plain Language project. Open Government Partnership**. Norway. 2013.

OECD. **Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to Skills Policies**. New York: OECD Publishing, 2012.

PERDOMO, R. P. La justicia en tiempos de globalización: demandas y perspectivas de cambio. In: **BID Justicia y Desarrollo en América Latina y Caribe**. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 1993. p. 137-151.

PODER JUDICIAL DEL PERÚ. **Manual judicial de lenguaje claro y accesible a los ciudadanos**. Lima. 2014.

PODER JUDICIAL REPÚBLICA DE CHILE. **Glosario de terminos legales**. Chile. 2015.

RIVOIR, A. Enfoques dominantes en las estrategias para la Sociedad de la Información y el Conocimiento. El caso uruguayo. **Revista de Ciencias Sociales**, Montevideo, v. 26, n. 33, p. 11-30, diciembre 2013.

SECRETARÍA DE LA FUNCIÓN PÚBLICA. **Lenguaje ciudadano. Un manual para quien escribe en la Administración Pública Federal**. Mexico. 2006.

SEN, A. **Development as freedom**. New York: Alfred Knopf, 1999.

_____. **La idea de la justicia**. Barcelona: Taurus, 2010.

SULLIVAN, R. The Promise of Plain Language Drafting. **McGill Law Journal**, v. 47, n. 97, p. 97-129,

2001.

U.S. SECURITIES AND EXCHANGE COMMISSION. **A Plain English Handbook. How to create clear SEC disclosure documents.** Washington, D.C. 1998.

VAN DEURSEN, A. J. A. M.; VAN DIJK, J. A. G. M.; PETERS, O. Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to medium- and content-related Internet skills. **Poetics**, n. 39, p. 125-144, 2011.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The platform society. Public values in a connective world.** [S.l.]: OUP USA, 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DE UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR

Cássia da França Gomes Baptista

Universidade Iguazu, Neuropsicopedagogia
Itaperuna, Rio de Janeiro

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro, Cognição e Linguagem
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro

Fernanda Castro Manhães

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro, Cognição e Linguagem
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro

Sebastião Duarte Dias

Universidade Iguazu, Neuropsicopedagogia
Itaperuna, Rio de Janeiro

Lucas Capita Quarto

Universidade Iguazu, Neuropsicopedagogia
Itaperuna, Rio de Janeiro

Fabio Luiz Fully Teixeira

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro, Cognição e Linguagem
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro

RESUMO: A educação, mesmo que num primeiro olhar não pareça, está ligada a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens, a novos olhares. Na mesma proporção que o mundo vem se transformando, a educação também se encontra em constantes buscas. Segundo as considerações feitas, o

trabalho discorre sobre a necessidade de se ter um novo olhar multidisciplinar à educação inclusiva aliada a neurociências, visto que, estamos vivendo em um novo século, novas mudanças, novos desafios e não se pode olhar mais a educação como perspectiva inclusiva, pois ela já está inserida neste contexto. O presente estudo tem como objetivo analisar por meio de teoria a aprendizagem por meio das pesquisas teóricas e aplicadas que o indivíduo é um ser único capaz de aprender independente de suas limitações e que a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, podendo ser fortalecida ou não, dependendo da qualidade da intervenção pedagógica. O presente trabalho possui caráter qualitativo de natureza exploratória, optou-se pelo estudo de caso, uma vez envolve a investigação. Concluímos dessa maneira que, com a ajuda da neurociência, podemos compreender como acontece o processo de desenvolvimento da aprendizagem e atuar de forma eficaz, desmistificando a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns e que na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto, para uns, ela virá acompanhada de muita estimulação, atividades sensoriais e diferenciada, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, inclusão, motivação, estímulos, equipe multidisciplinar

INCLUSIVE EDUCATION UNDER THE PERSPECTIVE OF A MULTIDISCIPLINARY LOOK

ABSTRACT: Education, even if at first glance does not seem, is linked to changes, reorganizations, relearning, new looks. As the world is changing, education is also in constant search. According to the considerations made, the paper discusses the need to have a new multidisciplinary look at inclusive education coupled with neurosciences, since we are living in a new century, new changes, new challenges and we can no longer look at education as a perspective. inclusive because it is already inserted in this context. This study aims to analyze through theory learning through theoretical and applied research that the individual is a unique being able to learn regardless of their limitations and that learning is achieved through the stimulation of neural connections, and can be strengthened or not, depending on the quality of the pedagogical intervention. The present work has a qualitative nature of exploratory nature, it was chosen the case study, since it involves the investigation. We conclude that, with the help of neuroscience, we can understand how the learning development process takes place and act effectively, demystifying the idea that learning does not occur for some and that learning will always happen, however, for the sake of learning. some, it will come accompanied by a lot of stimulation, sensory and differentiated activities, respecting the pace of development of the individual.

KEYWORDS: Education, inclusion, motivation, stimuli, multidisciplinary team

1 | INTRODUÇÃO

A educação, mesmo que num primeiro olhar não pareça, sempre está ligada a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens, a novos olhares. Na mesma proporção que o mundo vem se transformando, a educação também se encontra em constantes buscas.

O presente trabalho discorre sobre a necessidade de se ter um novo olhar multidisciplinar à educação inclusiva aliada a neurociências, visto que, estamos vivendo em um novo século, novas mudanças, novos desafios e não se pode olhar mais a educação como perspectiva inclusiva, pois ela já está inserida neste contexto. Novos olhares devem se voltar em como atender melhor a todos os indivíduos, através de uma prática de ensino que melhor se adequam a cada um e com uma metodologia de trabalho pautado em práticas que contemplem o indivíduo como seres únicos, capazes de aprender independente de suas limitações.

Aprendizagem e a educação têm íntima ligação com o desenvolvimento do cérebro. Fischer e Rose (1998) afirmam que o cérebro é moldável aos estímulos do ambiente. É fundamental que o aprendiz que apresenta necessidades especiais receba estímulos individualmente, que seja aplicadas técnicas que permitam o mesmo, aprender da maneira que lhe seja melhor, aumentando sua motivação para o aprendizado, pois cada pessoa tem de encontrar seu próprio caminho, já que não

existe um único para todos. Oferecimento de estímulos certos pode evocar uma torrente de criatividade (GADERNER, 1993).

Sendo assim, podemos ressaltamos que as relações entre a Neurociências e Educação podem nutrir perspectivas inclusivas nas práticas educativas e sociais e realizar uma prática educativa que privilegie qualidade de vida e melhor compreensão no processo de aprendizagem e entender os obstáculos envolvidos nesse processo, visando resgatar o vínculo do sujeito com a aprendizagem.

Dessa forma, o espaço educativo deve estar aberto para novos profissionais que venham somar a equipe multidisciplinar, onde a educação aliada à neurociências oferecerá subsídios para a elaboração de estratégias adequadas a cada caso.

O presente estudo tem como objetivo analisar por meio de teoria a aprendizagem por meio das pesquisas teóricas e aplicadas que o indivíduo é um ser único capaz de aprender independente de suas limitações e que a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, podendo ser fortalecida ou não, dependendo da qualidade da intervenção pedagógica. Para tanto, a pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: apresentar a importância do trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar em parceria com a escola e família, para o desenvolvimento do indivíduo no processo ensino aprendizagem; analisar as propostas pedagógicas, atividades diferenciadas que podem ser aplicadas nos atendimentos individualizados ou em grupo.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho possui caráter qualitativo de natureza exploratória, optou-se pelo estudo de caso, uma vez envolve a investigação.

2.1 Estudo de Caso

Realizado no espaço da Quarta Igreja Batista em Itaperuna através de um Projeto Social, de fevereiro a novembro de 2018.

Coordenado por Cássia França (Pedagoga – Psicanalista – Especialista em Educação, graduando em Neuropsicopedagogia). Tendo o apoio do pastor interino da mesma, Anderson Clayton Baptista da Silva.

Iniciativa: Surgiu devido ao contingente de crianças e adolescentes que vivem na comunidade carente do bairro onde a Igreja se localiza e que necessitam de atendimento nas áreas: Educacional, emocional e cultural.

Finalidade: Oferecer um espaço para troca de experiências; promover um espaço sócio educativo; priorizar a permanência e o sucesso escolar; promover as intervenções necessárias, através do atendimento individualizado e em grupo.

2.2 Etapas do processo

Fase exploratória: a coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista de anamnese com os responsáveis; através de relatórios enviados pela orientadora pedagógica e mediadora da escola onde o aluno encontra-se matriculado, encaminhamento do neuropediatra, através de um laudo médico, descrevendo a necessidade que o aluno apresenta de se ter um acompanhamento com uma equipe multidisciplinar e mediação.

Fase participativa: atendimento individualizado e em grupo (reforça escolar) com base em técnicas, testes pedagógicos, atividades diferenciadas. A princípio, busca-se canalizar as emoções do aprendente para as suas experiências de aprendizagem, através das propostas citadas à cima. Vale ressaltar, que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes quando o sujeito aprende em sala de aula estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social.

Independentemente de qualquer situação: todo aluno consegue aprender. Todos têm o direito de vivenciar metodologias diferenciadas, ter a dedicação dos educadores e o apoio da família (RELVAS, 2008). Nenhum diagnóstico deve ser taxativo, pois a possibilidade de aprender é a maior certeza que todo ser humano deve possuir.

Material didático: Testes pedagógicos utilizados individualmente, atividades e jogos educativos aplicados no reforço escolar. Finalidade de avaliar rendimento escolar x aprendizagem; dificuldade de aprendizagem x verificação de aprendizagem; investigação dos níveis de desenvolvimento da aprendizagem escolar.

2.3 Seguem-se a relação dos Testes Pedagógicos e a suas aplicabilidades:

Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Destina verificar nas crianças que estão na escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se sabe que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno (LOURENÇO FILHO, 1933).

Método Horizonte – sondagem das habilidades destinada a medir de forma total os aspectos do desenvolvimento da alfabetização de crianças na faixa etária de 5 a 8 anos (MARTINS, 2009).

TDE- Teste de Desempenho Escolar. O TDE é um instrumento que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. Indica de uma maneira abrangente, quais as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinando (STEIN, 1994).

PROLEC- Prova de Avaliações do Processo de Leitura. O PROLEC é composto

por diferentes tarefas que tratam de explorar todos os processos que interferem na leitura, dos mais periféricos aos mais centrais, bem como dos mais simples aos mais complexos. Por meio do PROLEC, é possível compreender as dificuldades de leitura, bem como ter auxílio na análise do diagnóstico dos transtornos de aprendizagem. São obtidas informações sobre as estratégias que cada escolar utiliza na leitura de um texto, bem como os mecanismos que não estão funcionando adequadamente para que se realize uma boa leitura, o que é de extrema importância na hora de buscar seu aperfeiçoamento ou recuperação (CAMPELLINE et al., 2004).

PROMAT- Roteiro de Sondagem de Habilidades Matemáticas: O Coruja PROMAT é um roteiro para a sondagem das habilidades matemáticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Seu objetivo é verificar se as competências numéricas básicas foram adquiridas e, em caso de defasagem indicar a(s) área(s) de concentração das dificuldades. A partir da aplicação do roteiro é possível identificar com maior exatidão áreas prioritárias para a intervenção especializada (WEINSTEIN, 2016).

EAME-IJ- Escala de Avaliação da Motivação Escolar InfantoJuvenil; A Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EME-IJ) é indicada para ser aplicada em crianças e adolescentes de 8 a 11 anos. Fornece três tipos de medidas sendo, uma relacionada à motivação escolar intrínseca, outra à extrínseca e à motivação escolar geral da pessoa (MARTINELLI; SISTO, 2011).

EAVAP-EF-Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino fundamental. A EAVAP-EF avalia as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem relatadas e utilizadas por alunos do ensino fundamental. Pode ser empregada no diagnóstico psicoeducacional de crianças do ensino fundamental ou de pessoas do mesmo nível de escolaridade que demonstram dificuldades para estudar e aprender (OLIVEIRA et al., 2010).

Os testes pedagógicos descritos são avaliações que investigam dificuldades de leitura, escrita, compreensão e matemática ou qualquer outro contexto do ensino que o educando necessite de investigação. Muitas vezes esta investigação da causa (origem) da dificuldade ou transtorno é difícil e neste contexto que encontramos a importância das avaliações pedagógicas de diagnósticos que podem e devem ser aplicada sempre que for necessária a compreensão do nível de comprometimento dos problemas de uma sala de aula ou de apenas um aprendente (INÁCIO, 2009).

A proposta de se utilizar os testes citados á cima é proporcionar melhorias nas perspectivas educacionais, através das intervenções lúdicas, promovendo uma maior ativação cerebral e aumentando o número de sinapse, com o objetivo de gerar algum tipo de aprendizado para o indivíduo.

Sendo a aprendizagem é um processo que varia de acordo com o indivíduo e leva em consideração uma série de fatores: o meio no qual a criança está inserida, bem como aspectos biológicos e cognitivos, que também podem ter sua parcela de participação neste processo. Por isso, no momento de detectar um atraso de aprendizagem, é importante fazer uma análise neste sentido. Vale lembrar que, em ambos os casos, a

criança ou adolescente se desmotivam, deixando de fazer as atividades simplesmente por se sentir incapaz de completá-las. A sensação de impotência é constante. Uma vez o atraso de aprendizagem detectado, é necessário ajudar o aluno a aproveitar o máximo de seu potencial, pois, isso não significa falta de capacidades. E para isso verificar a aprendizagem através de avaliações e testes validados é fundamental (CUNHA, 2007).

Análises de dados: A apreciação das informações coletadas foi desenvolvida de forma qualitativa, com o objetivo de alcançar as informações necessárias para traçar as estratégias a serem aplicadas.

A partir da análise da entrevista realizada com o responsável no formato de anamnese pedagógica, dos relatórios enviados pela orientação pedagógica e mediação, laudo médico encaminhado por um neuropediatra e relatório fonoaudiológico foi possível traçar as estratégias e desenvolver um plano de intervenção pedagógica.

Dessa forma, foi realizada uma entrevista com o responsável, enviado pela escola com um relatório pedagógico da professora e mediadora descrevendo o desempenho escolar do aluno citado, a fim de levantar o problema investigado e, posteriormente, desenvolver um plano de intervenção pedagógica, que contemplem a sua especificidade.

3 | RESULTADOS

Baseados em estudos e pesquisas propomos a investigar as contribuições provindas da neurociência e foi possível afirmar que podemos resgatar o vínculo do sujeito com a aprendizagem.

Faz-se necessário destacar que a neurociências pode ajudar muito a todos os indivíduos, mas especialmente aqueles com transtornos, síndromes e dificuldade de aprendizagem, uma vez que se tem o entendimento da plasticidade cerebral, da busca de novos caminhos para aprender.

Entender o funcionamento do cérebro é de fundamental importância para todos, pois assim conseguiremos administrar os conflitos entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Os impulsos nervosos são transmitidos nas sinapses a partir da liberação de substâncias químicas chamadas de neurotransmissores. Estudos de neurociências demonstram que o cérebro humano tem a capacidade de gerar novas células e que existe um sincronismo entre o cérebro em desenvolvimento e o que molda seu crescimento e maturação. O cérebro é moldável pelos estímulos vindos do próprio organismo, de sua genética e do ambiente externo, além de coordenar suas funções internas.

A neurociência nos dá evidências de que ambientes com estímulos sensoriais, que despertem a curiosidade e a busca de realização de experimentações levam, devido à neuroplasticidade, ao aumento da densidade de conexões das células nervosas, aumentando o desempenho cognitivo, mesmo em crianças com déficit intelectual. Por

outro lado, a pouca estimulação sensorial pode levar ao desenvolvimento de diferentes formas de deficiência. A neurociência contribui para a compreensão dos processos neurais do aprendizado, entendendo os mecanismos de memória, de atenção, de motivação e de comunicação.

Dessa forma, o estudo da neurociências tornou-se um grande aliado fundamental para compreender como ocorre o desenvolvimento de habilidades, as contribuições da plasticidade neural e como podemos qualificar o processo de ensino aprendizagem (BONI; WELTER, 2016).

Na espécie humana o desenvolvimento cerebral acontece de forma semelhante em todos, porém nenhum cérebro é igual ao outro. O que diferencia um do outro é justamente a forma como essas conexões neuronais se formarão ao longo da vida de cada indivíduo (CONSENZA GUERRA, 2011).

Sendo assim, encontramos respostas nas literaturas de que cada ser humano tem as suas impressões digitais diferentes, possui sinapses cerebrais diferentes e que cada um tem suas vivências, o seu aprender do mundo, com o mundo e que através do conhecimento neuropsicopedagógicos existem a possibilidade de entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo e proporcionar melhorias nas perspectivas educacionais.

Acreditamos que uma “atividade inclusiva é aquela em que os jogos e as atividades são adaptados de modo que todos os alunos possam participar”. (FARREL, 2008, p. 69).

Após as intervenções realizadas em parceria com a escola e equipe multidisciplinar, foi possível perceber um grande avanço no rendimento escolar do aluno em questão, vimos a necessidade de se manter o acompanhamento descrito com os profissionais que compõem a equipe.

Acreditamos que obteremos melhorias e avanços no processo ensino aprendizagem, pois a questão proposta em toda educação, independentemente de patologia ou de outras dificuldades, é canalizar as emoções do aprendente para as suas experiências de aprendizagem. Nada se constrói com qualidade na educação sem amor (CUNHA, 2016).

4 | CONCLUSÃO

Concluimos dessa maneira que, com a ajuda da neurociência, podemos compreender como acontece o processo de desenvolvimento da aprendizagem e atuar de forma eficaz, desmistificando a ideia de que a aprendizagem não ocorre para alguns e que na verdade sempre acontecerá a aprendizagem, entretanto, para uns, ela virá acompanhada de muita estimulação, atividades sensoriais e diferenciada, respeitando o ritmo de desenvolvimento do indivíduo.

É evidente que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando.

Ressaltamos que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes o sujeito aprende em sala de aula estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social.

Vale ressaltar, que os conhecimentos provindos de diferentes áreas do saber, com compromisso ético e com consciência da importância de trabalhar numa perspectiva aberta e relacional com demais profissionais que atuam em campos específicos, mas com tarefas e ações de intervenções similares e complementares, contribuíram para se desenvolver um plano de intervenção, com estratégias adequadas em um processo dinâmico e prazeroso, que provocou conseqüentemente, alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral, dessa forma positiva e permanente, com resultados extremamente satisfatórios.

Não importa o tempo em que iremos semear a semente afetiva do aprendizado, ela será sempre uma semente. Dará frutos a seu tempo se verdadeiramente afetarmos nossos aprendentes pelo amor e pelo prazer de educar.

REFERÊNCIAS

BONI, M.; WELTER, M. P. Neurociência cognitiva e plasticidade neural: um caminho a ser descoberto. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**, Santa Catarina; n.3 p.139-149, 2016.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. **PROLEC**: Provas de avaliação dos processos de leitura. (3ª ed). São Paulo (SP): Casa do Psicólogo; 2014.

COSENZA, R.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CUNHA, E. **Afetividade na prática pedagógica**: educação, TV e escola. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FARREL, M. **Dislexia e outras dificuldades específicas**: guia do professor. Porto Alegre: Artemed, 2008.

FISCHER, K. W.; ROSE, S. P. Growth cycles of the brain and mind. **Educational Leadership**, 56(3):56-60, 1998.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. [S.l]: Atheneu, 1993.

INÁCIO, S. R. L. **A Importância da Neurociência Na Aprendizagem e Educação**. 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1933.

MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. **Escala para avaliação da motivação escolar infanto- -juvenil - EAME-IJ**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MARTINS, N. L. B. **Métodos Horizontes: Sondagem das Habilidades para Alfabetização**. São Paulo: Vetor Editora, 2009.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de Avaliação de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

STEIN, L. M. **TDE - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

WEINSTEIN, M. C. A. **Coruja Promat - Roteiro Para Sondagem De Habilidades Matematicas**. São Paulo: Testes - Pearson, 2016.

ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO L3

Rogers Rocha

ROCHA, Doutorando em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis-SC; rogers_rocha@yahoo.com.br

Lourival José Martins Filho

FILHO, Professor Titular da Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis-S; lourivalfaed@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta uma investigação com alunos surdos em aulas de Espanhol em que foram coletadas produções escritas para identificação dos elementos que caracterizam as estratégias de comunicação a seguir: alternância de Língua, criação de vocábulo, transferência interlinguística entre a Língua Brasileira de Sinais e o Português e transferência intralinguística. A metodologia e as categorias empregadas na pesquisa baseiam-se em Sousa (2008), que desenvolveu uma pesquisa com o ensino de Inglês como terceira Língua para surdos. Os resultados alcançados evidenciam o uso de estratégias empregadas no léxico na aprendizagem de Espanhol como terceira Língua, similares às encontradas pela autora citada, em que há uma preferência pela estratégia de alternância de Língua. As estratégias empregadas na sintaxe

evidenciam resultados diferentes, pois na sua pesquisa foi difícil identificar as estratégias, porém nesta a preferência foi pela transferência interlinguística da Língua Brasileira de Sinais e a Intralinguística.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos, Estratégia de Comunicação, Espanhol

ABSTRACT: This paper presents an investigation with deaf students in Spanish classes in which written productions were collected to identify the elements that characterize the following communication strategies: codeswitching, word coinage, interlingual transfer between Brazilian Sign Language and Portuguese and intralingual transfer. The methodology and the categories used in this research are based on Sousa (2008) who developed a research on teaching English as a third language to deaf students. The results obtained show the use of strategies in the lexicon when learning Spanish as a third language, similar to those found by the mentioned author, in which there is a preference for codeswitching. The strategies employed in the syntax show different results, since in that research it was difficult to identify the strategies, but in this research the preference was for the interlingual transfer from Brazilian Sign Language and intralingual transfer.

KEYWORDS: Deafs, Communication Strategies, Spanish

INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisa sobre o ensino de Língua Espanhola na modalidade escrita para surdos brasileiros deu-se pela reflexão sobre algumas demandas exigentes por essa comunidade pela Língua referida. Uma das exigências é a proficiência de uma Língua Estrangeira (doravante LE) na pós-graduação onde muitas vezes os surdos brasileiros não possuem um resultado satisfatório, visto que nunca tiveram oportunidades de aprendizagem dessa Língua numa perspectiva de educação bilíngue. Lembrando que o conceito de LE segundo Almeida Filho (1998), é “língua dos outros ou de outros, de antepassados, de estranhos, de dominadores, ou língua exótica” e tanto a Língua Espanhola quanto a Língua Portuguesa são vistas como LE pelos surdos brasileiros.

A Universidade Federal de Santa Catarina é uma das poucas que oferecem a Língua Portuguesa como LE, para o surdo nos testes de proficiências. A maioria das universidades não promovem a proficiência em Língua Portuguesa para surdos e grande parte dos programas de pós-graduação não aceitam tal proficiência como LE.

A Língua Espanhola era obrigatória nas escolas no Ensino Médio. A lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 que determinava a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas de Ensino Médio e facultada a inclusão nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. As conquistas existentes do ensino de Espanhol foram se perdendo na reforma do Ensino Médio pela medida provisória 746 de 2016 virando na Lei 13.415 de 2017 oferecendo obrigatoriamente a Língua Inglesa e podendo ser ofertadas outras Línguas Estrangeiras no Ensino Médio e apenas o Inglês como única Língua Estrangeira do 6º ao 9º ano.

Atualmente com a Base Nacional Comum Curricular prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação de 2014, faz referência apenas a Língua Inglesa como obrigatória desfazendo capítulo que tratava das Línguas Estrangeiras deixando de lado a Língua Espanhola numa virada de costas para todos os países da América Latina que possuem grande influência sobre o território brasileiro.

No âmbito sócio-histórico, cultural e geográfico, a Língua Espanhola é importante em grande parte do Brasil, pois possui fronteiras com sete países que falam espanhol como: Uruguai, Paraguai, Argentina, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela. Essa aproximação com os brasileiros fez com que a Língua Espanhola se tornasse importante para toda a nação brasileira. No aspecto econômico, o Brasil tem assinado diversos tratados com países do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), propiciando a aproximação desses países e facilitando a comunicação com estes povos.

A partir dessas indagações ressaltando a importância da Língua Espanhola para os surdos brasileiros, foi feito um paralelo entre a presente pesquisa (Língua Espanhola para surdos) e a de Sousa (2008), utilizando as mesmas estratégias de comunicação para nível lexical (alternância de Língua e criação de vocábulo) e

sintático (interlinguística do Português e/ou Libras) a qual foi acrescentado a estratégia intralinguística.

A pesquisa de Sousa (2018) foi uma dissertação de mestrado com o título “Surdos Brasileiros Escrevendo Inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas”. Sua pesquisa se desenvolveu na Universidade Estadual do Ceará-UECE e investigou se o ensino comunicativo de Língua para os surdos na Língua Inglesa era benéfico e se trazia algum resultado satisfatório. Também pesquisou os papéis da L1 e da L2 sobre uma L3 através de algumas estratégias de comunicação.

Dentre as estratégias, nas quais pode-se quantificar as ocorrências (criação de vocábulos e alternância de Língua), percebeu-se uma tendência ao uso bem mais frequente da alternância de Língua. A criação de vocábulos pouco apareceu nesta pesquisa. Nesta estratégia, é possível comparar a presente pesquisa com a de Sousa (2008), pois a alternância de Língua foi maior que a criação de vocábulo no léxico, embora quantificadas as estratégias de alternância de Língua e criação de vocábulo não tenha sido o propósito principal da pesquisadora. A quantificação da estratégia interlinguística pareceu ser mais difícil, por haver muitas variáveis e dúvidas entre o português e a Língua Brasileira de Sinais (conhecida também por sua sigla “Libras”), pois coincidiram nas estratégias, mas mesmo assim ela conseguiu identificar presenças dessas estratégias.

Para alcançar os objetivos, então, elaborou-se um minicurso de Língua Espanhola na Universidade Federal de Santa Catarina. Para isso, alguns gêneros textuais serviram de base como: e-mail, biografia, autobiografia, notícia, piada, power point, signo do zodíaco e mensagens de textos (torpedos), com base no Ensino Comunicativo de Língua. Escolheu-se os gêneros textuais da abordagem comunicativa, para poder chegar o mais próximo do real e por se tratar de gêneros específicos escritos mais utilizados pelos alunos surdos.

No total foram 6 alunos inscritos, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino, no qual dois estavam na pós-graduação e o restante dos alunos estavam na graduação. A duração do curso foi de 33 horas, contando desde o primeiro encontro até o último.

O foco não era sobre abordagem comunicativa, apesar de usá-la nas aulas com gêneros textuais, mas sim as estratégias que os alunos surdos, durante essas aulas, utilizavam ao se depararem com a Língua Espanhola. No aprendizado, os alunos ainda não dominavam a Língua e por isso escreviam numa interlíngua, isto é, entre a Língua alvo e a primeira Língua sem esquecer do Português como segunda Língua (doravante L2), que foi essencial nas estratégias, ou seja, a escrita se deu numa mistura de três Línguas ao mesmo tempo.

Entende-se aqui como primeira Língua (ou Língua Materna) a Língua materna e natural do indivíduo que funciona como meio de socialização familiar (ELLIS, 1994) já o conceito de segunda Língua ou L2 aquela utilizada pelo falante em função também de contatos linguísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngues

(papel social e/ou institucional) (ELLIS, 1994). No caso aqui, entende-se que o surdo utiliza a Língua Portuguesa escrita na universidade por se tratarem de todos serem acadêmicos e no seu meio social mais amplo, pois o Brasil tem a Língua Portuguesa como Língua Franca.

Em se falando de L2, a fundamentação teórica é baseada em segunda Língua embora os estudos aqui sejam de uma terceira, pois na linguística o conceito de L2 e L3 não se detém na mera ordem em que as Línguas são aprendidas apenas e sim o conceito que elas levam de fato, logo L3 aqui leva o mesmo conceito que a L2. Portanto, a fundamentação teórica sobre as estratégias de comunicação de L2 é compatível com tal perspectiva numa L3.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Faerch e Kasper (1983) dividem as estratégias de comunicação em L2 em duas grandes categorias: as estratégias de redução e as estratégias de realização.

Nas estratégias de redução, o falante pode evitar um determinado tópico de conversação abandonar a mensagem que pretendia transmitir, desistir de usar determinado vocábulo e substituí-lo por outro entre outros. Seriam resultado de uma atitude de fuga do falante diante de um problema de comunicação, como o desconhecimento de vocabulário ou de estruturas da L2.

As estratégias de realização são aquelas em que o falante procura uma alternativa para resolver o problema. Ao desconhecer uma estrutura da L2, ele pode, por exemplo, fazer uma tradução literal de sua primeira Língua (doravante L1).

Faerch e Kasper (1983) dividem ainda as estratégias de realização em dois subtipos: (a) as estratégias de compensação e (b) as estratégias de recuperação. No entanto, assim como vários autores, garante Sousa (2008), eles investiram mais na pesquisa das estratégias de compensação. Essas estratégias seriam usadas pelo aprendiz para suprir a escassez de recursos linguísticos, a fim de atingir seu objetivo comunicativo. O quadro a seguir apresenta uma visão geral das estratégias de realização.

Categoria	Subtipos
ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO	A) Estratégias de compensação: (a) mudança de código (b) transferência interlinguística (c) transferência intralinguística (d) estratégias baseadas na interlíngua: – generalização – paráfrase – criação de vocábulos – reestruturação (e) estratégias de cooperação (f) estratégias não-linguísticas
	B) Estratégias de recuperação

Quadro 01: Estratégias de Realização

Fonte: Quadro extraído da Dissertação de Mestrado – Surdo Brasileiro Escrevendo em Inglês: Uma experiência com Ensino Comunicativo de Línguas (Sousa, 2008. p.59)

O quadro possui uma tradução de “code-switching” (inglês) para “mudança de código” (Português), no entanto é importante deixar claro que utilizou-se neste trabalho o termo “alternância de Língua” em vez de “mudança de código”, pois tem-se em vista a concepção de Língua enquanto atividade discursiva e não quanto código.

Neste presente trabalho, foi investigado as estratégias de compensação como: transferência interlinguística, transferência intralinguística, alternância de Língua e criação de vocábulos.

A transferência interlinguística surge quando o usuário transfere estruturas sintáticas de sua (s) Língua (s) para a Língua que está aprendendo. No caso aqui, transferência do Português e da Libras para a Língua Espanhola escrita. A transferência intralinguística é uma transferência das características da Língua meta em si mesma.

Na alternância de Língua, o aluno, na falta de recursos linguísticos, utiliza estruturas ou palavras de sua (s) Língua (s) para a Língua alvo. Também pode haver criação de vocábulo, quando o aluno se depara com uma palavra desconhecida. Na palavra pode haver estrutura tanto de uma L1, L2 quanto na própria L3. Ao fazer análise sobre criação de vocábulo dos alunos da presente pesquisa, percebeu-se o surgimento de uma criação de vocábulos com característica da própria L3 (Língua Espanhola), da Língua Portuguesa e outra com características híbridas, ou seja, parte era da Língua Portuguesa e a outra da Língua Espanhola.

METODOLOGIA

Essa investigação se trata de um estudo de caso interventivo, conduzido em sala de aula, e de base tanto qualitativa quanto quantitativa. Temos o estudo de caso dentro

da abordagem qualitativa, o qual permite entender um fenômeno ou uma situação particular de um pequeno grupo ou de um caso específico (YIN, 2009). O estudo de caso pode ser dividido em diferentes tipos (NUNAN, 1992). Um dos tipos de estudo de caso, que existe e se relaciona com esse artigo, se chama pesquisação, ou seja, o professor é o pesquisador e o contexto da pesquisa é a sua própria sala de aula, em que nela mesma podem ser coletados corpus para a própria pesquisa e entender sua prática profissional.

Portanto, para orientar o trabalho, partiu-se das seguintes perguntas de investigação:

1. Há ocorrência de transferência linguística de alternância de Língua e/ou criação de vocábulo no âmbito lexical no espanhol como L3? E com que frequência ocorrem?

2. Há, na sintaxe, transferência interlinguística da Língua Brasileira de Sinais e/ou do Português para o Espanhol? Com que frequência ocorrem?

O Pré-Teste e os Pós-Testes I e II

Foi aplicado um pré-teste para identificar o nível de conhecimento em Língua Espanhola escrita e dois pós-testes para averiguar o desenvolvimento dos alunos na Língua Espanhola e a quantidade de estratégias elaboradas por eles.

No primeiro encontro, contextualizou-se a Língua Espanhola falando sobre o pintor espanhol surdo chamado Francisco de Goya y Luciente. Foi comentado sobre sua história e sua superação. Em seguida, para poder conhecer melhor os alunos, solicitou-se que cada um se apresentasse em Libras contando um pouquinho de sua história resumidamente. Depois, propõe-se que tentassem escrever na Língua Espanhola sobre suas origens, surdez, superações etc. Apenas passar para o papel aquilo que foi dito na sua Língua natural.

Os alunos escreveram em uma folha de papel para entregar e essa foi a primeira coleta de produção de escrita. A escolha da autobiografia como gênero deveu-se ao fato de terem se apresentado todos em Libras no começo da aula e pela contextualização da biografia de Goya e sua superação.

O pós-teste I foi aplicado no oitavo encontro. Em algumas aulas anteriores, tivemos práticas de escrita com o gênero piada. Nesse gênero, os alunos se descontraíram mais e a escrita fluía com mais naturalidade. Resolveu-se fazer, então, uma coleta do gênero piada como teste inicial. Para contextualizar, iniciou-se perguntando se lembravam-se das piadas que contamos nas aulas anteriores. Em seguida, perguntei se algum dos alunos sabia a piada do touro espanhol surdo, então um aluno respondeu que sabia e contou em Libras. A partir desse momento foi lançado um desafio. Sugeri-se que escrevessem a piada em Espanhol sem ajuda do professor e de dicionários. Os alunos toparam e escreveram, aparentemente sem grandes limitações.

O pós-teste II foi realizada na última aula. Os alunos possuíam dúvidas quanto ao minicurso como o dia do recebimento do certificado e se haveria mais cursos desses futuramente. Foi solicitado então, que essas questionamentos fossem feitos por e-mail

em Língua Espanhola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pré-teste

O pré-teste foi coletado na escrita de uma biografia. Foi proposta aos alunos uma produção escrita sobre alguém que admirasse sendo real ou fictício. Essa coleta foi no primeiro dia de aula sem haver nenhuma aula de Espanhol, ou seja, foi um pré-teste para averiguar o conhecimento inicial dos alunos.

Dos 6 alunos, 3 tiveram uma produção completamente em Língua Portuguesa, por não haver conhecimento de léxicos. Os alunos alegaram não conhecer e nem se lembrar de nenhuma palavra ou estrutura da Língua Espanhola, por isso não escreveram e nem arriscaram. O interessante a ser destacado é que mesmo a escrita estando em Português a influência da Libras era muito forte.

Já os outros 3 alunos arriscaram nas suas produções. Houve pelo menos duas palavras em Espanhol em toda essa atividade, apesar de terem muito pouco contato com a Língua Espanhola escrita. Houve algumas palavras e estruturas da Língua alvo, mas ainda assim apresentaram muita dificuldade de modo geral. Não foi feita análise sobre as estratégias no pré-teste, pois havia pouco conhecimento da Língua Espanhola pelos alunos e o objetivo deste teste era analisar as estratégias durante o nível básico. Portanto, essa atividade serviu apenas como para averiguar o grau de conhecimento de cada um sobre a Língua Espanhola. Constatou-se portanto que era muito pouco ou nenhum conhecimento.

Pós-teste I

Para fazer a análise comparativa, utilizou-se auxílio do gráfico para evidenciar de forma mais objetiva a quantidade geral de cada estratégia feita pelos alunos.

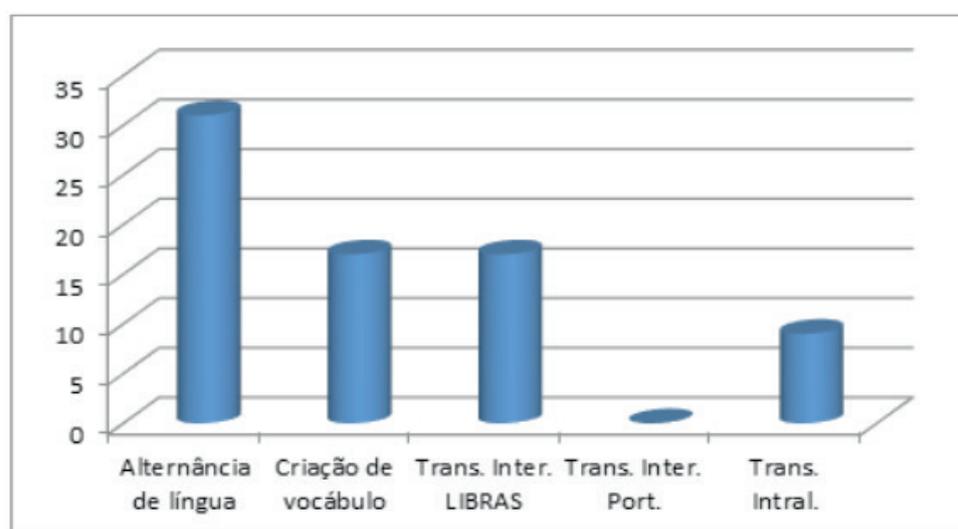


Gráfico 01: Comparação da quantidade de transferências de compensação utilizadas pelos alunos no primeiro teste

Na sintaxe, parece predominar a transferência interlinguística da Libras com 17 ocorrências e transferências intralinguísticas com 10 ocorrências, mas não houve nenhuma ocorrência considerável de transferência interlinguística do Português.

Na análise do léxico, os alunos preferiram a alternância de Língua à criação de vocábulo. A diferença foi de 14 ocorrências a mais para a alternância de Língua, mas nem todos recorreram a estratégias.

Ao analisar as ocorrências de criação de vocábulo, percebeu-se que havia diferenças comuns entre as evidências. Durante as análises pareceu interessante fazer essa diferença por haver algumas com características apenas da Língua Espanhola, outras apenas da Língua Portuguesa e também a mistura das duas Línguas na qual foi chamada neste trabalho de “híbrida”. A tabela a seguir mostrará detalhadamente a quantidade de ocorrências de cada tipo de estratégia de criação de vocábulo e o gráfico para mostrar mais visualmente e concretamente a quantidade total geral entre as estratégias.

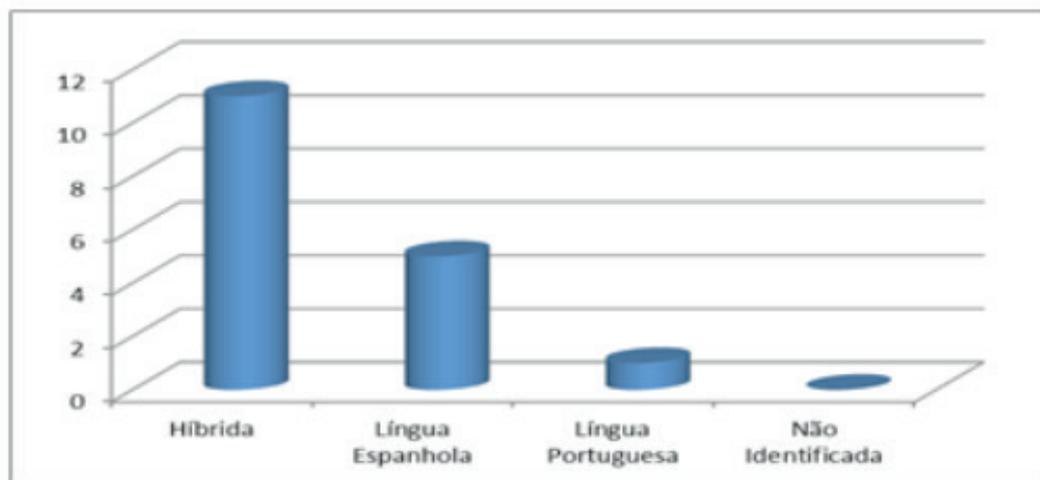


Gráfico 02: Comparação da quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste I

Pós-teste II

Na sintaxe, a transferência intralinguística foi a mais utilizada neste teste, com 25 ocorrências, e foi bem maior, se comparado ao primeiro pós-teste. Isso deve-se ao fato de um aluno específico ter escrito mais que os outros alunos, e por isso houve grande número desta estratégia.

A transferência interlinguística do Português teve apenas 2 ocorrências. Já a interferência interlinguística da Libras teve 2 ocorrências a menos que o teste anterior.

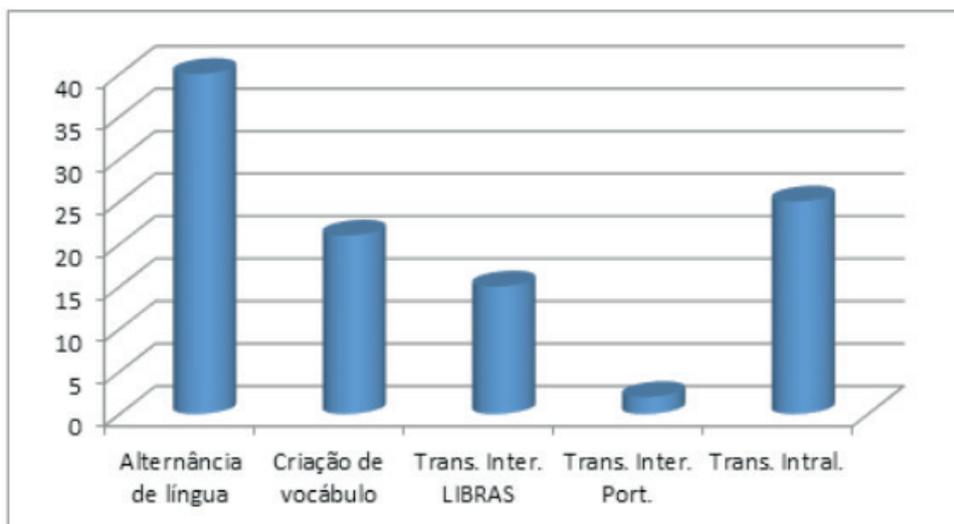


Gráfico 03: Comparação da quantidade de transferência de compensação utilizadas pelos alunos no pós-teste II.

A alternância de Língua continuou sendo usada pelos alunos, contendo um aumento de 5 ocorrências, ao contrário da estratégia da criação de vocábulo que teve 1 ocorrência a menos do que o teste anterior, mas a alternância de Língua continua sendo a preferida dos alunos no âmbito lexical, como mostra o gráfico abaixo.

A criação de vocábulo pareceu manter o mesmo número de ocorrências que no teste anterior, sendo para híbridas 11 ocorrências neste pós-teste e 12 para o pós-teste I, e 6 ocorrências para Língua Espanhola para este pós-teste e 4 para o pós-teste I. Porém, ele não apresentou nenhuma ocorrência para a Língua Portuguesa, e ainda houve 4 ocorrências não identificadas.

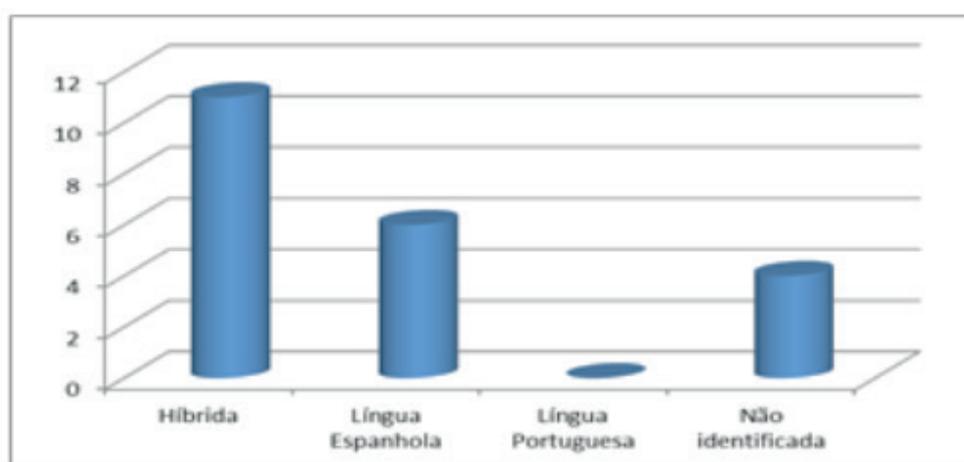


Gráfico 04: Comparação da quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste II.

Análise Geral do pós-teste I e II

Como já mencionado, todas as estratégias foram presentes neste teste. Ao somar os dois testes, para se ter um parâmetro, pareceu provável que no léxico os alunos preferiram a estratégia de alternância de Língua à criação de vocábulo. Na sintaxe, também ficou evidente as estratégias mais utilizadas como a transferência

intralinguística com 35 ocorrências e a transferência interlinguística da Libras com 32 ocorrências . O gráfico traduz visualmente a seguir a análise feita:

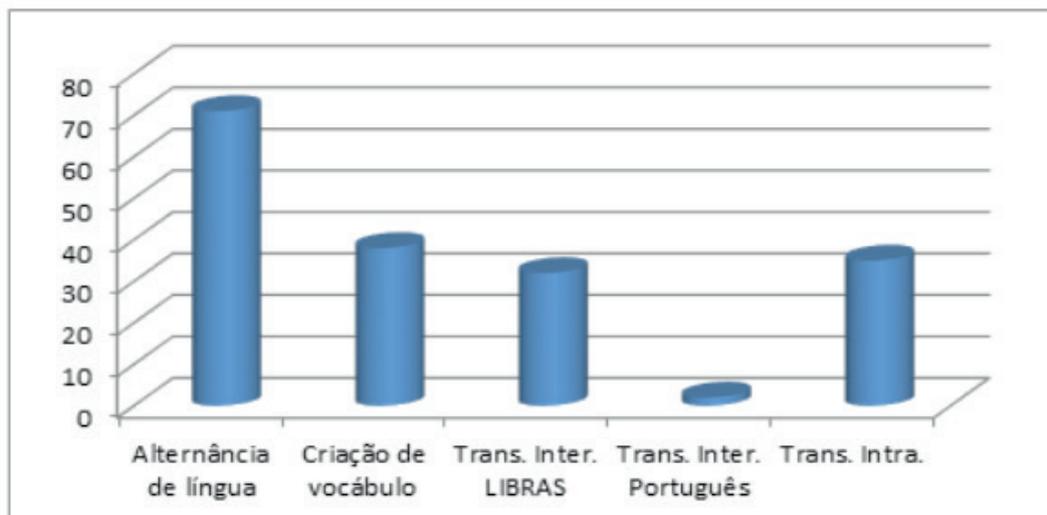


Gráfico 05: Comparação da quantidade de todas as estratégias somadas de ambos os pós-testes

Pela tabela a seguir, é notório, também na criação de vocábulo, que os alunos recorreram mais à estratégia híbrida (característica da Língua Portuguesa e Língua Espanhola) e em seguida a estratégias que possuíam características apenas da Língua Espanhola.

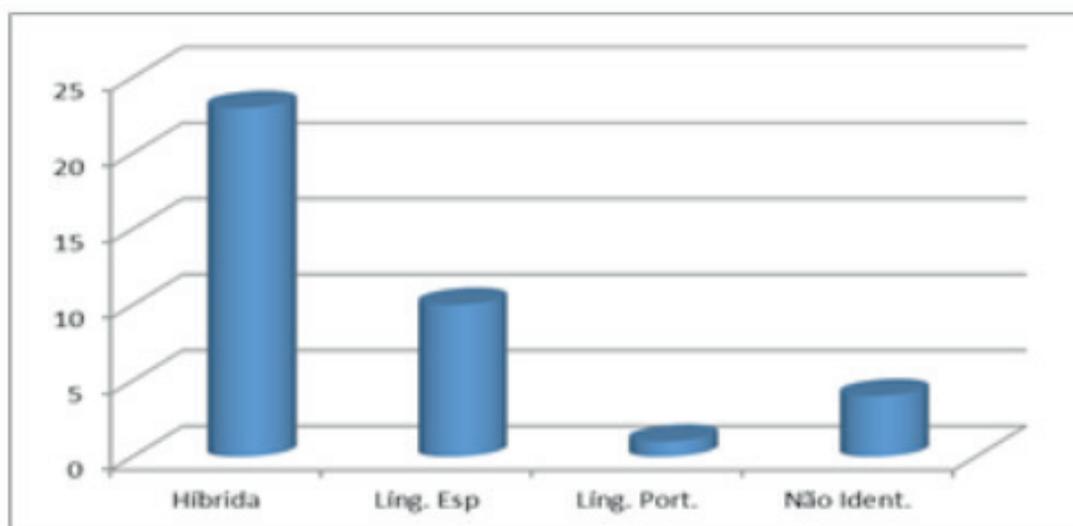


Gráfico 06: Comparação da quantidade de todas as estratégias de criação de vocábulo somadas de ambos os pós-testes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação foi do tipo pesquisação e apresentou um estudo de caso que investigou a presença e a frequência de estratégias de comunicação na Língua Espanhola como L3 por surdos brasileiros, para constatar se os resultados da

presente pesquisa foram os mesmos ou parecidos com os da dissertação de mestrado com o título “Surdos Brasileiros Escrevendo Inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas” de Sousa (2008) que investigava o papel da Libras (L1) e do Português (L2) sobre o Inglês escrito como L3. Lembrando que foi através de estratégias de comunicação que a pesquisadora chegou a estes resultados, para identificar os papéis das Línguas na L3, porém na presente pesquisa se concentrou apenas nas estratégias e não nos papéis das Línguas.

Portanto, as estratégias de alternância de Língua e criação de vocábulo no léxico estiveram presentes em ambos os testes, sendo que a preferência dos alunos se concentrou na alternância de Língua, obtendo, nesse sentido, o mesmo resultado de Sousa (2008) em sua pesquisa de mestrado de inglês com surdos. Houve a presença também de estratégias interlinguísticas de Libras e de Português nas estruturas sintáticas, sendo preferencial a estrutura de Libras, diferenciando da pesquisadora, a qual afirma haver um equilíbrio entre as duas estratégias no ensino de Inglês para surdos.

Ainda na sintaxe, a presença da estratégia intralinguística foi muito forte, sendo a mais utilizada na sintaxe no pós-teste, possuindo a tendência de aumentar, devido ao aumento do conhecimento na Língua alvo. O conhecimento de Língua espanhola dos alunos aumentou consideravelmente, pois ao comparar o pré-teste com os outros dois pós-testes foi perceptível que os alunos dão um salto do Português para a interlíngua (Português, Libras e Espanhol), sendo benéfico o uso de gêneros textuais na abordagem de Ensino Comunicativo de Língua num ambiente multilíngue (L1 e L2).

A escolha de uso das estratégias pesquisadas pelos alunos pode estar associada a vários fatores, como o estilo dos alunos, as condições de produção, o interlocutor, o tipo de gênero textual, o assunto/tema das produções, a abordagem de ensino, portanto é difícil explicar a escolha do aluno entre as estratégias. Também há muitas variáveis como, por exemplo, a quantidade de horas dadas, tendo como base os gêneros textuais nas aulas, as características dos alunos, por serem da graduação e pós-graduação, e por isso é difícil generalizar este estudo, tanto é que se trata de um estudo de caso. Logo, é necessário que haja mais pesquisas e com mais aprendizes, para que surjam resultados mais categóricos.

Isso significa que os resultados de um trabalho devem ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzam resquícios, recuperáveis a partir de outros postos de observação.

Por isso não ponha-se um ponto final nesta pesquisa, deixando assim aberta a críticas, constatações e que sirva de referência para futuros pesquisadores e professores na área de LE para surdos que buscam beneficiar essa comunidade.

Acredita-se que essa pesquisa tenha beneficiada a comunidade surda (surdo, professores, pesquisadores etc), por contribuir na literatura científica, no que tange à LE para surdos e até mesmo professores de Língua Espanhola que não possuem uma

aproximação desta comunidade, abrindo novos horizontes de percepção sobre LE e tendo como ponto de vista a inclusão desses alunos na sociedade.

Sem sombra de dúvida o maior beneficiado será o surdo, porque a pesquisa evidenciou que pelo caminho da interlíngua é que chegamos ao objetivo, ou seja, na Língua alvo, e que essa interlíngua possui características intrínsecas aos surdos, por haver influência tanto da Língua Brasileira de Sinais quanto da Língua Portuguesa, sendo essa mistura um estranhamento para alguns, evidenciando que se deve passar por esse processo, através de estratégias de comunicação e acima de tudo respeitá-las.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Catya Marques Agostinho e MONTANÉZ, Amanda Pérez (Orientadora). **O Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na Região de Londrina**. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o_ensino_de_espanhol_como_lingua_estrangeira_na_regiao_de_londrina.pdf . Acessado em /08/2013>

AXELSSON, M. **Second language acquisition**. In **Bilingualism in deaf education**. Ahlgren & Hyltenstam (eds) Hamburg: Singnum- Verl. 1994. Pp. 239-256.

BELLOTTO, Manoel Lelo. **A Imigração Espanhola no Brasil. Estado do fluxo migratório para o Estado de São Paulo (1931-1936)** migratório para o Estado de São Paulo (1931-1936). E.I.A.L.v. 3, n.2 Julho /Dez. 1992. Disponível em: <http://www.tau.ac.il/eial/III_2/bellotto.htm> Acessado em: 16/06/2013

BELLUGI, U; KLIMA, E.S, SIMPLE, P. **Remembering in signs**. Cognition, 1975.

BIALYSTOK, Ellen. **Communication strategies: a psychological analysis of secondlanguage use**. Oxford: Basic Blackwell, 1990.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras**. Caderno de Estudos. Indaial: UNIASSELVI, 2009.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Língua Brasileira de Sinais**. Caderno de Estudos. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**. Praeger. New York, 1986.

CORDER, S. P. **Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores**. In: LICERAS, J. M. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992(a)

_____. **La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda**. In: LICERAS, J. M. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992.(b)

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press (1994).

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del Español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1999.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Orgs.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983.

FARIAS, Maria Solange de. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

FARIA-NASCIMENTO, S.P. de. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira. Uma proposta lexicográfica**. 2009. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília, UNB/ LIP/ Centro Lexterm, 2009.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1995.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais**. 2006. 222f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GARGALLO, I. S. **Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Arco Libros, 1993.

JORGE, Eliane Elenice, **Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha Libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol: a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013

LEKI, Ilona. **Understanding ESL writers: a guide for teachers**. New York: Boynton/Cook Publishers, 1992.

NAVES, Sonia Ferreira de Lima. **A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes**. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PINA, Marcio Roberto Almeida. **Realidade do Aluno Surdo na Aula de Língua Espanhola como Língua Estrangeira**. Tese de Doutorado em Educação (E/LE), 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: Aquisição da linguagem**. Artes Médicas, Porto Alegre (1997).

QUADROS, Ronice Müller de e Schmiedt, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006

QUADROS, Ronice Muller ,de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais - Estudos Linguísticos**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

REATTO, Diogo e BISSACO, Cristiane Magalhães. **O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007. Disponível em: <http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf> acessado em 15/06/2013.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

SELINKER, L. Interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SOUSA, Aline Nunes de. **Surdos Brasileiros Escrevendo em Inglês: Uma Experiência com Ensino Comunicativo de Línguas**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting: Língua de Sinais no Papel e no Computador**. Tese de Doutorado. Porto Alegre 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de Língua de Sinais Brasileira**. Caderno de Estudos. Indaial: UNISASSELVI, 2011.

XAVIER, R.P. **Metodologia de Ensino de Inglês**, 2011.

YIN, Robert K.: **Case Study Research. Design and Methods**. Sage Publications, Thousand Oaks, 4th ed. 2009, pp. 240

HETEROGENEIDADE DA ESCRITA NA 5ª SÉRIE: MECANISMOS DE JUNÇÃO E TRADIÇÃO DISCURSIVA EM FOCO

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

São José do Rio Preto – SP

RESUMO: Este artigo busca investigar a relação sintomática entre os mecanismos de junção e a tradição discursiva no âmbito de aquisição da escrita em redações da 5ª série do Ensino Fundamental II. Para tanto, as teorias que embasam essa pesquisa são os mecanismos funcionalistas de junção e a heterogeneidade da escrita. Após a caracterização dos agentes participantes da pesquisa, visa analisar os itens citados acima, com o estudo das escolhas efetuadas pelos discentes e, a partir dessa etapa, realizar uma descrição quantitativa e qualitativa dos dados coletados.

PALAVRAS-CHAVE: mecanismos de junção; aquisição da escrita; tradição discursiva.

HETEROGENEITY OF WRITING IN THE 5TH GRADE: CONNECTIVE MECHANISMS AND THE DISCURSIVE TRADITIONS IN FOCUS

ABSTRACT: This paper seeks to investigate the symptomatic relationship between the connective mechanisms and the discursive traditions within the scope of writing acquisition in essays made in the 5th grade of Middle School. For this purpose, the theories on which

this research is based are the functionalist conjunctive mechanisms and the heterogeneity of writing. Upon characterization of the agents participating in this research, the aim is to analyze the abovementioned subjects by studying the choices made by the students and, from that stage on, to provide a quantitative and qualitative description of the data collected.

KEYWORDS: connective mechanisms; writing acquisition; discursive tradition.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo visamos descrever como os mecanismos de junção (MJ) ocorrem articulados a tradição discursiva (TD). O gênero textual escolhido foi o relato de experiência, encontrado em produções escritas de alunos da 5ª série de uma escola pública de São José do Rio Preto.

A justificativa do tema se dá pelo entendimento de que, as pistas de heterogeneidade da escrita possibilitam enxergar um indivíduo como alguém que se expressa em seu texto de forma autônoma, indicando sua intencionalidade pragmática. Posto que a Análise Linguística estuda dialogicamente as relações entre fala / escrita, vemos a necessidade de tratar o acontecimento discursivo enquanto processo inacabado, ou

seja, investigar a memória discursiva dentro deste contexto. O objetivo principal deste texto, portanto, é observar se o emprego dos MJs reflete o movimento linguístico-discursivo do sujeito em aquisição de escrita. Busca-se, assim, refletir como o uso destes mecanismos possibilitam este fenômeno da linguagem.

2 | PREMISSAS DISCURSIVAS: A DIALOGIA

Para iniciar a discussão teórica convém trazer à baila o conceito de dialogia, posto que será reiterado em tópicos posteriores. Neste sentido, um dos principais focos do autor Bakhtin (1995) é discorrer sobre a enunciação do discurso citado. Tendo em vista seu caráter social e ideológico, Bakhtin relaciona o signo com a consciência individual e a interação social. Assim, por meio da linguagem, o indivíduo se constitui como sujeito por meio da enunciação de suas ideias, seja falando ou escrevendo.

Bakhtin (1995) desenvolve a dinâmica entre o discurso narrativo e o discurso citado. Para reforçar o que é defendido pelo precursor (estilo linear), o enunciador escolhe estruturas sintáticas e semas linguísticos semelhantes aos que já conhece. É por intermédio da retomada das memórias das interações com os outros, que o aluno está em busca de uma identidade própria, retomando aquilo que já conhece ou vivenciou em suas experiências com a linguagem institucionalizada na escola.

Pêcheux, conseqüentemente, reconhece a existência de “espaços discursivos” (aqui tratados como “pistas”), que evidenciam esse diálogo: “essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços)” (Pêcheux, 2008, p. 31). Aprofundando esta ideia, o autor ainda trata do intradiscurso, em que:

a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. (Pêcheux, 1999, p.52-53)

A dinâmica do discurso, dessa forma, passa por uma transformação significativa, posto que a interação é do sujeito-linguagem. Finalizando esta discussão, temos a configuração da dialogia, enquanto produção de novos sentidos dentro do texto. Convém lembrar, contudo, que ambos - memória e a atualidade – coexistem neste espaço, duelando enquanto sedimentam-se, cada qual ao seu modo, seu espaço dentro do interdiscurso.

3 | METODOLOGIA

Neste artigo estudamos dez textos de estudantes da 5ª série, retiradas do “Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II”, realizado por meio do projeto “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental”, sediado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e de responsabilidade das professoras Dra. Luciani Ester Tenani e Dra. Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi.

O corpus total é composto por 5.519 textos escritos por 662 alunos dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental de uma escola localizada na periferia de São José do Rio Preto, cidade localizada a noroeste do estado de São Paulo. Durante a aplicação das atividades, os alunos produziram diversos textos, que foram compilados no banco de dados já citado.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

Para efetuar os estudos deste artigo, dividimos as análises em duas etapas:

- a) A investigação dos MJs encontrados nas “pistas” deixadas pelos alunos em suas produções textuais, acerca do eixo tático e o das relações lógico-semânticas (KORTMANN, 1997) relacionadas às redações coletadas.
- b) A análise das TDs (KABATEK, 2006, 2012) presentes nas redações em concomitância à heterogeneidade da escrita segundo Correa (1997, 1998).

Assim, visamos as analisar os MJs encontrados nas produções textuais e, conseqüentemente, fazer esta relação a partir da repetibilidade e também dos indícios encontrados. Em um segundo momento, observar como o sujeito circula pelas TDs, depreendendo como ocorre a constituição de um sujeito autônomo por meio da heterogeneidade da língua.

4.1 Análise dos MJs: Aspectos quantitativos e qualitativos

Após a análise dos itens, contemplamos os seguintes resultados, ilustrados por meio de gráficos, conforme segue:

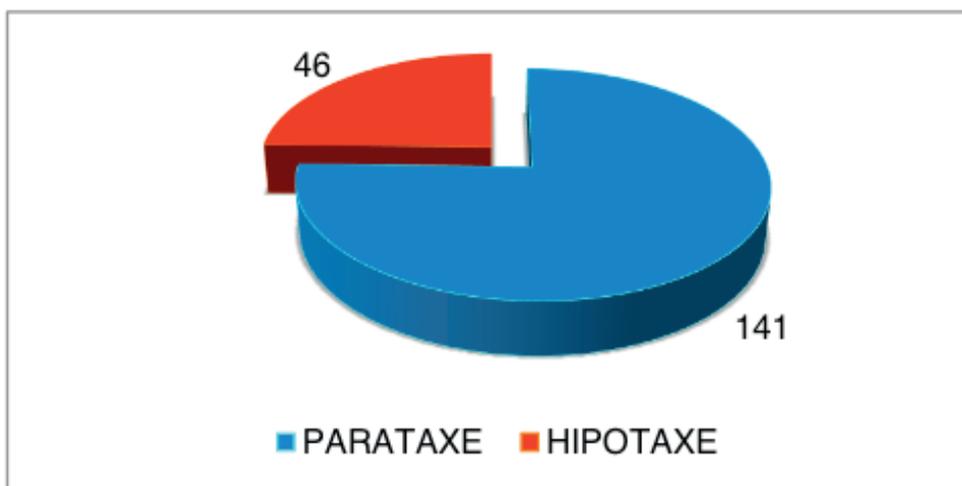


Gráfico 01: Frequência da Parataxe / Hipotaxe – 5ª Série (Relato de Experiência)

Ao todo, foram encontrados 187 MJs nas dez redações analisadas. Dentre elas, observamos que 75,4% (ou 141 “pistas linguísticas”) são provenientes de parataxe; enquanto somente 24,6% (composto por 46 MJs) são oriundos de hipotaxe.

Aproveitamos o ensejo para lembrar que as séries iniciais de alfabetização apresentam as conjunções (notadamente no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I da escola pública) aos alunos de forma simplificada, sem a preocupação latente em aprofundar este conteúdo. Os MJs relativos à hipotaxe pedem o conhecimento de conjunções introdutoras de períodos mais elaborados – necessárias para a escrita de orações subordinadas que os alunos ainda estão assimilando em seu repertório lexical. Apesar deste fator curricular, a maioria dos alunos da amostra (9 de 10) utilizaram construções hipotáticas nas redações, mostrando que já conhecem este tipo de construção linguística, embora tenham utilizado mais parataxe nas produções analisadas.

Em seguida, trazemos as informações provenientes dos MJs utilizados pelo rol de estudantes:

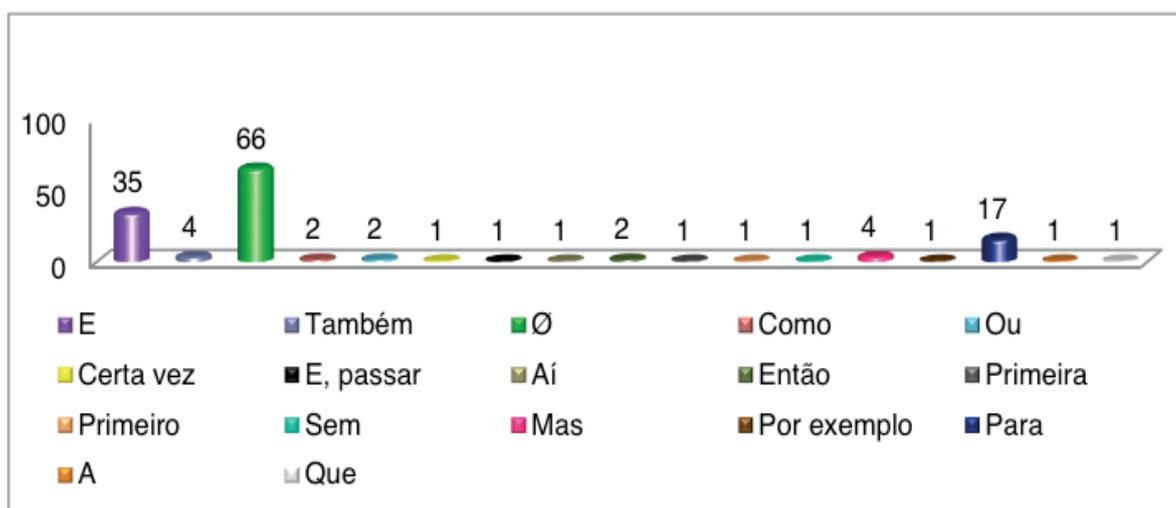


Gráfico 02 – Frequência dos MJs por Parataxe – 5ª Série (Relato de Experiência)

Neste gráfico verificamos que o grande número de MJs na parataxe refere-se à justaposição, com 66 ocorrências (46,80%), seguido por “e” (24,82%), “para” (12,05%), “também” e “mas” – ambos com quatro recorrências (2,83%). O alto índice de justaposição aponta para a escolha por parte dos alunos em não utilizar preposições, bem como advérbios e conjunções coordenativas nos textos analisados. A justaposição, por sua vez, ocorreu em maior número nos seguintes casos de relações lógico-semânticas:

- Adição – quatro ocorrências;
- Tempo Posterior – 43 casos;
- Causa – 12 vezes;
- Condição – três repetições;
- Finalidade e contraste – dois casos cada um.

Vejamos a ocorrência de MJs por hipotaxe:

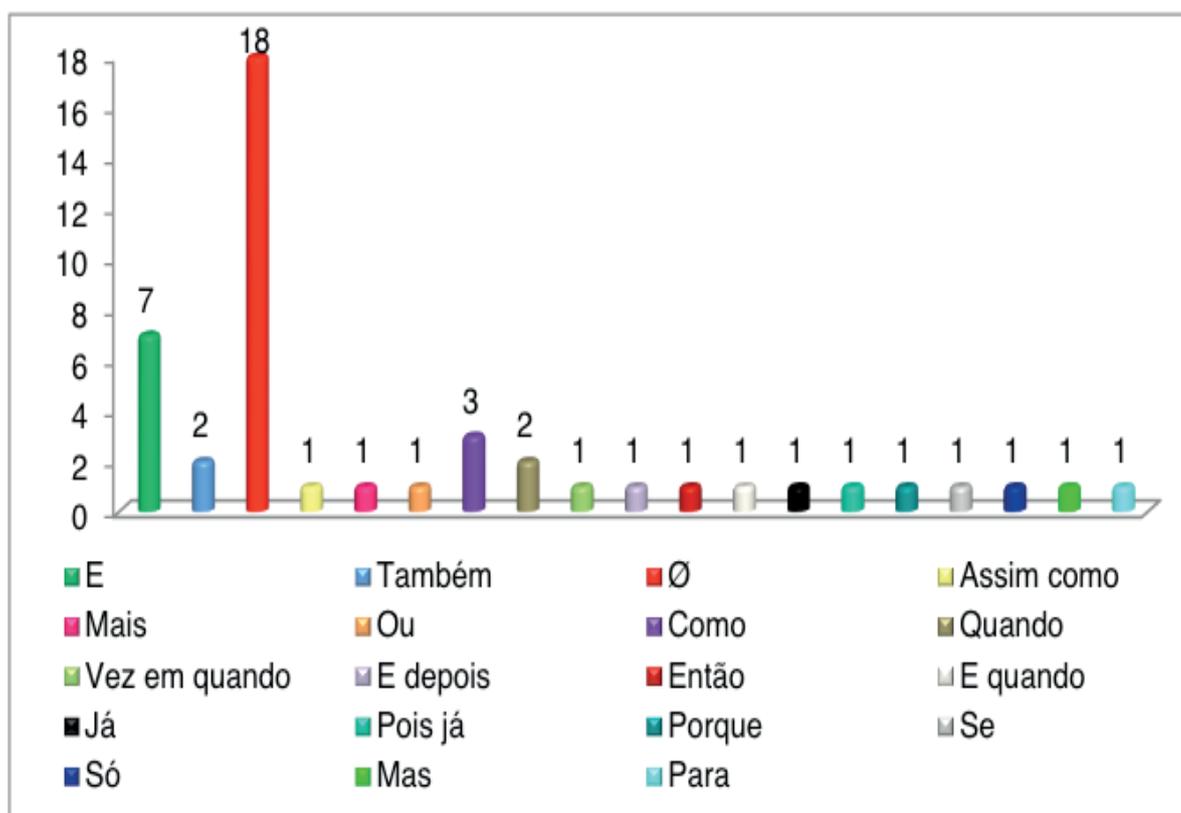


Gráfico 03 – Frequência dos MJs por Hipotaxe – 5ª Série (Relato de Experiência)

Novamente observamos a predominância da justaposição entre os MJs deste segmento, com 18 casos (39,13% das ocorrências) sobre “e”, com sete recorrências (15,21%); “como”, com três repetições (6,5%); bem como “também” e “quando”, ambos com duas retomadas cada (4,34%).

Os MJs por justaposição se deram principalmente nos seguintes casos:

- Adição – três vezes;
- Tempo Posterior – 14 repetições e
- Causa – uma ocorrência.

Na sequência, observaremos como os dados trazem as informações referentes às relações de sentido dos MJs, primeiramente na totalidade dos dados, e depois, devidamente divididos em parataxe e hipotaxe:

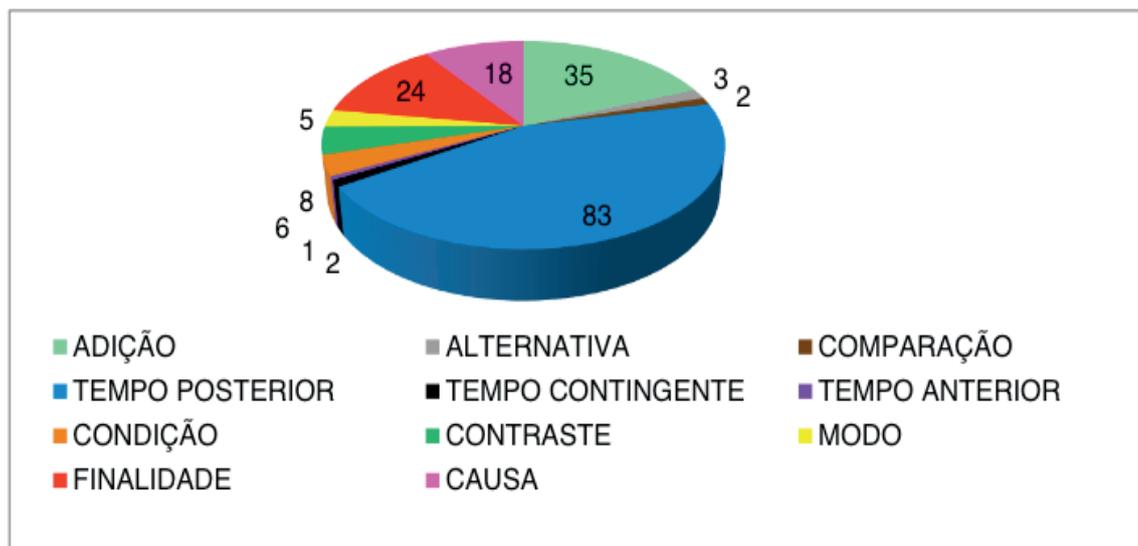


Gráfico 4: Relações lógico-semânticas – 5ª Série (Relato de Experiência)

De todos os MJs encontrados, o maior número foi em Tempo Posterior com 83 ocorrências, correspondendo a 44,38% dos casos. Na sequência, temos Adição, com 35 padrões, ou ainda 18,71% das reiterações. Outra categoria de destaque foi Finalidade, que obteve 24 “pistas”, referindo-se a 12,83% dos MJs. Não houve casos de tempo simultâneo e concessão nas redações analisadas.

Devido ao necessário recorte do tema dentro do escopo de um artigo, traremos mais detalhes sobre as três categorias mais encontradas na análise. Dessa forma, Tempo Posterior foi o item com o maior número de variáveis, sendo:

- sete formas na parataxe, com o predomínio de justaposição (43 repetições, gerando 67,18% dos casos); seguido por “e” (15 vezes, registrando 23,43% dos MJs e “então” (duas reiterações, com 3,12%).

- Seis variantes na hipotaxe, registrando um maior número de ocorrências também com justaposição – 14 no total, o que resulta 73,68% dos casos encontrados nesta categoria.

Já na Adição, os alunos usaram as mesmas três variáveis, com predominância

de “e”, tanto na parataxe (16 ocorrências ou 66,66%) quanto na hipotaxe (11 casos, culminando em 54,54%). Na sequência temos “também”, encontrado quatro vezes na parataxe (gerando 16,66%) e duas vezes na hipotaxe (ocorrendo 18,18%). Ainda temos os casos de justaposição: quatro repetições na parataxe – 16,66% e três vezes na hipotaxe – 27,27% dos MJs.

Por fim, a categoria finalidade trouxe cinco “pistas” diferentes na parataxe, com predominância de “para” (17 ocorrências, correspondendo a 73,91% dos casos), seguido de justaposição e “e”, ambos com duas repetições – 8,69%. Já na hipotaxe, só houve um caso de finalidade, com o uso do MJ “para”, sendo, portanto, 100% do item em estudo.

Finalizando a parte quantitativa da análise, fazemos uma breve contextualização da proposta do relato de experiência à análise, apresentando a comanda entregue aos alunos para a escrita desta redação:

- A tirinha abaixo foi criada por Maurício de Sousa, um dos mais conhecidos cartunistas infanto-juvenis brasileiros. Suas principais personagens (Mônica, Cascão, Cebolinha e Magali) foram inspiradas na vida real. Observe-a com atenção e, em seguida, discuta com seus colegas as características de cada uma das personagens, tendo em vista os desejos de cada um.



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

- Imagine que agora é a sua vez de depositar uma moedinha no poço dos desejos e produza um texto contando os seus maiores sonhos: quais objetos gostaria de comprar, que lugares gostaria de conhecer, que profissão você pretende exercer, etc.
- Seu texto deve conter de 15 a 20 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escrita.

Figura 01: Proposta de Relato de experiência (5ª Série)

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II

Esperava-se que os textos coletados, por sua vez, apresentassem as seguintes características:

- i. Uma situação vivenciada pelo sujeito na primeira pessoa.
- ii. Redação dos verbos no passado (descrição de fato ocorrido).
- iii. Apresentação de trechos descritivos.
- iv. Nos aspectos relativos à coesão, indicar um pensamento contínuo do aluno em uma progressão de fatos.

- v. Uso de conectivos adequados para manter a articulação entre as partes (pronomes relativos, justaposição e conjunções, por exemplo).

De uma forma geral, os itens i, iii, iv e v foram seguidos pelos alunos, posto que:

- respeitaram a escrita em primeira pessoa,
- descreveram (em menor ou maior grau) as situações da história (ainda que de forma simplificada; o que justifica o grande número de parataxe (75,4%) em detrimento a hipotaxe (24,6%),

- apresentaram coesão no que tange a progressão de fatos; corroborando para a maior ocorrência das categorias tempo posterior (44,38% dos casos) e adição (18,71%), já que estes MJs foram usados para garantir a progressão textual da produção escrita e

- utilizaram conectivos adequados para unir orações – em especial a justaposição, com 46,80% dos casos na parataxe e 39,13% na hipotaxe. Outra alternativa encontrada pelos estudantes foi o uso expressivo da categoria finalidade, que referiu-se a 12,83% das ocorrências, servindo o propósito de conectar as orações.

Das características do gênero elencadas acima, a única que observamos uma diferença entre o proposto e o que os alunos trouxeram nos textos é a segunda, relacionada ao tempo verbal. Ao verificarmos as instruções dirigidas aos alunos na folha de redação, é solicitado que o mesmo conte “quais objetos gostaria de comprar, que lugares gostaria de conhecer, que profissão você pretende exercer, etc” (Figura 01). Assim, devido a essa instrução, a grande maioria dos verbos encontra-se no infinitivo, um tempo verbal diferente do que preconiza o relato de experiência.

4.2 Análise das TDs relacionadas à Heterogeneidade da escrita

Antes de iniciarmos a abordar sobre a Tradição Discursiva, doravante TD, convém realizarmos um parênteses sobre a definição do termo. Assim como ocorre em outros campos da Linguística, com a expansão dos estudos deste segmento, há uma profusão de conceitos. Com a TD não é diferente. Como bem aponta Carvalho e Zavam (2018):

Nos trabalhos que temos acompanhado, o termo TD pode remeter a, pelo menos, quatro aspectos inter-relacionados: a formas particulares de dizer; ao gênero como objeto de investigação; às características linguístico-discursivas constitutivas dos gêneros; e, também, ao arcabouço epistemológico que fundamenta estudos diacrônicos nos textos. (2018, p. 42)

Neste contexto, é pertinente afirmarmos que a proposta de TD adotada neste artigo é a que trata de formas particulares de dizer relacionadas às características linguístico-discursivas que o constituem, segundo os postulados de Kabatek (2004, 2006). Estes tratam da conexão entre textos, conectados tanto por sua função textual quanto conteúdo. São responsáveis ainda, em um momento posterior, por articular as

variedades linguísticas, bem como suas mudanças adjacentes.

Enriquecendo a discussão, Lopes-Damasio (2011) aborda a importância de analisar os juntores considerando as diferenças entre a produção de TDs faladas e, conseqüentemente, a transposição destas em situações de escrita formais. A heterogeneidade da escrita, portanto, ocorre no texto, constituída durante o processo de aquisição da escrita.

Nos dizeres de Correa (2006): “o escrevente circula por três eixos de constituição da escrita: o da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da relação com o já falado/escrito.” (p. 270). Essa teoria será ilustrada nas redações, reiterando os conceitos explanados acerca da dialogia e relacionados à heterogeneidade da escrita de acordo com Correa (1997, 1998) e as TDs segundo Kabatek (2006, 2012).

Para ilustrar o exposto, apresentaremos três exemplos de cada eixo, por meio de tabelas. Os mesmos estão numerados de um até nove em algarismos indo-arábicos, para facilitar a compreensão das análises, apresentadas na sequência dos dados:

1º EIXO: O escrevente e a representação da gênese da escrita	(1) No outro dia pedi denovo para andar e o muleque falou que não, ai fui correndo para minha casa; Ø falei para minha vó comprar um oqui maxine. (2) Ele era doce, Ø (rasura)* sincero, Ø romântico e tudo de bom. (3) o meu sonho tambem é ter uma casa com uma pisina bem grande com uma varanda e casar com o homem bem rico Ø eu queria começar o Kaka do futebol Brasileiro.
--	--

Tabela 01: 1º Eixo (CORREA, 1997, 1998) – 5ª Série (Relato de Experiência)

Em (1), o estudante utiliza os MJs referentes a tempo posterior para marcar as ações, retomando o que fazemos na oralidade ao contar vários fatos que ocorrem um posterior ao outro, usando “e”, “aí” e por último, por justaposição, quando termina a sequência de ações (pedir para usar o brinquedo, ouvir a negativa do menino, ir correndo para a casa dela e falar para a avó comprar um) e conseqüentemente, o período composto.

Dessa forma, o primeiro eixo fica claro pela tentativa de projeção de gestos articulatórios, notadamente o uso da palavra “aí”, marcador utilizado notadamente em conversas orais. Observa-se a intenção de elencar a sequência de fatos ocorridos com o objetivo de brincar com o objeto mencionado.

Já em (2) temos a adição por justaposição dos predicativos da pessoa, culminando na expressão “tudo de bom”. O exemplo se relaciona ao primeiro eixo de heterogeneidade da escrita por expor as marcas expressivas de aproximação e de envolvimento entre os interlocutores. Caracterizando uma linguagem informal, este elogio é muito usado na oralidade, relacionado à articulação de traços prosódicos, acentuando as qualidades do indivíduo.

Em (3), por sua vez, a aluna indica sua lista usando MJs indicativos de adição “também” / “e”, finalizando com a causa de conhecer o jogador Kaká (indicado pela

justaposição): fins casadouros. Em relação às TDs, a sequência de desejos expressa uma listagem com descrições feitas na oralidade “casa com piscina bem grande”, “casar com o homem bem rico” e “o Kaka do futebol Brasileiro”. Estas também são pistas da linguagem oral, posto pertencerem ao rol de palavras que utilizamos para caracterização, pertencendo ao gesto de “apontar falando/falar apontando” – “casar com o homem bem rico Ø eu queria começar o Kaka”.

Na sequência, temos as ilustrações do segundo eixo:

<p>2º EIXO: O escrevente e a representação da escrita como código institucionalizado</p>	<p>(4) E no parque tudo gratis assim como o hotel.</p> <p>(5) O meu desejo também é que de dez em quando tenha passeios nas escolas e eu desejo o bem para todas as pessoas do mundo.</p> <p>(6) Então se você ama alguém não perca essa oportunidade porque ele pode ser seu príncipe ou sua princesa.</p>
--	--

Tabela 02: 2º Eixo (CORREA, 1997, 1998) – 5ª Série (Relato de Experiência)

No trecho (4), a estudante utiliza o MJ “assim como” para realizar uma comparação pela hipotaxe, na tentativa de realizar uma escrita culta formal. Temos aqui uma clara referência ao segundo eixo, posto que esta “pista linguística” nos remete ao discurso ensinado pela instituição escolar.

No que concerne às TDs, tem-se o uso dos conectivos, desde o “e” no início da frase, responsável por conectar a frase anterior com esta mencionada nesta explanação. Dessa maneira, ocorre a indicação de um pensamento que progride o texto, continuando a apresentação das vontades que a discente quer realizar por meio da fonte dos desejos.

O excerto (5) por sua vez, traz a auto-atribuição de uma posição, que, embora apresentando uma pequena inadequação vocabular, é possível depreender o sentido de “de dez em quando”, posto que o contexto nos indica a intenção da estudante em realizar passeios por intermédio da escola. A aproximação com o segundo eixo ainda remete as noções de adequação, já que nos remete ao saber institucionalizado trazido pelos meios escolares. Ou ainda, a maneira como o aluno compreende o conteúdo exposto em sala de aula e a individualização desta produção com a língua.

O próximo elemento desta lista (6) possui uma relação hipotática que entremeia todo o período, indicando uma tentativa de prescrição. Neste caso, podemos afirmar que também há heterogeneidade com efeitos de polifonia do terceiro eixo, posto que se dirige ao interlocutor “se você ama alguém”.

Para reforçar o exposto acima, a oração acima se apresenta com um MJ de tempo posterior “então”, seguido por uma condicional “se”, logo acrescentado de uma causal “porque”, finalizando com uma alternativa “ou”. A articulação dos conectivos nos apresenta uma escrita cuidadosa, em que a sequência dos elementos torna a leitura desta passagem harmônica e bastante fluída.

Finalizando o rol de análises, segue o 3º eixo:

3º EIXO: O escrevente e a dialogia com o já falado/escrito	(7) Ø eu queria ver tudo isso que eu escrevi mas eu vou ter um dia, quem sabe né (8) Era uma vez, um menino que tinha um sonho muito grande de encontrar a sua alma gêmea (9) <i>[este é um oqui maxine]</i>
--	---

Tabela 03: 3º Eixo (CORREA, 1997, 1998) – 5ª Série (Relato de Experiência)

Authier-Revuz (1990) subdivide a heterogeneidade enunciativa em dois segmentos: a constitutiva e a mostrada. Neste exemplo (7) temos a segunda categoria, posto que o sujeito-falante tem a consciência da presença – por meio de discurso direto “quem sabe né”.

Outra “pista linguística” é a dialogia com o já falado/escrito “eu queria ver tudo isso que eu escrevi”, reforçando as características deste segmento de heterogeneidade da escrita. Sobre os MJs relacionados às TDs, temos a justaposição, além do “mas” indicando contraste, num diálogo com o leitor, enquanto aponta o desejo de que suas vontades sejam realizadas.

No trecho seguinte (8), a TD esta caracterizada pela retomada dos textos clássicos infantis “era uma vez”, seguido da apresentação do personagem principal, bem como a sua motivação que será explorada ao longo do texto. Assim, configura-se representativo do terceiro eixo devido aos fragmentos indicativos da dialogia com o já falado/escrito, caracterizadas pelas explicitações lexicalmente marcadas.

Por fim, no (9) temos um gesto articulatório (seguido da ilustração do objeto mencionado), voltado para que o interlocutor possa compreender qual é o item pelo qual gira o interesse do escritor do texto 2. Esta “pista” nos aproxima do terceiro eixo, pois demonstra o interesse do sujeito em ser compreendido, por meio do pronome demonstrativo, no qual é utilizado para fazer contato direto com o leitor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação empírica, o estudo de redações da 5ª Série do Ensino Fundamental II, possibilitou verificar como os escreventes se articulam por meio dos MJs nas redações analisadas. Acerca da heterogeneidade da escrita, trouxemos alguns exemplos de como os eixos descritos por Correa (1997, 1998) e as TDs segundo Kabatek (2006, 2012) estão presentes nas produções textuais, denotando um sujeito ativo e capaz de se colocar no texto, enquanto visa: superar suas dúvidas no tocante às diferenças entre a linguagem oral/escrita (1º eixo); busca se posicionar frente à linguagem mais formal e institucionalizada (2º eixo) e também dialoga com o leitor, enquanto tece comentários sobre suas impressões da própria redação (3º eixo).

Por todo o exposto, finalizamos este artigo reforçando a importância de trabalhos neste campo. Com a crescente expansão da área, espera-se que o alcance dos resultados desenvolvidos seja divulgado e conhecido pelo público acadêmico, gerando frutíferos dados para a compreensão dos fenômenos da aquisição da escrita aliado à pesquisa funcionalista.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990.
- BAKHTIN, M. O “Discurso de outrem”. In: ____ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Hahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995, p. 144 – 154.
- CARVALHO, J. L.; ZAVAM, A. Tradições Discursivas: conceitos e métodos para a análise diacrônica de gêneros. **LABORHISTÓRICO**, v. 4, p. 41-54, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/article/view/17489/10737>
Acesso em: 30 jul. 2019.
- CORRÊA, M. (2006). Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, (8), p. 269-286. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-286>
- _____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese de doutoramento. Campinas (SP): IEL/Unicamp, 1997.
- _____. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. In: _____. **An introduction to Funcional Grammar**. New York: Arnold, 1985.
- KABATEK, J. Tradição discursiva e gênero. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012.
- _____. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, T. et al (Org.). **Para a história do português brasileiro**. Salvador: Ed. da UFBA, 2006.
- KORTMANN, B. **Adverbial Subordination: a typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languages**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- LOPES-DAMASIO, L. R. **Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim: um novo enfoque da gramaticalização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlando. 5. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- _____. Papel da Memória. In: **Papel da Memória**. Pierre Achard et al. Trad.: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

CAPÍTULO 12

LINGUAGEM JURÍDICA

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente e pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), nos Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Desenvolvimento e Sociedade e Educação.
E-mail: adelciomachado@.com.br

Evelyn Scapin

Advogada. Mestranda em Maestría em estado, Gobierno y Políticas Públicas / Faculdade latino-americano de Ciências Sociais - FLACSO. Especialista em Direito e Processo do Trabalho (CESUSC). Bacharela em Direito. evelyn.scapin.adv@gmail.com

RESUMO: No ambiente jurídico, o ato comunicativo não pode encarar à solta o problema da diversidade lingüística de seus usuários, porque o Direito é uma ciência que organiza o comportamento das pessoas. Toda linguagem é um discurso, mas um entendimento tradicional da atividade lingüística prefere chamar de linguagem afetiva toda articulação de palavras, sons e gestos sem uma preocupação maior com a elaboração do pensamento. Todavia, a argumentação autua-se por meio do discurso, isto é, por palavras que se encadeiam, constituindo um todo coerente e cheio de significado, que produz um efeito racional no ouvinte. Por conseguinte, argumentar, em

sentido rigoroso, é mais que a construção do bom raciocínio jurídico, para aqueles que operam o Direito. Argumentar expressa partir do bom raciocínio jurídico e preocupar-se com o conteúdo lingüístico fundamental para que o leitor o aceite como verdadeiro. Enfim, pode-se dizer que distinguir a linguagem que necessita ser empregada em certo discurso é um bom argumento na medida em que o interlocutor sempre presume que aquele que tem melhor linguagem, isto é, que estabelece melhor expressão de suas idéias, conhece com mais profundidade aquela matéria sobre a qual estuda.

PALAVRAS-CHAVE: Lei. Linguagem. Democracia

JURICAL LANGUAGE

ABSTRACT: In juridical environment, a communicative act can not face the problem of language diversity of its users, because Law is a science which organizes people’s behaviour. Every language is a speech, but a traditional understanding of language activity prefers to call affective language any articulation of words, sounds and gestures without a major worry with elaboration of thought. Nevertheless, argumentation happens through a speech, that is, words form a chain building up a coherent whole, full of meaning, which produces a rational

effect over the listener. Thus, arguing, in its pure meaning, is more than the construction of a good juridical thinking, for those who work the Law. Arguing is to express a start from the good juridical thinking and concern about fundamental linguistic meaning so that the reader accept it as true. So, we can state that to distinguish the language that needs to be used in a certain speech is a good argument as long as the interlocutor always takes for granted that the one who has the best language, that is, the one who best expresses their ideas, knows better the topic about what they study.

KEYWORDS: Law. Language. Democracy

INTRODUÇÃO

A linguagem nasceu, nas suas mais diversas maneiras, nos momentos em que os homens sentiam obrigação de se comunicar entre si. Foi empregado o gesto, o desenho, o som e, num procedimento lento e evolutivo, chegou-se a uma maneira aperfeiçoada, coligida, que compõe a linguagem oral e escrita de cada povo. Por meio da linguagem as pessoas se expressam, são compreendidas e compreendem. Por conseguinte, a linguagem se constitui no início das relações sociais e, por causa disso, os vários grupos de uma comunidade lingüística estabelecem um código comunicativo próprio, desenvolvendo, ao lado da língua-padrão, um universo semiótico.

É muito fundamental, no quadro jurídico, que todos os estudiosos de lingüística e, em particular, aos que atuam na área do Direito estudem uma disciplina do código lingüístico da língua portuguesa para que se desenvolva o saber jurídico. Destarte, a comunicação jurídica determina a construção de um discurso que possa persuadir o julgador da verdade do real que deseja provar. Outrossim, o texto jurídico constitui técnica de comunicação, onde nele incidem os elementos envolvidos no ato comunicatório.

Outro item comentado reside nesta linguagem que, em razão da comunicação jurídica, vale-se dos princípios da lógica clássica para organização do pensamento. Ademais disso, a linguagem possibilita o pensamento em sentido lato e admite a comunicação extensa do pensamento elaborado. É fruto do grupo social que opera a respeito da capacidade de pensar que apenas o homem tem. Tal capacidade tira da linguagem seu aspecto instintivo e torna o falar um ato inteligente. Outro destaque comentado, a argumentação jurídica, consiste no instrumento de trabalho do próprio Direito e, dessarte, é objeto de previsão legal. Conseqüentemente, quando a Constituição fala em fundamentos da decisão legal, evidentemente se está mencionando os argumentos estabelecidos pelo Poder Jurídico. Com a argumentação, deseja-se estimar um raciocínio para um leitor determinado. E o que permite o argumentante a procurar os elementos de persuasão específicos a um interlocutor é o fato de sua argumentação partir sempre de um ponto de vista comprometido.

Por fim, discurso jurídico opera por meio da argumentação, isto é, por palavras que se encadeiam produzindo um efeito racional no ouvinte. Ademais disso, este artigo

fala sobre os tipos existentes de discurso, onde o critério de caracterização entre os tipos de discurso é o auditório a que ele se conduz, isto é, quem são os destinatários finais das mensagens transmitidas pelo discurso. Para cada naípe de auditório, um jeito distinto de compor o texto que será levado a conhecimento.

COMUNICAÇÃO JURÍDICA

A comunicação se constitui elemento básico de relacionamento social. Saber falar e ouvir, saber ler e escrever é primordial para o ser humano. O bom trabalho das pessoas, na maioria das vezes, depende da qualidade das informações de que dispõem, e da sua capacidade de usá-las convenientemente (NEVES, 2001). Comunicar implica tornar comum o pensamento e compartilhar alvitres.. Somente se efetua comunicação quando as pessoas envolvidas participam dela, entendem-se, trocam experiências. A definição do processo da comunicação põe o leitor perante três figuras: a do emissor, a do receptor e, na condição de objeto que as relaciona, está a mensagem.

De outra parte, a trajetória comunicativa demanda do emissor traços comuns de significação do receptor, ou seja, terá ele de estabelecer a mensagem através de estruturas frásicas presumidas no repertório do receptor, entendido este último como usuário de uma língua comum, quer no sentido genérico da expressão, quer nas variedades geográficas ou socioculturais que admitem incontável número de possibilidades comunicativas, ainda assim, previsíveis, por sugerirem recortes sociais de uma comunidade humana, em razão de existir também nas variações uma constância de repetições, permitindo-se constituir, assim, não somente o padrão culto de uma língua, mas os vários padrões de grupos particulares.

Em epítome, comunicação implica sintonia entre as partes envolvidas. É um fenômeno que provoca reação, pois a mensagem enviada pelo emissor precisará provocar uma resposta por parte do receptor. Essa resposta inverterá o processo, colocando receptor como emissor e vice-versa. Ademais disso, a comunicação é um sistema de interação com uma estrutura independente do comportamento de seus participantes individuais.

A necessidade de comunicação aparece desde a infância e vai crescendo sempre de importância quando a criança se torna membro de grupos sociais mais amplos. O homem desenvolve a sua competência de comunicação na medida em que contrai gradualmente os processos mentais (MONTEIRO e OLIVEIRA, 1983). O instrumento fundamental da comunicação é o diálogo. A comunicação estabelece sempre o emprego de códigos, sinais, não essencialmente sistemáticos, mas fundamentalmente conhecidos daqueles que pretendem e daquele a quem se pretende comunicar a mensagem, designando-se língua a esse código ou fala ao ato individual de sua comunicação.

O ser humano sofre compulsão natural, inelutável necessidade de se agrupar

em sociedade, razão por que é denominado *ens sociale*. Consciente de seus limites, ajunta-se em sociedade para perseguir e materializar seus objetivos; deste modo, o ser humano é social *natura sua*, em decorrência de sua natureza (DAMIÃO e HENRIQUES, 2000). Porque o homem é um ser basicamente político, a comunicação somente pode ser um ato político, uma prática social básica. Nesta prática social é que se ajustam as raízes do Direito, conjunto de normas reguladoras da vida social.

O Direito exerce papel político, função social e pode-se proferir que suas características fundamentais são a generalidade (que não se confunde com neutralidade) e a alteridade (bilateralidade). Estabelecido que o texto jurídico é uma maneira de comunicação, nele acontecem os elementos envolvidos no ato comunicatório. Deve ter, então, um objeto de comunicação (mensagem) com um conteúdo (referente), transmitido ao receptor por um emissor, por meio de um canal, com seu próprio código.

Toda e qualquer maneira de comunicação se apóia no binômio emissor-receptor e não existe comunicação unilateral. A comunicação é, fundamentalmente, um ato de partilha, o que insinua, no mínimo, bilateralidade. Situado que a comunicação não é ato de um apenas, mas de todos os elementos dela participantes, constata-se que a realização do ato comunicatório apenas se efetivará, em sua plenitude, quando todos os seus componentes funcionarem adequadamente.

Qualquer falha de comunicação evitará a perfeita apreensão da mensagem. À limitação que fecha o circuito de comunicação costuma-se dar o nome de ruído. Este poderá ser provocado pelo emissor, pelo receptor ou pelo canal. Para que se constitua interação comunicativa, o mundo textual precisa ser parecido. Daí a necessidade de um juiz socorrer-se de peritos ou intérpretes para elucidação de casos específicos. A informação jurídica é precisa, objetiva, denotativa, falando-se, então, de função referencial. Nada evita, no entanto, que o texto jurídico se preocupe com a sonoridade e ritmo das palavras, valorizando a maneira da comunicação, tendo-se, deste modo, a função poética.

O texto jurídico é, de modo eminente, persuasório, dirigindo-se, designadamente, ao receptor, dele se aproximando para convencê-lo a modificar de comportamento, para alterar condutas já constituídas, ocasionando estímulos, impulsos para provocar reações no receptor. O ato comunicativo jurídico acontece quando existe colaboração entre os interlocutores. O emissor possui o pensamento e procura a expressão verbal para fazê-lo conhecido no mundo sensível e o receptor possui a expressão verbal e caminha em direção ao pensamento, com o desígnio de entender a mensagem.

No mundo jurídico, o ato comunicativo não pode encarar à solta o problema da diversidade lingüística de seus usuários, porque o Direito é uma ciência que disciplina o comportamento das pessoas, assim, a conduta exterior é objetiva, e o faz através de uma linguagem prescritiva e descritiva. O ato comunicativo jurídico não se faz somente como linguagem enquanto língua, mas também, e fundamentalmente, como discurso, assim entendido o pensamento organizado à luz das operações do raciocínio, muitas

vezes, com estruturas preestabelecidas nas peças processuais. O ato comunicativo jurídico não é, entretanto, lógica formal, como pode supor uma conclusão apressada.

Posto que o estatuto do pensamento jurídico não seja a lógica formal, não pode prescindir das regras do silogismo lógico. As partes processuais estabelecem suas opiniões como representação simbólica que possa ser aplicada ao mundo real, comprovando a possibilidade de correspondência entre motivo e resultado. O ato comunicativo jurídico estabelece a construção de um discurso que possa convencer o julgador da veracidade do real que deseja provar. Em razão disso, a linguagem jurídica vale-se dos princípios da lógica clássica para organização do pensamento.

LINGUAGEM JURÍDICA

Linguagem é todo sistema de sinais empregados para comunicação entre os seres. É o meio de expressão das diferentes maneiras comunicativas. Assim, tem-se no sentido genérico uma linguagem na pintura; na dança; na escultura. Em sentido restrito, linguagem articulada é a faculdade que tem o homem de demonstrar seus estados mentais através de um sistema de sons vocais chamados língua (MONTEIRO e OLIVEIRA, 1983). A linguagem possibilita o pensamento em sentido extenso e admite a comunicação ampla do pensamento elaborado.

A linguagem é fruto do grupo social que age sobre a capacidade de pensar que somente ao homem consiste. Tal capacidade tira da linguagem seu aspecto instintivo e torna o falar um ato inteligente. Para Chomsky (**apud** Fiorin, 2003, pág. 15) “A linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e próprio da espécie humana. Assim sendo, existem propriedades universais da linguagem, e os que compartilham de suas idéias”.

A linguagem é apoio de manifestações significativas, apreendidas pelas relações combinatórias de palavras carregadas de direcionalidade. A linguagem é enfrentada como atividade ou processo mental, que é, por essência, consciente, significativo e orientado para o social. Do ponto de vista psíquico, outrossim, a linguagem organiza a percepção, esclarecendo as idéias através de cotejos e contrastes, provas e razões, causas e efeitos entre outras correlações lingüísticas, influenciando outros sistemas psicológicos, tais como o da percepção e do pensamento.

Analisando-se a evolução humana, observa-se que a linguagem surgiu, nas suas mais diversas maneiras, nos momentos em que os homens sentiam obrigação de se comunicar entre si. Foi empregado o gesto, o desenho, o som e, num método lento e evolutivo, chegou-se a uma maneira aperfeiçoada, codificada que compõe a linguagem oral e escrita de cada povo. Por meio da linguagem as pessoas se expressam, são compreendidas e compreendem. A linguagem é a base das relações sociais e, em virtude disso, os vários grupos de uma comunidade lingüística organizam um código comunicativo próprio, desenvolvendo, ao lado da língua-padrão, um universo semiótico (DAMIÃO e HENRIQUES, 2000).

Toda linguagem é um discurso, mas um entendimento tradicional da atividade lingüística prefere chamar de linguagem afetiva toda articulação de palavras, sons e gestos sem uma preocupação maior com a elaboração do pensamento, resultando em uma frase, isto é, uma situação lingüística para quem ouve ou lê, por estarem as palavras selecionadas, o tom, a gesticulação e até mesmo as interjeições e palavras isoladas com significação contextual. A linguagem tem que apreender a realidade lingüística em que o indivíduo vive e ensiná-lo a usar as numerosas oportunidades de comunicação do mundo moderno.

Para bem se entender a natureza e o funcionamento do fenômeno em tela, faz-se mister que se habilite na verbalização ,para se estudar,em seguida, a escrita, a qual se entenderá, assim como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficácia estará na dependência de maior ou menor habilidade. A linguagem é o que desperta o homem, fazendo-o interagir com o meio. Trocar informações e registrá-las leva-o ao conhecimento e à transformação de si e do mundo. A linguagem emprega como recurso a palavra que sugestiona, motiva, agride ou mata como bem desejar. Mas seu poder existe quando utilizada na ocasião certa.

Conhecer a linguagem que precisa ser usada em certo discurso é um bom argumento na medida em que o interlocutor sempre cuida que aquele que tem melhor linguagem, isto é, que estabelece melhor enunciação de suas idéias, conhece com mais profundidade aquela matéria sobre a qual disserta. A linguagem representa o pensamento e funciona como instrumento mediador das relações sociais. As variações socioculturais colaboram para diversificações da linguagem, apenas não sendo mais graves as dificuldades em razão do esforço social de uma linguagem comum, controlada por normas lingüísticas.

As línguas naturais, especialmente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem. Tal verificação fica mais patente se pensarmos em traduzi-la para o inglês que possui um único termo – *language* – para os dois termos – língua e linguagem. É fundamental, então, que se busque diferenciar essas duas noções (FIORIN, 2003, pág. 13). O conjunto linguagem/língua/fala estabelece o objeto da lingüística. Dela procede a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que pesquisa a língua e outra que avalia a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não tem língua sem o exercício da fala. Existe necessidade, deste modo, de duas lingüísticas: a lingüística da língua e a lingüística da fala.

Parece ser parte da vida social da linguagem que os falantes se manifestem a respeito do emprego das maneiras lingüísticas. Em especial, os atos de notar, comentar e julgar as maneiras de falar dos outros têm funções de constituir quem pertence e quem não pertence a um grupo social, ou quem merece ou não pertencer a um grupo social. A constituição da vida social se faz por asserções peremptórias e simplistas a respeito da linguagem. Em geral, tais asserções nem encontram respaldo no exame dos fatos estritamente lingüístico ou mesmo na crítica dos processos de

constituições da vida social da linguagem (FARACO, 2001). Ainda de acordo com Costa (2002, pág. 54), “a linguagem não funciona somente de maneira normal, como agir comunicativo, como interação, mas também como uma forma de livre discussão, como discurso”.

Na interação comunicativa, a legitimidade dos anseios de validade não é examinada. Já o discurso é uma situação de diálogo em que é possível virtualizar as coerções práticas das ações comunicativas, sendo as pretensões de validade das mesmas então problematizadas, analisadas em seus fundamentos, com vistas ao alcance de um acordo entre usuários da linguagem. Deste modo, no discurso, os falantes competentes se reúnem de maneira a desenvolver uma espécie de corte de apelação, na qual se discute e se decide a fundamentação das pretensões de validade que foram erguidas na interação. Portanto, existe três tipos de vocabulário jurídico: unívocos, equívocos e análogos.

Unívocos são os que contêm apenas um sentido. A codificação vale-se deles para descrever delitos e assegurar direitos. Além disso, são palavras pertencentes ao jargão do profissional do Direito. Desta maneira, a univocidade representa os termos técnicos do vocabulário especializado.

Já os equívocos são os vocabulários plurissignificativos, estabelecendo mais de um sentido identificados no contexto. Assim, o profissional de direito precisa empreender muito esforço semântico ao utilizar as palavras plurissignificativas. Para tanto, não precisa empregar acepções que não pertencem ao jargão jurídico, ou, se o forem, mas tiverem natureza equívoca, necessitam ser acompanhadas de especificadores que resguardem o sentido pretendido.

Enfim, análogos são os que não havendo étimo comum, pertencem a uma mesma família ideológica ou são como sinônimos. As palavras análogas são habitualmente conhecidas como palavras sinônimas. Entretanto, as palavras não têm o mesmo sentido, podendo ser coligadas por um ponto em comum, sustentando suas significações específicas. O profissional do Direito, embora a ciência jurídica procure a univocidade em sua terminologia, convive com um sem-número de palavras polissêmicas.

As palavras podem ser coligadas pelo sentido, compondo as chamadas famílias ideológicas. Bom é esclarecer, porém, não se tem que falar em sinonímia perfeita. Se é certo inexistir tal possibilidade na linguagem usual, mais ainda o é na linguagem jurídica.

Exercício obrigatório ao profissional do Direito é, deste modo, explorar com zelo os dicionários de palavras análogas e, consolidada uma família ideológica, pesquisar os dicionários especializados para informar-se a respeito dos usos das palavras (DAMIÃO e HENRIQUES, 2000).

O profissional e o estudante vão aperfeiçoando a linguagem, de sorte a não desempenhar trocas impensadas de palavras. Ao inverso, ajusta com precisão crescente as palavras às idéias, nomeando o pensamento de modo lógico e mencionando

perfeitamente a idéia na linguagem jurídica. O pensamento o invoca ações, expressa estados ou qualidades e dá atributos a condutas. Para simbolizar o agir e o sentir, a linguagem encontra no verbo o centro nevrálgico de todo o ato comunicativo, porque é sua função instituir as relações psicológicas do usuário de uma língua nas realidades por ele representadas.

O profissional do Direito, ao estabelecer as frases, precisa colimar a dimensão psíquica dos verbos para destacar a idéia com os termos acessórios adaptados, especialmente os adjuntos adnominais e adverbiais, buscando o emprego dos vários tipos de frases, realizando, assim, um manejo expressivo da linguagem. Conhecer os regimes e acepções do verbo é, também, utensílio indispensável no desempenho jurídico em seus vários campos e especializações, devendo o profissional do direito estar sempre disposto a consultar dicionários em procura das informações semântico-sintáticas indicativas dos sentidos e das construções gramaticais.

Dificuldades vocabulares a serem superadas pelo usuário da língua portuguesa sempre as houve e inúmeras, estabelecendo sérias barreiras para a comunicação humana. Escolher a palavra exata na transmissão de uma idéia, relacionar vocábulos como correção na estrutura frasal e fazer utilização morfológica apropriada nas combinações sintáticas são tarefas de irrefutável importância a quem deseja expressar-se satisfatoriamente. Em face disso, elencar falhas comuns na linguagem dos jovens estudantes ou dos esforçados profissionais do Direito torna-se missão espinhosa por não serem poucos os casos a merecer cuidadoso perlustre.

ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA

Argumentar, em sentido preciso, demanda mais que a construção do bom raciocínio jurídico, para aqueles que operam o direito. Argumentar constitui partir do bom raciocínio jurídico e preocupar-se com o conteúdo lingüístico necessário para que o leitor o aceite como verdadeiro. Muitas vezes, as pessoas pensam que apenas o conhecimento jurídico interessa ao operador do Direito, pois este representa conteúdo essencialmente informativo. Mas a argumentação é a própria prática do Direito. É como ele atua, especialmente, nas lides forenses (RODRÍGUEZ, 2002).

A argumentação é ferramenta de trabalho do próprio Direito, e, desta maneira, é objeto de previsão legal. Quando a Constituição fala em fundamentos da decisão legal, evidentemente está-se mencionando aos argumentos formulados pelo Poder Jurídico. A argumentação segue seu ritmo, como um dos fatores determinantes de sua extensão. Longa ou curta, precisa reger-se pelo estabelecimento de um ritmo determinado e criterioso. O interlocutor, na leitura de um texto argumentativo, adota um ritmo de interpretação e frustra-se se ele é violado (RODRÍGUEZ, 2002).

A argumentação é a expressão verbal do raciocínio e seus fundamentais tipos são por exclusão, pelo absurdo e de autoridade. Na exclusão o redator sugere diversas hipóteses e vai extinguindo uma por uma, para se prender em seu objetivo. É bastante

oportuno tal recurso argumentativo porque o leitor vai superando as hipóteses não aceitas pelo autor para com ele abraçar a disjuntiva defendida. A argumentação pelo absurdo incide, de maneira geral, em se refutar uma asserção, mostrando a falha de cabimento ao contrariar a evidência.

Já na autoridade, a intenção é mais confirmatória do que comprobatória. O argumento apóia-se na virtude das declarações de um “expert”. Sem argumentação, o direito é inerte e inoperante, pois fica paralisado nas letras da lei, isto é, no papel. A partir do momento em que se pratica o Direito, a argumentação passa a ser imprescindível. Aparece ela de diversas fontes: da doutrina dos docentes que interpretam e avaliam o ordenamento jurídico, nas peças dos advogados que proferem teses para adaptar seu caso concreto a um ou outro cânone da lei, da decisão dos juízes que justificam a adoção de determinado resultado para um caso concreto.

Nem toda argumentação é maçante, pois assim o próprio Direito o seria. A argumentação é a prática e a dinâmica da operação do Direito, o que nele há de mais ágil e concreto. Desta Maneira, vale estudar como meio de aperfeiçoamento da atividade jurídica como um todo. Ainda de acordo com Rodríguez (2002, pág. 41), “toda argumentação tem algo de subjetivo, de pessoal. Encantos, gostos, preferências e idiosincrasias humanas estão em estrito diálogo no momento da efetiva persuasão”.

Com a argumentação deseja-se valorizar um raciocínio para um leitor determinado. E o que possibilita o argumentante a procurar os elementos de persuasão específicos a um interlocutor é o fato de sua argumentação partir sempre de um ponto de vista comprometido. A argumentação é fundamental para quem trabalha com o Direito, visto que o conhecimento jurídico desenvolve-se através de argumento.

Os argumentos são também a própria essência do raciocínio jurídico. A teoria do direito somente é aceita na medida em que bons argumentos a sustentam, e também apenas pode ser aplicada a um caso concreto se outros argumentos demonstrarem a coerência entre determinada teoria e o caso concreto. O argumento é elemento lingüístico porque se exterioriza através da linguagem. Sendo assim, o elemento surge implantando em um processo comunicativo que precisa ser o mais eficiente possível.

Ademais disso, o argumento é destinado à persuasão porque busca fazer com que o leitor acredite nas premissas e na conclusão do retor, isto é, daquele que argumenta. Esta idéia, no entanto, não é comum, porquanto muitos asseguram que o objetivo fundamental da argumentação vai além de levar o leitor a crer em algo, pois o escopo último do retor seria o de fazer com que o destinatário venha a agir da maneira como se prescreve. E a disparidade é acentuada (RODRÍGUEZ, 2002).

Destarte, quem defende que argumentar é primordialmente levar o ouvinte a atuar de um modo determinado, no discurso jurídico, tem uma visão, curiosamente, ao mesmo tempo pragmática e utópica. Pragmática porque é designada ao resultado de maneira bastante imediato. Protegem, com sua parcela de razão que o objetivo de quem argumenta é uma ação específica do ouvinte, onde o advogado que critica um discurso, sustentando uma tese determinada, procura fazer com que o magistrado

pratique uma ação determinada por ele, avaliando a causa a seu favor.

Para determinar a argumentação, não se pode afastar muito da realidade, devendo-se reconhecer que existe, entre o crer e o fazer, um intervalo que a argumentação necessitaria obter, mas nem sempre o consegue, por mais eficiente que seja (RODRÍGUEZ, 2002). Essa idéia se reveste de valor operacional, pois todas as vezes que alguém argumenta, necessita-se ter em mente que o leitor precisa ser levado a crer em algo. Deste modo, fazê-lo crer na tese representa o objetivo da argumentação. No entanto, para que o leitor acredite na tese, é fundamental que ela lhe seja transmitida de modo a que seu raciocínio venha a acordar ao percurso transmitido pelo leitor. Nesse ponto, o discurso jurídico tem certas peculiaridades.

Quando um juiz analisa uma tese jurídica, pouco lhe importa a figura do argumentativo, mas sim o raciocínio que lhe proporcionam as partes, pois é raciocínio desse tipo, em um percurso determinado, que precisa ser refratado em sua sentença. O fator de persuasão mais válido no discurso jurídico é, então, o raciocínio jurídico, seja na interpretação da lei, seja na análise das provas. Ocorre que esse raciocínio não é unidirecionado, já que a lógica jurídica não é exata e, sendo assim, ele não depende dos argumentos para ser exteriorizado. Ao se fazer a exteriorização do raciocínio, o argumentante busca valorizar o que lhe é favorável, e isso se faz através de técnicas apropriadas.

A argumentação jurídica desenvolve-se por meios mais complexos, mas de mesma natureza: a valorização dos aspectos favoráveis à tese defendida. O advogado que defende uma tese em juízo procura um percurso argumentativo eficiente, naquilo que é mais persuasivo a seu leitor que é o raciocínio jurídico válido. Neste caso, fortalecer o raciocínio jurídico é a tarefa de quem procura chegar a um resultado efetivo.

O argumentante eficaz precisa de conhecimento jurídico, todavia não pode se circunscrever, na argumentação, a seu convencimento meramente pessoal. Ele precisa sempre ter em conta que, em seu trabalho de argumentação, não procura a veracidade científica, mas sim o convencimento de uma ou mais pessoas determinadas, a respeito de uma tese que nasce de uma situação fática específica. Com a argumentação pretende-se estimar um raciocínio para um leitor determinado. E o que permite o argumentante a buscar os elementos de persuasão específicos a um interlocutor – aquele a quem se dirige seus argumentos – é o fato de sua argumentação partir sempre de um ponto de vista comprometido (RODRÍGUEZ, 2002).

Na argumentação não é essencial a construção de uma cadeia causa/conseqüência absolutamente linear, e isso leva a maior liberdade de construção de discursos, podendo-se começar com a exposição do posicionamento e da tese principal ou designar para o desfecho esse mesmo pedido. Contudo, qualquer que seja o raciocínio formulado, indutivo ou dedutivo, a combinação argumentativa não segue um percurso rígido como a denominação, esta sempre linear, tal qual as exposições matemáticas. Não se pode dizer que existe um argumento jurídico propriamente dito, porque, como meio lingüístico que procura a persuasão, todo tipo de argumento

pode ser empregado no discurso forense. Todavia, existem argumentos criados e fomentados com maior intensidade no discurso judiciário, seja por se relacionarem ao trabalho probatório, seja por se fundamentarem em princípios jurídicos da interpretação da norma.

A argumentação, apenas fundamentada no senso comum, como se sabe, não excede a mera exposição e assim não convence, mas a invocação da idéia do consenso a favor de um conjunto lógico mais representativo, pode significar ponto decisivo do discurso, até mesmo daquele proferido no ambiente forense.

DISCURSO JURÍDICO

A argumentação processa-se através do discurso, isto é, por palavras que se encadeiam, constituindo um todo coeso e cheio de sentido, que produz um efeito racional no ouvinte. Na medida de sua coerência e coesão, o discurso hospeda poder persuasivo. O discurso é a manifestação especial de idéias e sentimentos em público segundo as normas retóricas, a fim de convencer, persuadir, comover, deleitar e instruir os ouvintes. Todo discurso precisa ser belo, pois oratória é arte, quer dizer, uma das singulares exposições da beleza.

O mundo jurídico prestigia o vocabulário especializado, para que o excesso de palavra plurissignificativas não atrapalhe a representação simbólica da linguagem. O discurso jurídico constrói uma linguagem própria que é uma linguagem científica. De acordo com Araújo (2003, pág. 25), “O mais complexo discurso terá as seguintes partes: exórdio, proposição, divisão, narração, argumentação, refutação e peroração”.

O exórdio é o local do discurso onde o orador apronta o ânimo dos ouvintes para que o ouçam com benevolência, atenção e docilidade. Isto é, é o início do discurso, tendo o desígnio de preparar o ânimo dos ouvintes para receberem-no bem, tornando o auditório benévolo, atento e dócil. Isto é adquirido, principalmente, quando o orador consegue despertar a curiosidade da assistência para o que vai dizer.

No exórdio, o orador consegue a benevolência do auditório quando elogia com moderação os ouvintes ou coisas que lhes digam respeito; quando se demonstra a par de opiniões, hábitos e costumes da assistência; quando transige quanto possível com tais opiniões, hábitos e costumes; quando se revela destituído de arrogância e de vaidade, competente, delicado e honesto; quando mostra ser boa a causa defendida, mesmo que postas de lado as qualidades do patrono; quando assegura que o assunto é digno do auditório; quando se menciona com elegância a pessoa do adversário e quando extrai do discurso, ou dos discursos de oradores antecedentes, ou ainda de outras circunstâncias da ocasião, o motivo para o exórdio (ARAÚJO, 2003). Existem várias espécies de exórdio: o simples, o pomposo; o insinuante e o ex-abrupto.

O exórdio simples é o que se limita a breves palavras, suficientes, todavia, para conquistar a benevolência, a atenção e a docilidade dos ouvintes. É empregado quando não tem preconceitos contra o orador ou o seu trabalho. Estabelece o exórdio de que

mais geralmente se servem os oradores. Já o exórdio pomposo é o que, para obter assistentes dóceis, atentos e benévolos, se usa de toda a grandeza de pensamento e toda a magnificência de linguagem. Aplica-se nas horas de grande solenidade, em que a elevação do pensamento e o esplendor da linguagem se ajustam à imponência do tema. O emprego do exórdio pomposo também supõe a inexistência de prevenção contra o orador e seu discurso, demanda auditório de elite e, no que ora, excelente cultura.

No exórdio insinuante o orador aplica rodeios e disfarces, para ocultar habitualmente o fim desejado, ou para justificar dantemão o assunto áspero que vai tratar, e no qual, assim, entra de modo suave, quase imperceptível.

Enfim, o exórdio ex-abrupto é o princípio rápido, imprevisto e categórico no tema, sem nenhuma preparação, com a finalidade de impressionar intensamente os ouvintes.

A outra parte do discurso é a proposição, também designada de tese. É a parte em que se apresenta com brevidade o assunto do discurso e, a divisão, é o ponto no qual se recomenda o plano que se vai seguir no trabalho. Já a narração é o trecho onde se descreve um fato e respectivas circunstâncias, adequada a exposição ao fim a que o orador dirige. É a parte da peça oratória designada a preparar os ouvintes para o assunto que vai ser desenvolvido na confirmação ou meta do discurso. A argumentação é o segmento em que o tributo expõe os raciocínios que provam a tese e, a refutação, é o campo no qual se extinguem as objeções feitas ou factíveis.

Por fim, a peroração, ou conclusão do discurso, é a parcela onde o orador sintetiza os elementos fundamentais do discurso, tira as naturais conclusões, procura a mais relevante, final e sintética fórmula de convencer o auditório, e se avigora em nele deixar as melhores impressões. O final do discurso precisa ser rápido, decisivo e convincente. O orador precisa concluir o seu discurso sem qualquer aviso. Além disso, o mesmo precisa saber como vai finalizar o seu discurso, a fim de que, no momento oportuno, coloque o fecho que tem preparado. Não pode abusar da tolerância do auditório, sendo aconselhável concluir o discurso enquanto os ouvintes têm disposição para ouvi-lo. O esquema do discurso está baseado em vocativo, história, introdução, corpo do discurso, conclusão e frase de efeito (Castelliano, 1998).

O vocativo é o primeiro contato que o orador tem com o público. Já a introdução tem de ser magistral, pois as primeiras cinco palavras têm de ser muito bem escolhidas e, a introdução, precisa ser breve. O corpo do texto é o ensejo do orador de estar ali para passar a mensagem e a conclusão é a análise final dos pontos fundamentais do discurso, sendo concluída com alguma frase de efeito. O argumentante, com a prática, consegue prever mentalmente qual será a estrutura de seu discurso. Contudo, enquanto a prática não vem, ou nos casos mais complexos, fundamental se faz que trace um esboço, um rascunho da estrutura argumentativa, ao menos em seus pontos mais importantes: os argumentos mais relevantes e sua ordem, sua extensão, as idéias menores que cada um deles admite.

Dessarte, a ordem dos argumentos e de escolha do orador, ou do autor do texto

escrito, depende dos momentos de destaque que pretende constituir, da coerência em seus mais variados níveis, do ritmo do texto, da estrutura lógica.

Existem quatro tipos de discursos: manuscrito, de memória, improviso e de sumário. O manuscrito é quando o orador tem de falar lendo. Em geral é utilizado em ocasiões que requer fala de números. A memória é o discurso decorado na memória. Deste modo, por melhor que seja a memória do orador, não se pode confiar, pois se ela falhar, o discurso ficará perdido. O improviso requer preparo e estudo. É preciso muita criatividade para recorrer às experiências, estudos, projetos, sentimentos, crenças. Portanto, nunca se pode esquecer de levar a pasta da cultura onde já se tem arquivados todos os ensinamentos diários da vida.

Enfim, o sumário é o modo mais elegante de falar em público. Com os tópicos principais anotados em uma folha de papel, para que o orador não se perca. O sumário dá a percepção de que se está falando de improviso, mencionando, deste modo, uma maior empatia com o público. De acordo com Aristóteles (*apud* Rodríguez, 2002, pág. 9):

São três os tipos da retórica, do mesmo modo que três são as categorias de ouvintes dos discursos. Com efeito, um discurso comporta três elementos: a pessoa que fala, o assunto de que se fala e a pessoa a quem se fala. O fim do discurso refere-se a esta última, que eu chamo o ouvinte. O ouvinte é, necessariamente, um espectador ou um juiz. Se exerce a função de juiz, terá de se pronunciar ou sobre o passado ou sobre o futuro. Aquele que tem de decidir sobre o futuro é, por exemplo, o membro da assembleia. O que tem de se pronunciar sobre o passado é, por exemplo, o juiz propriamente dito. Aquele que só tem que se pronunciar sobre a faculdade oratória é o espectador.

O critério de caracterização entre os tipos de discurso é o auditório a que ele se conduz, isto é, quem são os destinatários finais das mensagens transmitidas pelo discurso. Para cada tipo de auditório, um modo distinto de compor o texto que lhe será levado a conhecimento. De acordo com o magistério da lavra de Aristóteles (*apud* Rodríguez, 2002, pág. 10), “são três os tipos de discurso: o discurso deliberativo, o discurso judiciário e o discurso epidíctico”.

O discurso deliberativo é aquele cujo auditório é uma assembleia tal qual um senado – atual ou da Grécia Antiga. A assembleia é chamada a determinar questões futuras: um projeto, uma lei que precisará ser aplicada, o direcionamento de um ou outro plano para se alcançar um desígnio. Enfim, questões políticas, em que se debate o que é útil, conveniente ou adequado.

O discurso jurídico é aquele que se conduz a um juiz ou a um tribunal. Nele determinam-se questões que dizem respeito ao tempo pretérito, tudo o que está documentado em um método qualquer são, por óbvio, questões do passado, ainda que possam trazer como resultados eventos futuros. Tais fatos passam por um esclarecimento, para que se comprove sua ocorrência de uma certa maneira, e depois vão a julgamento, quando são eles atingidos por um juízo de valor, para que se lhes

aplique determinada consequência.

Por fim, o discurso epidíctico ou demonstrativo é aquele colocado a uma platéia para louvar ou censurar certa pessoa ou fato, não se interagindo com o ouvinte tanto que se precise que ele tome uma certa decisão a respeito do que lhe é relatado. Esse é o tipo de discurso, por exemplo, dos comícios políticos atuais, a que comparecem somente os eleitores daquele a quem cabe a fala principal, diante de uma grande platéia, enaltecendo seus próprios predicados.

Mesmo no discurso demonstrativo, em que não existe contraditório, está presente a arte retórica de apreciar os pontos favoráveis àquele que fala. Não é porque em um comício político um candidato não encontra, em número acentuado, opositores a quem discursar que sua fala possa deixar de trilhar um caminho argumentativo que leve à adesão de seus ouvintes às idéias que são momentaneamente proferidas.

No discurso jurídico se utiliza a ciência do direito como ferramenta para o convencimento de um terceiro, o julgador. E o trabalho que leva à persuasão dessa terceira não é trabalho idêntico ao que existe na demonstração de uma tese científica, tal como em uma tese acadêmica de mestrado, doutorado ou livre-docência (RODRÍGUEZ, 2002).

Segundo Aristóteles (**apud** Rodríguez, 2002, pág. 10) “O discurso jurídico pode ser a acusação e a defesa. É esse tipo de discurso que mais nos interessa, na medida em que nos propomos a tratar da argumentação jurídica”.

Em alguns aspectos, o mundo dá grande valor à linguagem. Da mesma maneira em que se desvalorizam as regras do idioma e pouco se atende à precisão lingüística no discurso jurídico do dia-a-dia, a linguagem científica vai adquirindo cada vez maior valor. Porque é grande a tecnologia, é vasta a linguagem técnica, pois a cada nova descoberta, a cada novo conceito, aparece um nome (RODRÍGUEZ, 2002).

O vocabulário técnico-jurídico é, no discurso jurídico, então, o mais importante a ser dominado, apesar de não ser o único. Conhecendo a linguagem técnica do Direito, a designada terminologia jurídica, o bom orador já traz em seu discurso, ainda que diluído em toda a enunciação, um portentoso argumento, a presunção de bom conteúdo através do modo eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para viver em sociedade é necessário saber se expressar. A incapacidade de transmitir idéias, pensamentos e sentimentos cria, no dia-a-dia, enormes dificuldades. A todo o momento as pessoas são chamadas para proferir e a incapacidade de fazê-lo as fazem sentir-se frustradas ocasionando, por vezes, toda ordem de mal-entendimento.

Na vida profissional, o medo de falar em público cria um obstáculo intransponível, restringe os horizontes e serve de freio para o sucesso e o reconhecimento do público.

Nos dias de hoje, quando a palavra de ordem é aldeia global, onde a mídia e os

meios de comunicação em geral desenvolvem papel cada vez mais importante e onde prevalece o estado democrático de direito, saber comunicar-se, saber falar perante uma platéia é uma necessidade premente.

Falar bem, onde a comunicação está cada vez mais poderosa e compreende aspectos mundiais, é um utensílio grandioso que abre as portas para todas as oportunidades de crescimento.

A análise, a descrição e a explicação do fato lingüístico não podem ser feitas de modo empírico, mas necessitam pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente.

Nos estudos da linguagem se reconhece que a comunicação teve e tem papel fundamental. No entanto, esse papel nem sempre foi julgado positivo para a linguagem e as línguas naturais do homem, nem sempre foi ponto pacífico que uma das funções da linguagem é a da comunicação.

Contudo, a linguagem se dinamiza, e, à medida que a velocidade de transporte de informações aumenta, diminui o espaço para a construção do raciocínio argumentativo.

O argumento de competência lingüística é uma das maneiras de explicar o efeito suasório da expressividade, dos infinitos meios de se pronunciar uma mesma idéia. Importa em assegurar que qualquer investimento em linguagem é rentável, em efeito persuasivo. Toda cultura, todo vocabulário, toda correção gramatical, todo cuidado na montagem de frases e parágrafos ou na construção sintática do discurso oral representam, em última análise, um meio de persuasão. A esse meio soma-se a idéia, inequívoca, de que a linguagem do indivíduo é freqüentemente medida pelo ouvinte, ainda que não tenha ele grande intimidade nessa matéria.

O ato comunicativo jurídico estabelece a construção de um discurso que possa convencer o julgador da veracidade do real que pretende provar. Em razão disso, a linguagem jurídica vale-se dos princípios da lógica clássica para organização do pensamento.

Os argumentos que se desenvolvem com maior especificidade no discurso judiciário têm características variadas e poderiam ser agrupados de maneira mais ortodoxa, que seria, todavia, menos funcional.

Quando se trata de argumentação jurídica, precisa-se levar em conta o interlocutor principal, juiz de direito. A principal característica dele é seu conhecimento jurídico, sem o qual não obtém seu posto.

A partir do momento em que o aluno percebe, especialmente por meio dos exemplos a ele colocados, que o estudo da argumentação lhe resulta uma valorização do raciocínio jurídico, em sua exposição, o interesse pela matéria cresce vertiginosamente.

A abordagem da argumentação não se pode afastar da pragmática e do estilo leve, da aula divertida e amplamente exemplificada, pois o nível de aceitação do aluno bacharel a matérias que confinem a Filosofia e, pior, afastem-se do Direito, é muito baixo. Por isso, busca-se ocorrer na matéria argumentativa sempre do modo mais

prático possível, e então o resultado não pode ser melhor.

Sem argumentação, o Direito é inerte e inoperante, pois fica paralisado nas letras da lei, ou seja, no papel. A partir do momento em que se pratica o direito, a argumentação passa a ser imprescindível.

Se o mero conhecimento dos conceitos jurídicos não é suficiente para a expressão do pensamento, torna-se imperativo, ao profissional do direito, estar atento aos verbetes do dicionário de terminologia jurídica para utilizar as palavras de acordo com as idéias do contexto.

A clareza das idéias está intensamente relacionada com a clareza e precisão das palavras consoante. No Direito, é ainda mais importante o sentido das palavras porque qualquer sistema jurídico, para alcançar plenamente seus fins, precisa cuidar do valor nacional do vocabulário técnico e constituir relações semântico-sintáticas harmônicas e seguras na organização do pensamento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Silva de. **Arte de Falar em Público**: discursos, conferências, palanque eletrônico. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

CASTELLIANO, Tânia. **Desperte! É Tempo de Falar em Público**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

COSTA, Claudio. **Filosofia da Linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. **Curso de Português Jurídico**. 8. ed. São Paulo: altas, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Lingüística**: objetos teóricos. 2. ed. São Paulo: contexto, 2003.

MONTEIRO, Conceição P.; OLIVEIRA, Maria Helena C. de. **Metodologia da Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

NEVES, Maria Geralda de Cássia. **Redação Oficial**: desenvolvimento da redação oficial, atos administrativos, correspondência oficial. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

RODRÍGUEZ, Victor Gabriel. **Argumentação Jurídica**: técnicas de persuasão e lógica informal: curso de argumentação no direito. Campinas: LZN Editora, 2002.

METODOLOGIAS ATIVAS E *ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES*: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

Mestrado em Cognição e Linguagem – UENF/IFF
Campos dos Goytacazes - RJ

Laís Teixeira Lima

Doutorado em Cognição e Linguagem – UENF
Campos dos Goytacazes - RJ

RESUMO: Com este artigo, apresenta-se uma reflexão teórica acerca das metodologias ativas e o ensino de línguas estrangeiras através de autores como Barbosa e Moura (2013) e Bacich e Moran (2018) com objetivo de promover autonomia e reflexão crítica a sujeitos inseridos num contexto sócio-político fluido, a educação tradicional não compreende mais a realidade escolar na qual estes indivíduos estão inseridos. Assim as metodologias ativas surgem como ferramentas para a consolidação de um ensino-aprendizagem híbrido transformando os papéis de professor/ aluno, conseqüentemente alterando a forma de consolidar a Língua Inglesa como L2. Utilizando-se de uma sequência didática no Ensino Médio demonstra-se o impacto da utilização das metodologias ativas no aprendizado do ESP.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Ensino híbrido; English for Specific Purposes; Sequência Didática.

ACTIVE METHODOLOGIES AND
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: AN
EXPERIENCE ABOUT AUTHONOMY AND
LEARNING

ASBTRACT: This article presents a theoretical reflection about the Active Methodologies and the foreign languages teaching through authors such as Barbosa and Moura (2013) and Bacich and Moran (2018) aiming at promoting autonomy and critical reflection to subjects inserted in a fluid socio-political context, traditional education no longer understands the school reality in which these individuals are inserted. Thus the active methodologies appear as tools for the consolidation of a hybrid teaching-learning transforming the teacher's / student's roles, consequently altering the way to consolidate the English Language as L2. A didactic sequence in High School was used to demonstrate the impact of the use of active methodologies in learning ESP.

KEYWORDS: Active Methodologies; Hybrid Teaching; English for Specific Purposes; Didatic Sequence.

1 | INTRODUÇÃO

Da necessidade constante de compreender o mundo, a escola e as práticas pedagógicas situam-se num momento de adaptação em meio a inúmeras transformações.

Porquanto, quando questionam-se os argumentos para explicar a contemporaneidade, questionam-se também as concepções pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos não se limitam mais a um mesmo lugar, são agora globais, vivem conectados e imersos em informações que se transformam continuamente dentro de uma sociedade mundializada e híbrida.

A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (BERBEL, 2011, p. 28)

Tal processo altera, então, os papéis entre professor-aluno através de novas perspectivas educacionais compreendendo-o (aluno) como ser autônomo capaz de construir seu próprio conhecimento atrelando-o à sua realidade e experiências. Desta forma, a pura e simples transmissão de conhecimentos nas mais diversas áreas já não é suficiente para garantia de efetiva participação na vida em sociedade.

Santos e Soares (2011) evidenciam que a evolução tecnológica e as constantes mudanças sociais fazem com que a organização escolar atual não atenda à necessidade real dos alunos, provocando falta de interesse pela escola, pelos conteúdos e pela forma como os professores conduzem suas aulas.

Surge, portanto, a necessidade de reinventar a educação, tendo em vista que o modelo tradicional de escola “tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século XXI.” (ARAÚJO, 2011, p. 39)

Essa perspectiva educacional cria um campo fértil ao desenvolvimento de metodologias ativas que acabam por desempenhar papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem quando além de desencadearem um ensino motivador da Língua Inglesa (LI) também promovem a autonomia dos educandos, que por sua vez envolvem-se na teorização e trazem novos elementos ao processo de ensino-aprendizagem.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO

As metodologias ativas podem servir como resposta a estas necessidades educacionais ao passo que fornecem aos professores, ainda embebidos da metodologia tradicional, ferramentas necessárias para que possam transformar sua prática e avançar para reflexão, integração cognitiva interdisciplinar, generalização e reelaboração de novas práticas. (MORÁN, 2015, p.18)

As instituições que atuam na educação formal terão relevância quando apresentem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje; quando superem os modelos conteudistas predominantes [...] A qualidade não pode ser

só um discurso, mas um compromisso efetivo de todos os setores das instituições. As instituições sérias obterão melhores resultados nas avaliações externas e no reconhecimento dos seus alunos, na divulgação do grau de satisfação. Educação é projeto de longo prazo, e a credibilidade acadêmica, fundamental. É importante conciliar a qualidade acadêmica com a viabilidade econômica. É possível conciliar quantidade qualidade, focando em flexibilidade e metodologias ativas. (MORÁN, 2015, p. 30-31)

Os docentes, em meio a esse processo, podem firmar a posição de mudança ou ensinar a língua pela língua apenas, como ocorre em muitas aulas de inglês em que a reflexão crítica da contemporaneidade é deixada de lado:

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas, ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)

Tal assertiva nos conduz a refletir acerca das experiências pedagógicas e as atuais demandas sociais que implicam em novas aprendizagens, desenvolvimento de competências e a construção de um novo sentido ao fazer docente mais voltado ao protagonismo e à autonomia dos estudantes. “Só assim uma escola pode manter-se viva e recriar a cada dia o significado de incluir, formar e *cidadanizar*.” (BASSALOBRE, 2013, p. 317)

É nessa perspectiva que a abordagem tradicional - caracterizada pela transmissão de informações centralizadas no professor; formação puramente moral e intelectual sem questionamento aos conteúdos acumulados historicamente; exposição verbal; autoritarismo - não se torna suficiente para o ensino de LI e as metodologias ativas entendidas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH e MORAN, 2018, p.2) surgem como um movimento entre ensinar e aprender onde o conhecimento é construído de forma colaborativa.

Para falarmos sobre metodologias ativas, precisamos, antes, compreender o conceito de aprendizagem híbrida. De acordo com Moran (2015, p. 27), “Híbrido significa misturado, mesclado, blended”. Estamos continuamente interconectados com diversas culturas, portanto vivemos em uma sociedade híbrida culturalmente.

Diante disso, o professor precisa desenvolver também um ensino híbrido. O autor descreve vários tipos de mistura, blended: de áreas de conhecimento quando integramos saberes e valores; de metodologias com atividades, projetos, games, entre outros. Híbrido também pode ser o currículo que apresente conteúdos fundamentais através de caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno assim como a articulação de processos de ensino e aprendizagem: formais com informais. (MORAN, 2015, p.28)

Mas o que seria a aprendizagem híbrida? Bacich e Moran (2018, p.4) definem que “(...) as metodologias híbridas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com a orientação do professor”. Os autores ainda acrescentam que “aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, tecnologias que compõem esse processo ativo”.

Portanto, ao situar-se dentro do campo de um ensino híbrido, a metodologia ativa pode ser compreendida como um processo que visa estimular a aprendizagem/ autoaprendizagem do aluno, sendo o professor o facilitador desse processo. Berbel (2011) reforça esse entendimento:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

Para Bacich e Moran (2018, p.2), “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. Assim, o conhecimento passa de algo previamente construído e exposto pelo professor, para algo a ser desenvolvido em um contexto metodológico dinâmico e interacional centrado no aluno. Ainda nesta perspectiva, Barbosa e Moura (2013) corroboram que a

[...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA e MOURA, 2013, p.55)

Podemos depreender que ao centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, desenvolve-se nele autonomia e capacidade crítico-reflexiva que fazem com que ele construa uma gama de conhecimentos sólidos para sua atuação na sociedade como sujeito livre ultrapassando a barreira do ensino individualizado.

As metodologias ativas, assim, favorecem a interação constante entre os indivíduos de modo que o trabalho em equipe seja valorizado. Portanto, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 6).

2.1 Abordagens

Para que a aprendizagem ativa seja eficaz, diversas abordagens podem ser utilizadas como aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em times; aprendizagem por jogos; e sala de aula invertida. É necessário que o professor reflita sobre quais resultados deseja obter uma vez que existem muitas combinações possíveis.

Na aprendizagem baseada em problemas, os alunos criam a necessidade de buscar soluções para uma determinada questão construindo o conhecimento do conteúdo e desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, bem como competências de aprendizagem autodirigida (KWAN, 2000; ATWA; AL RABIA, 2014).

Na abordagem baseada em projetos, os alunos precisam ser estimulados a encontrar diferentes formas de solucionar problemas relacionados ao seu contexto escolar ou social e a realizar conexões com sua realidade fora do ambiente escolar, de forma crítica e criativa. Ela proporciona experiências de aprendizagem multifacetadas e interdisciplinares, em oposição ao método tradicional de ensino.

De acordo com Michaelsen e Sweet (2008, p.7), na aprendizagem baseada em times, aos alunos – organizados em grupos permanentes - é fornecido tanto conhecimento conceitual quanto processual para que possam ser capazes de resolver problemas. As equipes, imbuídas de tais conhecimentos, estarão aptas a encontrar soluções de forma a promover a aprendizagem por meio da interação com o grupo.

A abordagem por jogos assume um caráter de extrema importância motivacional para uma aprendizagem mais ativa e eficaz dado que nossos alunos estão em constante contato com games, principalmente na esfera virtual. Segundo Bacich e Moran (2018, p.21) “Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracasso e correr riscos com segurança.”

Por último, mas não menos importante, a sala de aula invertida “(...) é uma estratégia ativa e um modelo híbrido que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor” (BACICH E MORAN, 2018, p.13). Inicialmente os estudantes tem acesso às informações para, em seguida, guiados pelo docente (mediador) assimilá-las. Isso os ajuda a assumirem mais responsabilidade por sua própria aprendizagem, corroborando com a ideia de Paulo Freire (2006, p. 37) de que educador e educandos devem recriar o conhecimento em busca de libertação através do engajamento.

3 | ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP)

Inglês Instrumental, também chamado de English for Specific Purpose (ESP), pode ser conceituado como o ensino da LI a partir da necessidade do aluno - de leitura, compreensão de textos, compreensão oral e/ou escrita da língua, entre outros. Ao utilizarmos o ESP estamos não apenas ampliando a autonomia dos estudantes como

também propiciando o acesso às situações de uso científico, cultural, e tecnológico do conhecimento.

Os alunos, suas necessidades, suas preferências precisam ser considerados e ressaltados, uma vez que “o que interessa a nós professores de inglês instrumental não é tanto ensinar inglês para fins específicos, mas ensinar inglês para pessoas específicas” (ROBINSON, 1991, p.5). Portanto, precisamos nos basear em objetivos específicos e na avaliação da análise das necessidades.

Holmes (1981, p. 8) enfatiza alguns aspectos que devem ser considerados na abordagem ESP. O primeiro é estar centrado nas necessidades dos alunos. O segundo é priorizar a prática de habilidades e estratégias específicas de acordo com suas necessidades. E o terceiro é reconhecer que os alunos possuem conhecimento tanto de mundo quanto linguístico, mesmo que seja apenas em sua língua materna.

Em meio a esta trama, a LI tem sido considerada como uma língua internacional que pode além de facilitar a comunicação, permitir maior facilidade de acesso à informação, literatura, bem como quaisquer outras manifestações socioculturais. Além de ser indispensável para o aproveitamento da literatura científica existente. Portanto, está intimamente associada ao desenvolvimento tecnológico e econômico.

Tal perspectiva está em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.91) em que “a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”.

O ensino de LI assume, portanto, papel libertador quando, através das metodologias ativas, contribui para a construção de cidadãos críticos que sejam agentes de mudanças e compreendam que o inglês não é uma língua pertencente a uma ou outra nação, mas língua dos cidadãos do mundo.

A língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. (PAIVA, 2009 p. 32)

Assim, o uso do inglês instrumental precisa ser reconhecido como mecanismo que favorece tanto o futuro profissional quanto que o emancipa sendo uma marca da construção do cidadão autônomo que permite produção da informação e o diálogo e partilha com semelhantes e diferentes em uma sociedade de culturas e sujeitos híbridos.

3.1 Jogos: Sequência didática de Língua Inglesa no Ensino Médio

Conforme visto nos documentos oficiais, o ensino de LI deve ser voltado para a formação integral dos sujeitos envolvidos visando não a transmissão de

regras gramaticais para o aprendizado memorizado e superficial da língua, mas uma experiência transcultural vista como oportunidade de transformação social e emancipação em relação a sociedade globalizada em que os mesmos inserem-se, favorecendo ao desenvolvimento integral do indivíduo que percebe-se como pertencente a um processo que transcende culturas e barreiras sociais, políticas e econômicas.

Conforme afirma Luckesi (2010), o professor precisa, portanto,

Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender e construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem. (LUCKESI, 2010, p.5)

Partindo-se desta premissa, ao trabalhar com jogos o professor terá um recurso pedagógico diferenciado que permite realizar um ensino mais dinâmico e proveitoso assim como o utilizar tanto como avaliação quanto diagnóstico. Os jogos permitem atingir objetivos como:

Aprender a lidar com a ansiedade; refletir sobre limites; estimular a autonomia; desenvolver e aprimorar as funções neurossensoriomotoras; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias; estimular o raciocínio lógico e a criatividade. (RAU, 2007, p. 53)

Corroborando com esta ideia, em 2001, Marc Prensky em seu artigo “Digital Native, Digital Immigrants” apresentou o termo Nativos Digitais, caracterizados como indivíduos que cresceram com as NTICs de modo que estas tornaram-se parte integrante de sua vida cotidiana. “[...] como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”. (PRENSKY, 2001, p.1) Assim, justifica-se a escolha desta abordagem (jogo) e sua aplicação em turmas de Ensino Médio (3º ano, no caso) dado que os educandos cresceram em um ambiente de extrema dinamicidade em que são agentes constantes de sua aprendizagem em diferentes esferas.

Fundamentada nestas ideias, foi-se implantada a seguinte sequência didática:

Tema: Jogo “Passa ou Repassa”

Disciplina: Língua Inglesa

Autor: Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

Público: Turma de 3º ano do Ensino Médio em escola pública estadual, Instituto de Educação Éber Teixeira de Figueiredo – Bom Jesus do Itabapoana/ RJ com

aproximadamente 35 alunos cada.

Tempo: 6 encontros de 50 minutos cada, totalizando um total de 4 horas e 30 minutos de atividade.

Objetivos Conceituais: Compreender tempos verbais em Inglês – Present and Past Tenses; estabelecer relações comparativas entre diferentes usos dos tempos; conhecer formas afirmativas, negativas e interrogativas dos verbos; apreender a aplicação de verbos em diferentes contextos de gêneros textuais.

Objetivo Procedimental: formular estratégias de pesquisa, construção e disseminação de conhecimento.

3.1.1 Encontro 1

Objetivos e competências: Revisar tempo verbais: Simple Present x Present Continuous; Simple Past x Past Continuous.

Material utilizado: Datashow, quadro branco, pincel, apagador, exercício em folha.

Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes: Introduzir conhecimentos através de frases pedindo aos alunos para identificar os tempos verbais. Disponível em:

Exposição dialogada: explicação dos usos do tempos verbais e suas relativas formas afirmativas, negativas e interrogativas através da utilização de slides pedindo a colaboração dos alunos para construção do conhecimento. Disponível em:

Proposta de Atividade: Exercício em folha e corrigido em sala para possível estudo dos alunos. Disponível em:

Feedback: Provocar os alunos para que expliquem os tempos verbais e façam uma resumo das formas de modo a entenderem as diferenças entre os tempos verbais.

3.1.2 Encontro 2

Objetivos e competências: reforçar o aprendizado de tempos verbais em frases, seus usos, suas formas e diferenças entre eles; compreender quais tempos verbais são mais utilizados em

Material utilizado: Mesa, espuma de chantilly, bola de isopor, pratinhos de papel.

Proposta de Atividade: A sala de aula é organizada de modo que há um grande espaço no meio da sala, duas mesas ficam juntas com uma bola de isopor no meio de forma que as demais cadeiras são enfileiradas para ficarem uma frente a outra. As regras do jogo são explicadas (Não poder bater com força no rosto do colega; Não poder zombar de um grupo ou de membros do próprio grupo; Não poder utilizar palavras de baixo calão em aula, por exemplo) e caso sejam descumpridas, o grupo será punido perdendo ponto. Posteriormente, os alunos serão divididos em dois grupos diferentes – dois líderes são escolhidos por sorteio, os demais alunos serão escolhidos por estes líderes alternadamente. Os alunos são sentados na ordem em que são escolhidos. Após o término da escolha, os alunos são chamados para responderem um pergunta que é elaborada previamente pelo professor, eles devem ficar com a mão na orelha, após a pergunta, eles podem bater na bola no centro da mesa conforme na figura 1.



Figura 1 momento em que a professora realizou a pergunta.

Fonte: arquivo próprio (2018).

Quem pegar primeiro, tem a chance de responder a pergunta, caso não saiba, pode passar; o outro do grupo pode repassar conforme na figura 2.



Figura 2 Momento em que aluna respondeu corretamente a pergunta
Fonte: arquivo próprio (2018).

Se o aluno responder certo, ele ganha 1 ponto para seu grupo e dá uma “tortada” no colega. Caso ele não responda ou responda errado, ele toma uma “tortada” e perde 1 ponto conforme na figura 3. Lembrando que os pontos obtidos pelo jogo não tem peso bimestral, mas apenas para caráter de controle de quem perde ou ganha. Após o término das rodadas, o professor conta os pontos, o grupo com maior pontuação ganha 2,0 inteiro e o outro grupo ganha 0,5 ponto de participação.



Figura 3 “Tortada”
Fonte: arquivo próprio (2018).

3.1.3 Encontro 3

Objetivos e competências: reforçar conteúdos aprendidos na aula anterior através de atividades; recuperar nota tirada pelo grupo que não alcançou a vitória.

Material utilizado: Exercício em folha. Disponível em:

Proposta de Atividade: Com os mesmos grupos, os alunos devem realizar uma atividade de reforço da aprendizagem dos conteúdos explicitados no Encontro 1 e validados no Encontro 2. Para o grupo vencedor a atividade será como uma atividade extra, para o outro grupo será como uma recuperação paralela.

A atividade anteriormente relatada motivou os alunos a estudarem para os conteúdos propostos dado que parte dos alunos encontram-se em realidades “não motivadoras” ao estudo da LI. Desta forma foi dado a eles uma oportunidade de falar e utilizar os conteúdos ensinados e aprendidos além de socializarem e aprenderem a lidar com ganhos e perdas e com diferentes sentimentos em relação aos colegas e a si mesmo; a não sabotarem seus grupos e a se responsabilizar pelos seus resultados como parte de um todo e não como ser individual cujas atitudes não reverberam aos demais.

Assim, o jogo atingiu objetivos pedagógicos e interpessoais de forma que contribuiu para um melhor relacionamento entre professor-aluno; aluno-aluno; aluno-conteúdo de modo que o sujeito central desta trama foi o próprio aluno que regulou sua (auto)aprendizagem de modo que ao realizarem a atividade proposta no Encontro 3, os alunos a realizaram com maior interação e motivação trocando ideias, conversando uns com os outros de modo que o conhecimento transpassou a fronteira “conteúdo” tornando-se interdisciplinar.

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que a teoria ou o conceito, por mais promissor que o seja, não transforma o mundo ou a realidade por si só. Desta forma, para que as metodologias ativas cumpram seu papel de proporcionar uma formação humana e social do sujeito proporcionando-lhe uma aprendizagem interdisciplinar e uma formação crítico – reflexiva, é necessário que os participantes do processo as valorizem, compreendam e acreditem em seu potencial pedagógico.

O ensino do Inglês Instrumental (English for Specific Purposes - ESP) emancipador e crítico no qual o aluno esteja apto a compreender a importância da LI e suas diversas possibilidades de aplicação acadêmica e profissional precisa estar atrelado às suas vivências e experiências tornando-se um ser autônomo.

A desconstrução das estigmatizadas atuações do professor e do aluno acontece à medida que o processo de ensino-aprendizagem também é feito a partir de novas perspectivas metodológicas (no caso em questão o jogo) em que o aluno torna-se o verdadeiro agente do processo ensino-aprendizagem experimentando situações profundamente significativas em sua vida com relações mais horizontais e democráticas que visem a superação da pedagogia da transmissão e que adotem a pedagogia crítico-reflexiva na construção do conhecimento.

No caso da sequência didática aplicada, percebeu-se que os alunos envolvidos apresentaram, após sua aplicação, maior interesse nas aulas, maior envolvimento com as atividades propostas significando os conteúdos mesmo que em uma microesfera, percebendo que a LI lhes seria útil para algo concreto e real. Essa prática, mesmo não envolvendo-os como sujeitos falantes ativos dentro de uma comunidade linguística, ressignifica o processo de aprendizagem e, conseqüentemente de ensino, trazendo aos professores de LE que as metodologias ativas não são apenas uma nova forma de abordagem dos conteúdos, mas uma nova forma de se pensar a educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social**. ETD: Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, 2011.

ATWA, H. S. & AL RABIA, M. W. **Self and Peer Assessment at Problem-Based Learning (PBL) Sessions at the Faculty of Medicine**. King Abdulaziz University (FOM-KAU), KSA: Students Perception, v.2, i.3, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes & MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BASSALOBRE, Janete. Ética, **Responsabilidade Social e Formação de Educadores**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

BERBEL, Neuzi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semana: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)**. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 20. Març. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. v.1 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 20. Març. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968 [2006].

GEE, James Paul. **Orality and literacy: from the savage mind to ways with words**. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

HOLMES, John. *What do we mean by ESP?* Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidade Brasileiras. PUC – SP, São Paulo, 1981.

KWAN, C. Y. **What is Problem-Based Learning (PBL)? It is magic, myth and mindset**. Centre for Development of Teaching and Learning. Vol. 3 No. 3. August 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e Atividades Lúdicas - uma abordagem a partir da experiência interna**. Artigo disponível em <https://pt.scribd.com/document/92769538/Ludicidade-e-Atividades-Ludicas>. Acessado em 22 mar. 2019.

MICHAELSEN, L. K. & SWEET, M. **The Essential Elements of Team-Based Learning**. In: New Directions for Teaching and Learning, Special Issue: Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step. Volume 2008, Issue 116, pages 7–27, Winter 2008.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33. 2015.

_____. **Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O ensino da língua estrangeira e a questão da autonomia**. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org) Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, Pag. 31-38, 2009.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Tradução do artigo “Digital natives, digital immigrants”, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROBINSON, Pauline C. **ESP Today: A practitioner's guide**. Hemel Hempstead; Phoenix, 1991.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, C. P. & SOARES, S. R. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.

MONUMENTO SANTA CRUZ: UMA NARRATIVA DO SILÊNCIO

Rafael Garcia Madalen Eiras

PPGHCA UNIGRANRIO

Rio de Janeiro – Duque de Caxias

MONUMENTO SANTA CRUZ: A NARRATIVE OF SILENCE

RESUMO: O presente trabalho analisa a produção do curta-metragem Monumento Santa Cruz (2015). Documentário produzido e editado por alunos da disciplina de Patrimônio Histórico do curso de História da faculdade Candido Mendes, onde o autor deste se insere como o diretor cinematográfico da obra, cruzando essa visão com a do teórico da história. Desta forma o filme deixa de ser somente uma obra cinematográfica e se torna um monumento, uma narrativa de memória revelando os silêncios imóveis dos locais e construções esquecidas, reinserindo estes fragmentos de areias e tijolos na narrativa da história local. Como metodologia a pesquisa pretende trabalhar com uma análise do conteúdo estético do filme, ou seja, fazer uma leitura do discurso cinematográfico que a obra propõe junto a uma revisão bibliográfica acerca das potencialidades do documentário como historiografia ou como uma ficção.

PALAVRAS-CHAVE: Santa Cruz - cinema- historia- narrativa.

ABSTRACT: This paper analyzes the production of the short film Monumento Santa Cruz (2015). Documentary produced and edited by students of the Faculty of History Candido Mendes, where the author is inserted as the cinematographic director of the work, crossing this view with that of the history theorist. In this way the film is no longer just a cinematographic work and becomes a monument, a memory narrative revealing the immobile silences of forgotten places and buildings, reinserting these fragments of sand and bricks into the narrative of local history. As a methodology the research intends to work with an analysis of the aesthetic content of the film, that is, to make a reading of the cinematographic discourse that the work proposes along with a bibliographical revision about the potentialities of the documentary as historiography or as a fiction.

KEYWORDS: Santa Cruz - cinema- history- narrative.

1 | INTRODUÇÃO

No bairro de Santa Cruz, zona oeste do município do Rio de Janeiro, um filme de curta metragem intitulado Monumento Santa Cruz (2015) surge de uma aula prática da disciplina

de Patrimônio Histórico do curso de História da faculdade Candido Mendes. A aula, uma saída à campo, se baseava no reconhecimento histórico de certos locais do bairro, proporcionando ao aluno a noção do que era esquecido e o que era exaltada pelo poder oficial, onde essa história também dita oficial criava tanto silêncios, ao se perceber casarios antes importantes e agora aos pedaços, como continuidades ao se depararem com prédios reinventados e revalorizados na criação de uma nova identidade.

A experiência foi filmada e posteriormente editada pelos próprios alunos, no qual o autor deste artigo foi o diretor e um dos idealizadores do projeto. A elaboração deste artigo trata-se, por tanto, de entender toda essa dinâmica da produção do vídeo, onde o ponto de vista do diretor cinematográfico se cruza com o do teórico da história na reflexão sobre esse processo no qual o filme deixa de ser somente uma obra cinematográfica e se torna um monumento. Um lugar de memória para os que vivem na região e não tinham a noção das complexas relações de poder existentes ali. O filme ao revelar os silêncios imóveis dos locais e construções esquecidas, reinsere estes fragmentos de areias e tijolos na história local.

Por tanto a metodologia proposta para se perceber essa dinâmica se baseia em dois pontos. Na análise do conteúdo estético, ou seja, uma leitura do discurso cinematográfico percebendo o filme como um meio de expressão. “Com este tipo de análise encontramos, sobretudo, o modo como o realizador concebe o cinema e como o cinema nos permite pensar e lançar novos olhares sobre o mundo” (PANAFRIA, 2009, p.7). E numa revisão bibliográfica acerca das potencialidades do documentário ora como historiografia, ora como uma ficção.

2 | O CINEMA NA HISTORIA

Para o Historiador Jacques Le Goff, os vestígios do passado utilizados pelo pesquisador são uma escolha e não uma verdade objetiva. São matérias de memória alicerçados pelas forças políticas e sociais do momento histórico e “estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 1996 p.536).

O Monumento a princípio teria um valor contestável, sendo caracterizado pelo “poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas” (LE GOFF, 1996 p.536). Já o documento, testemunho essencialmente escrito, possuía mais legitimidade por ser relacionado à “neutralidade”. “Onde a objetividade do documento era o oposto da intencionalidade do monumento” (LE GOFF, 1996 p.536).

O autor constrói esse panorama justamente para desfazer essa ideia dicotômica, afirmando que todo documento é monumento, pois ambos são frutos de escolhas e intenções de quem os elaboram. Para ele:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o

poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996 p.545).

Desta forma todo o registro histórico seria considerado documento. Des de vestígios arqueológicos a relatos obtidos através da oralidade.

A história oral é justamente um destas complexas fontes que sempre existiu, mas numa perspectiva de história como processo, com base positivista e historicista, não era valorizada. Na história atual ela ganha novos contornos pois permite defender pontos de vista que não são os vistos de cima, ou refazendo a história de grupos que não tinha a escrita e por tanto eram considerados sem história, ou relegados a segundo plano no esquema hegemônico da história (PRINS,1992). O mundo contemporâneo parece comportar várias formas de comunicação como as culturas orais, as culturas escritas, e culturas mistas, geradas no advento deste mundo pós-alfabetizado da comunicação de massa eletrônica (PRINS, 1992).

Por esta perspectiva a imagem cinematografia e todos os seus derivados trazem para a oralidade um registro que não o enquadraria na logica da escrita e sim daria novos valores a ela como um documento historiográfico. No curta metragem produzido em Santa Cruz essa oralidade é importante para se perceber o processo de descoberta dos locais visitados. É através das falas dos alunos e do professor que se tem o diálogo com a história local, sem a necessidade de nenhuma narração em off, ou cartela que explique o que acontece na tela.

Segundo o documentarista Eduardo Coutinho em toda a filmagem há uma tensão entre os que produzem o filme e os que falam no vídeo. Como ele cita: “Você sabe que toda filmagem – e acredito que na historia oral isso exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada.” (COUTINHO, 2009 pg 21). Ou seja, só vai existir a obra se houver antes um dialogo. Por isso Coutinho preservava tanto a ideia de respeitar uma “verdade da filmagem”, acima de uma ideia de verdade absoluta.

Toda montagem supõe uma narrativa, todo filme sendo uma narrativa pressupõe um elemento forte de ficção, e isso também acontece na Historia, o que não quer dizer que a História seja uma ficção e nem que o documentário seja uma ficção, Eles são um tipo, se quiserem, um tipo diferente de ficção, e o que eu tento na montagem da estrutura é preservar a **verdade da filmagem**, que às vezes pode ser indicada pela informação da situação da filmagem, da data de filmagem, por elementos bem concretos; pelo confronto, se a pessoa pediu ou não pediu dinheiro. Isso quer dizer que, de um lado, você tem a tentativa de manter a verdade da filmagem e, de outro, você é obrigado a fazer uma narrativa com elementos de ficção, porque você constrói personagens, constrói conflitos, que se resolvem ou não. (COUTINHO, 2009, p. 26)

Um texto elucidativo, desta complexa relação do cinema documentário como o documento historia é o artigo intitulado Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI/UFF, dos autores Ana Maria Mauad e Paulo Knauss (2006),

que trata do uso da história oral como fonte para a produção de um vídeo produzido pela reunião de um conjunto de relatos e imagens de arquivos que os autores vão chamar de “fontes de memória”. O processo narrado no artigo revela que essas fontes foram:

(...)entrelaçadas na composição de uma narrativa que teve como objetivo original temporalizar as imagens através da memória atualizada pelo relato oral.” (...) “O significado processado pelo tempo vivido da memória foi reelaborado, valorizando a dimensão da intertextualidade, relacionando palavras e imagens, resultando numa narrativa polifônica onde os tempos históricos se cruzam.” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.144).

Mas do que somente uma descrição de como o processo do vídeo foi produzido, o texto *Memoria em movimento* assinala que o cinema é um documento historiográfico privilegiado pois faz emergir da tela o inesperado, mais do que os documentos escritos. “Dessa forma, os filmes podem revelar alguns dos silêncios da história oficial, permitindo alcançar, além da realidade representada, uma zona da história escondida, fugidia, invisível.” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.145)

Marc Ferro foi o primeiro que percebe o cinema como uma importante fonte, uma nova história associa a película com a sociedade que a produz. Apesar da tradição historiografia atual já assimilar novas formas de legitimar suas fontes, a oralidade, o folclore, são exemplos disto, segundo Ferro, faltaria agora inserir o filme associando ele ao mundo que o produz. “O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História (FERRO, 1992, p.86).

Para o autor todo imaginário produzido pelo homem, sua arte, crenças, invenções, são também história. O filme então deve ser analisado não como uma obra de arte, mas sim como um produto da sociedade em que ele se insere, uma “imagem-objeto, cujas significados não são somente cinematográficos”. (FERRO, 1992, p.87) Introduzindo no estudo histórico um método em que as relações entre os componentes da narrativa fílmica e os que não são – como o seu financiamento, seu público, o momento histórico e etc. – produzem elementos que podem ser lidos e analisados.

Junto a uma análise histórica da obra cinematográfica, é possível também propor uma leitura cinematográfica do passado, marcando um outro ponto de vista sobre a relação do cinema com a história.

A leitura cinematográfica do passado coloca o historiador diante do problema de sua própria escrita da história. A experiência de diversos cineastas contemporâneos, tanto no campo da ficção quanto da não-ficção, demonstra que, graças à memória popular e à tradição oral, é possível desenvolver uma abordagem do passado a partir da criação filmografia. (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.147)

Diferente do que se percebe comumente os documentários não podem ser vistos como verdades, eles sempre foram formas de representar uma realidade. “O cinema sempre foi um participante-testemunha e um ativo fabricante de significados,

um produtor de discurso cinematográfico e não um repórter neutro e onisciente da verdade das coisas.” (DA-RIN, 1996, p.73). Da mesma forma como pensa Le Goff dos documentos escritos, como produtos da sociedade que os utilizaram.

3 | O FILME

Desta forma os alunos que participaram da saída à campo, cada um com suas visões particulares da realidade e do dia a dia da Zona Oeste, puderam transmitir suas percepções para a câmera, muito mais do que revelando uma verdade, mas sim apresentando suas formas de verdades que podem ser interpretadas pela lógica narrativa do filme.

Mais do que dialogarem com a história eles também foram impactados pelo processo, ao assistirem ao filme e perceber através da experiência cinematográfica visões que suas próprias percepções não podiam transformar em palavras e que a subjetividade do cinema pode enriquecer. Afinal, “o cinema dispõe de certo número de modos de expressão, que não se caracterizam como mera transcrição da escrita literária” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.146) trazendo à tona novas formas de se entender a história.

A estrutura narrativa do filme se baseia no entrelaçamento de dois momentos. O primeiro que são as imagens da saída à campo, feitas de forma livre, quase descompromissadas, pois não havia um projeto definido do que seria feito com o material. E um segundo momento, composto pelas entrevistas de alguns participantes selecionados pelo diretor, momento em que as imagens filmadas anteriormente já haviam sido analisadas e a partir desta análise se criou um roteiro para se basear as entrevistas e a narrativa central do curta. É esse segundo momento que busca criar, através da oralidade registrada pelas entrevistas, as percepções de todo o processo que dialogam diretamente com a historicidade presente na linha narrativa da obra.

É importante também perceber a qualidade técnica do filme, que deixa um pouco a desejar se for comparado o filme a um documentário produzido de forma profissional. Em vários momentos há cenas desfocadas, movimentos de câmera abruptos, um som que se mostra cru, sem nenhum tratamento de pós-produção, entrevistas feitas de improviso. Todos os elementos que ao mesmo tempo podem ser lidos como amadorismo, mas que trazem para o filme uma liberdade estética que imprime a experiência da saída à campo de forma mais natural e espontânea. Como já dito, a filmagem inicial foi produzida de improviso e acabou por ser fruto do próprio processo de descoberta dos patrimônios históricos visitados. Desta forma o espectador, com os personagens do filme, parece estar também descobrindo o bairro de Santa Cruz.

O filme começa com rápidas falas dos entrevistados acerca da realidade do Bairro. Para o aluno Jorge Luiz Alves:

Santa Cruz é meio camaleônica... Santa Cruz de instancia real e imperial passou a ser uma roça aprazível, agradável, onde muita gente vinha para cá porque historicamente não tinha como morar no subúrbio. Foram sendo tacados para cá, mas até mais o menos os anos setenta virou um lugar bom. Hoje em dia Santa Cruz é um lugar de negociata política.

Marcando a ideia de que o local foi paulatinamente perdendo sua importância depois de ter sido um importante local para período imperial. Região que recebeu um contingente enorme de moradores colocados ali pelo governo quase que a força.

A aluna Mayara Maurilo escolhe outra fala para se referir ao bairro: “Santa Cruz é o bairro da ‘galera’ que trabalha longe e só vem para dormir, da ‘galera’ que não tem muito conhecimento e a ‘galera’ não se interessa muito. Eu acho que é um bairro muito esquecido.” Suas percepções estão voltadas para as dificuldades de locomoção e de acesso a informação, tornando Santa Cruz um lugar esquecido pelo resto da Cidade.

O aluno Paulo Lima, que é envolvido com a política local, afirma em sua fala a importância histórica do bairro: “Santa Cruz é um bairro que para mim sempre despertou interesse não só da questão do interesse político, mas também do ponto de vista histórico, que assim como São Cristóvão, Santa Cruz é um bairro imperial da cidade do Rio de Janeiro.”

E por fim o Professor Eduardo Afonso, que guia os alunos da saída à campo, assinala que: “O Sujeito aqui parece que vive exilado numa cultura muito própria onde não há um resgate ao seu valor histórico a sua memória a sua autoestima e a sua cidadania.” Desta forma o filme revela um panorama sobre a vários aspectos do bairro marcando o seu início

A saída à campo começa com uma importante explanação do professor Eduardo Afonso na porta da universidade, revelando para os alunos os objetivos da aula. Ele fala: “Nós optamos por fazer os pontos, reconhecer estes pontos aqui localmente, muito mais por uma visão, para criar em vocês uma noção política do que é poder, do que é abandono do que é reconhecimento em relação ao patrimônio histórico cultural do qualquer outra coisa”. Fazendo, assim, um prelúdio do que ele espera que os alunos percebam da experiência. Outra fala importante do professor se dá num trecho de sua entrevista em que de uma forma excitante ele continua essa lógica: “(...) agente resolveu sair para ver como que a memória e a história estão sendo representados aqui na região. E de que forma esse patrimônio histórico cultural é reconhecido pelo poder público ou não é reconhecido pelo poder público.”

Claramente a narrativa do documentário busca demonstrar essa dualidade do que é esquecido e do que é ressignificado através de uma política local. O maior exemplo que o filme dá desta dinâmica é o momento em que os alunos se deparam com a Casa do Sal, que segundo a narrativa do documentário era o local em que se produzia o sal para a antiga fazenda imperial existente em Santa Cruz. O professor se refere ao local como uma “viúva do espaço”, pois não recebeu nenhum valor político para a história local e se encontra em um estado lastimável de degradação. A fala de alguns alunos

demonstra que ali era um local desconhecido para eles, que passavam diariamente pela Casa do Sal e nunca tiveram essa percepção.

A fala da aluna Edilaine Melo evidencia aspectos desse silêncio vindo à tona:

Eu prestei atenção em coisas que eu não prestava, que geralmente agente não olha, não aprecia. Que nem aquela Casa do Sal. Eu não fazia ideia que aquilo ali tinha sido a Casa do Sal, apesar de estar super abandonada. Ninguém faz nada! Mas fiquei muito encantada em saber que aquilo era a Casa do Sal, jamais eu saberia.

Edilaine com suas palavras percebe que antes aquela casa era silêncio, no sentido de ser abandonada, feia, velha. Mas agora, para seu novo olhar, virou história, a importante Casa do Sal.

Por outro lado, a visita ao batalhão Villagran Cabrita, hoje em dia pertencente ao exército, mas um lugar que sofreu mutações de acordo com o tempo e a política. Transformações que evidenciam a valorização do local, tendo em seu interior um museu do exército com itens até da Segunda Guerra Mundial. Inicialmente o batalhão era a sede de uma fazenda jesuíta, responsáveis pelo povoamento inicial do local, depois foi assimilada pelo império e virou a casa de campo do imperador Dom Pedro I. E, após a proclamação da república, virou propriedade do exército.

Neste momento o filme trabalha com um poder do cinema que é limitado para a escrita acadêmica da história. Que seria o da metáfora através da manipulação da imagem e do som. Quando o batalhão é apresentado para o espectador através de várias imagens de registro dos alunos interagindo com o local, se percebe a extrema valorização dos símbolos militares. Ao mesmo tempo que esses símbolos de poder bélico são apresentados, o aluno Jorge Luiz fala em sua entrevista:

Se você quer dominar, se você que exercer influência, monumento popular não interessa, se não poderíamos estar falando, já que o assunto é história, mais de Spartacus do que de Júlio Cezar. Spartacus liderou uma revolução escrava e tudo mais. Mas se fala muito em Caio Júlio Cezar, o ditador de Roma, das elites. A mesma coisa depois de dois mil, dois mil e quinhentos anos, a mesma mentalidade.

Essa construção narrativa faz evidenciar que o que se valoriza na região é uma questão de escolha das elites e do poder estabelecido. Dando a entender que o diretor do filme compactua com essa ideia e percebe nas falas dos entrevistados que esta percepção pode ser uma das verdades que expliquem a dinâmica da valorização ou não dos patrimônios históricos culturais da região.

Por mais controlador que a produção de um filme possa ser, ao tentar moldar uma ideia, há na obra final aspectos que fogem ao diretor e que podem ser lidos de outra forma. Pois o “olhar deve ser assim considerado parte da cultura que demanda uma sociedade e a experiência de seu tempo” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.147) e pode ser percebido de diversas formas de acordo com o tempo e o contexto que a

obra está inserida. Já a metáfora é um exercício de dar significados, e ela só se dá na experiência de ver o filme.

Para historiadores como Hayden White e Frank Ankersmit, a dimensão da metáfora no discurso historiográfico é, em última instância mais poderosa do que a literal e factual, nos dias atuais (ROSESTONE, 2010,).

Essa percepção se problematiza, e parecem ter dois pontos de confronto. O primeiro que tem Frank R. Ankersmit (2001) como um de seus defensores, percebe a historiografia ligada muito mais com a estética do que com conteúdo, onde a noção da criação literária se apresenta como uma realidade para os autores. A realidade estaria submetida ao discurso, onde as relações de causa e efeito positivista não fazem mais sentido. Está na interpretação e na relatividade o poder da história. Tanto que o autor percebe que o que se escreve são interpretações de um texto e não mais o texto em si, quando se estuda um pensador, a análise deste já está comprometida por diversos outros textos que o interpretam, sem nem precisar ler o texto original.

Já Peter Zagorin (2001), percebe a historiografia como conteúdo, onde uma realidade percebida pelo pesquisador é que vai gerar o discurso, onde o documento seria uma forma de validar a verdade e a separa da literatura, pois para o autor as ideias como as de Ankersmit tiram a funcionalidade da história, que seria contar o passado. Zagorin critica essa ideia pois toda essa argumentação transformava a história em um simples discurso literário, onde a estética era mais importante.

Apesar da polémica que esse diálogo gerou na historiografia atual, é justamente essa concepção, a que percebe a história como interpretação, irmã da ficção, que abre o caminho para se pensar mais seriamente no cinema como uma possível fonte de história, e mais além, como um autêntico produtor de uma historiografia. E no documentário analisado há uma tentativa de fazer essa historiografia particular que trabalha com símbolos e metáforas para ajudar a escrever significados que vão além da pura interpretação objetiva do que se está falando através das entrevistas no filme.

4 | CONCLUSÃO

Esse processo, que já foi desenhado em páginas anteriores e se inicia de forma despretensiosa, trabalha uma linha narrativa que transforma as imagens da saída a campo em um discurso, modelado principalmente no momento em que o filme foi editado. Onde a fala do professor Eduardo Afonso e as imagens dos alunos na rua, foram sendo cruzadas com os depoimentos dos entrevistados.

E através desses dois momentos se chegou a um terceiro, onde até os personagens que tinham falas importantes no filme não tinham a total ideia do que seria a obra final. É justamente nessa etapa que se percebe uma das principais características do processo; quando os alunos, e ai se referindo a todos, não só os que deram o depoimento, mas também os que participaram da aula, puderam ter acesso a esse terceiro elemento, que não é a visita à campo em si, nem puramente suas percepções

particulares sobre a realidade, mas sim um terceiro ponto de vista que escapava aos olhos destes alunos.

A visão cinematográfica trouxe uma outra perspectiva sobre o assunto. Pode ter tornado mais impactante para alguns, mais curioso para outros, ou mais esclarecedor. À medida que a experiência vivida ia se perdendo no imenso mundo da memória, esse terceiro elemento a quem chamamos de filme, se tornava a sua história e a história do bairro que transitavam.

É justamente nesse lugar que não tem fala, que se insere na percepção de cada um e por isso escondido, que se dá o silêncio da experiência vivenciada nesse processo. É no momento em que os próprios participantes desta realidade participam de uma exploração desta natureza e em seguida podem se distanciar virando espectadores, que há uma outra forma de percepção, a que estava escondida no silêncio da história oficial.

Através das entrevistas se pode obter as informações que não estão escritas, revelando através da entonação do entrevistado, do seu gestual e reações corporais um outra percepção dos fatos, que não são da ordem objetivista que se espera de um trabalho escrito. Quando se escuta um personagem falar, também estamos adentrando no seu subjetivo e lidando com outras formas de perceber o mundo, que por sua vez também são fontes para o historiador trabalhar. “O profissional da história define-se como mediador entre os que fizeram a história, legaram seus registros, estão querendo contá-la e aqueles que estão querendo ouvi-la e vê-la.” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.151)

Na parte final do filme a narrativa ainda busca demonstrar uma forma de lidar com essa dinâmica entre o que foi esquecido e o que foi continuado como referência histórica local. Que seria, justamente, a inserção do cidadão, do habitante da região, nos estudos da história da região, através do ensino superior. Como fala o professor Eduardo Afonso: “Acho que o papel da universidade é provocar essas questões, provocar uma crítica e uma parceria para soluções, ver a problematização e trabalhar parcerias para soluções.” As falas finais de cada entrevistado também ressaltam essa importância de se estudar o local onde se vive.

Outro aspecto que se pode perceber no filme, como na maior parte dos documentários produzidos, é de que, assim como o trabalho acadêmico, conta um enredo com começo, meio e fim, na busca de exemplificar sua tese. “Como o acadêmico o cineasta está sempre incorporado a uma visão progressiva do passado. (ROSESTONE, 2010, p. 35)”, ou seja, existe na própria narrativa cinematografia elementos que representem essa progressão de fatos e de conflitos inerentes ao pensamento histórico.

Nem todo cinema é historiografia. Um filme de época sem pretensões históricas usa o ambiente do passado como um cenário para um romance ou uma aventura sem se preocupar em interagir com os discursos historiográfico. “Um filme histórico, por outro lado, interage com aquele discurso fazendo e tentando responder perguntas

que, a muito tempo circundam um determinado tópico.” (ROSESTONE, 2010, p.74).

No entanto, um documentário por ter em sua estética a preocupação com a realidade, acaba por ter na sua gênese essa relação com a história. Sua narrativa não deixa de ser uma tentativa de criar elementos que abordem um ponto de vista sob uma suposta verdade, usando de fontes e documentos, apesar do gênero também ser uma ficção.

Estudiosos e críticos do documentário já enfatizaram as implicações ideológicas existentes na representação da realidade por meio desta modalidade fílmica. A objetividade realista do documentário, por exemplo, pode facilmente escamotear o fato de que o filme está baseado numa certa visão de mundo. (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.147)

Desta forma o curta-metragem “Monumento Santa Cruz” está produzindo historiografia, através da modalidade do documentário que aborda a história como tema. criando uma narrativa que elabora um discurso sobre a valorização ou não dos locais reconhecidos pela historicidade oficial, e como os alunos podem perceber os nuances desta relação mudando suas formas de perceberem o próprio bairro. Neste sentido o filme cria um diálogo com a história ao tentar dissertar sobre o que seria um patrimônio e o que seria o silêncio da história usando o registro da oralidade, tanto do momento da saída à campo como nas entrevistas feitas posteriores a aula, para se chegar a ideia central do texto cinematográfico. Transformando o documentário em um Monumento de Santa Cruz.

REFERÊNCIAS

ANKERSMIT, Frank. R. *Historiografia e pós-modernismo*. Revista Topoi, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 2, p. 113-135, mar., 2001.

COUTINHO, Eduardo. **O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade**. In: Ética e História oral – Projeto História. Revista de pós-PUC\SP no.15;Educ,1997.

COUTINHO, Eduardo. **Encontros – Eduardo Coutinho**. (Felipe Bragança – Org.). Azougue Editorial: Rio de Janeiro, 2009.

DA-RIN, Silvio. **Auto-reflexividade do documentário**. Cinemais: Revista de cinema e outras questões audiovisuais, Rio de Janeiro, n.8, p. 71-92, 1997.

FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERRO, M. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MAUAD, Ana Maria; KNAUSS, Paulo. **Memória em movimento: a experiência videográfica do**

LABHOI. História Oral, Rio de Janeiro, v.9, p. 143-158, 2006.

PANAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s).** VI Congresso SOPCOM, Abril de 2009. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/>> Acesso: 24/06/2019

PRINS, Gwyn. In: Burker, Peter. **A escrita da História: Novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

ROSENSTONE, Robert A. **A História nos filmes/ Os filmes na História.** Rio de Janeiro; Paz e terra, 2010

ZAGORIN, P. **Historiografia e pós-modernismo: reconsiderações.** Topoi, Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 137-152.

PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS A DISTÂNCIA

Débora Cristina Longo Andrade

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo - SP

CONTEXTUALIZATION CUES: A CONTRIBUTION TO INTERACTION AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN DISTANCE LEARNING COURSES

RESUMO: O presente artigo é um recorte de nossa Dissertação de Mestrado (ANDRADE, 2015), que tem por objetivo discutir como são desenvolvidas as pistas de contextualização em um corpus constituído por avisos, publicados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Para o desenvolvimento do capítulo, foram selecionados cinco avisos, cuja análise está respaldada nos referenciais teóricos desenvolvidos por Gumperz (2002 [1982]) acerca das pistas de contextualização, tais como: marcas paralinguísticas e prosódicas; perguntas retóricas; alternância de código ou estilo; abertura e fechamento conversacionais; articuladores conversacionais. Obtidos por meio de procedimentos metodológicos centrados numa abordagem qualitativa, os resultados da pesquisa demonstram que as pistas de contextualização podem funcionar como importante estratégia para situar os alunos quanto aos tópicos de estudo, como também estabelecer a proximidade e o envolvimento dos estudantes com as atividades realizadas no curso a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Pistas de contextualização. Interação. Ensino a distância.

ABSTRACT: The present article is a clipping of the our Masters Dissertation (ANDRADE, 2015), whose objective is to discuss how contextualization cues are developed in a corpus constituted by notices, published in virtual learning environments (AVA). For the development of the work, five notices were selected, whose analysis is supported by the theoretical references developed by Gumperz (2002 [1982]) about the cues of contextualization, such as: paralinguistic and prosodic marks; rhetorical questions; code or style switching; conversational opening and closing; conversational articulators. Obtained through methodological procedures focused on a qualitative approach, the results of the research demonstrate that the contextualization cues can act as an important strategy to situate the students about the topics of study, as well as to establish the proximity and the involvement of the students with the activities carried out in distance learning.

KEYWORDS: Contextualization cues. Interaction. Distance learning.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar algumas reflexões acerca da utilização de pistas de contextualização em um corpus constituído por avisos, elaborados pelo professor e dirigidos aos alunos, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Procuramos compreender também de que modo essas pistas guardam relações importantes com a instauração do processo de interação, como também com o envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento.

É preciso que se diga que esse trabalho resulta de nossa Pesquisa de Mestrado (ANDRADE, 2015) e incide principalmente sobre estratégias interacionais por meio da linguagem escrita, visto que a interação, a participação e o envolvimento do aluno nas atividades que lhe são propostas em cursos a distância dependem, em grande parte, da linguagem do professor, que se realiza por meio de produções textuais escritas.

Kenski (2003, p. 114), por sua vez, pontua que “o estímulo para aprender nas comunidades virtuais é um desafio permanente”. Entendemos, assim, que o professor é a figura principal no sentido de motivar a aprendizagem, de engajar os alunos com as atividades propostas, como também de promover a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem em AVA.

Consideramos, então, que o discurso docente, no contexto digital, tem um papel decisivo no processo interativo. Desse modo, a produção de textos adequados a esse espaço de ensino, de forma a contribuir com a instauração da interação, é de imensa importância para aqueles que se veem diante de tal tarefa.

Neste ponto, convém mencionar que nosso material de análise consiste em cinco avisos, produzidos pela professora do curso e publicados em AVA, pois pressupomos que, com o auxílio deste tipo de texto, a docente pode, por meio de vozes de convite, orientação e envolvimento conversacional, isto é, por meio de determinadas estratégias linguístico-discursivas, contribuir para a promoção da interação, fator determinante para facilitar a aprendizagem em cursos a distância.

Uma dessas estratégias diz respeito à utilização de **pistas de contextualização**, propostas por Gumperz (2002 [1982]), eleitas como objeto de nossas investigações, visto que levam o interlocutor a uma participação ativa na construção de sentido do texto, no qual se configura também a interação.

Nesse sentido, organizamos este trabalho, motivados pelas seguintes questões: quais são e como se desenvolvem as pistas de contextualização presentes nos avisos publicados em ambiente virtual de aprendizagem? De que forma essas pistas podem contribuir para a compreensão do que está sendo dito na interação comunicativa?

Atendendo ao propósito de respondê-las, apresentamos o capítulo em três seções, além desta introdução: na primeira, apontamos os referenciais teóricos; na segunda, especificamos dados do contexto e analisamos o corpus. Comunicamos que, por motivo de delimitação, as bases teóricas, no que concerne às pistas de contextualização, serão situadas também nessa seção referente às análises; e,

finalmente, na terceira parte, fazemos algumas considerações finais.

Reiteramos que, por meio deste trabalho, tentaremos demonstrar quais mensagens são implicitamente negociadas pelas pistas de contextualização, como também compreender de que forma essas sinalizações permitem ao aluno interagir com o texto e apreender a significação pretendida pela professora.

Informamos ainda que os resultados desta pesquisa vêm sendo apresentados nas sessões de comunicação, tanto em eventos nacionais quanto internacionais, pois acreditamos que esse estudo não só desenvolve uma discussão teórica, bem como apresenta sugestões práticas para o aprimoramento dessa produção escrita (aviso) em AVA, na medida em que possibilita o estabelecimento da interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em cursos a distância.

2 | TEXTO E CONTEXTO

Com a propagação de cursos a distância no Brasil, vemos a necessidade de proceder a uma reflexão acerca de textos escritos para o ambiente virtual. Afinal, nesse contexto de ensino, a comunicação é mediada, quase que em sua totalidade, por meio da modalidade escrita.

Assim, torna-se relevante atentarmos-nos, principalmente, para a utilização de recursos, que possam recuperar, por meio do texto escrito, certas práticas comunicativas, cuja ocorrência não é possível, em geral, no ambiente das salas virtuais. Como exemplo, podemos citar as expressões faciais, a presença de gestos, o direcionamento do olhar, a entonação, aspectos, entre outros, que sinalizam determinadas intenções e que contribuem para a interpretação dos propósitos comunicativos do locutor, no momento da interação.

Desta forma, consideramos que seja relevante repensar conceitos, metodologias e estratégias que possam contribuir para a escrita do professor que atua nessa modalidade de ensino e, por conseguinte, garantir a interação entre os participantes nesses espaços de aprendizagem virtuais e partilhados.

Para tanto, assumimos as contribuições teóricas advindas da Linguística Textual que têm dado especial destaque à noção de **texto** enquanto processo, isto é, como uma atividade sociocognitiva-interacional de construção de sentidos.

Koch (2009, p. 33) nos dá subsídios importantes para refletir sobre esse conceito e, por conseguinte, pensar na produção de linguagem em ambiente virtual de aprendizagem, na medida em que o texto “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”.

Nesse sentido, destacam-se também os estudos de Beaugrande (1997), que define o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, cuja existência depende de alguém que o esteja processando como tal.

Essas concepções reforçam a ideia de que a escrita de um texto e sua interpretação não se constituem em uma atividade isolada e independente, mas em uma ação conjunta entre os sujeitos envolvidos. Cabe mencionar ainda que, no processamento textual, os interlocutores precisam mobilizar um conjunto de saberes, de forma que a construção de sentidos no/por meio do texto seja uma atividade compartilhada.

Em suma, o evento linguístico, quer em termos de produção, quer em termos de recepção, vai depender, portanto, de uma ação conjunta, compartilhada entre os sujeitos envolvidos, interação essa que exige, segundo Van Dijk (2012), a mobilização de modelos cognitivos que representam suas experiências pessoais, sejam elas, de ordem social, cultural, linguística, histórica, situacional, interacional, enfim, de todo o contexto.

Neste ponto, consideramos relevante situar os estudos desenvolvidos por esse autor (2012), no que diz respeito à conceituação de **contexto**. Para Van Dijk (2012), o contexto é visto como um tipo especial de modelo mental, isto é, um construto (inter) subjetivo dos participantes – representações cognitivas de experiências pessoais – atualizado na interação, enquanto membros de grupos e comunidades. Koch (1999) assevera ainda que esses modelos podem controlar muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas.

É por esta razão que, segundo VAN DIJK, os modelos de contexto desempenham o papel de sistema de controle, responsável não só pelo fluxo de informação entre os outros tipos de modelos e o texto, como também pela monitoração da interação como um todo, em função de suas características específicas – e, em particular, pela forma como o texto será construído – inclusive, em termos de balanceamento entre implícito e explícito – e pela maneira como, por ocasião da leitura, cada contexto vai condicionar, de certa maneira, a construção dos sentidos (KOCH, 1999, p. 19 – grifos da autora).

Desse modo, o professor, ao produzir seu texto, ativa seus modelos mentais, procede ao balanceamento do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação e, finalmente, procura levar os alunos a recorrerem aos seus modelos de contexto, a fim de que possam dar uma interpretação ao discurso, no curso da interação.

Diante do exposto, bastante pertinente é acrescentar as palavras de Gumperz (2002, p. 163) quando afirma: “Não verbalize explicitamente o assunto de sua conversa, confie na habilidade do ouvinte de usar seu conhecimento do mundo”. Inclusive, essa posição encontra reforço na seguinte reflexão de Koch (1999, p. 16): “[...] para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes”.

Isso nos leva a crer que o docente, ao produzir os avisos, pressupõe que seus conhecimentos devam ser, ao menos em parte, compartilhados pelo aluno e, assim, não torna explícitas algumas informações que considera desnecessárias, as quais podem ser ativadas pelo estudante, para a apreensão da significação do texto.

Koch (1999, p. 17) pontua ainda que as relações existentes entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios e/ou compartilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização textual”. Tais sinalizações são denominadas pistas de contextualização, nas quais o interlocutor deve se basear para manter a interação comunicativa e ter acesso ao sentido pretendido pelo locutor.

É desse aspecto que trataremos a seguir.

3 | PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Para tratarmos desse assunto, tomaremos por base os estudos desenvolvidos por Gumperz (2002, p. 152), que designa por pistas de contextualização “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”.

Esses indícios linguísticos, associados aos conhecimentos e experiências compartilhados entre os parceiros comunicativos, possibilitam aos interlocutores, no quadro de processamento textual, realizar inferências, isto é, interpretar de maneira situada as intenções comunicativas do locutor e, a partir delas, elaborar as suas respostas.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que o professor, ao utilizar essas pistas na produção dos avisos em AVA, enuncia seus propósitos comunicativos e leva o aluno a ativar seus modelos de contexto, a fim de interpretar adequadamente o sentido do texto, no curso da interação comunicativa.

Dentre as pistas de contextualização, podemos destacar: pistas prosódicas (entonação, acento de intensidade, mudanças de clave, tom, volume de voz); pistas paralinguísticas (pausas, hesitações, tempo da fala) e/ou pistas linguísticas (escolha do código, estilo ou registro, formas de seleção lexical ou expressões formulaicas). Também ocorrem pistas não verbais, tais como expressões fisionômicas, gestos, movimento do corpo ou dos olhos etc.

Para Dascal & Weizman (1987 apud KOCH, 1999), certas questões retóricas e algumas formas de tratamento também podem ser interpretadas como pistas específicas para a produção de sentidos. Enfatizamos que, no desenvolvimento de suas teorias, esses autores focalizaram as interações verbais, considerando principalmente a língua em sua modalidade falada, porém, segundo a autora (1999, p. 17), “tais pistas de contextualização têm sua contraparte na escrita”.

Assim, na transposição dessas pistas para a modalidade escrita, sobretudo, nas interações em cursos a distância, houve, inevitavelmente, a necessidade de encontrar recursos compensatórios, por exemplo, o uso dos sinais de pontuação, de recursos gráfico-visuais, entre outros, que assumissem as funções comunicativas utilizadas nas construções discursivas face a face, procedimentos esses que serão descritos e analisados na seção a seguir.

3.1 Contexto e *corpus* de pesquisa

O corpus em análise é composto por cinco avisos selecionados de um curso voltado para o ensino de Língua Portuguesa, ministrado via internet e totalmente online, em uma instituição particular de ensino superior, na cidade de São Paulo, com o objetivo de proporcionar aos alunos o aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos, bem como o desenvolvimento da habilidade de escrita segundo os padrões da norma culta.

Os conteúdos e atividades propostas pelas unidades de estudo são disponibilizados aos alunos na plataforma virtual de aprendizagem Blackboard, que privilegia a interação entre os sujeitos (professor e alunos) do processo de construção do conhecimento.

Bastante pertinente é acrescentar que os avisos publicados no decorrer do curso têm como objetivo chamar, num primeiro momento, a atenção dos alunos para a publicação dos materiais de estudo, como também incitá-los a participar das atividades que estão inseridas no ambiente virtual de aprendizagem.

Especificamente para este trabalho foram eleitos alguns avisos elaborados pela autora deste trabalho – professora do curso – e publicados no Blackboard.

Organizamos a apresentação das análises considerando algumas pistas de contextualização utilizadas pela docente e desenvolvidas ao longo dos avisos, tais como: marcas paralinguísticas e prosódicas; perguntas retóricas; fenômenos de alternância de código ou estilo; sequências de abertura e fechamento conversacionais; articuladores conversacionais.

É importante dizer que procuraremos não apenas caracterizar essas pistas, mas também verificaremos, no corpus selecionado e apresentado a seguir, como a professora, com a ativação de seus modelos cognitivos, monitora a própria organização do texto e recorre à mobilização dessas sinalizações em sua atividade de produção, em função do contexto em que a interação se realiza e com vistas à construção de sentidos.

Passemos, então, à análise das pistas de contextualização, que se encontram nos recortes enunciativos em destaque.

a) Marcas paralinguísticas e prosódicas

Sabemos que, numa comunicação face a face, são utilizados muitos recursos não verbais que auxiliam na decodificação da mensagem, transmitindo a emoção, o estado de espírito, a afetividade e até mesmo a identidade dos falantes. Os gestos, a entonação, o olhar, enfim, todo o corpo auxilia no sentido do texto a ser construído.

Entendemos que, no contexto da sala de aula virtual, essas marcas paralinguísticas e prosódicas não poderiam simplesmente ser ignoradas. Nesse sentido, uma gama variada de emoções passou a ser transmitida, por exemplo, por meio da utilização de emoticons (emotion: emoção + icon: ícone), no processo de interação.

Esses elementos, segundo Carneiro (2009, p. 27), “são utilizados no ambiente

virtual para suprir a impossibilidade de atribuir um tom de voz, uma expressão facial ou linguagem corporal ao que se escreve”, como ilustra o exemplo a seguir:

Olá, tudo bem?

Como o tempo passa rápido, não é mesmo? Já estamos em nossa quarta unidade de estudo.

No quarto módulo, vamos estudar **Regência**, que é o nome dado à relação estabelecida entre os verbos ou os nomes e seus respectivos complementos. Leiam os conteúdos, realizem as atividades propostas e se tiverem qualquer dúvida, escrevam-me, combinado?

[...]

Ah, nesta semana, temos uma novidade! Vou marcar um encontro virtual - chat. Conto com a participação de todos, ok? 😊

Bons estudos e tenham uma ótima semana!

Exemplo 1 – marcas paralinguísticas e prosódicas

Na análise do aviso, percebemos que a professora, ao ativar os conhecimentos que possui sobre a importância das expressões fisionômicas como um recurso para manter o envolvimento conversacional, decide inserir, ao final do turno, um emoticon [😊] no seu projeto de dizer, o qual representa a sua expressão facial (ação de piscar) e lhe dá argumentos para levar o aluno, de forma lúdica e afetiva, a uma adesão efetiva em relação à atividade proposta (participar do chat).

Outro elemento a destacar é o marcador discursivo **Ah**, utilizado para assinalar a tomada de turno, reforçar o que o se enuncia e, conseqüentemente, chamar a atenção do interlocutor, em determinada situação de intercâmbio.

Pressupomos, então, que essas pistas de contextualização procuram envolver o aluno, contando com a sua participação ativa na construção de sentidos no/por meio do texto e contribuem, assim, para a interação nesse contexto.

b) Perguntas retóricas

Outra pista contextual utilizada para sinalizar os propósitos comunicativos da professora são as questões retóricas, em que um dos participantes realiza uma pergunta que não deve ser necessariamente respondida pelo interlocutor.

Um ponto importante a destacar é que a resposta a uma questão retórica não responde à pergunta diretamente, mas às implicações subentendidas pela formulação da pergunta. Segundo Adam (2011, p. 252), esse tipo de pergunta “só tem como objetivo [...] afirmar indiretamente o pressuposto”.

O exemplo abaixo mostra perguntas retóricas desenvolvidas pela professora do curso:

Olá!

Em relação às atividades desta semana, que tal o vídeo sobre Gerundismo? Você gostou?

Quero muito conhecer a sua opinião sobre esse assunto, ok? Opine, discuta e enriqueça o blog de discussão com as suas contribuições [...].

Temos também à nossa disposição o fórum “Bate-papo”. Ele se encontra no link “Fale conosco”. Passe também por esse fórum para trocar ideias, compartilhar dicas de leitura etc. Comente, por exemplo, acerca do vídeo Pleonasma, disponível em Multimídia. **Você já assistiu ao vídeo? O que achou?** Estou muito curiosa [...].

Na verdade, espero que você aproveite ao máximo o curso e não se esqueça de que qualquer coisa, estou por aqui.

Exemplo 2 – perguntas retóricas

Constatamos que, no aviso selecionado, essas pistas foram utilizadas primeiramente com o intuito de que o aluno atenda ao comando implicitamente indicado (assistir aos vídeos e participar das trocas comunicativas).

Podemos dizer que, nas perguntas **Você gostou?** e **O que achou?**, a professora pressupõe uma resposta afirmativa por parte dos estudantes, no que diz respeito a gostar ou não dos vídeos.

Fica claro que a intenção dela, ao optar por essas sinalizações, é veicular ênfase às atividades propostas e levar o aluno a se envolver com o material a ser estudado.

Trata-se, portanto, de um procedimento bastante eficiente, visto que favorece as condições para que o leitor possa interpretar o que está sendo pedido e, assim, participar desse tipo de interação.

c) Fenômenos de alternância de código

Dentre as pistas de contextualização propostas por Gumperz (2002), estão também as mudanças de código ou estilo. A alternância de código é, num sentido geral, a mudança do uso de uma variedade linguística para outra, que os interlocutores, de alguma forma, percebem como distintas.

Na construção de suas reflexões teóricas sobre pistas contextuais, o autor (2002) ainda enfatiza o significado social que essas variações representam, já que as alternâncias de código, mesmo sutis (do falar padrão para a forma coloquial), emergem na relação do dia a dia, nas diversas interações do cotidiano e podem se constituir em uma pista contextual, isto é, em uma estratégia de criação de sentido comunicativo e social na interação, sendo necessária a interpretação dos participantes.

Desse modo, chamamos a atenção para o fato de que, no ambiente virtual, em razão da distância imposta pelo uso do computador, a linguagem escrita constitui-se em uma estratégia para a aproximação entre professor e alunos, portanto deve se situar entre a formal e a do dia a dia, facilitando, assim, a leitura e a interação, o que

se pode verificar pelo exemplo a seguir:

Oi, turma, tudo bem?
Deixei um recadinho para vocês em nosso Fórum de Bate-papo. Para acessá-lo, cliquem no link abaixo.

Abraço,

Débora

[Link do curso/Fale conosco/Bate-papo](#)

Exemplo 3 – alternância de código ou estilo

O excerto destacado mostra que a professora recorre a seu modelo de contexto e, assim, procura adequar a linguagem escrita, com a intenção de conduzir a manutenção da conversa de maneira bastante informal, utilizando termos bastante simples e que garantem um maior impacto no leitor, por exemplo, a forma pronominalizada você(s), com o intuito de introduzir o interlocutor no discurso.

Trata-se de um recurso interativo utilizado com frequência em construções discursivas informais e que tem por objetivo o envolvimento dos alunos, visto que a intenção da professora é a de criar a sensação de que esteja se dirigindo diretamente a eles.

Consideramos também que a utilização do termo **recadinho** propicia um ambiente mais informal, levando, assim, os alunos à participação no curso e, por conseguinte, estabelece maior aproximação afetiva entre os envolvidos na comunicação.

d) Sequências de abertura e fechamento conversacionais

Nos avisos, é possível observar outras pistas, por exemplo, as de abertura e fechamento conversacionais, que funcionam como uma sinalização na conversação, a fim de orientar o falante quanto ao quadro comunicativo em vigor. Entender quando e como uma conversa começa e termina é uma das formas do interlocutor contextualizar seu quadro interpretativo.

Pressupomos que com a utilização de termos e expressões informais, a professora simula uma conversação natural e cria efeitos de sentido de aproximação, descontração, informalidade e envolvimento com o aluno, estabelecendo entre eles uma relação afetiva.

É esse papel, portanto, que assumem as expressões **Olá** e **Um abraço e até mais!** no exemplo abaixo:

Olá!

Não se esqueçam de que hoje é o último dia para a realização das tarefas referentes à nossa primeira semana de curso. As atividades ficarão disponíveis até às 23h59. Ainda dá tempo de participar, ok?

Amanhã, teremos a publicação de uma nova unidade de estudo.

Um abraço e até mais!

Exemplo 4 – saudações iniciais e finais

De acordo com o exemplo 4, nas saudações iniciais e finais desenvolvidas pela professora, percebemos, de certo modo, que mesmo não tendo um modelo que caracterize sua interação como uma conversa, os sujeitos interagem como se estivessem conversando (embora saibamos que eles não estão propriamente em uma interação deste tipo).

É possível notar que a professora, ao empregar os signos linguísticos destacados, procura estabelecer uma maior proximidade entre os alunos, com a intenção de levá-los a interpretar essas pistas da maneira que pretende, ou seja, como falas de uma conversa informal, afetiva e contínua, contribuindo, assim, para um processo de ensino e aprendizagem mais envolvente e eficaz.

e) Articuladores conversacionais

Os marcadores discursivos podem se constituir em pistas que levam o interlocutor a fazer inferências. Em se tratando deste tópico, analisaremos, especificamente, os articuladores conversacionais, pois entendemos que a utilização desses recursos linguísticos contribui para o processo inferencial e interacional no contexto online. São representados, por exemplo, pelas expressões **certo?**; **ok?**; **combinado?**; **não é mesmo?**; que têm por objetivo envolver o interlocutor e/ou obter seu apoio.

Vejamos o caso a seguir:

Pessoal, tudo bem?

Na segunda-feira, dia 06/08, vamos disponibilizar o 3º módulo. Lembrem-se de que vocês têm dois dias para concluir as atividades do Módulo 2, **ok?**

Ontem, postei mais algumas questões que podem ajudar em nossas reflexões sobre o “Gerundismo”. Cliquem lá (Atividade 2.1) e participem! Quero muito “ouvi-los”.

Se houver qualquer dificuldade na atividade do diário (Atividade 2.2), escrevam-me, **certo?** Parabéns pelo empenho neste curso!

Desejo-lhes um ótimo final de semana que, pelo jeito, será com muito sol! 😊

Exemplo 5 – articuladores conversacionais

Castilho e Elias (2012) pontuam que, embora essas expressões sejam

interrogativas e orientadas para o interlocutor, não há a necessidade de respondê-las, visto que elas, de modo geral, demandam implicitamente do leitor a sua aprovação discursiva no contexto da interação.

No aviso, constatamos que os articuladores da conversação **ok?** e **certo?** são utilizados frequentemente como pistas que levam à manutenção das condições interacionais que devem ser preenchidas para que o evento discursivo seja realizado.

Observamos, ainda, que a professora utiliza, nos trechos em destaque, os marcadores conversacionais com o intuito de negociar o tema e o seu desenvolvimento. Além disso, essas pistas contextuais servem como estratégia para testar o grau de participação e atenção do interlocutor, neste caso, o aluno.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, por meio deste estudo, evidenciamos que as concepções de texto e contexto por nós assumidas revelaram-se de fundamental importância para pensar na produção escrita em ambiente virtual de aprendizagem, pois possibilitam o estabelecimento da interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância.

O gênero digital aviso, cuja finalidade discursiva se pauta em comunicar sobre as atividades que estão sendo propostas no AVA, como também em estimular a aproximação, o envolvimento e a interação entre os participantes, favorece a utilização de pistas de contextualização, que podem levar o aluno ao sentido pretendido pela professora.

Levando-se em conta o corpus selecionado, é possível dizer que, por meio dessas sinalizações, a professora imprime uma diálogo mais informal e afetivo, com a utilização de elementos que modalizam o seu dizer como: emoticons; pontuação; alternância de registro; saudações iniciais e finais; manobras retóricas, bem como a utilização de articuladores conversacionais, indícios esses que podem contribuir para a instauração do processo interacional em cursos a distância.

Além disso, nossas discussões demonstraram que a utilização das pistas de contextualização constitui-se em estratégia eficiente que orienta a produção dos avisos, bem como ao reconhecimento do que está escrito por parte dos alunos, na interação comunicativa, fator que consideramos preponderante para facilitar o aprendizado em AVA.

Por fim, entendemos que a discussão em torno dessas pistas de contextualização é necessária, a fim de que possamos alcançar resultados positivos, no que diz respeito às nossas práticas textuais escritas em um contexto cada vez mais virtual.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, D. C. L. **Pistas de contextualização em AVA**: uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

CARNEIRO, M. L. F. Instrumentalização para o ensino a distância. Coordenado pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. **Série Educação a Distância**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1. ed., p. 01-72, 2009.

CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GUMPERZ, J. J. Contextualization conventions. In: _____. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KOCH, I. Contribuições da Lingüística Textual para o Ensino de Língua Portuguesa na Escola Média: A análise de textos. **Revista do GELNE** - Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste. Fortaleza: UFC/GELNE, Ano 1, nº 1, p. 16-20, 1999.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

VAN DIJK, T. A. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Trad. R. Ilari. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

QUANDO OS FENÔMENOS FONOLÓGICOS SE ENCONTRAM - O FALAR FORTALEZENSE

Giorgya Lima Justy de Freitas

Instituto Federal do Tocantins

Palmas – Tocantins

Patrícia Carla Oliveira Marinho Santana

Instituto Federal do Tocantins

Palmas – Tocantins

RESUMO: O estudo proposto aborda, sobretudo, a percepção da identidade fortalezense através da fonética. Assim foram selecionados, investigados e classificados os processos de transformação e fenômenos fonéticos presentes no falar fortalezense da família Justy, utilizando-se da gravação de áudios e estudo dos processos fonéticos e fonológicos detectados. Bem como as influências regionais sobre os traços de pronúncia dos falares estudados.

PALAVRAS-CHAVE: Processos. Fenômenos fonéticos. Metaplasmos.

WHEN PHONOLOGICAL PHENOMENA MEET - THE FORTALEZA'S CITIZENS SPEAKING

ABSTRACT: The proposed study addresses, before anything, the identity perception of Fortaleza, Brazil-born individuals through phonetics. Thus, the processes of transformation and phonetic phenomena present in the Fortaleza native speech patterns of the Justy

family were selected, grouped and investigated using audio recording and the analysis of the phonetic and phonological processes found, as well as the regional influences on the pronunciation patterns of the studied speech forms.

KEYWORDS: Processes. Phonetic phenomena. Metaplasms.

INTRODUÇÃO

As línguas passam por diversos processos de transformações fonéticas ao longo do tempo, a esses chamamos de metaplasmos. Logo, as mesmas passam por modificações e influências que podem ser de caráter social e cultural. Sabe-se que um metaplasmo ocorre quando há uma mudança, seja por acréscimo, remoção, transformação ou deslocamento dos fonemas que compõem um vocábulo.

Dito isto, o presente estudo visa detectar quais os fenômenos fonéticos predominantes no falar fortalezense da família selecionada, e descrever esses processos de transformação. Acresce que – a seguinte pesquisa parte do estudo tangível da funcionalidade das línguas – Fonologia. Nesse aspecto, tem por finalidade a manutenção e valorização, haja vista a notória representatividade das famílias que formam a comunidade fortalezense.

Para tal, dá-se a importância dessa orientação teórico-metodológica no decorrer desse trabalho, visto que o falar peculiar desse grupo se estabelece como reflexo de um povo, seus aspectos socioculturais, fenômenos fonéticos e processos de transformação. Assim, evita-se que essas marcas sejam mitigadas em meio à globalização, visto que, continuamente, o intercâmbio cultural e linguístico cresce.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa visa o resgate e manutenção da identidade sociocultural, a fim de responder às seguintes indagações: Quais os fenômenos fonéticos predominam no falar fortalezense da família Justy? Desta feita, este estudo trará a apresentação dos processos fonológicos que ocorrem no falar fortalezense dessa família específica.

Para isto, foram feitos, dos áudios coletados, transcrições das histórias contadas pelos entrevistados tentando preservar ao máximo as pronúncias de cada fonema. A partir das transcrições, foram detectados alguns processos fonológicos que serão descritos ao longo do presente trabalho.

Gil (1999, p. 42) destaca a postura pragmática da pesquisa, ou seja, sua maneira categórica e sistemática. Nessa perspectiva, o desenvolver deste artigo utiliza do processo técnico de caráter bibliográfico, fazendo o uso de materiais já elaborados em livros e materiais científicos.

Além disso, faz-se necessário o estudo de natureza qualitativa, isto é, o levantamento do subjetivo nos dados. Fato este, que em consonância ao uso do estudo de caso para coleta de dados, desse modo, busca-se adquirir maior conhecimento acerca das variáveis causais de determinados fenômenos e preservar a singularidade do objeto de estudo.

Cabe ressaltar, que durante a fase de coleta de dados práticos para a pesquisa, tanto quanto em outras fases no decorrer do trabalho, a ética acadêmica terá papel constante em tudo a ser feito, em vista que a mesma serve de alicerce para que todo o trabalho mantenha a polidez e o rigor acadêmico.

Ao levar em conta que a pesquisa irá contar com a entrevista de 7 integrantes da família Justy que nasceram e residem em Fortaleza – CE, o sigilo será levado como parte essencial, a fim de proporcionar maior credibilidade, conseqüentemente, aumenta-se as chances de obter dados mais próximos da realidade.

Assim, foram feitos, dos áudios coletados, transcrições das histórias contadas pelos entrevistados tentando preservar ao máximo as pronúncias de cada fonema. A partir das transcrições, foram detectados alguns processos fonológicos que serão objeto de discussão a posteriore.

ANÁLISE DOS CORPORA

A língua, quando falada em diferentes regiões de um mesmo país, ou em países diferentes, pode apresentar variações, as quais chamamos diatópicas (ILARI, R.; BASSO, R., 2007). Em se tratando da língua portuguesa falada no Brasil, ao analisarmos a fonética e a fonologia, é necessário levar em consideração a região e o contexto de colonização e povoamento que influenciou aqueles falares. Porém, este estudo tem como foco as questões de ordem fonética e fonológica, sendo assim, não serão abordadas questões de historicidade.

Sobre os traços de pronúncia da região da família estudada, a respeito da ordem fonológica, Ilari e Basso (2007) afirmam que podemos detectar a ocorrência de /v/ e /ɸ/ como /h/ em início de palavras do tipo “vamos” /ha'mw/ ou “gente” /hẽ'ntʃl/; vê-se também a abertura de vogais pretônicas, “descente” com a pronúncia /dɛ'sẽtʃl/; ou mesmo a queda do r final dos infinitivos verbais e dos substantivos, para “andar” e “lugar” a pronúncia seria /ã'da/ e /lu'ga/.

De acordo com Vanoye (1986, p. 39), é necessário distinguir as diferenças consideráveis acerca da língua escrita em relação à fala. Dito isso, falaremos na sequência sobre os processos de transformação fonética e seus fenômenos detectados no falar dos entrevistados. Sempre observando as questões da regionalidade do falar e as características discriminadas na fundamentação teórica estudada.

1 | FENÔMENOS DETECTADOS NO FALAR FORTALEZENSE DA FAMÍLIA JUSTY

1.1 Por apagamento ou supressão

Esse processo ocorre quando um fonema vocálico é suprimido. Para Roberto (2016), podem, também, ser chamados de processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento, “são considerados processos de estruturação silábica e envolvem o apagamento ou supressão de segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja, até mesmo, uma sílaba inteira”, diz. Encontram-se aqui, então, fenômenos de aférese, apócope, síncope e haplogogia; porém, falaremos apenas dos detectados nos áudios coletados.

Aférese: Quando ocorre o apagamento de fonemas no início do vocábulo.

Ortografia	Pronúncia Fortalezaense	Transcrição fonética
Avô	Vô	[ˈvo]
Estar	Tá	[ˈta]
Estão	Tão	[ˈt]
Estava	Tava	[ˈtava]
Estou	Tô	[ˈto]
Obrigado	Brigadu	[briˈgadu]

Síncope: Quando há o apagamento de fonemas no interior do vocábulo.

Ortografia	Pronúncia fortalezense	Transcrição fonética
Achando	Achanu	[a'chanu]
Acontecendo	Acuntecenu	[actecen'da]
Brigando	Briganu	[brigẽnu]
Cadeira	Cadêra	[kadê'ra]
Comendo	Cumenu	[ku'menu]
Cheia	Chea	[tʃêa]
Dentro	Dentu	[dẽ'tw]
Descansando	Discansanu	[dʒi/kẽsẽ'nu]
Escutando	Iscutanu	[iskutẽ'nu]
História	Históra	[is'tõhia]
Magra	Maga	[ma'ga]
Morando	Moranu	[mo'rẽdw]
Morrendo	Morrenu	[mo'Renu]
Quando	Quanu	[kwẽ'nu]
Pra	Pá	['pa]
Pouquinho	Poquinhu	[poki'w]
Primeira	Primera	[pri'meru]
Rindo	Rinu	['hinw]
Segurando	Siguranu	[sigurẽ'nu]
Trabalhando	Trabalhanu	[traba'ʎẽnw]
Vomitando	Vomitanu	[vomi'tanu]
Vou	Vô	['vo]

Apócope: Quando ocorre o apagamento de fonemas no final do vocábulo.

Ortografia	Pronúncia fortalezense	Transcrição fonética
Ajeitar	Ajeitá	[aʒe'j'to]
Chegou	Chegô	[ʃe'go]
Cobertor	Cobertô	[kober'to]
Contar	Contá	[kon'ta]
Conversar	Conversá	[konver'sa]
Começou	Começô	[kõme'so]
Comer	Cumê	[kw'me]
Colocou	Colocô	[ko'lokou]
Falou	Falô	[fa'lô]
Levar	Levá	[ʎe'vah]
Mandar	Mandá	[mẽ'da]
Morar	Morá	[mo'ra]
Matar	Matá	[ma'ta]
Mulher	Mulhé	[mu'ʎe]
Preparou	Preparô	[pɾẽpa'ro]
Pegá	Pegá	[pɛ'ga]

Pertubá	Pertubá	[pehtu'ba]
Poder	Podê	[po'deh]
Rir	Ri	['hi]
Trazer	Trazê	[tra'ze]
Vou	Vô	['vo]

1.2 Por acréscimo

Ocorrem quando um vocábulo é acrescido de um fonema, aumentando-se, assim, sua forma fonética. Mikaela Roberto, em seu Guia Introdutório, traz quatro processos sincrônicos comumente utilizados na língua portuguesa, dentre eles a adição de um fonema no início de um vocábulo denominado prótese; o acréscimo de vogal ou semivogal no interior das palavras, epêntese e ditongação respectivamente; e por fim, o acréscimo de um fonema no final das palavras chamado de paragoge. Contudo, falaremos apenas do fenômeno detectado nos áudios, a ditongação. Não estamos, porém, afirmando que os outros fenômenos não ocorrem, apenas não foram encontrados nos falares coletados.

Ditongação: quando uma vogal ou um hiato é transformado em um ditongo.

Ortografia	Pronúncia fortalezense	Transcrição fonética
Arroz	Arroiz	[a'hoys]
Faz	Faiz	['fays]
Fez	Feiz	['feys]
Gravidez	Gravideiz	[gavideys]
Rapaz	Rapaiz	[ha'pays]
Traz	Traiz	['tr ays]

1.3 Por substituição

Os metaplasmos por substituição acontecem quando há a transformação ou a substituição de um fonema por outro distinto. Segundo Mikaela, esses processos são mais variados, visto que há a influência contextual.

Palatização: é a transformação de um ou mais fonemas em uma consoante palatal.

Ortografia	Pronúncia fortalezense	Transcrição fonética
Abacate	Abacathi	[aba'katʃi]
Boate	Buathi	[bu'atʃi]
Gente	Genthi	[hẽ'ntʃi]
Leite	Leithi	[lej'tʃi]
Seguinte	Seguinthi	[segĩ'tʃi]
Simplesmente	Simplismenthi	[sĩ'plĩf'mẽ'tʃi]

Alçamento: quando uma vogal é trocada por outra mais alta.

Ortografia	Pronúncia fortalezense	Transcrição fonética
Boate	Buathi	[bu'atʃl]
Descansando	Discansanu	[dis'kãsanu]
Estômago	Istômagu	[iftô'magu]
Menino	Mininu	[dis'kãsanu]

Também é possível encontrarmos alterações morfofonêmicas denominadas sândi na fronteira entre palavras, a **Ressilabação**, ao notarmos que dois núcleos silábicos entram em contato, levando ao desaparecimento de um deles. Tomemos como exemplo as expressões “dexeu”, “marrapaiz”, “porragora” e “marmininu”; (deixa eu, mas rapaz, pois agora e mas menino respectivamente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A língua é viva, a linguagem é dinâmica, e dentro dela existe toda uma história de evolução, traz em seu teor todo modo de expressar de um povo, de uma região em que esse falar reflete, de certa forma, parte da cultura.” (ROCHA, 2013. p. 26.)

Assim, concluímos que as variações da língua são comuns quando faladas em diferentes regiões de um mesmo país, pois as questões da regionalidade são determinantes nesses falares. Tais variações podem acarretar em mudanças fonológicas, a essas denominamos de metaplasmos, que podem ser por acréscimo, remoção, transformação ou deslocamento.

Por fim, observamos a grande quantidade de fenômenos detectados no falar da família entrevistada. Contudo, as maiores ocorrências foram nos casos de síncope e apócope, que são processos fonológicos por apagamento ou supressão. Vemos, também, a necessidade de aprofundamento da pesquisa, dada a riqueza dos fenômenos e o vasto campo de pesquisa que o falar fortalezense pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

FURLAN, O. A. **Literatura e Língua e sua derivação Portuguesa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ILARI, R. ; BASSO, R. A variação regional no português do Brasil. In:_____. **O português da gente: A língua que estudamos, a língua que falamos**.

ROBERTA, M. **Fonologia, Fonética e Ensino: Guia Introductório**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROCHA, I. G.V. A identidade cultural nordestina na música de Luiz Gonzaga a partir dos níveis fonéticos. **Desenredos**. Teresina, PI. v. 5, n. 19, p. 29, 2007.

VENOYE, F. **Uso da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. Tradução e adaptação de SABÓIA, Clarisse Madureira. [et al]. – 6 edit. – São Paulo: Martins Fontes, 1986.

UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA

Katiuscia Lucas Severino

Faculdade de Formação de Professores.
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-
UERJ) - Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre as práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica, sobretudo, de escola pública. Numa perspectiva racial e social preponderantes, pretende-se associar aulas de língua portuguesa e combate ao racismo estrutural imerso na sociedade brasileira, que por meio da linguagem, também gera nulidade de seus produtores e de sua construção identitária. A dissertação visa, fundamentalmente, investigar o porquê de os processos de letramento não surtirem efeito ao que se refere à produção discursiva desse corpus estudado, problematizando a deslegitimação do uso de gêneros textuais e discursivos que representem as interações sociocomunicativas dos alunos, afetando diretamente o reconhecimento de si enquanto produtores legítimos de discursos, tornando invisível sua linguagem e construção discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua – relações étnico-raciais – Produção discursiva – Identidade

ABSTRACT: The aim of this research is to reflect on the practices of Portuguese language teaching in basic education, especially public school. From a preponderant racial and social perspective, we intend to associate Portuguese language classes and combat structural racism immersed in Brazilian society, which through language also generates the nullity of its producers and their identity construction. The dissertation aims, fundamentally, to investigate why the literacy processes do not have effect with regard to the discursive production of this studied corpus, problematizing the not legitimation of the use of textual and discursive genres that represent the students' socio-communicative interactions, directly affecting the recognition. Themselves as legitimate producers of discourses, making their language and discursive construction invisible.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations - Language teaching - Discursive production - Identity

1 | INQUIETAÇÕES E INVESTIGAÇÕES SOBRE O PROCESSO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A abordagem a qual será feita aqui é fruto de um ensaio que parte de uma profunda inquietação sobre o processo de ensino da

língua portuguesa na educação básica, principalmente, no enfoque da escola pública. A observação e a crítica constantes das dinâmicas em que se dão esse mesmo processo criaram questionamentos sobre a própria prática docente realizada, que mesmo sob um novo paradigma de ensino (ou sua tentativa) continuava a estabelecer exclusões, insucessos ou reproduções de ações que muitos professores pensam ter superado.

Por esse prisma fundamental do papel social da língua, é urgente perceber os motivos que levam determinados grupos a não se sentirem capazes, habilitados, confiantes e reconhecedores de si como produtores de comunicação discursiva, seja em suas realizações orais ou escritas, tendo nesta a maior carga de autodepreciação.

Remetendo-se a uma educação tradicional, baseada na prescrição da língua, é muito comum a ação mecânica e nada dialógica de categorizar e conceituar elementos da língua de forma isolada, separando as relações morfológicas, sintáticas e semânticas, por exemplo. Todos esses movimentos objetivavam o uso exemplar da língua, a fim de fazer com que houvesse uma modelagem do uso para um formato ideal (SANTOS, 2007-p.13).

Com a constatação que havia um abismo entre uso e padrão normativo (na forma convencional clássica), as práticas de letramento, entendidas como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2010- p.21) era uma proposta mais que palpável ao ensino, uma forma de sair das ações isoladas e desconexas do ensino vigente. Desse modo:

Não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam os usos e não o inverso. Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual todos, à moda como de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas. E isto que nós fazemos será objeto central de nossa investigação neste momento. Trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas. Estas, as formas, estarão sendo analisadas a serviço daqueles, os usos, e não o contrário. (MARCUSCHI, 2010. p.16)

Já que as práticas tomavam novos rumos – o de conceber as interações sociais e a forma como elas se dariam no processo discursivo - era também necessário estabelecer de que forma esse ensino seria abordado para ocorrência de atividades que eivassem as manifestações linguísticas reais e não mais puramente abstratas (SCHNEUWLY, 1997 apud SANTOS, 2007 p.15). Para KOCH (2011, p.15) é a concepção de língua como lugar de interação em que os sujeitos ativos produzem e reproduzem suas interações discursivas a partir de suas construções sociais, históricas e ideológicas, portanto:

Schneuwly e Dolz hipotetizam que é através dos gêneros – vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais

e rituais das práticas de linguagem- que essas práticas se encaram nas atividades de aprendizagem, justamente em virtude de seu caráter intermediário e integrador. Por isso, eles são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma ferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY e DOLZ apud KOCH, 2011 p.56)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's - 1998) instituem um caminho dentro das propostas de reformulação e, apesar de trazerem questões como identidade, contexto histórico-social e ideológico, realizações comunicativas e seus espaços de ocorrência, dicotomia clássica a ser superada entre linguagem de prestígio e estigmatizada, fuga dos processos normatizadores, entre tantas outras análises, suas indicações não foram suficientes a ponto de fazer o professor não recair na mesma prática engessada de dois movimentos: o da tradição (raízes profundas e entranhadas) e o da generalização do espaço escolar e dos produtores de discursos ali presentes.

Pensando na tradição, os gêneros já vinham - e continuam - sendo usados como instrumentos de reprodução de modelos elencados como tipicamente escolares (DOLZ e SHNEUWLY 1995 apud SANTOS, 2007-p.15), ou seja, havendo uma valoração do que pode (deve) entrar nos estudos da língua, continuando a servir como base para um movimento, prioritariamente, descritivo-prescritivo. Quando se trata de produção, o que se observa é a cópia fiel do gênero bem como sua transfiguração para o padrão normativo, seja a qual esfera ele pertença.

No movimento de generalização do espaço escolar, é imprescindível entender que não se pode excluir a própria sala de aula como um grande gênero, e discursivo, a priori, onde seus sujeitos numa interação constante traçam estratégias para ocorrência e construção daquele texto. E, sendo o gênero discursivo de natureza “relativamente estável enunciativamente” (BAKTHIN [1953], 1992 apud KOCH, 2011), a sala de aula terá seus requisitos fixos, mas também conterà os seus sujeitos historicamente construídos por concepções culturais e ideologias que os cercam.

Para além dos gêneros clássicos - os costumeiramente aplicados nas aulas que envolvem sequência típicas tipológicas narrativas, dissertativas e argumentativas como prioridade (SCHNEUWLY, 1997 apud SANTOS, 2007 p.15) - abordados nas aulas, é preciso entender que, apesar de a escola ser um espaço de conhecimentos novos e de expansão das dinâmicas de interação por meio da linguagem, ela não pode anular a própria produção de conhecimento que é intrínseca àquele mesmo espaço. Não se pode mais desprezar a formação histórica, cultural, ideológica do próprio espaço escolar personificado nas relações de seus produtores. A escola, ainda que seja um instrumento vivo de aprendizagem, tende a anular seu contexto de produção e as formas de linguagem ali presentes em nome da boa e velha tradição.

Com isso, o que se quer afirmar é a necessidade de se fazer uma reflexão sobre os motivos de tantos movimentos e produções intensas para a mudança do ensino de

língua não terem surtido o efeito desejado ao longo desses últimos anos, sobretudo, no que esse refere a alunos de escolas públicas de periferias e subúrbios ou ainda de alunos que pertençam a classes sociais inferiores que coabitam os espaços de maior prestígio.

O PNAD contínua 2016 aborda que 9,9 por cento da população analfabeta é negra (IBGE, 2016). O censo 2018 indica que 75% da Educação de jovens e adultos no nível fundamental e 63% do nível médio é também negra. Este último dado aponta que a defasagem idade-série para os negros é imensamente maior que para brancos. O que remete a um outro dado: o da evasão escolar (INEP, 2018).

Há de se presumir, e é o que será proposto aqui, a existência de outros mecanismos de influência que vão além da estratégia universal de ensino aplicada a todos os alunos, como um método homogeneizador das produções discursivas. O que se desenvolverá neste ensaio é um olhar aguçado da relação entre o ensino de língua e os que estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem na forma como eles interagem e se observam dentro dessa relação.

Com isso, o ensino repousará na identidade de seus produtores, respeitando suas essências, seus meios de produção, sua concepção de linguagem bem como analisando as formas de negação de espaços discursivos legítimos, as formas de preconceito e estigmatização de suas práticas linguísticas. E, por fim, como essas relações do ensino de língua universal reproduzem o status quo paradigmático das relações de poder por meio da linguagem.

A proposta aqui residirá nas relações raciais, prioritariamente, e como se desmembram na estruturação social. O principal objetivo é transformar essa inquietude sobre o ensino de língua a partir da investigação de como se dá esse mesmo processo, pesquisando como fazer com que as concepções linguísticas sejam aplicadas sem continuar a promover a invisibilidade de diversas comunidades de produção discursiva e a não inserção delas na sociedade por meio de um abismo linguístico que desconsidera a história de produção de seu próprio território e de seu povo.

2 | POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (KABENGELE MUNANGA, 2005 - p.18)

O mito da democracia racial que percorre o território brasileiro é um dos grandes

paradigmas a ser esmiuçados quando se pensa em fazer educação formal. Colocando a escola como o primeiro grande espaço sociabilizador do indivíduo, em que este vai ao (de) encontro do diferente e do seu próximo - seja em convicções, ideias, costumes, valores - é preciso, mais que nunca, entender o tamanho da importância das relações estabelecidas neste espaço e como elas se dão.

O que os anos de pesquisa revelam é que o espaço escolar é tido como o maior ambiente de propagação de políticas racistas implementadas ao longo de séculos desde o fim da escravidão. “O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário” (ABDIAS NASCIMENTO, 1978 apud SANTOS, 2002, p.23). E o funcionamento dessa dinâmica atende a vários movimentos políticos de segregação racial.

A abordagem vai de práticas de exclusão direta ao acesso escolar (e posterior, permanência) até o uso de grandes obras literárias ainda estudadas como clássicos nos currículos escolares, seja na formação acadêmica dos professores ou na educação básica. Tomemos como explicitação da ação SOUZA (2005) a qual menciona que: “a famosa coleção de Monteiro Lobato, tão valorizada pelos educadores e, sem dúvida, por mérito. Mas não podemos deixar de observar, nesses textos, uma intensa carga racista e discriminatória explícita e direta.”

A ideia de que o território brasileiro é composto da tríade índio- português-africano, portanto não há separação racial, e sim social está impregnada nas bases de formação do pensamento brasileiro. Usa-se a formação histórica da identidade territorial, totalmente desprezada no processo colonial, para instaurar o que vigora até os dias atuais: o mito da democracia racial. Para tal,

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade Brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem numa situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005- p.46)

O que se percebe do sistema educacional é que, apesar de ser visto como forma de ascender socialmente dentro dessa sociedade estratificada, para os negros brasileiros, ela se torna mais um mecanismo de reprodução das práticas colonialistas que não deixaram de ser exercidas mesmo depois do processo de descolonização, pois “a educação formal não era só eurocentrista e de ostentação ao Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros” (SANTOS, 2005- p.22).

Dentro desse cenário de superação do mito da democracia racial e de tornar a escola um espaço legítimo de combate e não de reprodução de racismo, a Lei 10.639 (2003) que torna obrigatória o ensino de história e da cultura afro-brasileira bem como

as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) instauram medidas de legalidade fundamentais para inverter uma educação que despreza as raízes culturais de composição de seu território e exclui os seus habitantes pelo menosprezo e apagamento da história que carregam.

Pautas como resgate da identidade, reconhecimento da história de resistência por meio da linguagem e suas influências na composição linguística do português brasileiro, das relações reformuladas neste território, das narrativas e heranças da oralidade, reconhecimento da diversidade dos povos, superação do racismo por meio das práticas afirmativas de inserção do povo negro em espaços negados, e tantos outros movimentos de afirmação cultural, histórica e identitária compõem o documento legal (DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004).

Práticas que vêm sendo propostas de implementação há aproximadamente 15 anos, produzindo resultados importantes, mas que precisam ser expandidos urgentemente dentro do ideário escolar, superando a ideia da discussão e abordagem desses temas para meros fins de datas comemorativas, conforme a própria lei intenciona.

Os movimentos que se inclinarem a realizar dentro do espaço escolar uma educação antirracista devem partir da ideia de que o racismo no Brasil é estrutural. Portanto, irá se verificar formas de sua perpetuação desde às que são invisíveis aos olhos de muitos da sociedade, por meio de práticas simbólicas até as formas mais evidentes da negação da ação racista (aquelas enraizadas, vistas como brincadeiras ou “coisas” comuns do cotidiano), todas com naturalização nas relações de poder existentes do branco sobre o negro.

Pensando nessa relação de subordinação que advém das heranças coloniais, eiva-se o conceito de (de) colonialidade trazido pelo grupo latino “Modernidade e Colonialidade”. Os países que sofreram com a colonização carregam em si essa noção de amarras fundamentadas pelo colonialismo que, mesmo após o fim da colonização, mantém-se atrelados pelos laços de “subalternidade” e exploração estabelecidos nas relações de poder pelo domínio do ser e do saber. Sendo assim, a colônia se finda, mas o que permanece no território são as mesmas reproduções eurocentradas e seus pensamentos acerca da formação da sociedade. Segundo o grupo:

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também reproduz o lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizar destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno da sua cultura,

Pautadas na análise desses conceitos que fundamenta a relação histórica racista da sociedade brasileira, pode-se perceber como as formas de racismo se manifestam intensamente nos diversos espaços, e como é urgente transfigurar o ambiente escolar de perpetuação da divisão racial para uma educação antirracista que, se de fato implementada, proporcione não só a valorização do povo negro e sua recolocação nos espaços de produção sociais bem como faça a sociedade branca brasileira desconstruir esse “fetichismo” eurocêntrico, como afirma o Grupo Latino, estabelecendo, portanto, uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras(...) Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES,2005 P.149)

E a instituição de um movimento por uma educação que se pense antirracista parte da reflexão à constatação, da constatação à reflexão novamente, para, então, chegar à observação das práticas e suas reformulações. Isso por que “Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos” (GOMES, 2005, p.149).

O que se quer dizer é que há um imediatismo em repousar-se sobre as relações dadas naqueles espaços, reconhecendo-os como promotores de segregação racial por meio de seus instrumentos simbólicos: sejam aparatos consolidados no processo de ensino, como teorias e os próprios livros didáticos, a saber. Sejam nas interações entre os sujeitos e suas concepções historicamente formadas, principalmente dos educadores - que compõem uma menção hierárquica no processo de ensino.

Aludindo ao papel fundamental do professor nessa implementação de uma educação antirracista, GOMES (2005) observa que “ao tratar da temática racial, alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas”. E desse modo propõem a reflexão: “Que tipo de profissionais temos sido?”

E é para cumprir esses caminhos nada simples que este ensaio levanta questões profundas do processo formativo da sociedade brasileira, pensando na escola como um espaço legítimo de combate ao racismo estrutural, já que nela se dão relações fundamentais de aprendizado para convivência social, que somente através de um

processo de interculturalidade crítica pode-se estabelecer relações fundamentais para a construção da superação dessa colonialidade do ser que alimenta e fundamenta as práticas racistas. É sob esse prisma decolonial que repousam reflexões do ensino proposto.

3 | UM OLHAR NA PRÁTICA

As inquietantes reflexões sobre os caminhos que vinham sendo moldados acerca de como os alunos se deparavam, reagem com as aulas de língua Portuguesa e se desenvolviam nelas vão sendo clarificadas ao ponto que a investigação promove a necessidade de se considerar que as práticas docentes não podem deixar escapar um olhar mais amplo, crítico e sensível a questões histórica e socialmente construídas: um olhar étnico-racial.

Nesse sentido, falar de prática é retomar conceitos que precisam superar a mera reprodução de modelos, considerando todos os envolvidos como sujeito de suas aprendizagens. Para tal, retomaremos FREIRE (2002) que elucida:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p.12).

A crítica maior sobre a transferência de um conhecimento repousa na ideia de que, ao encarmos um ensino que deve depositar conhecimentos num sujeito, despreza-se toda história de vida, toda a sua formação cultural, seus valores e seu papel ativo na sociedade. Foi o que o FREIRE (1994) tratou como Educação Bancária- a que deposita, transfere e transmite conhecimentos, servindo para propagar a opressão e a cultura do silêncio - e vale aqui a servir de ponto de partida para se tecer um paralelo com a reflexão do que os professores vêm se propondo a desenvolver em suas aulas de língua portuguesa.

E para o propósito deste ensaio, de que modo não excluir as vivências, a identidade racial e social do aluno, o processo de aquisição da escolarização; e que estratégias, reformulações e análises sobre a prática podem ser feitas para implementar uma educação antirracista, a única forma de diminuir os abismos que segregam a maior parte da população brasileira hoje e, conseqüentemente, a mesma que está nas escolas públicas de ensino, à margem do processo escolar formal?

Vale ressaltar que Segundo o censo do IBGE 2016, a população brasileira, diferentemente de 2010, está autodeclarada como maioria negra, tendo pardos e pretos totalizando 54,9 por cento dos habitantes do Brasil. Um dado imprescindível para que o pensamento entre relações raciais e educação – exclusão do espaço escolar e negação curricular por resistência à implementação de fato da 10.639 seja

repensada e discutida imediatamente.

Longe de trazer um manual com práticas, o que se vêem se desenhando nessas linhas são propostas iminentes dos objetivos de se ensinar uma língua em suas múltiplas formas de realização (e o que vai se ensinar de fato) e de como esse processo se revelará, de modo que os envolvidos no processo não sintam desprezados, porque não veem representatividade, não sentem produtores de discurso, tampouco estão inseridos no sistema intelectual e simbólico de uso da linguagem. Assim, vemos que:

Pessoas não são livres para falar e escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia ou a empresa interessada na supressão da escrita e da fala (tipicamente crítica). Ou ao contrário, elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever (DIJK, 2008 - p. 18).

O que Teun A. Van Dijk (2008) aponta em seus estudos de análise crítica do discurso são as formas como as relações de poder (abuso) se dão na sociedade por meio da linguagem, principalmente na perspectiva racista sob enfoque na mídia e suas formas de controle das mentes. Valendo-se das análises dos seus estudos, é possível ancorar a questão de como os professores, numa aula de língua, poderiam tratar as notícias veiculadas acerca da figura da população negra, elucidando essa estratégia de abuso de poder por meio da linguagem?

Aponta-se a direção de que o uso é campo ideológico e histórico, logo é preciso que se valha dele para além de uma simples categorização de nomenclaturas, desprezando a real função de sua existência. Desse modo,

Uma coisa é estudar formalmente, por exemplo, os pronomes, as estruturas argumentativas ou movimentos de interação conversacional e outra coisa é fazê-lo com igual rigor como parte de um programa de pesquisa mais complexos que mostram como tais estruturas podem contribuir para reprodução do racismo ou sexismo na sociedade. (DIJK, 2008 – p. 16)

E para a expansão dessa reflexão, que textos podem percorrer as aulas para que se haja uma desconstrução dos perfis socioidentitários de cunho racistas formados desde o processo de colonização? Bem como, é fundamental pensar na abordagem em que, optando pelos clássicos os quais tragam essas mesmas cargas pejorativas do período da escravidão e do pós-libertação para atender os processos de apagamento da comunidade negra, como abordá-los?

Para mensurar o tamanho e a profundidade desse ensaio que fala de exclusão, invisibilidade e perpetuação da segregação racial por meio da linguagem, toma-se a forma como vem operando ao longo de todos esses anos de história racista o ensino e o uso da língua. Há vários termos que carregam significados pejorativos e humilhantes amplamente trabalhados em textos, sejam eles clássicos ou atuais, bem como no vocabulário escolar corrente entre os profissionais, sobretudo professores

em atividade de aula. SOUZA (2005) aponta que:

Não podemos desconsiderar que esta polaridade relacional (do branco com o bem e/ou o bom, e do negro com o mal e/ou ruim) tende a reforçar as representações sociais pejorativas e estigmatizantes no que tange aos conceitos e concepções relativos aos negros e negras, na linguagem popular, nas expressões da grande imprensa e até nas falas de educadores e educadoras. Imagine-se uma sala de aula com crianças ou adolescentes que estão fazendo um trabalho de classe e deparam-se com este tipo de conceituação em um dicionário, livro ou texto. Como reagirão essas crianças? O que acontecerá com a autoidentificação de cada uma delas? É indispensável que diante de tais realidades o professor intervenha com vistas a desmistificar essas concepções errôneas. SOUZA, 2005, p.107)

Ainda repousando sobre a identidade dos alunos e seu reconhecimento dentro das literaturas abordadas, uma análise fundamental no ensino de língua é avaliar como se dá a dinâmica da produção discursiva contida nelas e quanto elas carregam de branquitude. Segundo Beatriz Petronilha (2007) que ao mencionar Piza (2000) e Tatum (2003) afirma que a branquitude se refere ao fato da soberania étnica do branco sobre as demais, uma vez que o homem branco se sente superior ao ponto de não se enquadrar no conceito racial.

Para auxiliar essa reflexão da branquitude e suas relações de poder na língua, retorna-se a DIJK (2008) quando propõem os questionamentos: “quem tem acesso à (produção da) notícia ou aos programas e quem controla tal acesso? Os realases de quem estão sendo lidos e usados? Quem está sendo entrevistado e citado?”. Perguntas, que expandidas, respondem muito sobre o domínio de produção dos discursos.

No mesmo contínuo investigativo, deve-se observar as (poucas) obras trazidas em que haja personagens negros, no sentido de sensibilizar-se para como é que são vistos (em seus papéis sociais) e como são tratados (na questão física e psicológica) essas personagens; e incomodar-se com a negação da entrada na escola das obras que se originam de autores negros. Para além do conteúdo, repousar criticamente na escolha e na abordagem deste material em suas consequências, compreendendo que:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. (SILVA, 2005, p.24)

Já que se mencionou a produção literária e a forma como ela pode anular ou resgatar a identidade do aluno, no livro “Na Minha Pele” do escritor e ator Lázaro Ramos, há uma narrativa singela, plural e totalmente voltada aos aspectos de descoberta identitária do ser negro no Brasil. O livro que se estrutura como autobiografia (mas negada estilisticamente pelo próprio autor) tece uma rede de relações afetivas e de

luta na busca desse encontro com seu lugar social. Segundo o próprio autor:

É uma narrativa capitaneada por mim, mas que conta com a contribuição de uma série de personagens(...) São pessoas de diferentes idades, profissões, gênero e religiões(...) Não sou um acadêmico ou um pensador com trabalhos voltados para esta temática, e nunca pretendi expor aqui um estudo, mesmo que informal, sobre as questões raciais no Brasil(...) a linha que costura esse livro é a minha formação de identidade e consciência sobre esse tema, Mas que, no fundo, é só um artifício para falar de todos nós. (RAMOS, 2017, p.08)

A abordagem discursiva feita na obra trata de questões latentes a serem discutidas na sociedade, abrangendo um gênero textual muito comum nas salas de aula de língua portuguesa, pondo-se, inclusive numa abordagem formal da língua. Em um contínuo de exemplo de textos que podem ocorrer no ensino, a obra “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus trará também, agora numa linguagem muito menos afetuosa, a mesma relação de busca por identidade e autorreconhecimento dentro da sociedade.

A obra conhecida como “O diário de uma favelada”, vai revelar essa busca escritora (de um grupo segregado por questões raciais) pelo reconhecimento através das palavras, que, inclusive, mostra a tentativa de aproximação com o padrão formal da época, mas que marca bem sua identidade linguística (muito estigmatizada) e em que nenhum momento ruma para uma obra cujo valor pode ser desmerecido. O que só reforça o que se diz em relação à busca da legitimidade identitário-discursiva.

A alusão a estas duas obras vai ao encontro com essa proposta no sentido de perceber a importância do aprisionamento do ensino da língua a uma visão estigmatizada das práticas discursivas dos grupos considerados minoritários, seja pela linguagem empregada – o que se revela prioritariamente no livro De Carolina de Jesus - seja no conteúdo e na autoria – o que se apresenta em ambas literaturas de cunho político na luta racial.

A escolha das duas obras, apesar de pertencerem a modelos textuais do padrão clássico tipológico narrativo, logo tipicamente escolar, tratam de obras que são invisíveis nas aulas de ensino de língua, principalmente a de Carolina de Jesus, por questões já mencionadas. Trazer essas duas obras como exemplo, focaliza a ideia de que é preciso inserir temáticas que falem das questões raciais e dos seus abismos. Como também instaura uma quebra na hegemonia da branquitude autoral das aulas de língua.

Não se pode, também, cair na mesmice da prática (super) corretiva em que se trabalham as obras consideradas foras de padrão como alvo para remodelagem, conserto e adequação seja da linguagem, seja do tema. É preciso observar que “em seu contexto de produção e de circulação, o gênero textual atende a exigências, necessidades e propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados” (BETH MARCUSHI, 2007, p.60).

Para muito além dessas duas obras, há uma infinidade de suportes textuais

e possibilidades teórico-metodológicas para aplicação de um ensino de língua nas relações étnico-raciais, que será posto na prática, observando alguns critérios já colocados, mas, sobretudo, que eive a multiplicidade de gêneros, não só em variedade textual mas também no aspecto intercultural crítico de seu conteúdo e sua produção, assim:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. ((WALSH, 2001 apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010 – p. 28)

É refletir numa visão decolonial, pois se o conhecimento linguístico hoje “Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007 apud CANDAU e OLIVEIRA 2010 – p.19), criando todo um sistema em que se sobrepõem valores culturais, biológicos e étnicos de um grupo sobre outro, como fazer uma educação que não exclua, não apague, que não mantenha relações racistas e desiguais? É por esse prisma que os professores devem pensar as práticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo levantou questões pertinentes à prática de aulas do ensino de língua portuguesa que levassem em consideração não só as análises consolidadas sobre o conhecimento da linguagem, mas também um meio mais justo e igualitário para uma educação linguística que respeite os produtores de discurso e seus espaços de produção.

Ao mencionar questões como identidade, construção histórico-cultural, legitimidade, abuso de poder pelo uso da linguagem, colonialidade do conhecimento, a proposta toma um corpo ousado, pois tratará de relações sociais muito fundamentadas na sociedade brasileira, que saem dos ambientes de conforto e de reprodução de um discurso sobre o ensino já estabelecido.

Longe de supor que é um entendimento plenamente consensual. O movimento é, antes de tudo, doloroso, pois reconhecer que a sociedade se fez sobre bases racistas e que a escola serve de manutenção para sua reprodução, a acepção não é, e nem se pretende que seja, simples. Contudo, é humanamente impossível supor que esse desconforto em reconhecer os erros que vêm sendo cometidos possa ser maior que nulidade de todo um povo. Logo, o movimento de reflexão e ação não passa de uma obrigatoriedade urgente das práticas escolares de ensino.

Dessa forma, espera-se que este ensaio seja mais uma contribuição para o despertar de estudos sobre o tema, de outros caminhos, não necessariamente novos, mas em outras bases de priorização. Para além da afirmação de estratégias já defendidas no ensino de língua portuguesa ao longo desses anos, amplamente esmiuçados pelos autores citados, a proposta repousa em avaliar os métodos, os suportes, os gêneros textuais - seus conteúdos, seus temas, suas referências e autorias – para que atendam a uma educação voltada às relações étnico-raciais no ensino da língua.

É preciso mais que nunca, inquietar-se, investigar, expandir o olhar para além das barreiras já fincadas de um ensino que privilegia e atende a um determinado grupo hegemônico. Pensando na educação pública de periferia e subúrbios, fechar os olhos é continuar a reproduzir uma educação linguística que despreza seus produtores, e não expandi-lo ao macro é contribuir para a manutenção do racismo por meio do conhecimento linguístico em todas as esferas sociais.

REFERÊNCIAS

Bezerra. Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos In: Bezerra, Dionísio e Machado. Maria Auxiliadora, Angela Paiva e Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Editora Párabola, 2010.

Brasil. Presidência da república. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Ensino e obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira**. Brasília, 2003

___ Conselho nacional de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

___ IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNDA)**. Brasília, 2016.

___ INEP. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2016

___ Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais de língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos**, 1998.

Candau. Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 In. 37 | p.45-55. Artigo disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05

____ Candau e Oliveira. Vera Maria e Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. v.26 | n.01 | p.15-40.

Dijk. Van Teun. **Poder e Disurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2008

Freire. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. ____ **Pedagogia do Oprimido**, 1994.

Gomes. Nilma Lino: educação e relações étnico raciais: refletindo sobre algumas técnicas de atuação; Munanga. Kabengele: introdução; Silva. Ana Célia: A desconstrução da discriminação no livro didático in **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2005.

Gomes. Nilma Lino: Alguns termos e conceitos presentes no debate de relações étnico-raciais no Brasil- uma breve discussão; Santos. Sales Augusto dos: A lei n.10639-03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro; Sousa. Francisca Maria do Nascimento: Linguagens escolares e reprodução do preconceito in Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal.** 1.Ed, 2005. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/

Jaccoud, Osório e Soares. Luciana, Rafael Guerreiro e Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 após a abolição.** Brasília, IPEA,2008. Disponível em <https://portal.mec.gov.br>

Jesus. Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2014. 10ed.

Koch. Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez editora, 2011.

Marcushi. Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero; Santos. Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: Cavalcante, Mendonça e Santos. B.C Marianne, Márcia e Carmi Ferraz. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Marcushi. Luís Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez editora, 2010.

___ **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Editora Parábola, 2008.

Silva. Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Revista Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n.31 p.489-506, 2006.

Ramos. Lázaro. **Na Minha Pele.** São Paulo: editora objetiva, 2018

A ESTABILIDADE DO USO DAS PREPOSIÇÕES *A* E *EM* LIGADAS A CIRCUNSTÂNCIAS LOCATIVAS NO PORTUGUÊS MODERNO E SEU COMPORTAMENTO NO BRASIL

José Carlos Alves de Azeredo Júnior

Instituto Federal Fluminense (IFF)

rpr.junior@hotmail.com

Thiago Soares de Oliveira

Instituto Federal Fluminense (IFF)

so.thiago@hotmail.com

RESUMO: Em sua fase moderna, a língua portuguesa escrita passa a contar com normatizações que a tornaram mais regular, uniforme, e, como consequência disso, no idioma resulta um sistema formal mais delimitado, embora se saiba que língua que não é homogênea, mas dinâmica e viva, sendo influenciada tanto por fatores de ordem linguística como por fatores de ordem extralinguística. Por meio da averiguação do emprego das preposições *a* e *em* diante de circunstâncias de lugar, este trabalho visa demonstrar a ocorrência de estabilidade de uso desses conectores, bem como sua relação com o que estabelece a norma atual (gramáticas normativas) para as situações locativas. Os exemplos dessas ocorrências, sempre em domínios formais, são extraídos de documentos históricos oficiais, de lei e de literatura de época, conforme é praxe nos estudos de Linguística Histórica. O artigo também traz, a fim de contextualizar o assunto, informações etimológicas sobre as preposições

1 Artigo resultado de trabalho desenvolvido do âmbito do Instituto Federal Fluminense.

estudadas, tanto de ordem morfológica quanto sintática. Para instrumentalizar essas análises, são utilizados conceitos de linguistas, que explicam as noções de mudança e estabilidade linguísticas, além de postulados de gramáticos, que dão conta de expressar as visões normativas. A escolha de tal tema justifica-se pela parca produção científica que considere a diacronia das preposições *a* e *em* diante de circunstância de lugar nos contextos linguísticos formais.¹

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Histórica. Mudança linguística. Português moderno. Preposição.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A fase moderna da língua portuguesa inicia-se, segundo aponta Nunes (1969), na segunda metade do século XVI, tendo como marca anterior a normatização explícita do idioma por meio da *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, de Fernão de Oliveira, em 1536. A partir de tal obra, a língua portuguesa “moderna” escrita ganha contornos mais regulares, principalmente por conta da padronização. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo central demonstrar tal regularidade e, para tanto, parte da análise do uso das preposições *a* e *em* relacionadas a circunstâncias de lugar,

no âmbito da Linguística Histórica.

A fim de dar conta da proposta, o artigo divide-se em três partes: a) a primeira, com comentários gerais acerca das preposições *a* e *em* e de seus usos estabelecidos pela norma atual; b) a segunda, que aborda aspectos do português moderno, bem como o funcionamento das preposições estudadas no contexto formal do português europeu da época, mas especificamente a partir de trechos da epopeia Camoniana *Os Lusíadas*; e c) a terceira parte, que contém excertos de documentos históricos do Brasil, registrados no livro *Por rumos de uma agulha: documentos do ouro do século XVIII*, com o objetivo de também se realizar um estudo na variante brasileira, contida no português moderno. Para fomentar as análises, foram utilizados conceitos de autores como Cunha e Cintra (2013), Castro (1991), Teyssier (1982), Bechara (2009), Rocha Lima (2011), Mattos e Silva (2008), entre outros.

Por fim, o olhar que parte das gramáticas modernas (tradicionais, diga-se de passagem) utilizadas pretende propiciar a comparação entre a prescrição normativa e o registro no início da fase moderna da língua portuguesa. Devido a esse propósito, a Linguística Histórica serve de base para as reflexões suscitadas a partir dos exemplos dos textos selecionados, marcando este trabalho como uma investigação científica de natureza histórica, que se delinea metodologicamente apoiada em pesquisas bibliográfica e documental.

2 | O EMPREGO DAS PREPOSIÇÕES *A* E *EM* DIANTE DE CIRCUNSTÂNCIAS DE LUGAR NOS DOMÍNIOS FORMAIS² DA LÍNGUA PORTUGUESA: COMO É ATUALMENTE?

Diversos gramáticos versam sobre o padrão atual de uso das preposições *a* e *em*, diante de circunstâncias de lugar, como o faz Bechara (2009):

O sistema preposicional do português [...] está dividido em dois campos centrais: um que se caracteriza pelo traço 'dinamicidade' (física ou figurada) e outro em que os traços de noções 'estáticas' e 'dinâmicas' são indiferentemente marcados ambos, tanto em referência ao espaço quanto ao tempo. Ao primeiro campo pertencem: *a*, *contra*, *até*, *para*, *por*, *de* e *desde*; ao segundo: *ante*, *trás*, *sob*, *sobre*, *com*, *sem*, *em* e *entre* (BECHARA, 2009, p. 298-299).

O autor entende a preposição *a* designando apenas dinamicidade e a preposição *em* admitindo ambas as noções. Mais à frente, no que tange à ideia de movimento, o autor restringe o uso de *em* aos seguintes contextos:

Lugar para onde se dirige um movimento, sucessão, em sentido próprio ou figurado: Saltar em terra. Entrar em casa. De grão em grão. Observação: a língua padrão não agasalha este emprego com os verbos *vir*, *chegar*, preferindo a preposição *a*: Ir à cidade; chegar ao colégio (BECHARA, 2009, p. 316).

2 Neste trabalho, a menção ao contexto formal pode ser entendida como uma referência ao padrão normativo.

O autor só atribui à preposição *em* e às demais de seu grupo o uso para noções de *lugar onde*, salvo o caso exposto acima. Bechara ainda prevê o uso de *a* em expressões que denotam aproximação, como no exemplo: “Vejo-a a assomar à porta da alcova...” (BECHARA, 2009, p. 316). Em síntese, no que toca ao emprego diante de circunstância de lugar, Bechara (2009) restringe o conectivo *a* apenas a noções de movimento. Sobre *em*, generaliza seu uso para percepções estáticas, admitindo a preposição na ideia dinâmica apenas no caso de *lugar para onde* se dirige um movimento.

Cunha e Cintra (2013) concordam com Bechara nos empregos de ambas as preposições, contudo divergem na denominação de um deles: o que Bechara (2009) denomina aproximação/contiguidade para o emprego de *a* em casos como o do exemplo acima, Cunha e Cintra (2013) chamam de situação. É importante perceber que, ainda que Cunha e Cintra mudem a percepção de aproximação/contiguidade para situação, eles, em nenhum momento, assim como Bechara (2009), mencionam a noção estática ou *lugar onde*.

Já Rocha Lima (2011) prevê ambas as noções em sua gramática, promovendo uma diferenciação entre elas: quando o autor aborda o caso da aproximação, é como se tratasse de uma posição à qual realmente alguém segue em direção, de fato se aproxima, citando exemplos como “a igreja estava fechada e o sacristão à porta com as chaves na mão / Um curioso em Itália (segundo um autor de crédito conta) estando com sua mulher ao fogo lendo o Ariosto...” (ROCHA LIMA, 2011, p. 437). Quando o autor aborda a questão da situação, não designa uma posição com sentido físico, e sim o papel de alguém ou de alguma coisa em um determinado contexto, o que explica por meio de exemplos como:

“Aquelela cinta azul, que o céu estende [À nossa mão esquerda.../Cavaleiros — disse o conde de Seia depois de escutar um instante e aproximando-se da mesa — assentai-vos. Marechal à cabeceira. Que ninguém ocupe esse lugar junto a vós. É bom para o vilão.” (ROCHA LIMA, 2011, p. 438).

Além dessa ressalva, o autor concorda com os demais em todos os outros aspectos, inclusive, tecendo uma observação análoga, mais aprofundada, à de Bechara (2009), no que diz respeito ao emprego dessas preposições junto aos verbos de movimento:

O *in* que se combina com acusativo (*in urbem ire*) foi igualmente substituído, na maioria dos casos, por *ad*. Tal transformação, que já estava bastante adiantada no período clássico, tem progredido cada vez mais na língua literária moderna, o que atesta ser o português, assim como o espanhol, um dos idiomas românicos mais seguramente etimológicos no emprego das preposições *em* e *a*. Na sintaxe literária de nossos dias não é comum encontrar-se *em* com verbos de movimentos (ir na cidade), a não ser em certas construções como tornar *em* si, cair no laço, saltar *em* terra, etc., e ainda na combinação de... *em*: de casa *em* casa, de porta *em* porta,

Castilho (2007) difere dos autores citados no arranjo dessas preposições quanto às suas disposições sintáticas, contudo, embora não utilize palavras como dinamismo ou lugar estático, mantém as duas ideias ao colocar a preposição *a* na categoria de conectivos que indicam meta e *em*, no eixo que indica conteúdo, e nas locuções prepositivas verticais de valor estático, como *em cima de*. Em seu artigo *Análise multissistêmica das preposições do eixo transversal no português brasileiro: espaço / anterior/ ~ /posterior/*, a classificação se dá da seguinte forma:

Eis aqui uma primeira proposta de arranjo:

A) Preposições do eixo horizontal: /+Origem/: *de, desde* ~ /+Meta/: *até, contra, a, para*. Orientação lateral: *à esquerda de, à direita de*.

B) Preposições do eixo vertical: /+Superior/: *sobre, por cima de, em cima de* ~ /+Inferior/: *sob, embaixo de, por baixo de, debaixo de*.

C) Preposições do eixo transversal: /+Anterior/: *ante, diante de, antes de, em frente de, em face de, defronte de, defronte a, à frente de* ~ /+Posterior/: *atrás (de), por trás de, após, depois (de), em pós de*.

D) Preposições do eixo Continte ~ Conteúdo: /+Dentro/: *em, entre, dentro de, em meio de, em meio a, com* ~ /+Fora/: *fora de, sem*.

E) Preposições do eixo Proximal: *perto de, acerca de, a cabo de, junto de, a par de, em presença de, à beira de*; Distal: *longe de, distante de, na ausência de*.

Figura 1

Fonte: Castilho, 2007

3 | AS PREPOSIÇÕES *A* E *EM* NO PORTUGUÊS MODERNO: NOTAS GERAIS A PARTIR DE *OS LUSÍADAS*

De acordo com Cunha e Cintra (2013), a fase moderna da língua portuguesa inicia-se na segunda metade do século XVI e estende-se até os dias atuais. Castro (1991) atribui essa mudança da fase arcaica para a moderna principalmente aos desdobramentos linguísticos consequentes da publicação da primeira gramática do

português, a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, em 1536:

Porque um tratado que toma a língua vulgar enquanto bandeira de uma nacionalidade, que atenta na sua variação cronológica, regional e social, e que avança com uma proposta de adopção de um código escrito uniforme, ostenta assim alguns dos mais típicos sinais do pensamento humanista (CASTRO, 1991, p. 243).

É a partir dessa gramática que o português começa a ser regido por normas explícitas, o que contribui muito para o estabelecimento da língua, já que, agora, ela é firmada como idioma de um país e tem supostamente sistematizadas suas diferentes variações e regras de escrita. Na introdução da gramática pioneira, Fernando de Oliveira (1536) assevera:

E com tudo apliquemos nosso trabalho a nossa lingua e gente e ficara com maior eternidade a memória dele [do príncipe da época]: e nam trabalhemos em lingua estrangeira mas apuremos tanto a nossa com boas doutrinas q a possamos ensinar a muytas outras gentes e sempre seremos delas louuados e amados porq a semelhança e a causa do amor e mays em as línguas (OLIVEIRA, 1536, cap. quinto)³.

No fragmento acima, Oliveira (1536) deixa clara a intenção sistematizadora e padronizadora de sua gramática, cujos objetivos eram fortalecer o português por meio do estudo e ensiná-lo a outros povos, este último muito afinado ao período histórico do país, de expansões ultramarinas. Vale lembrar que a gramática de Oliveira (1536) ainda não prevê regras sintáticas, mas, segundo o próprio autor na introdução, ela se dedica a elementos de dicção, ortográficos e analógicos.

Além de reconhecer a importância da *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* como o faz Castro (1991), Teyssier (1982) também chama atenção para a epopeia *Os Lusíadas*, publicada em 1572 e de autoria de Luís de Camões. Segundo o linguista, o texto camoniano traz um ar de modernidade ao português e é um marco no completo abandono dos arcaísmos medievais. Com base nisso, *Os Lusíadas* será utilizado para se observar o uso das preposições *a* e *em* diante de circunstâncias de lugar na fase moderna da língua portuguesa.

Teyssier (1982) ressalta que um dos fatores mais marcantes para a entrada da língua portuguesa em um novo período (fase moderna) foi o afastamento cada vez mais acentuado do galego. Tal isolamento é ainda mais relevante se se considera a língua escrita, já que, no século XVI o galego passa a não mais ser cultivado como língua literária. Além disso, o português nesse período, segundo o mesmo autor, passa a sofrer diversas influências estrangeiras, principalmente hispânicas e francesas, o que contribuiu para abundar as mudanças linguísticas e para acentuar as diferenças relativas ao período arcaico. Castro (1991) exemplifica tais mudanças com diversos

3 A gramática de Fernando de Oliveira não está paginada. Por conta disso, a referência foi dada utilizando o capítulo em que se encontra o fragmento citado.

casos de transformações fonéticas e lexicais ocorridas naquele período⁴.

A respeito dos conectivos estudados, observa-se que, historicamente, a preposição *a* é derivada da preposição latina *ad*, e *em*, derivada de *in*. Segundo Basseto (2010), elas, como quaisquer outras preposições, eram utilizadas apenas na variante vulgar da língua, já que o sistema literário das declinações sempre dispensou o uso de preposições. Além disso, no que diz respeito às circunstâncias de lugar, elas eram utilizadas tanto em noções estáticas quanto em noções de movimento como registram Said Ali (1931) e Cart *et al.*(1982). Tais usos permanecem no português arcaico, segundo Mattos e Silva (2006) e Cunha e Cintra (2013). No final desse período, já entendo-o como estágio de transição para a fase moderna, como compreendem os autores mencionados, a situação se configura de forma diferente, pois a preposição *a* passa a tender a acompanhar noções de movimento, enquanto que a preposição *em* acompanha noções estáticas.

Essas utilizações permanecem e cristalizam-se na fase moderna do português, sendo preferida a preposição *a* para indicar noções de movimento, e a preposição *em*, para contextos estáticos, como se nota nos exemplos a seguir, extraídos da epopeia *Os Lusíadas*:

“A neste tempo o
Lucido Planeta,
Que as horas vay do dia distinguindo,
Chegava aa desejada, e lenta Meta [...]”
(CAMÕES, 1572, canto segundo)⁵.

“Noutras [cadeiras que estão] aa cabeceira douro finas,
Está coa bela Deosa o claro Gam”
(CAMÕES, 1572, canto décimo).

“[...] Se foy o Mouro ao cognito apousento”
(CAMÕES, 1572, canto primeiro).

“Ia a ilha, e todo o mais, deseparando”
(CAMÕES, 1572, canto primeiro).

“Aa terra firme foge amendrotado”
(CAMÕES, 1572, canto primeiro).

No primeiro fragmento, há a forma verbal *chegava* (verbo chegar) sendo ligada à sua circunstância de lugar (*Meta*) pela preposição *a*. Tal expressão contém ideia de movimento, portanto está em uso consoante o emprego exigido pela norma atual, segundo Bechara (2009), Rocha Lima (2011), Castilho (2007), Cunha e Cintra (2013).

4 Cf. Castro (1991).

5 A obra original *Os Lusíadas* não está paginada. Assim, a referência foi dada utilizando o canto em que se encontra o fragmento citado. Há versões mais atuais que contêm numeração de página, mas não conservam a linguagem original, não sendo possível então o uso para análises dessa natureza.

Já no segundo, a aqui entendida forma verbal implícita *estão* (verbo *estar*) conecta-se à sua circunstância de lugar (*cabeceira*) pela preposição *a*, indicando aproximação, proximidade, situação⁶. Esse uso também está de acordo com a norma atual, como também preveem os autores mencionados, bem como os três exemplos seguintes, em que, no primeiro, a forma verbal *se foy* (verbo *ir-se*) prende-se à sua circunstância de lugar (cognito aposento) por meio da preposição *a*; no segundo, o mesmo conectivo une a forma verbal *ia* (verbo *ir*) à sua circunstância locativa (ilha); e, no terceiro, a forma verbal *foge* (verbo *fugir*) conecta-se a “terra firme” também por meio do *a*.

Em relação à preposição *em*, é observado seu emprego nos seguintes exemplos:

“Ali em cadeiras ricas cristalinas,
Se assentão, dous e dous, amante e dama”
(CAMÕES, 1572, canto décimo).

“Crespas escumas erguem, que no interno
Coração movem súbita alegria [...]”
(CAMÕES, 1572, canto décimo).

“Quando os Delfos no Olimpo luminoso
onde o governo está, da humana gente [...]”
(CAMÕES, 1572, canto primeiro).

“[...]e ajuntarão em conflito glorioso,
sobre as causas futuras do Oriente [...]”
(CAMÕES, 1572, canto primeiro).

“Hum, por seu capitão, que peregrino
Fingio na Cerva espírito divino.”
(CAMÕES, 1572, canto primeiro).

Nos fragmentos acima, a preposição *em* é empregada com noção estática. No primeiro, conecta a forma verbal *assentão* (verbo *assentar*) à sua circunstância locativa (cadeiras). No segundo, liga a forma verbal *movem* (verbo *mover*) à sua circunstância “*coração*”. Já no terceiro, une *está* (verbo *estar*) à sua circunstância locativa (Olimpo luminoso). No quarto exemplo, prende a forma verbal *se ajuntarão* (verbo *ajuntar-se*) à sua circunstância locativa (conflito glorioso). Ainda, no quinto exemplo, interliga *fungio* (verbo *fingir*) ao seu advérbio de lugar (Cerva). Todos esses empregos estão de acordo com a norma atual, segundo Bechara (2009), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2013).

A obra *Os Lusíadas* mostra, pois, a consolidação do uso da preposição *em* para noções estáticas e de *a* para ideias de movimento. Nos trechos analisados, não há

6 Vale lembrar, mais uma vez, que há uma divergência na classificação desse uso, já que, em casos análogos, no latim, Cart *et al.* (1982) atribuem uma noção estática a expressões desse tipo, enquanto Bechara (2009) e Rocha Lima (2011) mencionam como aproximação, proximidade; Cunha e Cintra (2013), como situação, no intuito de afastar a preposição *a* de ideias estáticas.

variação, alternância de uso entre elas: seguem, do início ao fim do texto, o mesmo padrão. A partir da reflexão de Mattos e Silva (2008), com base em Jakobson, vê-se que a tendência homogeneizadora do sistema da língua se confirma no caso das preposições *a* e *em* diante das circunstâncias de lugar, pois, à medida que o português foi se padronizando, ganhando *status* de língua nacional e, passando a ser usada em contextos formais, esses conectivos foram se cristalizando cada um em seu grupo, como os divide Bechara (2009).

4 | O PORTUGUÊS EM *TERRA BRASILIS*

*“Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas”.*
(Gilberto Mendonça Teles)

Como registra Teles (2017) em seu poema, é bem verdade que a língua de Camões ganha, no Brasil, expressões mais “macias” à medida que entra em contato com as diversas línguas indígenas e africanas com as quais aqui é misturada. Os linguistas Jürgen Heye e Paulino Vandresen (2016), no artigo *Línguas em Contato*, afirmam que as línguas indígenas aqui no Brasil influenciaram bastante o português, principalmente por conta das línguas gerais e da situação de bilinguismo⁷: “Como a colonização era feita predominantemente por aventureiros, soldados e mesmo presidiários que vinham sem família, a miscigenação com a população indígena levava ao bilinguismo, com dominância das línguas gerais no contexto familiar” (HEYE e VANDRESEN, 2016, p. 385). Além do caso indígena, os autores também ressaltam diversas influências provenientes das línguas africanas e, posteriormente (sec. XIX), dos colonos japoneses, alemães e italianos, todas essas contribuindo para que a variante nacional fosse além da língua falada em Portugal.

A língua portuguesa que coloniza as terras brasileiras já está na fase moderna, e por isso é aqui brevemente comentada, haja vista que, ainda que os exploradores portugueses tenham chegado em 1500, ano compreendido no período arcaico, embora já em fase de transição segundo Teyssier (1982), a colonização só ocorre de fato anos mais tarde, em meados do século XVI segundo Mattos e Silva (2006), com a chegada dos jesuítas e com o desenvolvimento dos engenhos de açúcar já no período moderno do idioma, o que traz em seu bojo uma série de diferenças dos usos vocabulares, pronominais e no uso de determinantes, mas sendo a área da morfologia e da sintaxe

⁷ Segundo Bagno (2007), bilinguismo é um contexto social em que um povo usa dois idiomas para comunicação, geralmente o próprio, que é o que sempre foi usado pela comunidade, e o de um povo que o domina, que chega de forma impositiva e tardia. Para o autor, “o bilingüismo, num jogo de compromisso entre hábitos articulatórios da língua materna e a aquisição de uma nova língua, permite que tendências lingüísticas pré-existentes atuem sobre a marcha evolutiva da língua que se adquire” (BAGNO, 2007, p. 44-45).

dos verbos o principal território de evoluções.

Segundo Teyssier (1982), entre as principais mudanças da realização linguística do português do Brasil estão as seguintes: perda da segunda pessoa do plural; emprego da mesóclise reservado a alguns registros da língua escrita; diminuição do uso do futuro para exprimir sentido temporal; restrição do pretérito mais-que-perfeito simples (cantara, tivera) à língua escrita, e somente como o seu sentido temporal. O autor também ressalta a permanência de características do português europeu, tais como: a permanência do uso do o perfeito, o imperfeito e o futuro do subjuntivo, e das regras de concordância dos tempos verbais.

Pode-se ver, então, que o português moderno conta com diversas mudanças lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas, e que, no Brasil, é incrementado, nos contextos informais, por mudanças de outra ordem, influenciadas pelas línguas indígenas, africanas e de colonos de outras nacionalidades que chegam ao país durante o século XIX, como registram Heye e Vandresen (2016).

Embora o português do Brasil tenha sofrido diversas influências, nota-se que, no aspecto normativo, inclusive no caso das regras das preposições *a* e *em* diante de circunstâncias de lugar, segue-se a tendência portuguesa. O livro *Por rumos de uma agulha: documentos do ouro do século XVIII*, organizado por Megale *et. al.* (2015), contém diversos documentos brasileiros que datam dos anos 1700, em linguagem original. Os fragmentos a seguir (séc XVIII) dão conta de exemplificar se o emprego da preposição *a* diante das circunstâncias de lugar nos contextos formais do português do Brasil reproduzem a tendência observada até agora em Portugal:

“[...] e aos despois se abaixou ao cham [...]”
(MEGALE *et. al.*, 2015, p. 97).

“[...] no outro dia Domingo do Espírito Santo indo eu a missa”
(MEGALE *et. al.*, 2015, p. 97).

“[...] intentaraõ segundo auox uir a vila com muitos escrauos”
(MEGALE *et. al.*, 2015, p. 77).

“[...] e que ninguém ia às Minas com ânimo[...]

(MEGALE, *et. al.*, 2015, p. 87)

“[...] estando a sua porta sendo homiçida João Baupstista[...]

(MEGALE *et. al.*, 2015, p. 79)

No primeiro fragmento, a forma verbal *abaixou* (verbo *abaixar*) conecta-se à sua circunstância de lugar (*cham*) pela preposição *a*, exprimindo noção de movimento. Indicando análoga noção, o conectivo aparece no segundo exemplo ligando a forma verbal *indo* (verbo *ir*) à sua circunstância de lugar (*missa*). O mesmo uso se verifica

nos exemplos seguintes, em quem o verbo *ir* une-se à sua circunstâncias de lugar (vila) pela preposição *a*; da mesma forma, o mesmo verbo é unido ao advérbio de lugar (Minas); e, por fim, a forma verbal *estando* (verbo *estar*), expressando aproximação, é unido à sua circunstância de lugar (a sua porta). Confirma-se, portanto, vide os exemplos, o uso de *a* para noções dinâmicas, não ocorrendo nesse documento nem em outros pesquisados⁸ a preposição *em* nesse contexto.

Ainda utilizando os documentos reunidos no livro de Megale *et al.* (2015), foram observados os empregos da preposição *em*:

“Meu corpo será sepultado no convento de Santa Clara desta villa de Taubaté
[...]

(MEGALE *et al.*, 2015, p. 69).

“Declaro que, na paragem chamada Itanhi tenho hūs Sobeijos de terra”

(MEGALE *et al.*, 2015, p. 71).

“[...] faço contas antes de agosto estar outa vez em casa[...]

(MEGALE *et al.*, 2015, p. 61)

“Escrito de Lourenço Velho Cabral lançado nesta nota[...]

(MEGALE *et al.*, 2015, p. 63)

“[...] E desejando pôr minha alma no caminho da Salvação[...]

(MEGALE *et al.*, 2015, p. 69)

No primeiro trecho, a locução verbal *será sepultado* (verbos *ser* e *sepultar*) une-se à sua circunstância de lugar (*convento*) pela preposição *em*. No segundo, tal preposição une a forma verbal *tenho* (verbo *ter*) à sua circunstância locativa (*paragem*). No terceiro, o mesmo conectivo liga o verbo *estar* à sua circunstância de lugar (*casa*). Já no quarto trecho, *em* une a forma nominal *lançado* (verbo *lançar*) ao seu advérbio de lugar (esta nota). No último fragmento, vê-se *em* prendendo o verbo *pôr* à sua circunstância de lugar (*o caminho da salvação*). Observa-se, portanto, a reprodução do uso da preposição para noções estáticas. *Em* passa a não mais ocorrer com os verbos *ir*, *chegar*, por exemplo, para indicar movimento, como era comumente observável em períodos anteriores. É importante ressaltar que, nos documentos, não há flexibilização nos usos, o que confirma que esses empregos assumiram um padrão de utilização no contexto formal da língua, padrão este que já estaria de acordo com o exigido pela norma atual, segundo Bechara (2009), Cunha e Cintra (2013), Castilho 2007 e Rocha Lima (2011).

É possível que as forças homogeneizadoras e de equilíbrio do sistema da língua, comentadas por Mattos e Silva (2008), que afirma que a língua detém mecanismos para garantir o equilíbrio do sistema em seu funcionamento e que, mesmo as poucas mudanças admitidas, também são para sua autorregulação, para garantir a harmonia

8 Cf. Megale *et al.* (2015).

interna; e por Cardeira (2006), que ressalta que a língua, como sistema dinâmico que busca equilíbrio constantemente, tende a eliminar oposições que não se revelem funcionais e a criar novas oposições para preencher lacunas, possam ter atuado na transição para o português moderno e no referido período, para evitar redundâncias e irregularidades no sistema, já que, além do que foi observado nos registros do século XVIII, no século seguinte, XIX, os usos das preposições *a* e *em* diante das circunstâncias de lugar continuam a obedecer o mesmo padrão, como se pode notar por meio dos seguintes trechos da Constituição Federal de 1824, a primeira do Brasil após sua independência:

“(...)A Camara dos Deputados envia á Camara dos Senadores a Proposição junta do Poder Executivo (...)”
(BRASIL, 1824, art. 55).

“e terá assento igual ao do Presidente do Conselho, e á sua direita”
(BRASIL, 1824, art. 80).

“Ainda com culpa formada, ninguém será conduzido á prisão (...)”
(BRASIL, 1824, art. 179, parágrafo IX).

“(...)remetter á Assembléa, logo que reunida fôr, uma relação motivada das prisões(...)”
(BRASIL, 1824, art. 179, parágrafo XXXV.).

“Os Ministros podem assistir, e discutir a Proposta, depois do relatório da Comissão; mas não poderão votar, nem estarão presentes á votação (...)”
(BRASIL, 1824, art. 54).

No primeiro exemplo, a forma verbal *envia* (verbo *enviar*) é ligada à sua circunstância de lugar (Câmara dos Deputados) pela preposição *a* em uma expressão que denota movimento. O mesmo conectivo, indicando a mesma noção, *une*, no segundo trecho, *terá* (verbo *ter*) a (a sua direita). Da mesma forma, *a* conecta a locução verbal *será conduzido* ao seu advérbio de lugar (prisão) no terceiro exemplo. Essa relação se repete no quarto trecho, unindo *remeter* a *Assembléa*, e, no quinto, conectando *estarão* a *votação*. Por meio dos usos de *a* nos fragmentos, pode-se notar que a preposição se cristaliza como apropriada aos contextos de extensão do movimento, e de aproximação, contiguidade, estando, como já vem sendo observado desde o português do final do século XV (salvo o caso do advérbio *onde*), já em consonância com a regra atual, segundo Bechara (2009), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2013).

A respeito do emprego da preposição *em*, podem-se observar os seguintes exemplos:

“Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz

estrangeiro(...)"

(BRASIL, 1824, art. 6, parágrafo II).

"Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro(,,)"

(BRASIL, 1824, art. 6, parágrafo III).

"(...) sendo já residentes no Brazil na época (...)"

(BRASIL, 1824, art. 6, parágrafo IV).

"Na reunião das duas Camaras, o Presidente do Senado dirigirá o trabalho(...)"

(BRASIL, 1824, art. 22).

"Não se poderá celebrar Sessão em cada uma das Camaras"

(BRASIL, 1824, art. 23).

No primeiro exemplo, a forma verbal *nascidos* (verbo *nascer*) liga-se a sua circunstância de lugar (paiz estrangeiro) pela preposição *em*, em uma expressão de sentido estático. Já no segundo, a forma verbal *estivesse* (verbo *estar*) une-se ao seu advérbio de lugar (paiz estrangeiro) pela preposição *em*. No terceiro, vê-se a forma verbal *sendo* (ser) conectado a sua circunstância de lugar (Brazil) pela mesma preposição, assim como ocorre no quarto (unindo *dirigirá* a *reunião das duas câmaras*) e no quinto (ligando *celebrar* a *cada uma das Camaras*). Em todos esses casos, o conectivo está empregado em contextos que exprimem lugar estático, estando, assim, como os exemplos com a preposição *a*, afinados com a regra atual e distantes de suas ocorrências em períodos anteriores, como na origem latina, por exemplo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Português se estabelece como uma língua consolidada de uma vez por todas, em sua fase moderna, o que é consequência de, a partir de tal época, ser idioma de um reino consolidado e de passar por regularizações importantes, que desenham contornos uniformes e fundam nela uma norma padrão.

Tal estabilidade pode ser comprovada ao se estudar o uso das preposições *a* e *em* diante de circunstâncias de lugar, nos contextos formais, que passam, diferentemente de períodos anteriores, a obedecer a seguinte padronização: *a* fica restrito, nesses casos, a contextos de movimento, que expressam aproximação, deslocamento; e *em*, a ideias estáticas, ocorrendo em expressões que denotem lugar específico, pontual.

Sabidos esses padrões de emprego das preposições *a* e *em* diante de circunstâncias de lugar e, ao compará-los com o que prevê a norma atual, vê-se que a utilização, nos domínios formais do português moderno e hoje em dia, já são coincidentes, confirmando assim aquela época como um importante período de uniformização, cujos preceitos são utilizados até hoje.

Ao mesmo tempo, se se compara com usos pregressos, vê-se que há um

distanciamento dos padrões, já que, no latim vulgar, por exemplo, de onde provêm tais conectivos, não há regularidade nesses casos envolvendo preposições *a* e *em* e circunstâncias de lugar, pois ambas transitavam livremente em expressões de lugar estático e de movimento.

Além disso, pôde-se verificar que as tantas influências externas que a língua portuguesa sofreu no Brasil não impactaram nas regras estudadas, o que fez com que, por aqui, fosse o padrão europeu reproduzido intacta e igualmente. Se, por um lado, o processo de mudança mostrado no português moderno, com vistas à homogeneização e à criação de oposições para preencher lacunas, demonstra o poder do sistema linguístico de se reorganizar e de se modificar, por outro, a realidade normativa do português europeu sobrevivendo em meio a tantas forças linguísticas diversas aqui no Brasil assevera a competência do mesmo sistema de resistir a mudanças que possam desestabilizá-lo.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Gramática histórica**: do latim ao português brasileiro. Brasília: UNB, 2007.
- BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica**, V. 2. São Paulo: EDUSP, 2010.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA DE ASSUNTOS JURÍDICOS. **Constituição política do Império do Brasil**, de 25 de março 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- BECHARA. Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CART, A.; GRIMAL, P.; LAMAISSON, J.; e NOVILLE, R. **Gramática latina**. São Paulo: EDUSP, 1986.
- CASTRO, Ivo de. **Curso de História da Língua Portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- CAMÕES, Luis de. **Os Lusíadas**. Lisboa: Casa de Antonio Gonçalves Impressor, 1572. Disponível em: <http://purl.pt/1/4/cam-3-p_PDF/cam-3-p_PDF_24-C-R0150/cam-3-p_0000_capa-cap_a_t24-C-R0150.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.
- CARDEIRA, Esperança. **O essencial sobre a história do português**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/349353941/CARDEIRA-Esperanca-O-essencial-sobre-a-historia-do-portugues-pdf#>>. Acesso em: 03 out. 2017.
- CASTILHO, Ataliba de. Análise multissistêmica das preposições do eixo transversal no português brasileiro: espaço /anterior/ ~ /posterior/. In: RAMOS, Jânia M. e ALKMIN, Mônica A. **Para a história do português brasileiro**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Para%20a%20Hist%C3%B3ria%20do%20Portugu%C3%AAs%20Brasileiro%20V%20-%20Estudos%20sobre%20Mundan%C3%A7a%20Lingu%C3%ADstica%20e%20Hist%C3%B3ria%20Social.pdf?>> Acesso em: 18 out. 2017.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Felipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- FREITAS, Mariana de. Testamento de Mariana de Freitas. In: MEGALE, Heitor *et. al.* (Orgs.). **Por rumos da agulha**: documentos do ouro do Século XVIII, V. 7. São Carlos: Cubo, 2015.

HEYE, Jürgen; VANDRESEN, Paulino. Línguas em contato. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et. al.* (orgs.). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2016.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Caminhos da Linguística Histórica: ouvir o inaudível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto; 2006.

NUNES, José Joaquim. **Compêndio de gramática histórica do português: fonética e morfologia**. 7. ed. Lisboa: Livraria Editora Clássica, 1969.

OLIVEIRA, Fernando. **Grammatica da lingoagem portuguesa**. Lisboa: Casa d'Germão Galharde, 1536. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/357137051/res-274-v-0000-capa-capa-t24-C-R0150-pdf>> . Acesso em 03 out. 2017.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SAID ALI, Manuel. **Grammatica historica da lingua portugueza**. 2. ed. São Paulo: Proprietária, 1931.

SILVA, Mattias da. Treslado do Auto que mandou fazer o Doutor Mattias da Silva. In: MEGALE, Heitor *et. al.* (Orgs.). **Por rumos da agulha: documentos do ouro do Século XVIII, V. 7**. São Carlos: Cubo, 2015.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SOBRE A ORGANIZADORA

Angela Maria Gomes - Licenciada em Letras e Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa. Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal. Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr. Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.”; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva”; Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cógnito, assim como instrutora de formação continuada para professores na Sem Fronteiras Tecnologia para Educação.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração pública 81, 82, 88, 90, 91
Aquisição da escrita 119, 127, 130
Aquisição de língua de sinais 34
Armamento 11, 15

B

Bíblia Sagrada 11, 12
Brecha informacional 81, 82, 84

C

Cinema 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169
Comandos de escrita 17, 18, 22, 23, 31
Comunicação 3, 5, 13, 19, 22, 24, 35, 36, 37, 42, 43, 51, 71, 74, 76, 78, 79, 83, 85, 89, 102, 105, 106, 107, 108, 114, 115, 116, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 145, 149, 152, 162, 173, 176, 179, 190, 191, 200, 210, 217
Concepção de lingua(gem) 71, 78, 79, 192

D

Democracia 81, 82, 84, 85, 87, 90, 92, 131, 192, 193

E

Educação 9, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 71, 77, 78, 79, 80, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 117, 131, 147, 148, 149, 151, 153, 158, 159, 182, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 202, 217
Educação bilíngue 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 78, 79, 106
Educação inclusiva 34, 35, 37, 39, 41, 42, 96, 97
Ensino 1, 2, 3, 9, 10, 17, 18, 19, 21, 23, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 70, 71, 73, 77, 78, 80, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 129, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 168, 171, 172, 173, 176, 180, 181, 182, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 217
Ensino a distância 171, 182
Ensino de língua 54, 77, 80, 118, 171, 182, 189, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 202
Ensino fundamental 17, 18, 23, 32, 33, 42, 56, 80, 100, 104, 106, 119, 121, 122, 125, 129
Ensino híbrido 147, 148, 149, 150, 159
Equipe multidisciplinar 96, 98, 99, 102
Escola 10, 17, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 80, 98, 99, 101, 102, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 128, 147, 148, 149, 152, 153, 158, 182, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 200, 201, 202
Espanhol 66, 105, 106, 110, 111, 115, 116, 117, 205
Estímulos 96, 97, 98, 101, 134

Estratégia de Comunicação 105

Estudos anchietanos 58

F

Fenômenos fonéticos 183, 184

G

Gêneros textuais 1, 2, 10, 17, 107, 115, 154, 189, 201, 202

H

História 15, 24, 25, 39, 53, 62, 63, 70, 77, 78, 79, 110, 126, 130, 142, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 186, 188, 192, 193, 194, 196, 197, 201, 215, 216

Historiografia da linguística 58, 59

I

Identidade 37, 40, 47, 51, 55, 57, 78, 87, 120, 161, 176, 183, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200

Inclusão 4, 12, 15, 43, 44, 78, 84, 85, 86, 87, 96, 103, 106, 116, 158

Interação 3, 19, 22, 23, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 51, 55, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 92, 120, 133, 134, 137, 150, 151, 153, 157, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 190, 191, 197

L

Lei 14, 41, 44, 79, 80, 88, 106, 131, 139, 140, 143, 146, 193, 194, 201, 202, 203

Língua 1, 2, 9, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 159, 171, 175, 176, 182, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Língua de sinais 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 71, 76, 80, 117, 118

Linguagem cidadã 81, 82, 84, 91

Linguística 7, 11, 15, 35, 36, 37, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 89, 92, 93, 108, 110, 117, 118, 119, 122, 126, 128, 129, 130, 158, 173, 174, 178, 182, 190, 194, 199, 200, 201, 203, 204, 211, 216

Linguística histórica 130, 203, 204, 216

Livros didáticos 17, 18, 31, 195, 198

M

Mecanismos de junção 119

Metaplasmos 183, 187, 188

Metodologias ativas 147, 148, 149, 150, 152, 157, 158, 159

Motivação 20, 26, 30, 31, 32, 96, 97, 100, 102, 104, 129, 157

Mudança linguística 54, 130, 203

N

Narrativa 25, 39, 61, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 198, 199

P

Pistas de contextualização 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 182

Política 11, 21, 35, 36, 41, 42, 45, 50, 60, 62, 65, 71, 72, 79, 82, 85, 93, 117, 165, 166, 198, 200, 215

Português moderno 203, 204, 206, 211, 213, 214, 215

Preposição 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214

Processos 40, 44, 50, 52, 62, 83, 85, 100, 102, 103, 130, 133, 136, 149, 150, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 194, 197

Produção discursiva 189, 192, 198

R

Relações étnico-raciais 189, 194, 200, 201, 202

S

Santa Cruz 63, 66, 160, 162, 164, 165, 169

Sequência didática 1, 147, 152, 153, 158

Sociedade 11, 13, 16, 20, 37, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 61, 62, 68, 69, 72, 73, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 116, 131, 134, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 161, 163, 164, 166, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Surdo 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118

T

Tradição discursiva 119, 126, 130

Tradução intralinguística 81, 82

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-760-4



9 788572 477604