

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes

e o complexo pensamento humano

2



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes

e o complexo pensamento humano

2



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo



Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Linguística, letras e artes e o complexo pensamento humano 2

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes e o complexo pensamento humano
2 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de
Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-789-2
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.892212012>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos,
Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E O COMPLEXO PENSAMENTO HUMANO 2**, coletânea de dezenove capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos linguísticos e estudos sobre leitura e ensino.

Estudos linguísticos traz análises sobre gramática, historiografia, enunciação, encenação discursiva, aquisição, linguagem, polidez linguística, multimodalidade textual, sociolinguística, direitos linguísticos, minorias, variação linguística, preposição e língua indígena.

São verificadas, em estudos sobre leitura e ensino, contribuições que versam para conteúdos como perspectiva dialógica, intersubjetividade, currículo, formação de professores, multiculturalismo, ensino híbrido, ensino de espanhol, aprendizagem de crianças e síndrome de down.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

REGNA BRASILLICA: CONTEXTO DA ARTE DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA MAIS USADA NA COSTA DO BRASIL (1595) DE S. JOSÉ DE ANCHIETA, SJ (1534-1597)

Leonardo Ferreira Kaltner

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120121>

CAPÍTULO 2..... 9

ENTRE PASSADO E PRESENTE: ANÁLISE REFLEXIVA DA OBRA “RUMOS DA LINGUÍSTICA BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: HISTORIOGRAFIA, GRAMÁTICA E ENSINO”

Walter Duarte Monteiro Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120122>

CAPÍTULO 3..... 14

ENUNCIÇÃO E ENCENAÇÃO DISCURSIVA NA ENTREVISTA DE FERNANDO HADDAD NAS ELEIÇÕES DE 2018

Aline Priscila Maciel de Moraes

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120123>

CAPÍTULO 4..... 28

A RELEVÂNCIA DO CRIAR COMO UM DIFERENCIAL PARA A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Moniki Aguiar Mozzer Denucci

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Leonard Barreto Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120124>

CAPÍTULO 5..... 41

POLIDEZ LINGUÍSTICA EM RESPOSTAS A ELOGIOS NO FACEBOOK

Anáira Ramos Gomes

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120125>

CAPÍTULO 6..... 60

MULTIMODALIDADE TEXTUAL: UM AVANÇO SOCIOLINGUÍSTICO NO PROCESSO COMUNICATIVO DIGITAL COM O USO DE *EMOJIS*, *GIFS* E FIGURINHAS

Alex Sandro Peixoto Medeiros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120126>

CAPÍTULO 7..... 82

O DISCURSO EM LIBRAS: LÓCUS DE SIGNIFICADOS SOCIOESTILÍSTICOS

Aleilde Tavares da Silva

Zanado Pavão Sousa Mesquita
Maria da Guia Taveiro Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120127>

CAPÍTULO 8..... 96

LANGUAGE RIGHTS AND LINGUISTIC MINORITIES IN CENTRAL AND WESTERN BALKANS

Daniela-Carmen Stoica

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120128>

CAPÍTULO 9..... 107

A VARIÁVEL SEXO/GÊNERO EM PESQUISAS VARIACIONISTAS DE FALA ESLAVA

Luciane Trennephol da Costa

Letícia Michalowski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120129>

CAPÍTULO 10..... 119

TRANSFERÊNCIA DO USO DA PREPOSIÇÃO “DESDE” POR APRENDENTES HISPANOFALANTES

Maria Gessy Nunes de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201210>

CAPÍTULO 11..... 134

EL RESCATE DE LA LENGUA UCHUMATAQU DE IRUHITO URUS A PARTIR DE LOS SABERES DE LOS SABIOS INDIGENAS

María Sandra Esther Vedia Garay

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201211>

CAPÍTULO 12..... 145

A LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA BAKHTINIANA: UMA FORMA DE INTERAÇÃO DISCURSIVA

Renata Faria Amaro da Silva da Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201212>

CAPÍTULO 13..... 155

UMA PROPOSTA DE LEITURA COMO PROCESSO DE INTERSUBJETIVIDADE

José Luiz Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201213>

CAPÍTULO 14..... 164

CURRÍCULO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucimar Araujo Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201214>

CAPÍTULO 15.....	174
O MULTICULTURALISMO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Rodrigo Augusto Kovalski	
Sérgio de Andrade	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201215	
CAPÍTULO 16.....	187
EXPERIMENTAÇÃO DA MODALIDADE DE ENSINO HÍBRIDO BUSCANDO A INSERÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Thainá de Deus Lima	
Vilmar do Nascimento Rocha	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201216	
CAPÍTULO 17.....	197
ANDAIMENTO COM DICIONÁRIOS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA	
Laura Campos de Borba	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201217	
CAPÍTULO 18.....	211
O ENSINO DE ESPANHOL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE	
Daniele Oliveira André Magalhães	
Joseane de Souza Cortez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201218	
CAPÍTULO 19.....	218
INFLUÊNCIA DOS ESTÍMULOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: RELATO DE CASO	
Regina Célia Roela	
Francinéia Aparecida Freitas da Silva	
Thaisa Fernanda Queiroz de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201219	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	230
ÍNDICE REMISSIVO.....	231

CAPÍTULO 1

REGNA BRASILLICA: CONTEXTO DA ARTE DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA MAIS USADA NA COSTA DO BRASIL (1595) DE S. JOSÉ DE ANCHIETA, SJ (1534-1597)

Data de aceite: 01/11/2021

Leonardo Ferreira Kaltner

Universidade Federal Fluminense¹

Publicado, originalmente, em *Anais do XXXV Enanpoll*, 2020.

RESUMO: Descrevemos e analisamos a contextualização do pensamento linguístico de S. José de Anchieta, SJ (1534-1595), a partir de sua obra *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595), escrita a partir do ano de 1554, em São Vicente, publicada na tipografia-régia da Universidade de Coimbra no final século XVI. A fundamentação teórico-metodológica de que nos valem se vincula ao campo da Historiografia da Linguística (HL), a partir dos modelos propostos por Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2013). Valemo-nos do conceito de influência de Swiggers e do princípio de contextualização de Koerner, para analisar o contexto e o clima intelectual da época, o Brasil quinhentista, em interação com a tradição do humanismo renascentista português, na sua recepção pelos jesuítas ibéricos.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia Linguística, Gramaticografia, Humanismo renascentista português, José de Anchieta.

HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA NO BRASIL QUINHENTISTA

O projeto *Regna Brasillica: o Brasil quinhentista à luz da Historiografia Linguística (HL)* é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/UFF/CNPq), na Universidade Federal Fluminense, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da referida instituição. Um dos objetivos do projeto é escrever uma história da Linguística do Brasil quinhentista, analisando a recepção da corrente de pensamento do humanismo renascentista português, sobretudo, na obra de S. José de Anchieta, SJ (1534-1597).

A fundamentação teórico-metodológica do projeto é vinculada à disciplina de Historiografia Linguística (HL), para analisar os documentos renascentistas humanísticos, em um aporte interdisciplinar com a Ecolinguística (EL), para descrever as comunidades indígenas e africanas quinhentistas no processo de colonização. Como método, para a análise documental, a Crítica Textual (CT) é empregada, com a finalidade de reeditar e traduzir documentos relativos ao período histórico analisado. Acreditamos, após analisar as edições modernas, ser necessária uma nova edição crítica da gramática de Anchieta, com tradução e aparato crítico comparativo com

¹ Publicado, originalmente, em *Anais do XXXV Enanpoll*, 2020.

outras gramáticas da época, isto é, investigando a interdisciplinaridade de sua gramática com outras coevas, ou seja, um estudo de gramaticografia renascentista comparativa.

Pierre Swiggers ao comentar as tarefas do historiógrafo da Linguística no Brasil explicita o posicionamento que o historiógrafo deve desenvolver nesse processo:

there is much interesting work to be undertaken in the field of the historiography of Brazilian linguistics. On the one hand, there remains much to be done in terms of study of authors, texts, academic curricula, etc.; on the other hand, there is much that remains to be done in terms of perspectives: the history of Brazilian linguistics lends itself not only to a study from the point of view of the history of science, but also from a sociolinguistic and sociological point of view, from an ecological-linguistic point of view, and from the point of view of institutional history and cultural history” (SWIGGERS, 2015, p. 7).

O estudo de autores, textos, currículos acadêmicos devem se orientar pela História da Ciência, mas não somente, tendo em vista o desenvolvimento desigual na sociedade brasileira, pelo processo de colonização longo² e, por outro lado, pela independência e pela abolição da escravatura tardios. Dessa forma, uma perspectiva sociolinguística e sociológica, ou até mesmo ecolinguística, se torna necessária, a fim de tecer a história institucional e cultural do desenvolvimento do pensamento linguístico no Brasil, conforme Swiggers. Nesse aspecto, convém ponderar como se desenvolveria uma História da Linguística no Brasil quinhentista, cuja intelectualidade era sobremaneira vinculada à política missionária.

O linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues, por décadas, sistematizou pela Linguística Histórica os grupamentos de línguas indígenas, interpretando a documentação do Brasil à época colonial, em relação às línguas indígenas (RODRIGUES, 2005). Seus estudos servem de base para a Linguística sobre o tema até hoje e constituem-se como referência para a implantação de uma reflexão historiográfica sobre o pensamento linguístico no Brasil quinhentista. Ainda que a HL tenha como escopo analisar obras como a gramática de Anchieta, o conhecimento derivado da Linguística Histórica (LH) é de fundamental valia para a fase hermenêutica da pesquisa. Compreender a língua descrita por Anchieta não é uma tarefa linguística simples, conforme atesta Cavaliere:

Há hoje, portanto, uma série de hipóteses que, dado o estado da pesquisa, devem ser isonomicamente respeitadas, uma vez que são todas dotadas de um *minimum* de plausibilidade científica. Assim, podem-se hoje elencar ao menos cinco vertentes quanto à natureza da língua que repousa nas páginas da *Arte*: a) uma língua pura, sem traços de contato com quaisquer outras,

2 A desigualdade social no Brasil quinhentista deriva da colonização, como descreveu Celso Furtado: “A ocupação econômica das terras americanas constitui um episódio da expansão comercial da Europa. Não se trata de deslocamentos de população por pressão demográfica – como fora o caso da Grécia – ou de grandes povos determinados pela ruptura de um sistema cujo equilíbrio se mantivesse pela força – caso das migrações germânicas em direção ao ocidente e sul da Europa. O comércio interno europeu, em intenso crescimento a partir do século XI, havia alcançado um elevado grau de desenvolvimento no século XV, quando as invasões turcas começaram a criar dificuldades crescentes às linhas orientais de abastecimento” (FURTADO, 1977, p. 5). As Américas estariam no caminho das rotas alternativas para a expansão comercial e as colônias seriam, inicialmente, entrepostos. Inicialmente, a colonização do Brasil contava com quatro feitorias apenas, até o regime de capitanias de 1534.

não obstante dotada de variantes diatópicas bem definidas ao longo da costa brasileira; b) um *pidgin* emergente do contato entre os índios e os primeiros colonos portugueses; c) um crioulo de base tupi, oriundo do contato entre esta língua e a vertente do português que se falava no Brasil no século XVI; d) um anticrioulo decorrente da impregnação de vocábulos e traços fonológicos do português no tupi; e) uma língua autóctone (o tupi) dotada de traços supertráticos do português. Outras hipóteses menos plausíveis, não obstante fundadas em fatos históricos, podem-se somar a estas, como a de um crioulo em que se integraram traços do tupi, do holandês e do português, tendo em vista a miscigenação étnica da região em que se falava a língua descrita por Anchieta (CAVALIERE, 2000, p. 1162).

Após o estabelecimento oficial da colônia, o Estado do Brasil, com a criação do governo-geral, em 1549, uma rede de instituições educacionais e missionárias do Brasil quinhentista se desenvolveu. A gramática de Anchieta, a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595), é documento central para análise do pensamento linguístico no Brasil quinhentista, tendo sido derivada de um círculo intelectual missionário e humanístico na colonização do Brasil. Sua redação inicial se dá entre 1554 e 1556, mas sua publicação final ocorre em Coimbra em 1595, na tipografia-régia (CARDOSO, 1990). O círculo intelectual quinhentista de intérpretes, indígenas e europeus, e de missionários e colonos, com formação humanística, que estão vinculados à obra de Anchieta formou o primeiro núcleo de desenvolvimento de reflexões metalinguísticas na América portuguesa.

Pode-se dividir o projeto missionário no Brasil quinhentista em um período inicial empírico, predominantemente franciscano, entre 1500 e 1549, e um período institucional posterior jesuítico, de 1549 até o final do século, em que chegam, oficialmente, outras ordens religiosas ao Brasil (KALTNER, 2020). Registram-se dois colégios franciscanos espanhóis para indígenas carijós, no projeto colonial conhecido como *Mbiaçá* entre 1538-1548, em Laguna, atual Santa Catarina, enquanto a presença franciscana portuguesa é notada por todo o século, sobretudo com as comunidades tabajara e potiguar, no Nordeste do Brasil quinhentista, em Pernambuco e na Paraíba, respectivamente.

Houve um período de institucionalização jesuítica, após o governo-geral, em 1549, e anterior à *Ratio Studiorum*, em 1599, com a fundação de três colégios jesuíticos e cinco escolas de bê-á-bá, ou de ler e escrever, nos principais centros coloniais: Salvador, Rio de Janeiro e Recife/Olinda, além das missões indígenas. Registra-se, porém, a chegada oficial de outras ordens religiosas ao Brasil quinhentista, a partir da União Ibérica em 1580, tornando o cenário missionário mais complexo. Encerrando esse ciclo institucional missionário, a gramática de Anchieta é editada em Coimbra em 1595, por fim, havendo ainda um vocabulário do idioma dos Tupinambás redigido, provavelmente, no século XVI (RODRIGUES, 2005; CAVALIERE, 2000).

A gramática de Anchieta teria sido utilizada ao longo de todo o século XVI no Brasil quinhentista, pelos jesuítas, tendo sido publicada em Coimbra em 1595, provavelmente para o uso entre missionários que se preparariam para a vinda ao Brasil. A gramática de

Anchieta foi sucedida pela *Arte da língua brasílica* (1621) de Figueira, como atesta a nota de aprovação do texto setecentista:

Aprovação. Por ordem do Pe. Francisco Fernandes da Companhia de Jesus, Reitor deste Colégio de Pernambuco, vi com curiosidade, e devagar examinei a *Arte da língua Brasílica* composta pelo Pe. Luiz Figueira da mesma Companhia: e na infalibilidade das regras gerais que dá, e nas anotações particulares, que põe, e exceções que tira, não achei falência alguma, que fosse contra o comum falar dos índios do Brasil. Na ordem, e disposição das coisas, que propõe, na clareza das regras, e preceitos, que de novo dá para as formações dos verbos, e seus modos, e tempos; na mudança que faz de alguns destes, e outras coisas curiosas, que de novo acrescentou, fica a obra muito proveitosa, e curiosa; e se deve ao Pe. Luiz Figueira muito agradecimento, por facilitar com seu trabalho o muito que os que aprendem esta língua Brasílica costumam ter; **não obstante a arte do Pe. Joseph de Anchieta, que por ser o primeiro parto ficou muito diminuta, e confusa, como todos experimentamos**, e se coisa há de língua do Brasil, que com mais proveito se possa imprimir é esta arte para o fim sobredito. Olinda, em 09 de dezembro de 1620. Manuel Cardoso (FIGUEIRA, 1621, p. 4, grifo nosso).

O Estado do Brasil, chamado de *Regna Brasílica* na literatura novilatina de Anchieta, se estabeleceu em 1549, após a instalação do governo-geral, na oficialização de posse da colônia portuguesa ultramarina. Esse ponto de ancoragem é fundamental para se entender a institucionalização no processo de gramatização de uma língua de contato com os povos indígenas costeiros. A política missionária jesuítica, empreendida por Nóbrega, inicialmente, tornaria o contato linguístico com indígenas mais pragmático, cedendo os *lingoas*, os intérpretes iniciais, seu espaço para os missionários com formação humanística.

Houve, nesse sentido, uma institucionalização também da política missionária e da gramatização da língua de contato com os povos indígenas, que se aliaram aos portugueses. O superstrato gramatical latino-português, utilizado por Anchieta em sua gramática, caracteriza seu texto como participante da corrente de pensamento do humanismo renascentista português. Nesse aspecto, o modelo de colégio humanístico renascentista, cujo ensino era focado nas Humanidades e, sobretudo na gramática e na prática literária humanística, teria impacto nas primeiras instituições coloniais, como registra a obra de Anchieta.

A gramática de Anchieta não nomeia a língua de contato inicial, mas apresenta o idioma dos Tupinambás como principal língua de contato com os europeus nos núcleos coloniais do Brasil quinhentista, com uma delimitação norte-sul: dos potiguares da Paraíba, mais ao norte, aos tamoios do Rio de Janeiro mais ao sul. Apenas uma variante é registrada, por Anchieta, que é a língua dos Tupis de São Vicente, a língua utilizada pelo missionário em seus textos literários³. Essa seria a língua de contato mais usada na costa do Brasil no

3 O idioma dos Tupinambás era a base de comunicação com os indígenas da costa do Brasil quinhentista, sendo o tupi uma variante, nesse aspecto discordamos da descrição de Navarro, ao tratar o idioma dos Tupinambás como mera variante: "A variante dialetal *tupinambá* era, assim, segundo Anchieta, usada num trecho muito maior da costa (desde o Nordeste até o Rio de Janeiro) que a variante tupi. O tupi só era falado na capitania de São Vicente, aí incluindo-se o planalto de Piratininga, em trechos do atual estado de São Paulo" (NAVARRO, 1999, p. xv). O fato de Anchieta não

século XVI, segundo o missionário jesuíta.

Para descrever a sociedade quinhentista na América portuguesa, podemos nos valer do conceito de processo civilizador de Norbert Elias (ELIAS, 1994), porém, em uma perspectiva ecolinguística, em que a interação entre os diversos povos indígenas e seu ecossistema constituíam uma civilização, não o projeto colonial, que era apenas um projeto que buscava se sobrepor às culturas indígenas, sobretudo as de base Tupinambá, no século XVI.

Já havia, em curso, antes da chegada do europeu, um processo civilizador indígena na ocupação territorial da costa do Brasil, cuja base era a cultura Tupinambá e as demais culturas indígenas à época, de povos oriundos de antiquíssima migração, que, praticamente, desenhou o território do atual Brasil. Nesse território predominariam línguas do grupo tupi, havendo outros grupamentos linguísticos. A chegada do europeu não marca, nessa perspectiva, o início de um novo processo civilizador no território, apenas um encontro entre diferentes culturas, que se tornaria, posteriormente, uma transfiguração étnica, calcada na violência do processo de colonização europeu (RIBEIRO, 2002).

Em virtude das navegações dos reinos absolutistas europeus quinhentistas, alguns projetos coloniais passaram a se desenvolver no território em disputa, pelas coroas de Portugal, França e Espanha, de então. Para cada um desses projetos coloniais, haveria um projeto de colonização linguística para dominação efetiva do território, alguns sendo descontínuos, enquanto o projeto colonial português foi contínuo nos séculos seguintes.

O principal projeto colonial quinhentista no território foi o de Portugal, o Brasil, de base luso-afro-tupi, ao longo do século XVI, que se constituiu na fundação de três cidades, catorze vilas, engenhos, quilombos e missões jesuíticas, além de três colégios e cinco escolas de missionários subordinados a Portugal. Houve a tentativa de implantação do vernáculo português, sobretudo na administração. Após a União Ibérica, marcada pela chegada de outras ordens religiosas, torna-se um projeto colonial ibérico, ainda no século XVI.

Houve um segundo projeto colonial, empreendido pela coroa da Espanha, na América portuguesa quinhentista, de base hispano-carijó, a missão franciscana *Mbiaçá*, entre 1538 e 1548, este projeto colonial foi descontínuo. Os carijós eram indígenas próximos aos guaranis.

O terceiro grande projeto colonial quinhentista, na América portuguesa, foi a França Antártica, tentativa de colonização de base franco-tamoio, com Tupinambás, que perdeu entre 1555 e 1567, na Baía de Guanabara, mas também foi descontínuo. O contato linguístico com indígenas se dava por meio de *truchements*, ou seja, intérpretes.

A base demográfica da sociedade quinhentista costeira era a população Tupinambá,

nomear a língua e Figueira chamá-la de língua brasílica terá impacto no século XIX, quando o naturalista alemão Carl Friedrich Phillip von Martius nomeia o que chamamos de línguas indígenas como línguas brasileiras, nos *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (MARTIUS, 1867).

sob uma dominação colonial portuguesa parcial, com o território ainda em disputa, o que torna a língua vernacular de Portugal um superstrato na gramatização empreendida por Anchieta, a que se acresce o latim humanístico. Ainda que três reinos europeus absolutistas disputassem o território, o pensamento linguístico envolvido nos projetos coloniais era o mesmo.

Espanha, França e Portugal buscavam desenvolver seus entrepostos comerciais e colônias ultramarinas nas navegações, após uma profunda reforma educacional, que incluiu a gramatização dos seus vernáculos, a serem implantados nas regiões colonizadas pari passu com a política missionária. A implantação de uma língua como superstrato em território colonial é o que podemos entender por colonização linguística, nesse aspecto. A realidade, porém, era que a língua mais usada na costa do Brasil, no século XVI, era o idioma dos Tupinambás, se levarmos em consideração o título da gramática de Anchieta.

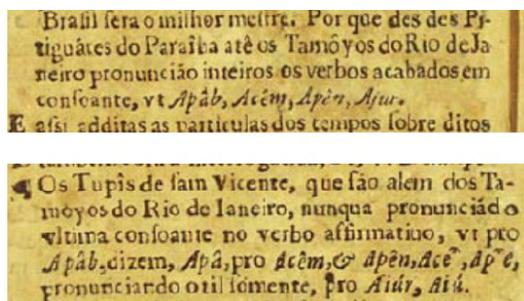


Figura 1 – Duas referências sobre a extensão do idioma dos Tupinambás por Anchieta⁴.

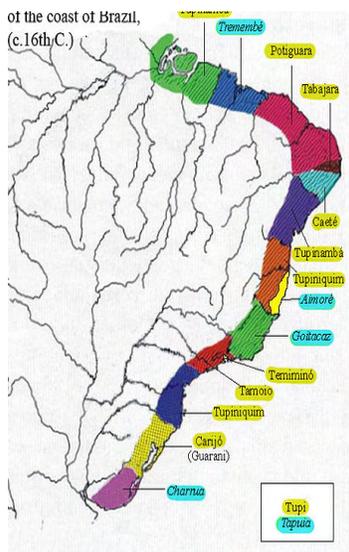


Figura 2 – Mapa hipotético com distribuição das comunidades indígenas quinhentistas⁵.

4 ANCHIETA, 1595, p. 3.

5 Fonte: Internet, 2020.

Nosso projeto, em andamento, prevê a redação de uma obra em dois volumes, sendo o primeiro sobre a recepção do humanismo renascentista no pensamento linguístico da colonização da América portuguesa. Já o segundo volume, um estudo de gramaticografia, contará com uma edição crítica, com tradução e comentários, da gramática de Anchieta, tendo por base a análise intertextual de sua gramática com outras gramáticas renascentistas de sua abrangência referencial.

O projeto está na fase heurística, de coleta de dados, e no início da fase hermenêutica, com a interpretação desenvolvida na construção de uma narrativa sobre o contato linguístico no Brasil quinhentista. Sendo bem sucedido o projeto, é objetivado o desenvolvimento de obra referencial sobre o Brasil do século XVII, em próxima etapa.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, José de. **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: António de Mariz, 1595.
- ANCHIETA, José de. **Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Estabelecimento de texto por Armando Cardoso. São Paulo: Loyola, 1990.
- CAVALIERE, Ricardo. A língua descrita por Anchieta na Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil. **Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)**. Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 2000, p. 1161-1168. V. 3.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FIGUEIRA, Luís. **Arte da língua brasílica**. Lisboa: Manuel da Silva, 1621.
- FURTADO, Celso. **A formação econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1977.
- KALTNER, Leonardo Ferreira. **O pensamento linguístico de Anchieta e Carl von Martius: estudos historiográficos**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020.
- KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, n. 2, p. 45-70, 1996.
- MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von Martius. **Wörterammlung Brasilianischer Sprachen. Glossaria linguarum Brasiliensium. Glossario de diversas línguas e dialectos que fallao os Indios no imperio do Brazil**. Leipzig: Friedrich Fleischer, 1867.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Método moderno de tupi antigo**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e a sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, v.57, n.2, São Paulo, p. 35-38, Apr./June, 2005.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 44/45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, Pierre. Linguistic Historiography in Brazil: impressions and reflections. **Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnapol de Historiografia Linguística**, São Paulo, v. 1, p. 2-7, 2015.

WIKIPÉDIA. **Map of indigenous peoples of Brazil (16th C.)**. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Map_of_indigenous_peoples_of_Brazil_\(16th_C.\)](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Map_of_indigenous_peoples_of_Brazil_(16th_C.)).jpg. Acesso em 07 dez. 2020.

CAPÍTULO 2

ENTRE PASSADO E PRESENTE: ANÁLISE REFLEXIVA DA OBRA “RUMOS DA LINGUÍSTICA BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: HISTORIOGRAFIA, GRAMÁTICA E ENSINO”

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 25/10/2021

Walter Duarte Monteiro Neto

Mestrando em Letras - Universidade Santa Cruz do Sul – UNISC/RS
Salvador, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7787498036998452>

RESUMO: o presente estudo trata-se de uma resenha, sobre a obra Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino”, e teve como objetivo apresentar as propostas teóricas a respeito de questões que envolvem o estudo da linguística no Brasil. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa a partir da perspectiva descritiva. Tendo como produto da reflexão a percepção sobre a importância dos eventos acadêmico-científicos no fomento às publicações e sistematização dos estudos realizados pelos autores na área de linguística, historiografia da linguística, estudos gramaticais, e ensino de línguas, considerando desafios do passado e possibilidades para o presente, conforme é apresentado na obra analisada.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística; Gramática; Linguagem.

ABSTRACT: The present study is a review of the book Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino”, and its objective is to present the theoretical proposals regarding issues that involve the study

of linguistics in Brazil. The methodology used was a qualitative approach from a descriptive perspective. The product of the reflection was the perception of the importance of academic-scientific events in the promotion of publications and systematization of the studies carried out by the authors in the area of linguistics, historiography of linguistics, grammatical studies, and language teaching, considering the challenges of the past and possibilities for the present, as presented in the analyzed work.

KEYWORDS: Linguistics; Grammar; Language.

O livro “Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino” é uma coletânea, escrita por especialistas de diferentes áreas da linguística, em torno de temáticas voltadas a história da gramática e dos estudos gramaticais no Brasil, às tradições discursivas e ao ensino de línguas apresentados durante Comitê científico do VIII Congresso Internacional da Abralín – Associação Brasileira de Linguística em 2013.

O organizador Lucrécio Araújo de Sá Junior é Doutor pela Universidade Federal da Paraíba e atua como professor no Curso de Licenciatura em Filosofia na área de Didática e Ensino de Filosofia. Suas pesquisas envolvem a problematização e a investigação não só na Formação de Professores e nas práticas de Ensino das Escolas, mas também abrange a Formação Humana e a Filosofia da Educação.

Marco Antônio Martins por sua vez é

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor Associado do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Suas pesquisas estão centradas no campo disciplinar da sintaxe diacrônica, da linguística histórica e da sociolinguística. Investiga com base em modelos estatísticos o estudo empírico da mudança linguística e os pressupostos teóricos da gramática gerativa com ênfase nos fenômenos morfossintáticos que refletem mudanças paramétricas na gramática do português brasileiro em textos escritos no Brasil dos séculos XVIII ao XX.

A obra resenhada possui quatorze capítulos que apresentam o percurso seguido pela linguística brasileira em diferentes campos teóricos. Observa-se na organização dos tópicos que o livro é voltado não só para os estudiosos da área, mas também para o público interessado pelos estudos da língua.

No capítulo 1 temos o estudo sobre o papel da linguística na evolução dos estudos gramaticais no Brasil dirigido não só aos alunos de graduação e pós-graduação que tem interesse “na descrição da gramática do português brasileiro, à luz de diferentes modelos de estudo da mudança associados a diferentes teorias linguísticas.” Mas, aos professores atuantes no ensino de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio, que se encontram frente aos livros didáticos, cujos conteúdos não auxiliam de forma efetiva na sua tarefa de ensinar. São abordados alguns mitos correlacionados ao tema e que segundo Duarte (2016) foram possíveis de serem neutralizados, como por exemplo a distância existente entre a escrita e a fala ocorrer por falta de adequação linguística.

Os resultados apontaram para a existência de uma gramática heterogênea, variável, na qual são identificados vários critérios, mas que exigem uma leitura minuciosa, impossível de ser desenvolvida nesta resenha. Por fim Duarte (2016) faz diversas considerações sobre o ensino de português, desta forma proporcionando ao leitor “reflexões sobre a necessidade de direcionar esses resultados para o ensino.” (ibid, p.20).

O segundo capítulo aborda os debates que vêm sendo travados sobre a questão da diversidade linguística, da diversidade histórica e social pautado na posição. Analisa como as conjunturas apresentadas por estes estudiosos afetaram os linguistas seus sucessores e, concomitantemente como o conhecimento produzido acabou por operar sobre a língua no seu espaço de enunciação. O modo de pensar os dilemas que ainda surgem na contemporaneidade como, por exemplo, ensinar ou não a gramática, utilizar ou não a variação linguística generalizadamente, acabam impactando a maneira de pensar “a língua como prática histórica e, assim, enviesa todas as questões sobre as línguas, inclusive as questões do ensino.” (ibid. p 55).

O terceiro capítulo desta coletânea tem o título: Entre a história e a ciência: a constituição da historiografia da linguística como área de pesquisa e ensino nos estudos sobre a linguagem e trata sobre as especificidades da Historiografia da Linguística (HL). Seu intuito é “delinear um campo que coloca como tarefa analisar períodos da história dos

estudos sobre a linguagem em diferentes recortes temporais [...] colocando em discussão proposições de procedimentos metodológicos para o campo [...]” (BASTOS; BATISTA, 2016, p. 60).

Os autores apresentam no seu estudo o mapeamento das especificidades de uma historiografia da linguística brasileira, sem esquecer de tratar sua inserção na formação de docentes e pesquisadores na área de Letras, apresentando em traços gerais os elementos que colaboraram para “a formação do campo no cenário acadêmico brasileiro, em meio a influências e embates por sua institucionalização.” (BASTOS; BATISTA, 2016, p. 60).

No quarto capítulo é apresentado os resultados do projeto ALiB - Projeto Atlas Linguístico do Brasil e a partir de seus dados se trata o tema variação fônica e léxico-semântica no português do Brasil. Durante a pesquisa desenvolvida foram realizados inquéritos em 25 capitais brasileiras demonstrando a existência de uma variação lexical tanto do ponto de vista diatópico como diastrático, corroborando assim não só com os resultados obtidos em outras publicações de atlas regionais, mas apresentando novos resultados. Os autores deste tópico apresentam “exemplos de variação fônica e semântico-lexical, discutindo, também, a questão do continuum rural e urbano na norma lexical do português do Brasil, com base em variantes lexicais. (AGUILERA et. al., 2016, p.74)

O capítulo de número 5 faz a caracterização de áreas dialetais no português do Brasil por meio da análise de duas variáveis. O projeto fornece um quadro aproximado da diversidade linguística brasileira ao seguir o “aparato teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa laboviana [...]” permitindo o estabelecimento dos condicionamentos “[...] linguísticos e sociais que atuam na distribuição diferenciada dos fenômenos por área geográfica, por gênero, por faixa etária e por nível de escolaridade.” (AGUILERA et. al., 2016, p. 98).

A morfossintaxe e uso dos pronomes pessoais na sincronia e na diacronia do português brasileiro é a temática do sexto capítulo desta obra. São discutidos alguns aspectos centrais dessa morfossintaxe e da variação no seu uso. Os autores a partir de algumas hipóteses levantadas procuram as especificidades do português brasileiro não apenas focado nas variações encontradas, como no uso pronominal da 2ª e 3ª pessoa que distinguem o português brasileiro de outras línguas românicas, inclusive o português europeu, mas apresenta discussões abrangendo a gênese do português do Brasil e como foi sua constituição histórica, além de estudar os fenômenos representativos de uma variação sincrônica moderna, cujo meio é ao mesmo tempo a sociedade e o indivíduo.

O capítulo 7 deste livro amplia o debate sobre questões relativas à mudança sintática e à história do Português Brasileiro (PB), os autores enfocam alguns fenômenos de mudança linguística. A pesquisa teve como objetivo “atestar a hipótese pioneira de Tarallo de que significativas mudanças que diferenciam a gramática do PB são observadas na virada do século XIX para o século XX.” (BERLINCK et. al., 2016, p. 156). Para tal a amostra principal utilizada na análise parte dos *corpora* do Projeto para a História do Português Brasileiro

(PHPB), constituída de cartas de leitores, cartas de redatores, anúncios, cartas pessoais e peças de teatro escritas ao longo dos séculos XIX e XX em diferentes estados do Brasil. Foram encontrados resultados que valem a pena ser estudados e que constataam que sem dúvida nossa gramática sofreu mudanças importantes na virada do século.

O oitavo capítulo desse livro apresenta as contribuições da psicolinguística experimental à linguística teórica sendo feita uma descrição dos propósitos científicos da psicolinguística. São considerados no texto os aspectos teóricos e metodológicos da linguística gerativa que se encontram ativos e importantes até hoje.

São feitas reflexões de cunho histórico acerca dos pontos de aproximação e de separação entre psicolinguística experimental e gerativismo. É explicitada a ressignificação para a dicotomia Competência vs. Desempenho embasado no Programa Minimalista chomskiano, além disso são apresentados os dois “principais equívocos que precisam ser evitados na busca da correta articulação entre psicolinguística e gerativismo” [...] (KENEDY, 2016, p. 190)

O capítulo de número nove traz um artigo bem interessantes que estuda os mensageiros e porta-vozes na transmissão de assuntos jurídicos aos não letrados: uma prática discursiva histórica entre oralidade e escrita. Além da perspectiva histórica, o autor investiga o papel do mensageiro no século XVIII na Catalunha numa sociedade em que letrados, analfabetos e semicultos mantinham-se em convivência e cujo responsabilidade do mensageiro estava em traduzir a comunicação cotidiana. É curioso como o autor descreve a importância do discurso oral que suplanta o próprio texto escrito levado pelo mensageiro/porta-voz que assumia um valor secundário. Fica claro para o leitor que no período estudado não era feita uma diferenciação ou reconhecido um desnível entre o texto e o discurso, entre o escrito e o falado, portanto, as duas formas das práticas interativas possuíam o mesmo valor.

Os atos de fala tradicionais: formulaicidade e repetição no uso da linguagem é o tema do décimo capítulo desta obra. Escrito pelo organizador Lucrécio Araújo de Sá Junior a pesquisa observa algumas “fórmulas situacionais, constituintes discursivos de base sociocultural” que exemplifica a existência de expressões no uso da linguagem que se mostram “cristalizadas e recorrentes, mas podendo ter graus distintos de fixidez. verificar a existência de mecanismos coerentes e sistemáticos na criação de expressões formulaicas com base na conceituação de convencionalidade”. As unidades lexicais referidas no estudo apresentaram “origens diversas em falares específicos que nascem nos meios mais periféricos da sociedade, com a intenção de falsear ou exacerbar o semantismo das palavras. (SÁ JUNIOR, 2016, p. 224).

O capítulo onze tem como objetivo compreender processos de colaboração em três estudos desenvolvidos em diferentes contextos brasileiros que fazem parte de uma investigação numa série de trabalhos de caráter interpretativo a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas em contexto virtual. Os autores buscaram compreender como as

práticas ciberespaciais estabelecem condições para a construção de um processo mais colaborativo de ensino e aprendizagem de línguas sob a égide de interações mediadas pelo computador. De acordo com os autores, a partir dos resultados encontrados, se esperava auxiliar na discussão da formação de educadores neste contexto digital.

O capítulo doze traz em sua temática como se dá a formação à produção escrita na graduação. Os autores desenvolvem uma discussão sobre a relação existente entre as condições e relações da formação acadêmica e seus reflexos na produção escrita de textos monográficos apresentados como trabalhos de conclusão de curso.

O décimo terceiro capítulo faz reflexões sobre o estilo do professor e como os aspectos do ensino não dependem exclusivamente na aplicação correta do procedimento didático, mas que ele depende de um investimento do professor em seu próprio ato – um investimento que não está complementemente inscrito na ordem do sentido do que ele diz, mas do “modo” ou da “força” com que diz.

O capítulo 14 – homo academicus e atitudes dóxicas pretende levar os leitores a reflexão sobre o construto identitário do homo academicus. Os autores apresentam um “conceito de intelectual”, visando identificar o construto identitário desse sujeito, além de avaliar as identidades acadêmicas levando em conta a forma como a *práxis* científica se realiza, práticas estas que nada mais são do que atitudes dóxicas.

A leitura da obra foi muito pertinente, pois apresentou uma temática interessante e de fácil compreensão que transitou entre o passado e o futuro, impulsionando o debate em torno dos fundamentos da linguagem, linguística e ensino, traduzida num trabalho coletivo de grande valor tanto para os docentes quanto para os discentes da área.

É preciso salientar que embora o conteúdo da obra tenha sido escrito em 2013, os artigos trouxeram temáticas que ainda podem ser ditas muito atuais principalmente os capítulos finais. Obviamente o recorte dado no livro não abrangeu todo o extenso universo existente em se tratando da pesquisa linguística brasileira, mas sem dúvida a leitura da coletânea em questão pode ser vista como fundamental para aqueles profissionais e mesmo leigos que tem interesse na temática.

REFERÊNCIAS

SÀ JUNIOR, Lucrécio Araújo de.; MARTINS, MARCO ANTÔNIO. **Rumos da Linguística Brasileira no Século XXI: Historiografia, Gramática e Ensino.** Editora Edgard Blücher Ltda. 2016.

CAPÍTULO 3

ENUNCIÇÃO E ENCENAÇÃO DISCURSIVA NA ENTREVISTA DE FERNANDO HADDAD NAS ELEIÇÕES DE 2018

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 03/09/2021

Aline Priscila Maciel de Moraes

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
Marabá – Pará
<http://lattes.cnpq.br/2573075117315410>

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

Professora titular da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
Marabá – Pará
<http://lattes.cnpq.br/8914356912549398>

RESUMO: Este artigo visa analisar a forma como o modo de organização enunciativo se materializa na entrevista de Fernando Haddad ao *Jornal Nacional*, telejornal da Rede Globo de Comunicação, no primeiro turno das eleições, em 2018, quando concorreu à Presidência da República. Nesse sentido, o trabalho identificará as categorias linguísticas da enunciação e os procedimentos de encenação discursiva nas falas de Fernando Haddad durante a entrevista supramencionada, associando-as aos efeitos de sentido produzidos e ao contrato de comunicação estabelecido entre os participantes. Nosso trabalho se inscreve na perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, mais especificamente, na teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau.

PALAVRAS-CHAVE: Modo enunciativo. Discurso.

Semiolinguística.

ENUNCIATION AND DISCURSIVE STAGING IN FERNANDO HADDAD'S INTERVIEW IN THE 2018 ELECTIONS

ABSTRACT: This article aims to analyze the way that the enunciative organization mode materializes in Fernando Haddad's interview to *Jornal Nacional*, a television newscast from Globo Network, in the elections first round, in 2018, when he ran for President of the Republic. In that way, this work will identify the enunciation linguistic categories and the discursive staging procedures in Fernando Haddad's speeches during the above-mentioned interview, associating them with the meaning effects produced and the communication contract established between the participants. Our work subscribes to the French line of the Discourse Analysis (DA) perspective, more specifically to Patrick Charaudeau's Semiolinguistic theory.

KEYWORDS: Enunciative mode. Discourse. Semiolinguistic.

1 | INTRODUÇÃO

A eleição, ritual periódico e legitimado, é um procedimento de escolha de candidatos para o exercício de poderes na sociedade, momento em que os atores políticos utilizam variadas estratégias a fim de conquistar o voto do público eleitoral. Pensando no jogo discursivo instaurado, propomos uma análise qualitativa, de cunho interpretativista, da entrevista de

Fernando Haddad ao Jornal Nacional, telejornal da Rede Globo de Comunicação, no primeiro turno das eleições, em 2018, quando concorreu à Presidência da República.

Consideramos o ato de comunicação um dispositivo cujo centro é ocupado pelo locutor em relação ao seu interlocutor, sendo que o locutor, mais ou menos consciente das restrições impostas pela situação de comunicação e levando em conta a sua própria identidade, a imagem que faz do seu interlocutor e do que já foi dito, molda o seu discurso a partir dessas condições.

Temos como objetivo geral analisar a encenação discursiva da entrevista supramencionada, a partir dos conceitos mobilizados acerca dos modos de organização do discurso, que constituem os princípios de organização da matéria linguística e dependem da finalidade comunicativa do sujeito que fala. De maneira específica, o foco das análises recai sobre o Modo Enunciativo, haja vista a sua função particular na organização do discurso, que, além de dar conta da posição do locutor em relação ao seu interlocutor, a si mesmo e aos outros, também intervém na encenação dos demais modos de organização.

Assim, buscamos identificar as categorias linguísticas da enunciação e os procedimentos de encenação discursiva, associando-os aos efeitos de sentido produzidos e à situação de comunicação em que a entrevista foi realizada. Buscamos ainda compreender a constituição do discurso político como fato social num espaço de estratégias e restrições por intermédio da descrição tanto do contrato de comunicação quanto da situação de comunicação.

Com o fito de atender ao objetivo proposto, primeiramente, apresentamos brevemente o conceito de enunciação e o modo de organização enunciativo, com suas modalidades e categorias, posteriormente, apresentamos a metodologia adotada na análise do corpus e, por fim, procedemos à sua análise.

2 | A ENUNCIÇÃO E OS SUJEITOS NA LINGUAGEM

Apartir do estudo da Teoria da Enunciação é que se começou a levar em consideração, além do texto em si, os responsáveis pelo ato de linguagem, suas identidades e seus papéis comunicativos. Contudo, é a partir das contribuições de Émile Benveniste e sua percepção de que todo ato de linguagem pressupõe uma relação entre um Eu e um Tu como indicadores de subjetividade, em seu estudo sobre o “aparelho formal da enunciação”, que houve significativas modificações teóricas sobre o estudo da linguagem. Na enunciação, para o autor, as marcas linguísticas do enunciador revelam o seu posicionamento no enunciado, deixando traços de sua subjetividade.

Na concepção discursiva sobre enunciação e tomando como aporte teórico as postulações de Charaudeau (2001), todo ato de linguagem é composto por um circuito externo (fazer) e um circuito interno (dizer), ambos indissociáveis um do outro. Para o autor: “o fazer é o lugar da instância situacional que se auto-define pelo espaço que ocupam os

responsáveis deste ato. O dizer é o lugar da instância discursiva que se auto-define como uma encenação da qual participam seres de palavra.” (CHARAUDEAU, 2001, p.28).

Desse modo, o ato de linguagem é constituído por instruções discursivas e situacionais, as quais irão pautar as escolhas do sujeito falante com relação às marcas linguísticas a serem empregadas para encenar seu dizer dentro de um propósito comunicacional.

Em uma situação de comunicação, o locutor ocupa o centro de um espaço de troca com o interlocutor. Sobre essa relação de troca, Charaudeau (2016) assevera que ela é definida com base em algumas características, quais sejam: características físicas: os parceiros de comunicação estão presentes? São únicos ou múltiplos? Estão próximos? O canal de transmissão é oral ou gráfico? Direto ou indireto? Características identitárias dos parceiros: sociais, socioprofissionais, psicológicas, relacionais; características contratuais: o contrato admite uma troca dialogal ou não admite a troca (monologal)?

O preenchimento dessas características é que determina o comportamento em uma determinada situação, pois “trata-se, evidentemente, de papéis que são esperados, que dependem estritamente de um determinado tipo de situação, mas papéis aos quais os parceiros podem não se conformar” (CHARAUDEAU, 2016, p.71). No capítulo de análise podemos verificar a descrição da situação de comunicação detalhada no que concerne à sua aplicação ao corpus analisado por nós.

Assim, postula-se que comunicar é uma tarefa complexa, tendo em vista que envolve processos de concepção e de compreensão da linguagem submergindo pensamento e linguagem numa relação de reciprocidade:

Comunicar é proceder a uma encenação. Assim como na encenação teatral, o diretor de teatro utiliza o espaço cênico, os cenários, a luz, a sonorização, os comediantes, o texto para produzir efeitos de sentido visando um público imaginado por ele, o locutor - seja ao falar ou ao escrever - utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor. (CHARAUDEAU, 2016, p. 68).

Charaudeau (2016) assevera que o locutor lança mão de estratégias discursivas ao falar/escrever com o seu interlocutor, moldando o seu discurso de acordo com a situação de comunicação proposta, bem como em função de sua própria identidade, da imagem que se faz do seu interlocutor e do que já foi dito.

É necessário, portanto, distinguir a identidade social e psicológica das pessoas que comunicam da identidade propriamente languageira, isto é, a que é instaurada no ato de fala, pois somente a partir dessa distinção é que será possível compreender como se configura aquilo que está em jogo no ato de comunicação. Assim, Charaudeau (2016) propõe a distinção entre os sujeitos da comunicação em parceiros e protagonistas.

Os parceiros do ato de linguagem, de acordo com o autor, são seres sociais e psicológicos, externos ao ato, porém inscritos nele, definidos por um determinado número

de traços identitários cuja pertinência está sujeita ao ato de comunicação considerado. Já os protagonistas da enunciação, para o autor, são seres de fala, internos ao ato de linguagem e definidos a partir dos papéis languageiros.

3 | MODO DE ORGANIZAÇÃO ENUNCIATIVO

A partir do contexto situacional e discursivo, o locutor, mais ou menos consciente das restrições impostas pela situação e contrato de comunicação, articula os elementos da língua para encenar o seu discurso com o intuito de produzir um sentido específico. O emprego e a ordenação de determinadas categorias linguísticas segundo um propósito comunicativo consiste, para a teoria Semiolinguística do discurso, de modo de organização do discurso.

Dessa forma, a finalidade da comunicação vai determinar a organização discursiva. Assim, se a função pretendida é a de identificar e qualificar seres, coisas e processos, o modo de organização é o descritivo; se a função é a de mostrar a sucessão de ações de uma história, o modo é o narrativo; se for expor um ponto de vista e defendê-lo com o estabelecimento de relações de causalidade e influenciar o interlocutor, o modo é o argumentativo; se o propósito é identificar a posição do sujeito falante com relação ao interlocutor, a si mesmo ou aos outros, o modo é o enunciativo.

No que tange ao modo Enunciativo, Charaudeau (2016) assevera que este possui uma função particular na organização do discurso, pois:

Por um lado, sua vocação essencial é a de dar conta da posição do locutor com relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros – o que resulta na construção de um aparelho enunciativo; por outro lado, e em nome dessa mesma vocação, esse Modelo intervém na encenação de cada um dos três outros Modos de organização. É por isso que se pode dizer que este Modo comanda os demais. (CHARAUDEAU, 2016, p. 74).

De acordo com Charaudeau (2016), não se deve confundir o modo de organização enunciativo com situação de comunicação, pois o enunciativo é uma categoria do discurso, “que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2016, p.81).

A situação de comunicação envolve os seres sociais, presentes no circuito externo da linguagem, já o modo enunciativo envolve os seres de fala, protagonistas do circuito interno do ato de linguagem. Nesse sentido, em todo ato de linguagem o ponto de vista enunciativo envolve um propósito referencial, que é determinado pela situação de comunicação.

Como vimos anteriormente, o modo enunciativo consiste, na perspectiva da Análise do Discurso a que nos filiamos, em organizar e ordenar categorias linguísticas a fim de elucidar o ponto de vista do locutor em relação ao que ele diz, ao que o outro diz e a seu interlocutor. Assim, podemos distinguir as três funções do Modo Enunciativo, a partir da posição do locutor no ato de enunciação: a **alocutiva**, a **delocutiva** e a **elocutiva**.

3.1 Modalidade alocutiva

Na modalidade alocutiva, o locutor exerce uma determinada influência em relação ao interlocutor à medida que o locutor, com o seu dizer, impõe ao interlocutor um comportamento, o compele a ter uma determinada reação, isto é, responder ou reagir ao que lhe foi instado. Nesse ato de enunciação, o locutor pode estabelecer com seu interlocutor dois tipos de relação:

- Relação de superioridade (ou de força): o locutor impõe ao interlocutor a execução de uma ação (fazer-fazer / falar-dizer). Contempla as modalidades da **interpelação**, **injunção**, **autorização**, **sugestão**, **proposta**, **juízo**, **aviso**.
- Relação de inferioridade (ou de pedido): o locutor faz uma solicitação ao interlocutor, assumindo o papel de alguém que precisa do “saber” ou do “poder fazer” do outro. Compreende as modalidades da **interrogação** e da **petição**.

3.2 Modalidade Delocutiva

No comportamento delocutivo, o locutor se apaga no ato de enunciação e não implica o interlocutor. Nesse sentido, o locutor atua como uma testemunha, o discurso produzido é desvinculado da sua subjetividade¹, com o fito de submergir, no ato de comunicação, a fala de um terceiro. Os discursos externos ao locutor podem se impor a ele de duas maneiras:

- Por si só: o locutor apresenta os dizeres sobre o mundo e os relaciona a seu grau de asserção. É o caso das modalidades de **asserção** - evidência, probabilidade, etc.
- Produzidos por um outro locutor e relatados pelo sujeito falante. É o caso das modalidades de **discurso relatado** – citado, integrado, narrativizado e evocado.

3.3 Modalidade Elocutiva

Na modalidade elocutiva, o sujeito falante expressa seu ponto de vista, o que o autor denomina de propósito referencial, sem que o interlocutor esteja implicado no posicionamento adotado. Desse modo, “o resultado é uma enunciação que tem como efeito *modalizar subjetivamente* a verdade do Propósito enunciado, *revelando* o ponto de vista *interno* do sujeito falante.” (CHARAUDEAU, 2016, p.83, grifos do autor). Esse posicionamento do locutor pode ser especificado como:

- Um modo de saber, que exprime a forma pela qual o sujeito tem conhecimento de um propósito (modalidades de **constatação** e de **saber/ ignorância**).
- Um modo de avaliação, que indica a maneira pela qual o sujeito julga um propósito (modalidades de **opinião** e de **apreciação**).
- Um modo de motivação, que expressa a razão que leva o locutor a realizar o

¹ ³ Todo discurso possui traços de subjetividade. No comportamento delocutivo, Charaudeau (2016) salienta que o desvinculo da subjetividade seria uma espécie de jogo em que o sujeito falante busca desaparecer por completo do ato de enunciação. (CHARAUDEAU, 2016, p.83).

conteúdo do propósito (modalidades de **obrigação**, de **possibilidade** e de **querer**).

- Um modo de engajamento, que especifica o grau de adesão ao propósito (modalidades de **promessa**, de **aceitação/recusa**, de **acordo/desacordo** e de **declaração**).
- Um modo de decisão, que aponta o estatuto do locutor em relação ao tipo de decisão (modalidade de **proclamação**).

É com base nos comportamentos discursivos supramencionados que serão analisadas as formas pelas quais se manifestam os pontos de vista do enunciador Fernando Haddad na entrevista concedida ao Jornal Nacional, selecionada como corpus deste trabalho, bem como os seus efeitos de sentido produzidos na enunciação.

4 | METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo para a análise da entrevista será pautada no exame das modalidades enunciativas do discurso e em suas respectivas categorias. Isto é, identificaremos, ao longo da entrevista, as marcas linguísticas que materializam as categorias enunciativas que correspondem às modalidades enunciativas: alocutiva, elocutiva e delocutiva.

A partir da predominância dessas categorias e comportamentos enunciativos, além da descrição da situação de comunicação e contrato de comunicação, buscaremos reconhecer as imagens produzidas pelo enunciador ao longo da entrevista.

5 | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Resgatar as condições de produção do momento cujo material de análise foi produzido é imprescindível para compreendermos o real significado do que é dito, posto que todo discurso é carregado de historicidade, portanto, melhor apreendido e analisado levando em conta as condições sócio-históricas em que esse foi produzido. De acordo com Orlandi (2020):

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2020, p.29).

5.1 Contexto imediato

Elegemos como corpus deste trabalho uma entrevista² concedida pelo candidato Fernando Haddad, ao Jornal Nacional, jornal televisivo da Rede Globo de Comunicação, ao vivo, no horário noturno, quando concorreu à Presidente da República, em 2018. Os jornalistas que conduziram a entrevista foram William Bonner e Renata Vasconcelos,

² Salientamos ainda que a entrevista foi retirada do site da rede globo, g1.com, já transcrita e que a sua versão na íntegra pode ser acessada aqui.

apresentadores do telejornal. De acordo com o jornalista William Bonner, o tempo da entrevista seria de 27 minutos, tempo que foi concedido aos demais candidatos à Presidente da República e que também foram entrevistados no jornal supracitado, nessa ordem: Ciro Gomes, Jair Bolsonaro, Geraldo Alckmin e Marina Silva. Antes de iniciar a entrevista William Bonner ressalta que Fernando Haddad passou a ser o candidato do PT no dia onze de setembro, e como vimos acima, essa entrevista ocorreu dia quatorze, sendo, portanto, o último dos candidatos a ser entrevistado para o primeiro turno das eleições.

Dos temas abordados, justifica a jornalista Renata Vasconcelos, o Jornal Nacional opta por discutir os temas que marcam cada uma das candidaturas, questionando assuntos polêmicos e a viabilidade de alguns pontos do programa de governo do candidato entrevistado.

De maneira geral, foram tratadas inicialmente questões relacionadas à corrupção, no governo Lula e Dilma. Foram tratadas ainda questões sobre indicação de membros do Poder Judiciário em governos petistas. Ao final da entrevista, foi abordada a questão da economia e de sua experiência quando esteve à frente da Prefeitura de São Paulo.

5.2 Contexto sócio-histórico

O contexto político-social dessas eleições foi marcado por uma forte polarização entre a população devido a escândalos no governo. No ano de 2014 teve início a Operação Lava-Jato, que de acordo com o site do Ministério Público Federal, foi a maior iniciativa de combate à corrupção e lavagem de dinheiro da história do Brasil. A Lava-Jato que conta com desdobramentos na primeira instância no Rio de Janeiro, Distrito Federal e São Paulo, além de Curitiba, onde foi iniciada, teve grande repercussão pela responsabilização e prisão de vários políticos e empresários envolvidos em supostos esquemas de corrupção na Petrobras, incluindo o ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2017.

Em 2016, a então presidenta do país, Dilma Rousseff, representante do Partido dos Trabalhadores - PT, eleita no segundo turno com 51,6% dos votos válidos contra 48,4% a favor de Aécio Neves (PSDB) para o seu segundo mandato, foi acusada de improbidade administrativa, sofreu impeachment e seu vice, Michel Temer assumiu a Presidência do Brasil.

Diante da série de escândalos protagonizada pelos governantes, as eleições de 2018 foram marcadas por um desejo de mudança e um forte sentimento de anti-petismo. Cotado como representante do Partido dos Trabalhadores para as eleições daquele ano, Lula, condenado a 12 anos e um mês de reclusão por corrupção passiva e lavagem de dinheiro no caso do apartamento triplex do Guarujá (SP), teve o registro de sua candidatura indeferido pelo Plenário do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), no dia 01 de setembro, devido à Lei Complementar nº 135/2010, a Lei da Ficha Limpa. O colegiado do TSE decidiu facultar à Coligação O Povo Feliz de Novo (PT, PCdo B/Pros) a substituição do candidato à presidente no prazo de dez dias. Assim, Fernando Haddad, que seria vice de Lula, tornou-

se o candidato presidenciável e Manuela D’Avila foi nomeada como sua vice.

No primeiro turno, realizado no dia 07 de outubro de 2018, Fernando Haddad recebeu 29,28% dos votos válidos e seu principal adversário, Jair Bolsonaro, recebeu 46,03%. No segundo turno das eleições, que ocorreu dia 28 de outubro de 2018, Fernando Haddad recebeu 44,87% e perdeu as eleições para Jair Bolsonaro, que recebeu 55,13% dos votos.

6 | ANÁLISE DO CORPUS

6.1 A situação de comunicação

Conforme mencionamos, o ato de comunicação pode ser representado como um dispositivo cujo centro é ocupado pelo sujeito falante em relação dialógica com um ou mais parceiros. A situação de comunicação, um dos componentes desse dispositivo, “constitui o enquadre ao mesmo tempo físico e mental no qual se acham os parceiros da troca linguageira, os quais são determinados por uma identidade (PSICOLÓGICA E SOCIAL) e ligados por um contrato de comunicação”. (CHARAUDEAU, 2016, p. 68).

A partir dos componentes da situação de comunicação propostos por Charaudeau (2016), descrevemos abaixo a situação de comunicação no que concerne ao corpus desta pesquisa:

COMPONENTES SITUACIONAIS		DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO APLICADA AO CORPUS
Características físicas	os participantes ou parceiros de comunicação	Dois jornalistas e um candidato (fisicamente); telespectadores, que embora não estejam presentes fisicamente, são os destinatários da entrevista e que, a partir do momento que assistem ao programa, aceitam o contrato de comunicação; São múltiplos; estão numa relação triangular, cuja base é ocupada pelos apresentadores e a ponta pelo candidato Fernando Haddad.
	o canal de transmissão	oral;direto.
Características identitárias dos parceiros	socioprofissionais	Jornalistas (instância midiática) Político (instância política)
	psicológicas	Indiferença, distanciamento, formalidade, euforia.
	relacionais	primeiro contato referente à campanha eleitoral de 2018; os jornalistas demonstram familiaridade entre si, mas não há familiaridade desses com o político e vice-versa.

Características contratuais	troca/não troca	troca dialogal, característica do gênero entrevista.
	papeis comunicativos	dos jornalistas: apresentação do candidato; saudações; realização de perguntas ao candidato cuja finalidade é fazer com o que o telespectador acredite que o objetivo geral é demonstrar o reconhecimento dos fatos, a capacidade de julgamento e que representam os principais questionamentos do povo; controle da duração da entrevista; do político: saudações; candidato à presidência que responde às perguntas feitas pelos jornalistas visando a adesão da instância cidadã, o telespectador.

Quadro 01. A situação de comunicação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A descrição da situação de comunicação acima é imprescindível para a realização da análise a que nos propomos, posto que essas situações restringem o ato de comunicação, isto é, elas interferem no modo como o sujeito enuncia.

O sujeito falante organiza o seu discurso levando em conta a sua própria identidade, a imagem que tem do seu interlocutor e do que já foi dito. Assim, aplicando essa premissa ao nosso corpus, notamos que o político Fernando Haddad, representante do Partido dos Trabalhadores (PT), ao responder às perguntas feitas pelos jornalistas, característica típica do gênero entrevista, traça estratégias de argumentação que visam à adesão por parte da instância receptiva, os telespectadores, ao seu discurso utilizando-se de marcas linguísticas para sustentar o seu dizer.

6.2 O contrato do discurso político no corpus e as restrições discursivas

Charaudeau (2011) assevera que todo discurso é construído na intersecção entre um campo de ação, marcado por trocas simbólicas organizadas a partir das relações de força presentes, e um campo de enunciação, lugar dos mecanismos de encenação da linguagem, e o resultado de ambos é o contrato de comunicação. Desse modo, o contrato de comunicação no discurso político é marcado pela heterogeneidade, mas também pela estabilidade, tendo em vista que, embora o discurso possa ter variadas significações, as possibilidades de comportamentos enunciativos possuem certa constância, portanto, são restritivas.

Assim, as significações e os efeitos do discurso político resultam de um jogo complexo, cuja construção se opera segundo os lugares ocupados no contrato de comunicação e o posicionamento dos indivíduos que ocupam estas posições.

Considerando a entrevista objeto desta análise e os lugares que ocupam os parceiros da comunicação, é imprescindível destacar que esse ato trará grande visibilidade, positiva ou negativa, diante dos telespectadores, para Fernando Haddad, tendo em vista que o veículo de comunicação a cuja entrevista foi concedida, a Rede Globo, é uma emissora

de canal aberto, portanto, mais abrangente e acessível ao público em geral, e o programa em questão, o Jornal Nacional, é veiculado em horário considerado nobre e possui grande tradição e audiência.

A partir das noções propostas por Charaudeau (2011), podemos verificar que o discurso de Fernando Haddad se encontra no lugar de governança denominada de instância política, que conforme abordado no capítulo sobre o discurso político, consiste no lugar em que os atores políticos têm o “poder de fazer pensar” (CHARAUDEAU, 2011, p. 56), isto é, de manipulação.

No lugar de governança, o sujeito político busca a legitimidade em seu discurso para possuir o poder de ação e de decisão característicos da governança. Nesse sentido, o seu discurso dedica-se a justificar decisões ou ações para defender a sua legitimidade enquanto candidato político do Partido dos Trabalhadores a fim de ocupar o lugar de gestão, de autoridade e de credibilidade. Para tanto, lança mão de determinadas estratégias argumentativas para persuadir a instância cidadã, que detém o poder de legitimação dos atores políticos que julgam como melhores para governar.

A instância cidadã, que está fora da governança, mas é quem a legitima, é representada, na situação de comunicação em questão, pelos telespectadores do Jornal Nacional. Para Charaudeau (2011), essa instância de recepção tem como forte característica a heterogeneidade, tendo em vista que é composta por indivíduos de idades, graus de instrução, meios sociais e interesses distintos.

A instância midiática, que também está fora do lugar de governança, é representada nesse ato de comunicação pela emissora de televisão Rede Globo. De acordo com Charaudeau (2011), essa instância, embora fora da governança, possui papel crucial, posto que funciona como elo entre a instância política e a instância cidadã e exerce poder de influência sobre a instância cidadã, considerando que a própria seleção das perguntas feitas pela emissora para compor a entrevista já direciona para as temáticas que a emissora deseja que sejam comentadas e tendem a deixar mostrar apenas o que ela julga importante.

Notamos, portanto, que o discurso do sujeito político sofre restrições tanto situacionais quanto discursivas.

6.3 Procedimentos para a construção enunciativa

Conforme afirmamos, os procedimentos linguísticos, que são a expressão dos comportamentos enunciativos através das categorias de língua, são identificados como modalidades alocutivas, elocutivas e delocutivas.

6.3.1 Modalidade alocutiva

Na modalidade alocutiva, podem ser verificadas a presença de categorias modais de interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação

e petição.

O comportamento alocutivo tem como principal característica o estabelecimento de uma relação de influência entre locutor e interlocutor. Podemos perceber o uso da modalidade alocutiva na entrevista, objeto de nossa análise, nos seguintes trechos:

	Trecho da entrevista	Categoria Modal
1	Fernando Haddad: Você está perguntando para o Fernando Haddad? William Bonner: Sim, candidato à presidência.	Interpelação
2	William Bonner: Errar ou conspirar, candidato? Fernando Haddad: Errar. Você está perguntando a minha opinião. Eu nunca usei a palavra conspirar. Eu sempre disse...	Interpelação
3	Fernando Haddad: Deixa eu complementar a minha resposta.	Petição

Tanto em 1 quanto em 2, notamos que Fernando Haddad atua como interlocutor obrigado a significar a sua presença e, ainda, como alvo do apelo para esclarecer aquilo que enuncia. Em 3, o político encontra-se em posição de inferioridade, solicitando ao interlocutor, no caso aos jornalistas, para realizar determinada ação.

Nos trechos acima temos o comportamento alocutivo em que prevalece a posição de inferioridade. Posição essa que fica clara ao longo de toda a entrevista devido às muitas interferências e pedidos de fala aos seus parceiros que o político-candidato passa nesse ato comunicativo.

6.3.2 Modalidade elocutiva

Na modalidade elocutiva podem ser verificadas a presença de categorias modais de: constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade, querer, promessa, aceitação/recusa, concordância/discordância, declaração e proclamação.

O comportamento elocutivo tem como principal característica o aparecimento, a marcação do seu ponto de vista nas asserções que realiza, conforme alguns exemplos a seguir:

	Trecho da entrevista	Categoria Modal
1	Fernando Haddad: Eu divido essa questão da corrupção da seguinte maneira... Na minha opinião , os governos do PT foram os que mais fortaleceram as instituições que combatem a corrupção.	Opinião
2	Fernando Haddad: Eu não condeno ninguém por antecipação.	Apreciação
3	Fernando Haddad: Nós tivemos um problema na Receita Federal da Rede Globo... E eu não vou aqui ficar antecipando juízo sobre a Rede Globo...	Constatação

4	Fernando Haddad: Eu discordo da sua afirmação de tentar envolver, por exemplo, a presidenta Dilma, pelo fato de que...	Acordo/Desacordo
---	---	------------------

Em 1, temos um fato que é pressuposto, nesse caso, a questão da corrupção e a opinião do locutor sobre o tema a partir do seu universo de crenças. Em 2, temos outro fato pressuposto, o envolvimento de representantes do PT em escândalos de corrupção, e o locutor diz qual é o seu sentimento em relação ao fato. Em 3, podemos notar que o locutor reconhece um fato do qual ele afirma somente observar a sua existência, sem avalia-lo. Em 4, o locutor responde ao interlocutor sua adesão ou não ao propósito mencionado. Nesse caso, Haddad discorda da afirmativa de envolvimento da presidenta Dilma em corrupção.

6.3.3 Modalidade delocutiva

Na modalidade delocutiva, as categorias modais que a caracterizam são a asserção e o discurso relatado.

A modalidade delocutiva, como já mencionado em capítulo específico, é caracterizada pelo “apagamento” do sujeito falante no ato enunciativo. O locutor atua como uma espécie de testemunha sobre o fato pronunciado. No nosso corpus também podemos perceber o comportamento delocutivo nas seguintes passagens:

	Trecho da entrevista	Categoria Modal
1	Fernando Haddad: Foram muitos beneficiados pela lei que permitiu que, às vezes, uma delação acompanhada sem provas pudesse gerar um benefício, a ponto de um corruptor confesso já estar gozando da liberdade e do seu patrimônio.	discurso relatado - narrativizado
2	Fernando Haddad: O Tasso Jereissati falou: Nós cometemos três erros. Nós, pela primeira vez, questionamos o resultado eleitoral no Brasil. Isso é um crime contra a democracia, não se faz. Segundo lugar, nós aprovamos uma pauta em que nós não acreditávamos, para prejudicar o PT. As palavras são dele, Tasso Jereissati. Três, nós embarcamos no governo Temer. E quatro, nós embarcamos em Aécio Neves. Esses quatro elementos é responsabilidade do PSDB, dito que o PSDB...	discurso relatado - citado
3	Fernando Haddad: As informações que ele tinha era que o PSDB era de santos, o PMDB era de santos e o PP era de santos e o demônio do país virou o PT. E isso se provou errado.	discurso relatado - integrado

Apesar de nos três trechos termos o discurso relatado, há diferenças entre eles. Em 1, o discurso de origem é relatado de uma maneira que o que é dito se integra totalmente ao dizer daquele que o relata. Em 2, temos o discurso é utilizado numa construção que o reproduz mais ou menos integralmente. Nesse caso, o candidato faz questão de ressaltar que o que vai proferir não são palavras dele. Em 3, temos o discurso integrado parcialmente ao dizer daquele que o relata. Assim, quando o candidato utiliza a expressão “se provou

errado”, produz o efeito de sentido de possibilidade de evidência, atribuindo à sua fala uma verdade que não é apenas do universo do candidato, mas reverbera como uma verdade universal.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar um recorte da pesquisa realizada com o objetivo de analisar, a partir da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU 2011, 2016), quais as estratégias argumentativo-discursivas adotadas para a construção da imagem de si de Fernando Haddad e quais são os *ethé* identificados na entrevista concedida ao Jornal Nacional da Rede Globo, no primeiro turno das eleições para presidente, em 2018?

Nossa análise procurou demonstrar que o modo enunciativo de organização do discurso, na entrevista de Fernando Haddad, manifesta-se mediante as três modalidades enunciativas descritas por Charaudeau (2016): elocutiva, alocutiva e delocutiva.

Na modalidade elocutiva, o locutor apresenta explicitamente o seu ponto de vista sobre o mundo, avaliando, opinando sobre aquilo que enuncia; na modalidade alocutiva, o seu dizer implica o destinatário, incitando-o a engajar-se em seu projeto de dizer, estabelecendo entre os parceiros do ato comunicativo uma relação de influência; na modalidade delocutiva, faz uso do discurso relatado, que é o recurso mais característico dessa modalidade, como ponto de partida para embasar o seu argumento.

Embora o ator político se expressasse utilizando os atos enunciativos, alocutivo, elocutivo e delocutivo, conforme vimos no momento de nossa análise, o uso do ato elocutivo, caracterizado pela marcação do ponto de vista do autor em seu discurso é sumariamente maior que os anteriores. Essa postura faz-nos pensar que Fernando Haddad deseja construir para si a imagem de político de pensamento autônomo, que não tem medo de se posicionar e que, embora contasse com o apoio do ex-presidente Lula, é capaz de tomar as próprias decisões e responsabilizar-se por elas.

Como é sabido, o discurso é uma construção social que reflete a visão do mundo de seu enunciador, o qual, por sua vez, é atravessado pela ideologia e condições histórico-sociais de seu tempo. Dessa forma, a responsabilidade do analista do discurso, é esmiuçar o enunciado a fim de extrair dele intenções e valores aparentemente ocultos.

Esperamos que a análise desta entrevista permita a reflexão de que, embora todo ato de comunicação sofra restrições devido à situação e contrato de comunicação, o sujeito falante utiliza-se de estratégias linguístico-textuais para construir o seu discurso, visando a adesão ao seu projeto de fala. Por fim, cabe ainda salientar que, mesmo de forma implícita, o modo enunciativo de organização do discurso permeia textos com diferentes finalidades e temáticas e está sempre a serviço do “jogo” de encenação discursiva.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. Et alii. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso- FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. 2. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CONCLUÍDA a totalização de votos do 1º turno das Eleições 2018. **Tribunal Superior Eleitoral**, 2018. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Octubro/concluida-totalizacao-de-votos-do-1o-turno-das-eleicoes-2018/>>. Acesso em: 14 de jan. de 2021.

DILMA Rousseff inicia aos 67 anos seu segundo mandato. **Câmara Legislativa**, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/448161-dilma-rousseff-inicia-aos-67-anos-seu-segundo-mandato-como-presidente/>>. Acesso em 14 de jan. de 2021.

ENTENDA o caso. **Ministério Público Federal**, c2021. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso/>>. Acesso em: 15 de jan. de 2021.

FERNANDO Haddad (PT) é entrevistado no Jornal Nacional. **Globo.com**, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/09/14/fernando-haddad-pt-e-entrevistado-no-jornal-nacional.ghtml>>. Acesso em: 04 de dez. de 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CAPÍTULO 4

A RELEVÂNCIA DO CRIAR COMO UM DIFERENCIAL PARA A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Data de aceite: 01/11/2021

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Mestre em Educação (UFAM) e Professora do Programa de Graduação do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU)

Moniki Aguiar Mozzer Denucci

Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Professora do Programa de Graduação do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU)

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGCL/UENF)

Leonard Barreto Moreira

Professor do Programa de Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGCL/UENF)

RESUMO: Este artigo foi realizado, pensando na importância do uso de criar material de sucata como um auxílio no aumento do processo de desenvolvimento da aquisição da linguagem para crianças, pois há algumas décadas, a criança brincava através de talentos passados pelos avós, pais, tios, vizinhos, enfim a criança brincava com o que tinha em mãos, mas ao longo dos anos, houve uma mudança nesse

brincar, bem como também os brinquedos e aquelas habilidades e saberes foram sendo deixados para trás. Antes os brinquedos eram criados e preparados, conforme a condição e a criatividade, hoje são fabricadas pelas indústrias que produzem brinquedos em grandes proporções. Antes se criava hoje se compra pronto, ou seja, a brincadeira começava com a imaginação, criação e gerava um equipamento, aumentando o raciocínio lógico da criança. Diante desse exposto acima, justificou-se a realização dessa pesquisa. O objetivo geral do trabalho foi mostrar que a brincadeira favorece tal evolução neste percurso, tendo como objetivo específico observar como esse material auxilia na construção progressivamente da aquisição linguística de forma criativa e verificar o custo comparado do material produzido aos dos brinquedos industrializados. A pesquisa teve como metodologia o levantamento bibliográfico com o apoio de livros, artigos e publicações. Concluiu-se que os profissionais da educação inserindo o fonoaudiólogo tem um papel fundamental neste desenvolvimento, pois com a criação de brincadeiras e jogos com sucatas a aquisição de linguagem se dá de forma ainda mais favorável no decorrer do desenvolvimento infantil.

PALAVRAS – CHAVE: Sucata – Desenvolvimento - linguagem.

THE RELEVANCE OF CREATING AS A GUIDELINE FOR THE ACQUISITION AND DEVELOPMENT OF LANGUAGE

ABSTRACT: This article was carried out, thinking

about the importance of the use of creating scrap material as an aid in increasing the process of developing language acquisition for children, because a few decades ago, the child played through talents passed on by grandparents, parents, uncles, neighbors, finally the child played with what he had in hand, but over the years, there was a change in this play, as well as toys and those skills and knowledge were being left behind. Before toys were created and prepared, according to condition and creativity, today they are manufactured by industries that produce toys in large proportions. Before it was created today if it was bought ready, that is, the game began with imagination, creation and generated an equipment, increasing the logical reasoning of the child. In view of this above, this research was justified. The general objective of the work was to show that play favors this evolution in this path, having as specific objective to observe how this material helps in the construction of linguistic acquisition in a creative way and verify the cost compared to the material produced with those of industrialized toys. The research had as methodology the bibliographic survey with the support of books, articles and publications. It was concluded that the education professionals inserting the speech therapist has a fundamental role in this development, because with the creation of games and games with scraps the acquisition of language is even more favorable in the course of child development.

KEYWORD: Scrap - Development - language

1 | INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, a criança brincava através de habilidades, talentos passados pelos avós, pelos pais, tios, pelos vizinhos, enfim a criança brincava com o que tinha em mãos, mas ao longo dos anos, houve uma mudança na maneira de brincar, bem como também os brinquedos e aquelas habilidades, saberes foram sendo deixados para trás.

Antes os brinquedos eram criados e preparados, feitos conforme a condição e a criatividade, hoje são fabricadas pelas indústrias que produzem brinquedos em grandes proporções.

Antes se criava hoje se compra pronto, ou seja, a brincadeira começava como a imaginação, criação e gerava um equipamento, aumentando o raciocínio lógico da criança. Atualmente o lúdico se tornou algo em extinção para muitos (BUENO, 2010).

Sendo assim, pode-se notar que no Brasil ocorreu um aumento relevante na produção de lixo, até maior que o crescimento populacional.

Lenharo (2015), destaca que no período de 2003 a 2014 a geração de lixo aumentou em média 25%, enquanto a taxa de crescimento populacional foi de 6% e que cada brasileiro passou a gerar 1,062kg de resíduos sólidos diariamente. Tais informações geraram dúvidas de como será que tudo o que olhamos como lixo, na verdade é lixo e será que tudo aquilo que se rejeita realmente é descartável.

Este trabalho busca esta reflexão a frente de algo que é tão abundante e tão mal utilizado, o lixo seco, que é reaproveitável, tal como papel, plástico, vidro, metais, que podem ser transformados em brinquedos ou jogos pedagógicos e terapêuticos contribuindo

para o desenvolvimento da aquisição da linguagem das crianças, sendo usado de forma lúdica em brincadeiras, proporcionando uma meditação entre o real e o imaginário.

Numa ótica adulta o lixo é sujo, imundo, descartável. Para uma criança estas simples sucatas podem se tornar, um barquinho, um instrumento de som, um avião, ou seja, um mundo de criações que vão muito além do que pensamos.

Segundo Machado (1994), o brinquedo sucata permite a quem brincar, desvendá-lo, ressignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros sentidos que não são óbvios e nem estão evidentes.

Segundo Mousinho (2008), a educação tem um papel fundamental nos primeiros anos de vida de uma criança, pois muitas dessas aparecem com diversos problemas no desenvolvimento da linguagem, mas os problemas não estão somente na parte estrutural ou cognitiva destas crianças, e sim na base emocional, social.

O exposto acima justificou a importância da realização deste trabalho.

Este trabalho teve como objetivo geral mostrar que a brincadeira favorece tal evolução neste percurso e como objetivo específico: auxiliar na construção progressivamente da aquisição linguística de forma criativa e verificar o custo comparado aos brinquedos industrializados.

A pesquisa teve como metodologia o levantamento bibliográfico com o apoio de livros, artigos e publicações referentes ao tema citado.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Vygotsky (1981), o conhecimento é o produto da interação entre a pessoa e o meio, sendo o meio entendido como algo social e cultural, não apenas físico, por isso, tem sido importante saber dos pacientes que chegam às terapias se os mesmos são providos ou desprovidos de recursos financeiros e rico em estímulos ambientais.

Por meio de brincadeiras com estímulos psicossociais, as crianças tem a possibilidade de representar o mundo em suas cabeças, estimulando o pensamento imaginativo e representando corporalmente esse imaginário, o que vê e como interpreta o que a cerca.

Segundo Klisy e Fonseca (2008), a imaginação (imagem em ação) amplamente estimulada no jogo simbólico é uma capacidade que caracteriza o ser humano, que o diferencia das demais espécies. Figuras (imagem) de super-heróis, pais, profissionais e seres fantásticos são vivenciadas na atuação da criança em seu faz-de-conta (ação). Desta maneira, o brincar perpassa tanto o conhecimento de mundo quanto a formação pessoal e social.

Quando se trata de reduzir gastos e reaproveitar materiais sucateados, procura-se trazer a realidade dos responsáveis dos pacientes ao conceito dos 3 Rs da sustentabilidade (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), o qual daremos mais ênfase ao reutilizar e reciclar, que são ações práticas, visando minimizar o desperdício de materiais e produtos, além de poupar a

natureza da extração inesgotável de recursos. Adotando estas práticas, é possível diminuir o custo de vida reduzindo gastos, além de favorecer o desenvolvimento sustentável e usar estes recursos como ferramentas terapêuticas em consultórios, clínicas, hospitais e escolas (ARANTES, 2017).



Figura 1. 3 Rs.

Fonte: Arquivo pessoal.

A sucata é um suporte para a atividade infantil, porém alguns cuidados devem ser tomados no seu uso. Não é com todo o material descartável que a criança pode brincar, além disso, é necessário que este material esteja limpo, organizado e não ofereça perigo. Sendo assim é preciso distinguir sucata de lixo.

Segundo Andrade (1994), o essencial não é o objeto em si, mas a construção de jogos e brinquedos que a tal possa de oferecer a levar a criança a desenvolver seu pensamento. O principal é como um objeto de sucata pode contribuir no contexto do jogo, não sendo qualquer coisa jogada fora que serve, cada elemento deverá ter uma função específica, seu lugar próprio na organização que faz parte do processo de criação.

O uso de sucata (lata) leva a criança a desenvolver o simbolismo, imitação, ritmo, atenção, concentração, curiosidade, exploração e interação social com um ambiente lúdico criado especialmente para a criança tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, incentivar a brincadeira do faz de conta, a dramatização, construção, a solução de problemas, a socialização, a vontade de inventar, colocando ao alcance da criança uma variedade de atividades que, além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permite que ela construa seu próprio conhecimento (SANTOS, 2007).

Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança, pois o brincar está presente na humanidade desde o início, logo o brincar antecede a humanidade. O brincar, portanto, é uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se, por isso, em peça importante para a sua formação (DIDONET, 1994).

Machado (1994) afirma que o brinquedo, objeto manipulável, é o suporte da brincadeira que tem uma relação íntima com a criança quando esta exerce uma ação,

ou seja, quando mergulha no lúdico. A brincadeira é a ação de brincar, um divertimento e o brincar é uma forma lúdica de enorme valor para a criança, à medida que a ajuda a aprender sobre as pessoas e coisas do mundo exterior aprendem a competir, cooperar e a conviver como um ser social, promovendo ainda sua auto-imagem e auto-estima.

As brincadeiras e atividades lúdicas precisam ser inseridas de maneira prazerosa no ambiente familiar e principalmente escolar. O lúdico desenvolve a imaginação, a fantasia, a criatividade, o sentido crítico, entre outros aspectos que ajuda moldar a vida da criança e futuramente como adulto (KISHIMOTO, 1997).

Segundo Piaget (1998), o brincar é essencial na vida da criança, e as brincadeiras devem estar presentes na educação infantil, pois é nesse período da vida que a criança ganha aspectos de sua formação. Portanto, ao brincar ela desenvolve capacidades importantes como a atenção, a memória e a imitação, ela explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas.

Segundo Rojas (2007), o brincar infantil, não é sem nenhum valor, o brincar desperta fantasias que chegam a influenciar diretamente a formação e a estruturação do pensamento da criança. O brincar não significa apenas recrear-se, pelo contrário, é através do brincar que a criança se comunica consigo mesma e com o mundo.

Para Piaget (1990) as características dos jogos simbólicos são: liberdade de regras, desenvolvimento da imaginação e da fantasia, ausência de objetivo explícito ou consciente para a criança, lógica própria com a realidade, assimilação da realidade ao “eu”.

Como sabemos, a função simbólica substitui os objetos reais por símbolos, signos, palavras e representações que evocam na sua ausência. Esta ausência e a situação onde existem objetos ausentes, é o pensar ou relacionar-se com eles (PAULUS, 1975).

Para Kuhn (2016) a linguagem tem um papel fundamental nos primeiros anos de vida de uma criança, pois muitas dessas aparecem com diversos problemas no seu desenvolvimento, porém os problemas não estão somente na parte estrutural ou cognitiva delas e sim na base emocional e social.

No desenvolvimento da linguagem, a troca de turnos significa quando uma pessoa fala, enquanto a outra escuta, então ocorre a troca de turno e quem estava escutando, agora responde e quem estava falando agora só escuta. O diálogo, existe porque uma pessoa fala, a outra escuta e depois ocorre a troca de turno (AZEVEDO, 2012).

Em uma brincadeira a dois, ou em grupo, é natural que haja o revezamento de sua vez, em que a criança participa, e tem que esperar a vez dos outros até que possa participar novamente. Dessa forma, a criança estará se preparando para realizar a troca de turno, que é tão importante na comunicação e na fala, além de perceber também, que não é o centro de todas as atenções, que existe outras pessoas tão importantes como ela. Este é um aspecto importante para que a criança comece a perceber, a aceitar e respeitar regras de convívio social (MILIONS, 2016).

É essencial, um direito garantido por lei e preconizado pela ONU desde 1959, a

Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989 enfatiza que toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.

O Brasil foi signatário dessa convenção. A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também asseguram esse direito que, neste ano, foi fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016).

A nova legislação coloca a criança desde o nascimento até os 6 anos como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. Sobre brincar, o Marco Legal indica que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças. Também devem zelar pela fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (Portal do Senado, 2016).

3 | CRIANDO BRINQUEDOS, JOGOS E RECURSOS TERAPÊUTICOS ATRAVÉS DA SUCATA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM:

1. Telefone de lata: Esse material tem como função desenvolver a trocas de turnos, só sendo possível brincar se existir o respeito de quando um fala o outro ouve. No desenvolvimento da linguagem de uma criança é essencial existir a troca de turno para trabalhar as habilidades comunicativas.



Figura 2. Telefone de lata

Fonte: BARBOSA, (2010).

2. Futebol de sopro: Esse material tem como função trabalhar a respiração nasal, o indivíduo respira pelo nariz e sopra pela boca para mover a bolinha até o gol.



Figura 3. Futebol de sopro

Fonte: PAULA, (2015).

3. Mini fone de cano PVC: Esse material proporcionar ao indivíduo o retorno auditivo do treino ou automatização dos sons que a criança tinha alterado e agora já consegue emitir. Pode-se também realizar bombardeios auditivos, ou seja, proporcionando ao cérebro repetidas vezes o som amplificado, fazendo a memorização do fonema e levando a repetição ou conversação entre a criança e outra pessoa, estimulando assim o aumento do vocabulário e o discurso dela mesma. Utiliza-se joelho e cano de PVC.



Figura 4. Telefone de cano PVC

Fonte: Acervo pessoal do autor.

4. Megafone Acústico Garrafa: Esse material serve para amplificar o som. A criança colocará a boca na entrada da garrafa e emitindo alguns sons, sílabas, palavras ou frases, saindo pela parte cortada da garrafa através do som amplificado.



Figura 5. Garrafa de leite cortada (foto retirada pelo autor)

Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 5.1- Megafone Acústico

Fonte: Acervo pessoal do autor.

5. Telefônico articulado: Esse material é realizado através de um pedaço de mangueira articulável (sanfonado) de $\frac{1}{2}$ com 100cm com um corte no bico de duas garrafas de refrigerante de 2 litros, utilizando a fita durex para amarrar, colando-a no bico da garrafa pet as extremidades da mangueira, formando assim um telefone. Sua função se dá como bombardeio auditivo do profissional com a criança ou com ela e outras mesmas, produzindo palavras entre outros.



Figura 6. Telefone articulado.

Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 6.1 Telefone articulado

Fonte: Acervo pessoal do autor.

6. Garrafa de leite: Utiliza-se uma garrafa de leite ou um frasco de iogurte de 1 litro ou mais com a função de realizar exercícios de tonicidade dos músculos orofaciais (língua, bochechas, lábios) melhorando assim a hipotonia ou rigidez da face. Esse material é um recurso obtido pelos fonoaudiólogos para estimular as crianças que apresentam redução do tônus dos músculos da face.



Figura 7. Garrafa de leite

Fonte: Acervo pessoal do autor.

7. Copo com Canudinhos: Usa-se um copo de iogurte, podendo ser transparente, tulle e canudos de refrigerante cortados com 1,5 cm, cortando a tela na medida da boca do copo, em seguida colocando os pedacinhos de canudo dentro do copo e colando a tela na parte superior do copo com cola quente. Esse material tem a função de trabalhar a coordenação, adequação da respiração e treinar os fonemas alterados e já obtidos, diferenciando os fonemas surdos dos sonoros (sonoros - os palitos não mexem ; os surdos os palitos mexem).



Figura 8. Copo com Canudinhos.

Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 8.1 Copo com Canudinhos sendo emitido sons.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

8. Caixa de Papelão: utiliza-se uma caixa de papelão para a criança brincar de se esconder, de carro, de trem, foguete, uma casinha, usando a imaginação, com isso, a criança não terá limites, assim irá desenvolvendo idéias que nem o adulto imagina.



Figura 9: Caixa de papelão.

Fonte: Franco, 2012.

9. Tambor de lata de leite: Usa-se uma lata de leite, elástico e bexiga vazia com a função de trabalhar a repetição, atenção, cores, ritmo, coordenação motora podendo ter troca de turno com as batidas na lata.



Figura 10: Tambor de lata de leite.

Fonte: LINNA (2013).

10 | CONCLUSÃO

Concluiu-se neste trabalho que apesar de muitos não terem o pleno conhecimento da utilização da sucata em ambiente terapêutico, muitos tem rompido esta barreira. A elaboração de brinquedos, fáceis e baratos, tem-se mostrado eficazes em trabalhos de crianças com déficits de aprendizagem. Não é só o fato de colocar um brinquedo na mão da criança, mas sim fazê-lo descobrir, e desenvolver a comunicação.

O uso de brinquedos e jogos de sucata leva a criança a desenvolver o simbolismo, imitação, ritmo, atenção, concentração, curiosidade, exploração e interação social.

O educador e responsável tem um papel fundamental neste desenvolvimento, pois com a criação de brincadeiras e jogos com sucatas a aquisição de linguagem se faz de forma ainda mais favorável.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Eduardo. Reciclagem na saúde: os 4 “Rs” da saúde e qualidade de vida, 2017. Disponível em: <http://beecorp.com.br/blog/reciclagem-na-saude/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

AZEVEDO, Cinthia Coimbra de. Troca de turno na fala na Síndrome de Down. 2012. Disponível em: <http://cinthiacoimbra.blogspot.com/2012/07/troca-de-turno-na-fala-na-sindrome-de.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BARBOSA, Marciana. Fazendo Brinquedos - Fone de lata. 2010. Disponível em: <http://www.reciclagemesucata.com/2010/09/fazendo-brinquedos-fone-de-lata.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BUENO, Elisângela. Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica, TCC, Londrina, 2010.

DIDONET, Vital. O direito de brincar. In: Congresso brasileiro de brinquedotecas, 2, 1994, São Paulo.

FRANCO, Joanna Cordeiro Mello. Dicas de brincadeiras em grupo atividade inclusiva parte 6. 2012. Disponível em: http://johannaterapeutaocupacional.blogspot.com/2012/08/dicas-de-brincadeiras-em-grupo_17.html. Acesso em: 20 ago. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 2º ed, São Paulo: Cortez, 1997.

KLISYS, A.; FONSECA, E. Brincar e Ler para viver: um guia para estruturação de espaços educativos e incentivo ao lúdico e à leitura. São Paulo: Instituto Hedging-Griffo, 2008.

KUHN, Lílian. Você sabe o que a Fonoaudiologia pode fazer pelo seu filho? 2016. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/voce-sabe-o-que-a-fonoaudiologia-pode-fazer-pelo-seu-filho/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LENHARO, Mariana. Mesmo com política de resíduos, 41,6% do lixo tem destino inadequado. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/natureza/noticia/2015/07/mesmo-com-politica-de-residuos-416-do-lixo-tem-destino-inadequado.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LININHA. Tambor feito com lata de leite em pó e restos de balão. 2013. Disponível em: <https://blog.lojaslinna.com.br/tambor-feito-com-lata-de-leite-em-po-e-restosdebalao-pura-diversao-para-a-criancada#.W-OhSZNKjIV>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MACHADO, Marina Marcondes, O brinquedo – sucata e a criança, Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1994.

MILIONS, Fabiana Arão. Porque as crianças devem brincar com amiguinhos. 2016. Disponível em: <https://www.mamaecriaebrinca.com.br/por-que-a-crianca-deve-brincar-com-amiguinhos/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MOUSINHO Renata. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso, São Paulo, 2008.

PAULA, Ana. Enfrentando desafios na educação inclusiva. 2015. Disponível em: <http://desafiosnaeducacaoinclusiva.blogspot.com/2015/08/futebol-de-sopro.html>. 20 ago. 2018.

PAULUS, Jean. A função simbólica e a linguagem. Trad. Gloria Maria Fialho Pondé. São Paulo: EDUSP, 1975

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1990.

ROJAS, Jucimara. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O Lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos – Brinquedoteca [recurso eletrônico]: sucata vira Brinquedo/ Santa Pires dos Santos e colaboradores – Dados eletrônicos. – Porto Alegre Artmed, 2007.

SENADO. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/cidadania/edicoes/577/brincar-e-um-direito-garantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira>. Acessado em: 20 ago. 2018. Acesso em: 20 ago. 2018.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, James (org.) The concept of activity in soviet psychology. New York: M. E. Sharpe, Inc. 1981.

POLIDEZ LINGUÍSTICA EM RESPOSTAS A ELOGIOS NO FACEBOOK

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 19/11/2021

Anáira Ramos Gomes

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Linguagem/Língua Portuguesa
<http://orcid.org/0000-0002-3890>

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Linguagem/Língua Portuguesa
<http://orcid.org/0000-0002-3597-0416>

RESUMO: Investigamos o comportamento em lugares públicos nas interações verbais ocorridas em situações de elogios entre os usuários da rede social digital *Facebook*, especificamente, nas respostas aos elogios. A pesquisa se baseou nos princípios pragmáticos propostos por Leech (1983), especialmente sobre as máximas de cortesia, amparou-se, também, no conceito de comportamento em lugares públicos e a noção de face, ambos elaborados por Goffman (1967; 2010; 2011) para compreender a situação da interação. A partir da análise, buscamos evidenciar como ocorre o processo de comportamento do ouvinte e do falante quando há ou não a polidez linguista dentro de um ambiente virtual. Percebemos que os usuários utilizam, na maioria das interações, expressões verbais e não verbais como onomatopeias e *emoticons/emojis* que se ligam ao conceito de Goffman (2010; 2011) sobre a utilização de expressões corporais que, no ambiente digital, são representados pela linguagem não verbal que simula o som e as

expressões fisionômicas. Observamos, também, que a comunidade virtual em situação de elogio utiliza, em grande parte, a máxima da modéstia e simpatia proposta por Leech (1983). Acreditamos que a utilização dessas máximas diz muito sobre o grau de proximidade entre os participantes, pois, quando não há intimidade entre eles, ocorre que o ouvinte tenta minimizar a expressão de elogio a si, de modo a preservar sua face e a do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Elogio. Polidez. Engajamento. *Facebook*.

LINGUISTIC POLITENESS IN REPLIES TO COMPLIMENTS ON FACEBOOK

ABSTRACT: We investigated the behavior in public places in verbal interactions between users of the digital social network Facebook, specifically, in the replies to compliments. The research was based on the pragmatic principles proposed by Leech (1983), especially on the politeness maxims, it was also based on the concept of behavior in public places and the notion of face, both elaborated by Goffman (1967; 2010; 2011) to understand the situation of interaction. From the analysis, we seek to highlight how it happens the process of listener and speaker behavior when there is or there is not linguistic politeness within a virtual environment. We noticed that users use, in most interactions, verbal and nonverbal expressions such as onomatopoeia and emoticons/emojis that connect the concept of Goffman (2010; 2011) on the use of bodily expressions that, in the digital environment, are represented by non-verbal language that simulates sound and physiognomic expressions.

We also observed that the virtual community in a situation of compliment uses, in large part, the maxim of modesty and sympathy proposed by Leech (1983). We believe that the use of these maxims says a lot about the proximity ratio between the participants, because when there is no intimacy between them, the listener tries to minimize the expression of compliment to himself, in order to preserve his own and the other's face.

KEYWORDS: Language. Speech. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte das interações verbais e do comportamento em lugares públicos para analisar quais as máximas do comportamento os usuários da rede virtual *Facebook* utilizam no momento da interação comunicacional, especificamente, no contexto relacionado a respostas a elogios e às motivações dos elogios que levam a tal questão de preservação da face ou até a perda dela (caso ocorrer). Assim, vislumbra-se caracterizar o comportamento Pragmático das ocorrências de enaltecimento da face e as reações dos interagentes.

O *Facebook* é uma das redes sociais digitais que conecta pessoas de diferentes culturas e localidades, contudo, mesmo com a diversidade de indivíduos nesse ambiente, a interação ainda está muito ligada ao grau de proximidade e ao vínculo entre os usuários dessa rede. Nesse ambiente, os interagentes criam seus próprios perfis e produzem conteúdo, publicam e republicam pôsteres pessoais, notícias ou imagens, assim, tornando um ambiente cooperativo de interação na qual a troca comunicativa e a construção de laços sociais são instauradas.

Observando o indivíduo a partir de um determinado campo de fala, *Facebook*, articulamos alguns questionamentos como: a) Em que medida os usuários dessa rede articulam, combinam e mobilizam o uso das máximas do comportamento proposto por Leech(1983) para a proteção de suas faces? b) Em que medida o comportamento polido cumpre o papel de projetar uma imagem positiva de cada indivíduo nesse meio de comunicação, levando em conta o gênero/sexo que as utilizam? c) Até que ponto a comunicação no ambiente virtual implica na compreensão da fala, pelo fato de não estarem interagindo face a face? d) Até que ponto a participação dos usuários em ambientes virtuais influencia no comportamento e na seleção de estratégias de polidez feita por eles?

Considerando os questionamentos estabelecidos, ressaltamos que esta pesquisa pauta-se teoricamente nas contribuições da teoria do Comportamento em Lugares Públicos de acordo com Goffman (2010); na noção de face de Goffman (1967[2011]) a qual diz sobre a autoimagem (face) que cada indivíduo estabelece em determinadas situações, com o intuito de ser aprovado e visto pelo outro. Ademais, as análises dos dados seguem os pressupostos do Princípio da polidez de Leech (1983), no qual propõe em seu estudo a utilização das máximas que regem o comportamento linguístico do indivíduo, tendo como finalidade o estabelecimento e a manutenção da cortesia.

Temos, então, como objetivo geral, analisar, a partir da perspectiva dos comportamentos em lugares públicos, as Máximas de Cortesia em respostas a elogios nas interações conversacionais do ambiente virtual, *Facebook*. E quanto aos objetivos específicos proponhamo-nos em: Verificar de que forma os elogios constituem atos de ameaça à face e atos de valorização de face; Analisar as máximas do comportamento utilizadas nas respostas a elogios, do ponto de vista verbal e não verbal; Investigar se há o comportamento de esquiva quando se recebe o elogio, na qual vai ao encontro com os princípios da modéstia de Leech (1983); Observar se há preocupação do indivíduo quanto seu papel e comportamento ao contexto de interação e se esse comportamento se modifica/adapta a este ambiente; Identificar se ocorrem diferenças de uso de técnicas de polidez de acordo com o gênero/sexo.

Percebemos que os participantes utilizam com frequência as máximas da modéstia e da máxima da simpatia proposta por Leech (1983) para a manutenção do equilíbrio interacional. Determinamos, também, que o comportamento desses usuários é variável e se adapta ao contexto e ao ambiente em que ocorrem as relações sociais, como a observação da diferença das interações face a face comparada a uma interação à distância através de um recurso de comunicação virtual.

2 | A POLIDEZ LINGÜÍSTICA E O COMPORTAMENTO EM LUGARES PÚBLICOS

A polidez é um fenômeno multissemiótico, com grande potencial linguístico, caracterizado pela cortesia e pela civilidade de interação entre os integrantes de um “ajuntamento”, termo utilizado por Goffman (2010), para se referir às ocasiões sociais em que duas ou mais pessoas estão mutuamente conscientes da presença uma das outras. Desse modo, o interlocutor ciente de seu lugar de fala não incomoda ou constrange qualquer outro integrante do *ajuntamento*. Lembrando que, a polidez varia de acordo com o contexto social e cultural dos interagentes, uma vez que, o que é polido para uma comunidade, para outra já não segue o mesmo curso.

Portanto, a polidez em sua amplitude inscreve estratégias linguísticas na manutenção do equilíbrio das relações interpessoais e, nesse sentido, melhorando a convivência entre os participantes na interação, através dela observa-se a ocorrência do comportamento dos indivíduos em ambientes públicos, incluindo não só espaços físicos, mas, também, espaços virtuais, como a rede social *Facebook*, que possui de acordo com Goffman (2010) regulações e envoltórios de orientação ao comportamento e à forma de interação entre indivíduos. Como essa rede de comunicação abre espaço de interação para milhares de pessoas, a vulnerabilidade quanto ameaça à “face” é constante.

A polidez não está ligada somente à interação linguística, mas também a interação não verbal, pois os gestos e expressões complementam a estratégia do indivíduo em manter sobre proteção a face. Questões como estas, para Goffman (2010) são pautadas em

ocasiões sociais, em que cada classe possui um *ethos* distintivo, ou seja, o indivíduo, em determinadas ocasiões sociais, age e se comporta conforme o esperado sobre uma estrutura emocional própria. O *ethos*, basicamente, é um conjunto de expressões compartilhadas que tem como instrumento de regulação o corpo, sendo uma peça fundamental na comunicação, ajudando para o desenvolvimento de uma interação cooperativa que, neste caso, o ambiente virtual não proporciona essa visibilidade da expressão do corpo, mas como estamos falando de interação em diferentes contextos, este aspecto é capaz de se adaptar ao ambiente de interação. Portanto, no *Facebook*, as expressões do corpo relacionam-se à utilização de recursos não verbais para complementar a linguagem verbal.

Tendo em vista este fato, Goffman (2010, p. 45) refere que “a linguagem do corpo, então, é um discurso convencionalizado”. O corpo consegue transmitir diversos sentimentos na interação, de modo que o cuidado de não transparecer certas impressões deve ser tomado como obrigação e, assim, deve ocorrer na rede social.

Goffman (2010, p. 28) ainda diz que na ocasião social, quando há um ou mais participantes, ambos são responsáveis por colocar o acontecimento em marcha, orientando a atividade principal, determinando o evento e mantendo a ordem na ocasião. Operar com polidez é fundamental nas ocasiões sociais, ajudando a regular o comportamento não só linguístico, mas, também, corporal dos indivíduos.

Nesse caso, as relações entre os participantes da interação são tomadas pela racionalidade, seguida por uma linha de conduta em que caracteriza um modelo de “imagem”, no qual o indivíduo deseja ser apreciado. Goffman (2010, p. 30) diz que “as regulamentações da conduta característica em situações e seus ajuntamentos são em grande parte atribuíveis à ocasião em que ocorrem”.

Para Goffman (2010), a relação de envolvimento ocorre sobre a perspectiva de engajamentos de faces, sendo um círculo onde os participantes desenvolvem uma interação a partir de um foco único de atenção, podemos dizer, então, dos comentários realizados na publicação de um usuário da rede virtual, *Facebook*, tendo o foco somente entre dois participantes, sendo o locutor e o interlocutor da mensagem. Por outro lado, as ocasiões sociais são construídas em uma unidade mais ampla que oferece referências sobre as possibilidades e formas de se engajar em ajuntamentos sociais que reúnem indivíduos em interação mútua por um determinado período de tempo, podendo modificar seu comportamento para se enquadrar nas normas vigentes. Tendo em vista os diferentes contextos de organização social, temos como exemplo nesse meio virtual - eventos institucionais, bate-papo entre grupos privados, vídeo chamadas, dentre outras.

O comportamento em uma comunidade virtual se difere do comportamento face a face, uma vez que a interação face a face possui um peso maior de ameaça quando os indivíduos estão fisicamente ligados na interação. De modo que, as situações de ‘desastres’ podem ocorrer naturalmente e, com isso, o indivíduo pode não ter a oportunidade de reparar os danos causados a face, já o comportamento em uma rede virtual, sendo este a distância,

pode ser facilmente manipulado, isto é, o interagente possui um tempo para repensar em suas atitudes quando for dialogar nesse meio de comunicação.

Um ponto importante do comportamento citado por Locher (2004 *apud* SOUSA, 2016, p. 22) é que não existe comportamento certo ou errado, mas a adequação ou inadequação será determinada pela situação interacional, ou seja, o tipo de atividade determina o comportamento. Então, o comportamento de cada um é organizado de acordo com a ocasião social que se encontra, assim, como bem diz Goffman (2010), o indivíduo irá trabalhar respectivos modos de apresentar sua imagem, tentando se adaptar no cenário social para manter distância de atos que são considerados inapropriados na interação.

2.1 Polidez segundo Leech (1983)

Leech (1983; 2005) apresenta o princípio da polidez como elemento complementar ao princípio da cooperação elaborado por Grice em 1982, defendendo-o como essencial nas rotinas verbais, constituindo-se como um princípio governado por normas que cada indivíduo deve seguir em determinados momentos. Leech (1983) aponta que, o princípio de polidez se difere, por se manifestar em termos diferentes, em diferentes grupos sociais. De acordo com Leech (1983) é com base nas normas de um grupo social que é possível fazer o julgamento de um indivíduo quanto ao uso da polidez ou à ausência dela, em uma determinada situação de fala.

Para manter o equilíbrio da cordialidade na interação, conseqüentemente, o indivíduo age a favor da proteção de sua “face”, visando à boa vivência social. Leech (1983) estabelece seis máximas de polidez que são regidas pelo comportamento linguístico. Tais máximas procuram atender a escala de custo e benefício, operacionalizando sobre o princípio de cooperação da “regulação social”, de modo a manter o equilíbrio e a harmonia entre os interlocutores.

A pesquisa em questão está ligada ao ato de elogiar, de modo que, observamos tanto a partir das escalas de custo e benefício, analisando as interações entre os usuários do *Facebook* referente ao seu posicionamento quanto à recepção de um elogio. Segundo Leech (1983 *apud* PAIVA, 2008, p. 73-74) as máximas que ajudam na manutenção da interação são:

- **Máxima do discernimento:** a) minimize o custo ao outro; maximize o benefício ao outro. Ou seja, ao interagir o indivíduo deve considerar mais benefícios ao ouvinte, pois a comunicação se torna mais polida; por outro lado, se na interação houver custos ao ouvinte, menos polida ela irá ser.
- **Máxima da generosidade:** a) minimize a expressão de benefício a si; b) maximize a expressão de custo a si. Na execução dessa máxima, o ouvinte construirá uma imagem do falante, por isso, é necessário que o falante tome por precaução o custo a si mesmo.
- **Máxima da aprovação:** a) minimize as expressões de desaprovação ao outro; b) maximize as expressões de aprovação ao outro. Esta máxima

também consiste na construção de imagem que o ouvinte fará do falante, por isso, é necessário que o falante tome como estratégia a utilização de atenuadores como forma de evitar conflito, assim maximizando a aprovação ao ouvinte.

- **Máxima da modéstia:** a) minimize a expressão de elogio a si; b) maximize a expressão de desaprovação para si mesmo. Nesta máxima, o ouvinte deve direcionar o elogio ao interlocutor, e se necessário ele deve sacrificar a própria face, pois aceitar um elogio de imediato pode causar ameaça à face do ouvinte, uma vez que ao aceitar o elogio pode ser considerado como um ato exibicionista.
- **Máxima da concordância:** a) minimize a expressão de discordância entre você e o outro; b) maximize a expressão de concordância entre você e o outro. Na interação, é ir por um caminho que o ouvinte queira escutar, não havendo um desacordo entre os interlocutores.
- **Máxima da simpatia:** a) minimize a antipatia de você para o outro; b) maximize a simpatia de você para o outro. Esta máxima consiste ao empenho do falante em demonstrar simpatia ao ouvinte, dizendo algo positivo, mesmo diante de uma contrariedade.

Essas máximas trazem em suas especificidades uma ampla satisfação ao indivíduo de manter uma boa interação social. E o que podemos observar entre elas é que as máximas de discernimento e generosidade ocorrem na relação do ouvinte e do falante nas escalas de custo e benefício, enquanto que as máximas de aprovação e da modéstia estão ligadas sobre a admiração depositada no momento de interação entre o falante e o ouvinte.

Contudo, Leech (1983) pontua que o indivíduo deve ter em mente que as máximas não são regras absolutas, pois são atribuídas à interação em determinados momentos, pois nem sempre o indivíduo vai pôr a custo sua imagem social em detrimento de outra.

Portanto, o comportamento linguístico do indivíduo está ligado ao grau de proximidade com seu interlocutor, caso não possua proximidade um com o outro, o comportamento linguístico, provavelmente, será diferente em decorrência do tipo de relacionamento estabelecido, isso possibilita o uso de diferentes estratégias na interação verbal.

3 | O PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como propósito investigar polidez linguística nas interações verbais entre os usuários do ambiente virtual *Facebook* a partir de respostas a elogios construídos nos comentários das postagens selecionadas. Buscando cumprir os objetivos propostos, usamos como base teórica, principalmente, os estudos Pragmáticos de Leech (1983) relacionados às máximas de polidez linguística, a noção de face e o comportamento em lugares públicos, ambos elaborados por Goffman (2010; 2011). Portanto, os respectivos conceitos apresentam um quadro teórico eficaz para investigar o fenômeno polidez na rede social *Facebook*, espaço de interação, interpretação e construção dos diferentes sentidos carregados de subjetividade.

Nesta pesquisa, adotamos a metodologia qualitativa, de caráter interpretativo, visando à interpretação dos dados coletados na rede social *Facebook*, a qual é considerada a mais apropriada para o tipo de análise em questão, evidenciando a validade e a confiabilidade da pesquisa através dos dados obtidos. De acordo com Oliveira (2007, p. 177) a pesquisa qualitativa “Busca descrever a complexidade de uma hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais”. Dessa maneira, esta pesquisa é qualitativa pelo fato de manter uma relação dinâmica entre o objeto em estudo e o sujeito.

Como a pesquisa é realizada em um ambiente virtual, consideramos os termos Cibercultura e Ciberespaço, por assim dizer, como meios de investigação. Entende-se por ciberespaço como um “(...) novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, ou seja, que é capaz de aproximar os indivíduos através de redes de comunicação, a exemplo, o *Facebook*, onde “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga” (LÉVI, 2009, p. 17). Já o “cibercultura”, tem por providência especificar “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVI, 2009, p. 17), sendo assim é sobre esse espaço de comunicação, que procuramos analisar o objeto em estudo, tentando esclarecer o comportamento verbal dos usuários que interagem nesse ambiente, sobre a utilização da técnica linguística que é a Polidez.

A pesquisa segue o método de observação não-participante, de modo a observar o comportamento linguísticos e as técnicas de polidez utilizadas pelos os usuários da rede virtual. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 191),

Para a realização da coleta dos dados, utilizamos: celular, um perfil no *Facebook* e *prints* (capturas de imagem feitas pelo celular). Quanto aos indivíduos em pesquisa, centramos a obtenção de dados entre os usuários do gênero feminino e masculino, nas idades de 16 a 36 anos. Os dados, retirados da rede social em estudo, são de domínio público, contudo para evitar possíveis constrangimentos e garantir a imparcialidade das análises, realizamos uma edição na foto original dos interagentes, deixando em seu lugar, um *avatar* e usando um nome fictício para cada um dos participantes da interação.

3.2 Ferramenta de análise (*facebook*) e a prática do elogio

De acordo com Marcuschi (2004, p. 13) “na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. A rede virtual abre novas oportunidades de comunicação em curto espaço de tempo, sendo capaz de transformar as relações interpessoais.

De acordo com Recuero (2020, p. 73) “O sistema do *Facebook* organiza as conversações na medida em que um usuário publica uma informação e os interagentes podem responder à publicação abaixo dela”. Sendo assim, a prática do elogio ocorre a

partir de uma publicação específica relacionada ao usuário que a publicou, vale lembrar que o comentário executado pode parecer tanto positivo quanto negativo a quem o recebe. O elogio em redes virtuais é constante, de modo que a face torna-se suscetível à exposição a qualquer momento, isto é, como esse aplicativo é regido por regras que tais usuários devem seguir, é provável que tendam a manter um bom relacionamento, mas, ainda pode haver alguns deslizamentos na preservação da “face”.

A constatar, o elogio é relacionado a um comportamento verbal que ressalta as características de uma pessoa, aumentando sua autoestima em determinados momentos. Nas redes de comunicação e, especificamente, no ambiente virtual *Facebook* é perceptível à utilização dessa prática. O elogio, muitas vezes, traz satisfação a quem o recebe, embora, sobre ocasiões repentinas, o usuário teme não saber lidar com os elogios, desse modo, sentindo-se retraído ou tímido. Lembrando que, em algumas situações, o elogio pode desvirtuar-se de seu propósito genuíno, tornando-se, assim, ameaçador a quem o recebe. Sobre esses despropósitos dos elogios vinculados ao usuário, uma das causas seria a não utilização de estratégias linguísticas ou, até mesmo, na forte intenção comunicativa que, de certo modo, torna a interação desconfortável.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006 *apud* SATHLER, 2011, p. 57) há dois tipos de elogio: 1) o elogio ao bem ofertado, voltado ao objeto, “Ah, é lindo”, “Que maravilha”. Nesse primeiro contexto pode ocorrer a utilização de intensificadores como forma de apreciar e valorizar o objeto. 2) o elogio ao doador, voltado ao interlocutor, “Você é tão gentil”, e ainda em casos de agradecimentos, pode adquirir uma aparência de reprovação, “Não precisava”. Ou seja, fazendo a recusa do elogio através da estratégia de esquiva, pois o indivíduo sente que não é merecedor de tal elogio ou que retribuindo com agradecimento possa ser mal visto pelo fato de acharem que ele está convencido daquela afirmação.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 97) aponta que desvalorizando a si mesmo, o indivíduo evita a exibição de sua superioridade sobre seu parceiro, pois acredita que ao realçar a si mesmo, arrisca rebaixar indiretamente outro, ao exaltar a própria face, arrisca tentar contra a do outro. Por esse viés, apontamos o elogio não só como um ato de valorização da face, mas, também, como um possível ato de perda dessa valorização. E é bom lembrar que o que pode ser polido para um, para outro não é, Sousa (2016, p.78) afirma isso quando diz que o ritual da polidez possui relações socioculturais, possui procedimentos bastantes convencionalizados, em que cada sociedade tem suas formas de manifestações mais comuns, condizentes às suas necessidades de convivência social, a exemplo, quando dois integrantes da mesma rede possuem laços de proximidade e conhecimento de sua cultura, na ocorrência de equívocos comunicacionais, saberão contornar a situação, pois, possuem ciência do contexto de fala e dos modos de tratamento que eles compartilham entre si. Como diz Recuero (2020, p. 23) o sistema de interação mediado pelo computador possui pluralidade de aspectos sociais e culturais que são necessários para a compreensão do comportamento humano.

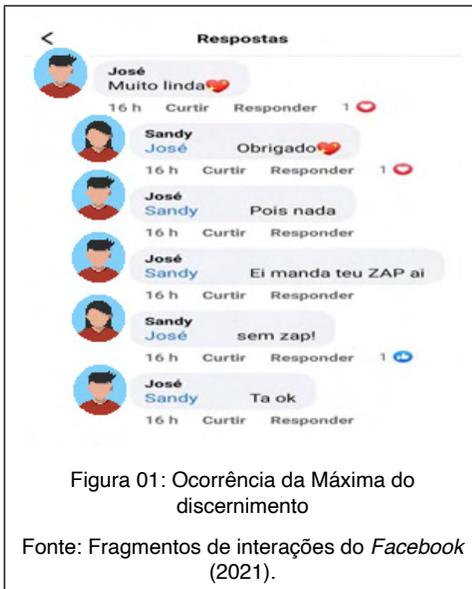
Ademais, falando ainda sobre a questão do elogio nessa rede de comunicação, há uma questão que devemos lembrar a seu respeito. Assim como na interação face a face, o sentimento de gratidão pelo elogio é demonstrado através de expressões faciais e gestuais, na linguagem digital para transmitir essas emoções são utilizadas onomatopeias, *emojis* e/ou *emoticons*. Segundo Recuero (2020, p. 79) as onomatopeias simulam os sons da linguagem oral, marcando elementos verbais e não verbais que são típicos das conversações orais, e os *emoticons* são elementos gráficos que simulam expressões faciais. A utilização deles, em certos casos, ajuda a atenuar a ameaça à face, de certo modo, intensificando a modéstia ao referido elogio, temos, por exemplo: carinhas de agradecidas, corações, mãos de agradecimento, entre outros. Certas condições de interação como estas, no ambiente digital, tendem a colaborar para encontro livre de ameaças, assim preservando a imagem digital de ambas as partes.

4 | O FACEBOOK, O COMPORTAMENTO PÚBLICO E A POLIDEZ

A interação e o engajamento dos participantes nas publicações da rede social digital *Facebook* acontecem, principalmente, por meio dos comentários realizados nas publicações dos respectivos interlocutores. O elogio é um dos meios de ação que toma forma na interação e cria um círculo de engajamento entre o falante e o ouvinte, havendo proximidade ou não.

Durante a realização da pesquisa referente às respostas aos elogios, percebemos, em grande parte, a utilização da máxima da modéstia e a máxima da simpatia proposta por Leech (1983). Acreditamos que a utilização dessas máximas diz muito sobre o grau de proximidade entre os participantes, pois, quando não há intimidade entre eles, ocorre que o ouvinte tenta minimizar a expressão de elogio a si e, também, maximizar a simpatia pelo outro, de modo a preservar sua face.

A pesquisa é de abordagem qualitativa que visa à interpretação dos dados coletados, no entanto, coletamos cerca 91 ocorrências que se relacionam às Máximas da Cortesia, as quais passamos a apresentar.



Com base nos estudos de Goffman (2010), consideramos estas interações como um *ajuntamento* composto por dois membros, embora, em algumas situações, o encontro possa ocorrer em um conjunto maior de participantes. A conversação virtual tal como a conversação face a face leva em conta os princípios pragmáticos, a interação em um ambiente virtual é tão dependente do contexto, quanto a interação face a face, pois, é através do contexto específico que o interlocutor irá compreender a intenção do locutor.

Na figura 01, **José** elogia **Sandy** atribuindo, além das palavras *muito linda*, um *emoji* que representa uma expressão afetiva, **Sandy** retribui agradecendo a mensagem com o mesmo esquema de expressão de interação, utilizando a máxima da simpatia proposta por Leech (1983) e demonstrando empatia pelo ouvinte. Entretanto, o elogio parece demonstrar aqui uma forma de iniciação ao diálogo, pois, em seguida, o locutor desenvolve sua intenção a partir do elogio. Pelo fato de **Sandy** ter demonstrado simpatia ao referido elogio, **José** supôs que **Sandy** estava abrindo espaço para uma conversação em outro contexto de interação. De modo que, **José** utiliza a seguinte frase “Ei manda teu ZAP aí”, ao que podemos observar **José** impõe de forma direta o pedido do número pessoal de **Sandy**, assim, quebrando com a regra do uso da Máxima do Discernimento, que é de minimizar o custo ao outro, mas como não houve esta estratégia, a interação tornou-se menos polida. E como bem observado, **Sandy** não correspondeu ao pedido, pelo fato de sentir-se ameaçada a algo que não esperava acontecer, dessa forma, na interação **José** e **Sandy** não minimizaram o FTA e, ambos, sofreram a perda de suas faces.

Na figura 02, no contexto de interação estabelecido entre **Luiza** e **Alana**, a conversação faz referência a felicitação de aniversário na qual **Luiza** usa a máxima da simpatia para desejar coisas boas à filha de **Alana**, assim, determinando o elogio de

uma forma mais específica e expressiva, atribuindo alto valor à parabenização, de modo a reforçá-lo ao utilizar os substantivos “princesa/maravilhosa” juntamente a figurinhas de aplauso e beijinhos na conversação, isso é um ponto que agrada o ouvinte, causando uma boa impressão de sua face. O comportamento linguístico estabelecido por **Luiza** segue as regras do contexto de felicitações que, em geral, ocorrem nas redes sociais. De modo que, **Luiza** além de utilizar a linguagem verbal para se expressar, transborda gentileza ao acrescentar no corpo da frase a linguagem não verbal, que são os *emojis* utilizados como complementos.

Como já mencionado por Recuero (2020) assim como os *emoticons*, os *emojis* são utilizados nas redes sociais como forma de expressar o comportamento do corpo, ou seja, acrescentando à interação o efeito expressivo, capaz de atenuar a ameaça à face, podendo ser utilizado, também, como forma de indicar o humor e ações que representam os aspectos de ironia e sarcasmo. Mas, o ponto a que relaciono todo esse enredo de interação organizado entre **Luiza** e **Alana** concentra-se na resposta de **Alana**. Na conversação ocorrida na figura 02, pudemos perceber que somente **Luiza** realiza o elogio e **Alana** apenas o agradece utilizando a estratégia de polidez positiva que é a de marcação de identidade de grupo expressa pela palavra substantiva “amiga”. Contudo, embora **Alana** utilize esta técnica de linguagem proposta por Brown e Levinson (1987 [1978]), quebra a regra da máxima da generosidade, que é a de minimizar a expressão de benefício a si.

As duas situações, anteriores, possuem diferentes contextos de interação relacionados ao elogio, considerando a forma de se comportar em determinadas ajuntamentos sociais que, de acordo com Goffman (2010) as regras de comportamento se estabelecem conforme o contexto da interação, ou seja, as formas de tratamento estabelecidas nas ocasiões sociais diferenciam-se em regras de *ajuntamento*.



Figura 03: Ocorrência da máxima da generosidade.

Fonte: Fragmentos de interações do *Facebook* (2021).



Figura 04: Ocorrência da máxima da aprovação.

Fonte: Fragmentos de interações do *Facebook* (2021).

Na figura 03, observamos que **Camila** elogia **Vitória** utilizando a máxima da

simpatia. Dessa forma, recebendo de **Vitória** um elogio bem expressivo ao aplicar a frase “A sua beleza e gentileza é algo inexplicável”, como se não fosse o suficiente adicionar características extravagantes, tanto **Vitória** como **Camila** utilizam *emojis* simbolizando o carinho existente entre elas, uma com carinha de apaixonada e a outra com corações. Podemos perceber que **Vitória** segue a regra da máxima da generosidade, de não manter o benefício somente para si e, também, podemos dizer que utiliza a máxima da modéstia ao referir-se a **Camila**, assim, colabora para que a interação não seja afetada e ambas protejam suas respectivas faces. Como dissemos acima, o contexto em que se encontram as interações coordenam-se por diferentes regras estabelecidas em ocasiões sociais. Cada ação e envolvimento entre os participantes, tanto em um encontro face a face, quanto a um encontro à distância, segundo Goffman (2010, p. 58), possuem regulamentações de interação.

Na figura 04, observamos que o envolvimento ocorre entre três participantes, geralmente, quando o ajuntamento ocorre com mais de duas pessoas, a publicação é direcionada a uma grande quantidade de público que pode estar interagindo nela. No contexto em que analisamos, percebemos que **Nicole** mesmo utilizando a máxima da simpatia expressando algo positivo ao interlocutor da publicação, se controvverte quando quebra a máxima da aprovação ao redigir a seguinte frase “Faltou apenas arrumar o corretivo embaixo dos olhos que ficou bem marcadinho”, expressando de forma atenuada a sua desaprovação quanto ao trabalho efetuado pelo dono da publicação, quebrando, assim, a regra da máxima da aprovação.

Outra questão que implica ainda mais esta interação perigosa é que quem responde tal comentário não é o dono da publicação, mas pessoas secundárias em torno dela, referenciando a beleza da pessoa que comentou e não a da dona da publicação. Ocasões como estas causam conflitos entre os participantes, ocasionando na perda da face de ambos.

(...) o ambiente online não desvela imediatamente o contexto do que é dito. Em um mesmo ambiente, por exemplo, atores de diversas culturas e backgrounds podem engajar-se em conversações de modo simultâneo, o que dificulta a negociação da polidez, uma vez que essas estratégias também compreendem contextos culturais. (RECUERO, 2020, p. 91).

Goffman (2010, p. 66-67) diz que “Há muitas situações sociais em que podemos encontrar indivíduos que fingem estar envolvidos nos acontecimentos ocasionados, mas que na verdade têm seus próprios objetivos especiais a perseguir [...]. Ou seja, há possibilidades de que essa interação entre **Nicole**, **Isa** e **Marcela** possa ser fingimento, determinados pela ocasião em ação. A polidez, no âmbito da comunicação virtual deve ser manifestada através da forma e do conteúdo daquilo que está sendo comunicado. O uso de estratégias linguísticas ou atenuantes consiste em substituir uma formulação desagradável por outra mais compreensiva aos olhos do público.

Por se tratar de uma publicação que demanda grande quantidade de público, o indivíduo que realizou a publicação nem sempre responde aos comentários realizados, eventualmente, por não querer causar intrigas quanto às faces expostas ou por deixar passar “batido” tal comentário que expressa o aspecto de desaprovação ao seu trabalho.



Figura 05: Ocorrência da Máxima da Modéstia.

Fonte: Fragmentos de interações do *Facebook* (2021).

Na figura 05, observa-se que **Vitória** não só utiliza a máxima da modéstia para minimizar o elogio a si, mas aplica também a máxima da simpatia para referir que a beleza não é privilégio dela, mas é da sua interagente **Andréia**, **também**. Ocorrências como estas foram bastantes encontradas em interações entre mulheres, ao passo que em relação aos homens, pouco se vê a utilização da máxima da modéstia.

Em pesquisa no ambiente virtual, pudemos encontrar muitas interações relacionadas ao elogio que estabeleciam a máxima da modéstia proposta por Leech (1983). Contudo, pensando no contexto de interação face a face esta estratégia nem sempre é utilizada, pois há todo um preparo para a recepção de um elogio e o participante pode não saber elaborar uma estratégia para desviar ou amenizar o elogio a si.



Figura 06: Ocorrência da Máxima da Concordância.

Fonte: Fragmentos de interações do *Facebook* (2021).



Figura 07: Ocorrência da Máxima da Concordância

Fonte: Fragmentos de interações do *Facebook* (2021).

Segundo Leech (1983) em resposta a opiniões, a julgamentos ou até a elogios dos outros, evitar a discordância é algo essencial na interação, quanto mais se mantém sobre controle, menos será o risco à face positiva do ouvinte. Observando a figura 06 em questão, podemos relacionar à interação de **Linda** e **Jardel** à máxima da concordância. A interagente **Linda** utiliza a máxima da simpatia para dizer o quanto **Jardel** é uma pessoa boa “Vc é a luz que falta no túnel de muitas pessoas...”, afirmando o quanto ele poderia acrescentar a vida de alguém, demonstrando um gesto de apreço. E **Jardel** mantém um posicionamento de concordância, só que incluindo **Linda** como uma pessoa que, também, pode ser assim para muitas outras pessoas. Poderíamos dizer que esta interação também se aplica à utilização da máxima da modéstia, onde **Jardel** assume como posicionamento retratar sua imagem como de uma pessoa modesta, em que não vê somente nele tais características de boa ação.

Goffman ([1967] 2011) sobrepõe a estabilidade da face a partir da linguagem que é arquitetada e manipulada pelos interlocutores em comunicação uns com outros, cria-se aí uma situação de prazer, de bem-estar e de felicidade, porém isso é fruto da criação de uma face que uma hora ou outra venha estar sobre ameaça. Portanto, quando observamos a interação ocorrida na figura 07, destaca-se a quebra da máxima da concordância entre **Erick** e **Glenda**, desse modo sujeitando a perda da face de ambos os participantes. O receptor do elogio além de manter discordância, aplica na mensagem uma expressão irônica, estratégia de polidez indireta abordada por Brown e Levinson (1987).

Mesmo utilizando esta estratégia, é inevitável a perda da face do receptor e ameaça a face do ouvinte. A expressão de desacordo soa mais forte, assim, tornando a interação desagradável pelo simples fato de **Erick** não ter ido por um caminho que o ouvinte receava receber em resposta.

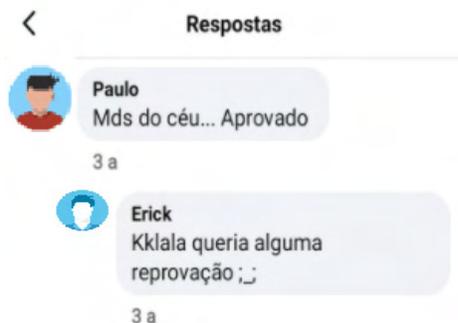


Figura 08: Ocorrência da Máxima da Concordância.

Fonte: Fragmentos de interações retirados do *Facebook* (2018).

Como observado na figura 07, há a perda da face, pelo fato do receptor da mensagem não delimitar a cooperação ao ouvinte. E, assim, detectamos a mesma ocorrência na figura 08, uma vez que **Erick** simula de forma irônica o desacordo ao que **Paulo** propôs como aprovado, sugerindo que não havia pedido nenhuma aprovação quanto ao contexto da publicação. A característica da ironia pode ser vista na utilização do marcador paralinguístico “kk”, no sentido de ironizar a opinião de elogio de **Paulo**, expressões como estas, geralmente, são utilizadas mais por indivíduos na faixa de 15 a 30 anos e entre os indivíduos que possuem certa proximidade. Goffman (2010, p. 81) explica que:

(...) de uma ponta do *continuum* para a outra estão várias profundidades de expressões emocionais repentinas, por assim dizer, como uma risada inequívoca, um grito, uma imprecação não suprimida; estes atos podem sugerir uma perda de controle momentânea sobre emoções até então mantidas sob supervisão aceitável.

Portanto, o participante **Erick** se expressa tanto sobre suas emoções, deixando amostrar sua face e seu desacordo através de um posicionamento irônico, empregando na frase o verbo “queria” como marcador de opinião, caso o indivíduo utilizasse essa condição de forma atenuante, a discordância de opinião tornar-se-ia camuflada, indicando a forma como **Erick** deseja ser interpretado.



Figura 09: Ocorrência da Máxima da Simpatia
 Fonte: Fragmentos de interações do *Facebook* (2021).

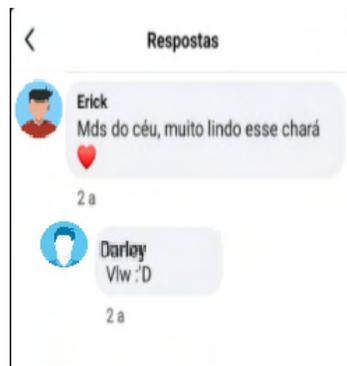


Figura 10: Ocorrência da Máxima da Simpatia
 Fonte: Fragmentos de interações do *Facebook* (2021).

A simpatia é algo que está diretamente ligada a diferentes formas de demonstrar apreço por uma pessoa, seja por um elogio, parabenização, condolência, boas vibrações, entre outros. É de se esperar que na comunicação mediada por computador esta condição de interação é constantemente empregada. No processo de coletas de dados, assim como uso significativo de exemplos relacionados à máxima da modéstia, também, detectamos em média a utilização da máxima da simpatia, a exemplo, durante as análises aqui descritas pudemos observar, em quase todas, há utilização da máxima da simpatia.

Na figura 09, observamos tanto a utilização da máxima da simpatia quanto o uso da estratégia de polidez positiva. A máxima da simpatia é demonstrada, obviamente, pela ocasião do elogio, enquanto que a estratégia é observada a partir do uso de marcas de identidade de grupo proposta por Brown e Levinson (1987) demonstrada quando ambos os participantes utilizam os substantivos “neném” e “princesa” para se referir ao outro. Essas condições de polidez, como já explicadas, são analisadas em termos de custo e benefício. Na interação acima, portanto, observamos o respeito à máxima de Leech (1983) que aqui voga o benefício não só ao ouvinte, mas também ao falante, de demonstrar simpatia ao outro.

Na figura 10, **Erick** utiliza a estratégia de polidez positiva, exagera o interesse e o uso de marcas de identidade de grupo ao ouvinte, aplica as expressões “mds do céu” referente ao exagero e “chará” a inclusão de grupo. Além do que, manifesta a máxima da simpatia de acordo com as ideias de Leech (1983). Embora **Erick** tenha demonstrado polidez em diferentes aspectos, **Darley** por outro lado corresponde de forma fria a carga de elogio executada por **Erick**, assim, não minimizando a antipatia pelo ouvinte.

Um ponto que frisamos é que quando a polidez é observada a partir do gênero, as mulheres são as que mais utilizam estratégias de polidez, enquanto que os homens raramente a aplicam. Assim, ao observarmos a figura 09, obtivemos uma comunicação

mais polida entre **Patrícia** e **Darley**, enquanto que na figura 10, na comunicação ocorrida entre **Erick** e **Darley** não houve a preocupação de **Darley** em preservar a sua face, pelo fato de não aplicar estratégias de preservação e seguir com regra da máxima da simpatia.

5 | CONCLUSÃO

Vimos, a partir de uma análise pragmática, que a interação social é estabelecida de acordo com o contexto de fala, ou seja, tanto numa comunicação face a face como em uma comunicação mediada por computador, os interlocutores utilizam e adaptam estratégias de polidez para proteção de suas faces. Desse modo, constatamos um dos objetivos específicos, que era de observar a preocupação do indivíduo quanto seu papel e comportamento ao contexto de interação e se esse comportamento se modificava/adaptava a este ambiente.

A manifestação linguística virtual observada nas interações a respeito dos elogios apresenta-nos, em alguns aspectos, características semelhantes à conversação face a face, em que os interagentes recorreram a artifícios linguísticos e visuais para que a mensagem seja compreendida pelos demais participantes de forma clara, sem que a interação seja conflituosa, embora nem sempre seja possível. Mas como pudemos perceber nas análises os interlocutores, em sua maioria, compreenderam o sentido da mensagem e não adentraram em uma interação perigosa, fato que poderia ocasionar a perda da face e a descortesia entre os interlocutores.

Observamos que os recursos verbais e não-verbais, como o uso de *onomatopeias*, *emoticons* e *emojis* são utilizados pelos usuários da rede social digital para tentar suprir elementos paralinguísticos, que é justamente a expressão com o corpo, de modo a tornar o ambiente mais pacífico.

Com relação ao uso das máximas da cortesia de Leech (1983), observando o comportamento polido dos usuários, percebemos que, em sua maioria, as máximas da modéstia e simpatia foram as mais utilizadas, quem mais seguiu as regras de utilização das máximas foram as mulheres em comparação aos homens, pois, em alguns momentos, observamos que os homens pouco se importavam em manter ou preservar sua face, eles se arriscavam a contrariar seus interagentes, parecem preferir a clareza em determinadas questões, mas, isso não quer dizer que eles não sejam polidos em outras.

Apesar da postulação dessas regras de polidez que colaboram para o entendimento do comportamento tomado pelos interlocutores na interação, Leech (1983) explica que devemos ter em mente que as máximas não são regras absolutas e que elas devem ser observadas até determinado momento.

Ademais, citamos também que durante o processo de observação da prática do elogio no *Facebook*, verificamos que os indivíduos se preocupam mais com o salvamento e a proteção da face em comparação a outras redes sociais, como o *Twitter*, *Instagram*,

Tiktok, dentre outros. Sobre a perspectiva de Goffman (2010), com relação às regras do envolvimento nesses ambientes, as interações ocorrem com mais de duas pessoas, assim, seguem sobre a compreensão de ajuntamento em que os indivíduos se encontram mutuamente, diferente do *Facebook* em que a interação é organizada, quase sempre, entre duas pessoas. Ou seja, nesses espaços de interação a perda da face pode ser constante e o comportamento pode variar, já que a organização desses ambientes não limita quem pode ver ou não suas publicações e, também, a proximidade entre os interlocutores não é um fato constante, por isso, pode causar conflitos.

A Polidez é algo que está constantemente ligada ao nosso cotidiano, em que sem perceber a utilizamos ou quebramos as regras de seu uso, seja em um ambiente virtual, trabalho, familiar, escolar, grupos de amigos, dentre outros, lidamos com a nossa própria face e do outro. Portanto, conhecer diferentes contextos em que a polidez é utilizada torna o processo de conhecimento mais diversificado, fazendo com que outros pesquisadores se empenhem ainda mais no estudo a respeito do comportamento e nas relações humanas em diferentes ocasiões.

REFERÊNCIAS

BROWN, P. LEVINSON, S.C. (1987) *Politeness – some universals in language usage*. Cambridge: CUP, 1987.

SOUSA, Benedita Maria do Socorro Campos. **A Polidez em Entrevista de Falantes de Língua Portuguesa de Cabo Verde e Timor Leste**. Fortaleza, 2016. Tese.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEECH, Geoffrey. Politeness: Is there an East-West Divide? **Journal of Foreign Language**. General Serial, Lancaster: UK, v.6, n.160, p. 1-30. nov. 2005.

LEECH, Geoffrey. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009

LISBOA, Kelly; VILHENA, Diniz. **Polidez Linguística em Ambiente Virtual**: análise de gênero recado em sites de relacionamento. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES). v. 2, n. 1, p. 75-88, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas Formas de Construção de Sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

OLIVEIRA, S.L. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**: Pioneira, 2007.

PAIVA, Geórgia M. Feitosa. **A polidez linguística em sala de bate-papo na internet**. Fortaleza-CE, 2008. Dissertação.

RECUERO, Raquel. **A Conversação em Rede: Comunicação Mediada pelo Computador e Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2ª edição, 2020.

SATHLER, Erika Hoth Botelho. **Dissertação de Repositório Institucional da UnB: Estratégias de polidez utilizadas por brasileiros em situações de elogio: um estudo sóciointeracional**. Brasília, 2011.

CAPÍTULO 6

MULTIMODALIDADE TEXTUAL: UM AVANÇO SOCIOLINGUÍSTICO NO PROCESSO COMUNICATIVO DIGITAL COM O USO DE *EMOJIS*, *GIFS* E FIGURINHAS

Data de aceite: 01/11/2021

Alex Sandro Peixoto Medeiros

RESUMO: Este trabalho analisou o uso de *emojis*, figurinhas e *GIFs* no processo de comunicação não verbal via *texting*, a fim de identificar e examinar estes elementos comunicativos no *corpus* desta pesquisa. O trabalho buscou analisar as construções comunicativas, de ordem não verbal, na utilização diária em conversas informais via mensagens digitais. Os pressupostos teóricos utilizados como base foram os estudos sobre linguagem e comunicação, desde seus primórdios até sua utilização na era digital, a partir dos conceitos de Martín Serrano (2007), Saussure (2006), Bechara (2006), Buck & Van Lear (2002) e Schlobinski (2012). Além disso, teorias distinguindo linguagem, língua e fala foram utilizadas como aporte teórico para esta pesquisa. O estudo se dá pela necessidade de um olhar mais analítico em relação à utilização da comunicação não verbal dentro do ambiente digital dos aplicativos de mensagens, a fim de responder ao questionamento sobre a influência destes recursos/dispositivos comunicativos no processo comunicativo. A interpretação dos dados mostra que com o advento das novas mídias a comunicação transcende a perspectiva de texto na modalidade escrita da linguagem, bem como transformou a interação verbal em relação ao uso de formas rápidas, práticas e simples de comunicação na atualidade. Conclui-se que, para pesquisas futuras, deve-se investigar acerca dos

problemas no uso da comunicação não verbal, assim como a utilização destes elementos de comunicação não verbal dentro de sala de aula, em especial no ensino de Língua Estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação não verbal. *Texting*. Processo comunicativo.

ABSTRACT: This research analyzed the use of emojis, stickers and GIFs in the process of nonverbal communication by texting, in order to identify and verify these communicative elements in the corpus of this research. The research aimed to analyze the communicative constructions, of a nonverbal order, in the daily use in informal conversations via instant messages. The theoretical assumptions used as a basis were studies on language and communication, from its beginnings to its use in the digital age, from the concepts of Martín Serrano (2007), Saussure (2006), Bechara (2006), Buck & Van Lear (2002) and Schlobinski (2012). In addition, theories distinguishing language, idiom and speech were used as a theoretical contribution to this research. The study is due to the need for a more analytical look in relation to the use of nonverbal communication within the digital environment of message applications, in order to answer the question about the positive or negative influence of these elements in the communicative process. The interpretation of these studies is crucial for the development of detailed looks in relation to the use of fast, practical and simple ways of communication today. It is concluded that, for future research, it should be investigated about the problems in the use of nonverbal communication, as well as the use of these elements of nonverbal

communication within the classroom, especially in Foreign Language teaching.

KEYWORDS: Nonverbal communication. Texting. Communicative process.

1 | INTRODUÇÃO

A comunicação é um ato recorrente entre os humanos, que fazem uso dela para diversos fins. Comunicar-se é fundamental para estabelecer relações entre pessoas e atingir objetivos fazendo uso desta comunicação. O poder que ela exerce entre os indivíduos é alto, e traz à tona as formas de comunicar-se desde as formas mais primitivas até as mais modernas. O fato é que, com o avanço das tecnologias e das linguagens, a comunicação passou a ser mais simples, rápida e com o claro objetivo de facilitar o ato comunicativo entre as pessoas.

O campo de pesquisa da área das formas de comunicação é vasto, e todos têm como objetivo observar e analisar o ato comunicativo e seu poder na facilitação (ou não) deste processo. Além disso, vale ressaltar que não existe apenas um tipo de comunicação, o que possibilita mais objetos de estudo para pesquisas da área comunicativa. Contudo, para entender o que é comunicação, é necessário discursar sobre os conceitos de linguagem, seja ela verbal ou não verbal, e como ocorre este processo dentro da ação comunicativa.

O primeiro passo deste trabalho é referenciar os conceitos de linguagem e comunicação, distinguindo estes conceitos de língua e fala, e preparando o enfoque para o objeto de estudo desta pesquisa. Para isso, os estudos de Saussure (2006) embasam teoricamente tais conceitos e dão norte para o desenvolvimento do trabalho. O conceito universal de linguagem de Bechara (2006) também auxilia no embasamento dos estudos. Porém, é necessária a ampliação o referencial teórico para chegar ao objeto de estudo desta pesquisa, que é o processo de comunicação não verbal, por isso as teorias de Buck e Van Lear (2002) para distinguir as formas de comunicação, sejam elas verbais ou não verbais, simbólicas ou não simbólicas, são importantes para delimitar tais teorias para continuidade deste trabalho.

A escolha do *corpus* desta pesquisa passou pela análise da comunicação na era digital, tendo em vista que este tipo comunicativo é o mais utilizado na atualidade pela sua praticidade, agilidade e simplicidade para fins comunicacionais. Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é a comunicação não verbal utilizada em aplicativos de mensagens, mais especificamente o uso de *emojis*, figurinhas e *GIFs* para comunicação.

Com a pesquisa totalmente delimitada em relação ao aporte teórico, este trabalho tem como objetivo geral analisar a influência de elementos não verbais no processo de comunicação na era digital. Como objetivos específicos, tem-se a análise da influência do uso de *emojis*, figurinhas e *GIFs* na comunicação digital via aplicativos de mensagens; e a influência positiva deste mesmo uso no processo de comunicação.

A pesquisa possui natureza bibliográfico-interpretativista. O procedimento

metodológico utilizado neste trabalho, inicialmente, é o levantamento do aporte teórico e aprofundamento dos estudos relacionados ao *corpus* desta pesquisa. A partir disso, a análise e seleção do material para consolidação do *corpus* do trabalho.

O passo a passo do procedimento metodológico desta pesquisa passa inicialmente pela análise e seleção de conversas informais utilizadas em aplicativos de mensagens em plataformas digitais, a fim de identificar o uso de elementos de comunicação não verbal (*emojis*, figurinhas, *GIFs*). Foram descartadas conversas que fazem utilização de comunicação verbal, mesmo que utilize de acrônimos ou outros elementos que configurassem uma comunicação digital diferente da norma culta. Após a separação e seleção destas conversas, foi iniciada a análise destas mensagens a fim de comprovar se houve ou não comunicação significativa com o uso destes elementos não verbais, levando em consideração o conceito de comunicação (emissor e receptor). Por último, cabe a esta pesquisa analisar a influência da utilização de *emojis*, figurinhas e *GIFs* no processo comunicativo.

Vale ressaltar que, durante o mapeamento das conversas com comunicação não verbal utilizando *emojis*, figurinhas e *GIFs*, foram analisadas apenas situações conversacionais ocorridas no ano de 2020. Os nomes das pessoas envolvidas nas conversas analisadas serão desconsiderados por questões éticas, e capturas de telas (*printscreens*) foram salvos e selecionados para inserção nesta pesquisa. Eles estarão disponíveis no *corpus* e no apêndice deste trabalho.

Por fim, este trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo, que tem por título “Definições de linguagem, comunicação e texting”, traz o embasamento teórico dos estudos relacionados aos atos comunicativos e utilização da linguagem. O segundo capítulo, aborda sobre os aspectos teórico-metodológicos e analisa o objeto de estudo desta pesquisa e o *corpus* para responder aos questionamentos sobre a presença de comunicação (Buck & Van Lear, 2002) e a interferência dos aspectos sociolinguísticos (Schlobinski, 2012). Por último, temos as considerações finais sobre os resultados encontrados durante este trabalho.

2 | DEFINIÇÕES DE LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E TEXTING

A evolução humana passou por diversas etapas, sendo estas essenciais para o desenvolvimento do planeta e das civilizações. A descoberta do fogo foi uma delas, que trouxe à raça humana o poder de se impor no topo da cadeia alimentar. O desenvolvimento da agricultura e da criação de animais sanou os problemas de escassez de alimentos e fez com que os humanos se fortalecessem e criassem vínculos regionais para, assim, desenvolver os seus costumes.

Todavia, uma etapa chama mais atenção pela sua importância e revolução no modo de viver que destaca os seres humanos dos demais seres do planeta: a comunicação.

Este processo demandou muito tempo para seu desenvolvimento e, na verdade, a evolução da comunicação não vai parar. Desde os primeiros sinais de comunicação por sons, por hieróglifos, por pinturas rupestres, por sinais de fumaça, até os modernos meios de comunicação móvel que, com apenas um clique, você consegue comunicar-se com qualquer outra pessoa, independentemente de onde ela esteja. Essa evolução vem acompanhada do processo de globalização visto que, o ser humano reinventa a sua forma de comunicar-se de acordo com a necessidade atual (Martín Serrano, 2007).

O desenvolvimento da capacidade de comunicação foi fundamental para a ascensão dos seres humanos e da evolução da tecnologia no mundo. Pessoas foram capazes de transformar os sons emitidos pelo nosso aparelho fonador naturalmente em sons que foram sistematizados e transformados em línguas, inicialmente apenas faladas. O avanço das línguas criou sistemas de escritas, com emissão e registro de mensagens que eram utilizadas nas primeiras civilizações humanas não só a fim de comunicar-se, mas também de historiar culturas pelo mundo inteiro. Porém, hoje temos formas mais tecnológicas de comunicação (telefones, televisores, rádios etc.) que revolucionaram a forma de comunicação no século XIX. O século XX veio e com ele os aparelhos celulares e a internet mostraram que era possível comunicar-se sem a necessidade de estarem fixos. Hoje, a comunicação é amplamente digital, com formas rápidas e simples de emitir mensagens (Schlobinski, 2012).

Portanto, os estudos da comunicação trazem à tona um objeto de estudo bastante importante para a compreensão dos processos comunicativos: a linguagem; que no próximo tópico será abordada e referenciada teoricamente para embasar os estudos para posteriores análises das formas contemporâneas de comunicação.

2.1 O que é língua/linguagem? E o que é comunicação?

É necessário entender que a linguagem desempenha papel fundamental no processo de comunicação humana. Contudo, a linguagem é muitas vezes confundida com língua e fala, e isso dificulta seu estudo científico e sua definição. Os estudos de Linguística auxiliam na compreensão destes temas, e uma das obras mais importantes é o Curso de Linguística Geral, de Ferdinand Saussure (2006). Estes conceitos serão referenciados neste tópico, trazendo a compreensão ampla das suas teorias.

Pode-se entender a linguagem como sendo um sistema através do qual o homem comunica suas ideias e sentimentos. Este processo pode ser executado através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. Além disso, a linguagem também pode ser por meio de sons, como acontece na linguagem animal. Antes de evoluir enquanto espécie, os seres humanos comunicavam-se através de sons, constituindo assim uma forma de linguagem primitiva, mas que cumpria o seu propósito de comunicação. A linguagem, de forma mais sistematizada, constitui-se em verbal e não verbal, sendo a primeira formada por palavras, seja na escrita ou na fala; e a segunda não contém palavras, utiliza-se de

recursos visuais, tendo como exemplos imagens, placas, linguagem corporal, linguagem sonora (excluindo sons de letras e palavras), gestos etc. A linguagem é o início de qualquer outro processo de comunicação, seja ele complexo ou não. Segundo Bechara (2006), o conceito de linguagem é definido como

“Entende-se por linguagem qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência. A linguagem se realiza historicamente mediante sistemas de isoglossas comprovados numa comunidade de falantes, conhecidos com o nome de línguas, como veremos adiante. Tal conceituação envolve as noções preliminares do que seja sistema, signo, símbolo e intercomunicação social.” (Bechara, 2006, p. 16).

Já a língua constitui um sistema mais complexo de comunicação. Línguas são mais variáveis e, empiricamente falando, servem para expressar a cultura e identidade de um povo. Em seu conceito estrutural, foi definido por Saussure (2006) como

“Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica (...).” (Saussure, 2006 [1973], p. 17).

A fala é um modo de linguagem para estabelecimento de comunicação que, com certeza, foi a primeira forma mais relevante de “comunicação moderna” (tendo em vista o arco temporal da evolução humana). Saussure (2006) define que a fala é um processo individual de comunicação, em que o indivíduo faz o uso da língua de forma pessoal, a fim de comunicar-se com o receptor da mensagem. Em sua obra, o autor afirma que

“A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.” (Saussure, 2006 [1973], p. 22).

Fazendo a análise comparativa, Saussure (2006) afirma que há uma diferença entre língua e fala. *Língua* trata-se do conjunto de todas as regras que determinam o emprego dos sons, das formas e das relações sintáticas necessárias para a produção dos significados, sendo comparada a um dicionário, acrescido de uma gramática, cujos exemplares tivessem sido distribuídos entre todos os membros de uma sociedade. Já a *fala* não possui caráter social, pois sua natureza é individual, tendo em vista que se trata de uma parcela concreta e individual da língua. Para distinguir *linguagem* de *língua*, Saussure (2006) afirma que

“Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas.” (Saussure, 2006 [1973], p. 23).

A verdade é que todos esses processos descritos, diferenciados e referenciados, mesmo que tão distantes em termos teóricos uns dos outros, têm um objetivo em comum: a comunicação. O ser humano utiliza diariamente a linguagem, a língua e a fala para comunicar-se com outros seres, sejam eles humanos ou não. De fato, o que é comunicação? Este processo compreende a interação entre dois ou mais sujeitos a fim de expressar uma mensagem. A comunicação é uma via de mão dupla, em que o emissor e o receptor precisam estar cientes e compreender o processo. Todo emissor envia uma mensagem com um significado e cabe ao receptor decodificar e dar sentido a esta mensagem. Sendo assim, a comunicação abrange aspectos espontâneos, não simbólicos e também simbólicos da linguagem. Em sua obra, Buck & Van Lear (2002) trazem algumas definições próprias e de outros autores, afirmando que

“Algumas definições de comunicação excluíam influências transmitidas por via espontânea e comportamento não simbólico. Assim, Weiner, Devoe, Rubinow e Geller (1972) definiram comunicação como envolvendo necessariamente um sistema de símbolos socialmente compartilhado, ou código, que é de natureza simbólica.” (Buck & Van Lear, 2002, p. 522, tradução nossa).

Nesta concepção, a comunicação só ocorre quando o emissor e o receptor compartilham ou têm conhecimento do mesmo sistema de linguagem, seja ele simbólico ou não. Na prática, só ocorre comunicação quando a pessoa que recebeu a mensagem entende o que a pessoa que mandou a mensagem quis dizer. Por exemplo, um indivíduo que não tem conhecimento da língua portuguesa ouve uma pergunta ou comentário de um brasileiro, em português. Neste caso, há emissão de mensagem, mas não há comunicação, pois, o receptor não entendeu o que foi falado, ou seja, não decodificou a mensagem.

Dito isto, vem à tona duas formas de comunicações usadas com frequência: a comunicação verbal e a comunicação não-verbal. Nas próximas seções serão apresentados seus conceitos e sua diferenciação.

2.2 Comunicação verbal

Como foi abordado anteriormente, a comunicação pode ocorrer, de forma mais geral, em duas maneiras. Para compreender melhor o conceito de comunicação verbal, é necessário relembrar o que é linguagem verbal. Também chamada de linguagem verbalizada, ocorre quando a expressão da linguagem é feita por meio de palavras, sejam elas escritas ou faladas. Exemplos de utilização da linguagem verbal são as conversações, os livros, as revistas e todo e qualquer modo de comunicação que exija o uso de signos por meio da fala e da escrita.

Adentrando o âmbito da comunicação verbal, tem-se a utilização das palavras escritas e faladas a fim de comunicar-se com outra pessoa. Através da comunicação verbal, pessoas são capazes de manifestar o seu pensamento usando palavras, sendo necessária a compreensão destas palavras por meio do receptor da mensagem. Mesmo

em tempos modernos, a utilização da comunicação verbal é realizada de forma majoritária, pois há no ser humano a necessidade de se expressar utilizando a sua língua. Porém, o não conhecimento de uma língua, por exemplo, acarreta na falha no processo de comunicação verbal, sendo o indivíduo forçado a utilizar outros métodos de linguagem para tentar estabelecer comunicação com o receptor.

Além disso, o processo de comunicação verbal está ligado a fatores biológicos. Não só a verbal, mas também a não verbal está ligada a processos que ocorrem em determinado lado do cérebro. Buck & Van Lear (2002) afirmam que

“Em uma revisão útil, Andersen, Garrison e Andersen (1979) relacionaram a comunicação não verbal ao processamento associado ao hemisfério cerebral direito (RH) e à comunicação verbal ao processamento do hemisfério esquerdo (LH). Eles sugeriram que um “esquema de codificação não verbal subjacente” é analógico, não linguístico e está associado ao processamento de RH (p. 83).” (Buck & Van Lear, 2002, p. 524, tradução nossa).

Sendo assim, a verbalização do ato de comunicar-se revela que o processo de comunicação é bastante complexo, e compreende línguas, símbolos linguísticos e desenvolvimento neural para que seja estabelecido este tipo de comunicação, e ainda necessita de compreensão por parte do receptor para que seja consolidada. De maneira geral, podemos definir a comunicação verbal como utilização de símbolos para comunicar-se.

2.3 Comunicação não verbal

Seguindo a mesma sistemática do objeto anterior, a comunicação não verbal também compreende um processo de comunicação, mas, desta vez não sendo necessária a utilização de palavras. Este tipo é mais amplo e abrangente, utilizando diversas formas de linguagem com o intuito de estabelecer comunicação.

Comunicação não verbal é aquela em que palavras não estão presentes, e que são utilizados gestos, recursos visuais, expressões faciais, sons, ruídos (exceto os de letras e palavras) e posturas que auxiliem o processo de comunicação entre emissor e receptor. Os recursos simbólicos e a simbologia são utilizadas neste tipo de comunicação para estabelecer a relação entre a pessoa que envia a mensagem e a pessoa que a recebe.

Pode-se afirmar que este ato, principalmente quando ligado à utilização de gestos, é espontâneo (Buck & Van Lear, 2002, p. 524), e compreende mais complexidade na recepção. Fazendo uma apologia temporal, a comunicação não verbal foi muito utilizada nos primórdios da civilização humana, tendo como a representação da comunicação por meio de gestos, sons, pinturas e outros meios de linguagem que estabeleciam comunicação entre os seres. Na contemporaneidade, a utilização desta forma de comunicar-se tem sido ampliada com a necessidade de agilizar, facilitar e simplificar a comunicação.

Assim como a comunicação verbal e como já anteriormente discutido, o processo de estabelecimento desta comunicação é um processo ligado a fatores biológicos, mais

precisamente ao desenvolvimento neural dos seres humanos. A comunicação não verbal está ligada ao processamento associado ao hemisfério cerebral direito (Buck & Van Lear, 2002, p. 524). Além do esforço neural, também há o esforço físico na utilização deste modo de comunicar-se, tendo em vista que o indivíduo precisa de mais articulação física para fazer a utilização de, principalmente, gestos.

2.4 O processo de comunicação na era digital

O exercício da comunicação passou por diversos processos de evolução com o tempo. Novos tipos de comunicação foram surgindo e aperfeiçoando o ato comunicativo objetivando facilitar e agilizar os meios de transmitir mensagens entre indivíduos. Neste tópico abordaremos como acontece o processo comunicativo na atualidade, mais precisamente no que chamaremos de era digital, na qual os aparelhos tecnológicos exercem função fundamental para a comunicação. Dentro deste processo, abordar, também, o uso das mensagens instantâneas como fim comunicativo e sua facilitação da comunicação simples e rápida entre as pessoas. Para uns com o intuito de reduzir o espaço/tempo e celeridade na comunicação; outros por acreditarem que é preciso uma troca dos termos escritos por símbolos, e formas que transmitam a mesma ideia, sem a necessidade do uso incisivo desta palavra escrita (Schlobinski, 2012).

A era digital surgiu para facilitar a vida das pessoas de várias maneiras. Acesso à educação, comunicação, locomoção e outros aspectos foram democratizados a partir do surgimento desses processos. Para se ter uma ideia da dimensão do que isso significa, a comunicação entre pessoas que estavam distantes umas das outras só era possível através de cartas, em que a pessoa redigia e enviava uma mensagem, aguardava dias até que essa carta chegasse ao destinatário e mais dias para que a resposta chegasse até a sua casa em uma nova carta. Indo mais além, tinha-se também o demorado processo de chamada telefônica, em que o indivíduo ligava para uma central de telefonia para que um telefonista encaminhasse a ligação para quem ele desejava completar. Um processo que, mesmo sendo considerado rápido para aquela época, meados dos anos de 1880, o que não se compara em nada com a facilidade e rapidez do atual processo de comunicação na era digital.

Atualmente, quase toda a comunicação é feita através de aparelhos móveis de telefonia (celulares ou smartphones) e da internet. Ainda hoje existem os telefones fixos, porém, dispensando as centrais telefônicas, podendo-se ligar diretamente a quem se deseja. Mesmo assim, o uso de telefones fixos é extremamente incomum nos nossos dias, pois a facilidade dos aparelhos móveis é bem superior. Basta apenas alguns toques em algumas teclas, ou na tela, aguardar alguns segundos e sua chamada telefônica é iniciada. Além de utilizar os serviços de telefonia, também é possível realizar chamadas a partir do uso da internet, sendo um processo ainda mais rápido, tendo em vista que internet se conecta à rede de usuários de forma mais ágil, rápida e indistintamente.

Um outro método, sendo este o mais utilizado atualmente para comunicação, é o envio de mensagens instantâneas (Schlobinski, 2012). O termo, em inglês, *texting*, refere-se ao ato de comunicar-se através de mensagens. Porém, este processo de envio, que será abordado no próximo tópico, também sofreu evolução e foi modificado com o passar dos anos, mesmo que o intervalo de tempo destas alterações tenha sido tão curto.

2.5 *Texting* aplicado como ferramenta de comunicação verbal e não verbal

A forma escrita na era digital, chamada *texting*, causou uma revolução na forma de comunicação. Onde antes só se era possível enviar mensagens escritas via cartas, o envio de mensagens instantâneas trouxe a democratização no processo de comunicação rápida entre os indivíduos. Seja realizada através de, inicialmente, computadores (via *e-mail*) ou, posteriormente, dispositivos móveis (via SMS), o *texting* demonstra o quanto a comunicação rápida conecta pessoas que, mesmo distantes, conseguem estar interligadas.

Da língua inglesa, o *texting* tem como definição, segundo o Dicionário de Cambridge, “o ato de enviar a alguém uma mensagem de texto”¹ (tradução nossa). Estas mensagens, atualmente, são enviadas através de telefones e outros dispositivos móveis próprios para o envio de mensagens. Schlobinski (2012, p. 150) afirma que “enviar mensagens SMS ou *tweetar* são formas muito específicas de comunicação que se caracterizam pela concisão – no máximo 160 ou 140 caracteres, respectivamente. São mensagens curtas para combinar algo, dizer oi, relatar algo de maneira marcante e breve, etc.”. Isto demonstra que estas mensagens servem para uma comunicação rápida e fácil, com o objetivo de estabelecer conexão com outra pessoa através da rede de telefonia ou da rede de internet.

A comunicação via *texting* aborda dois tipos de comunicação que foram estudadas nesta pesquisa: verbal e não verbal. Inicialmente, era o envio de mensagens instantâneas que dispensavam o uso de elementos não verbais. Porém, devido à necessidade de agilização temporal do processo de comunicação entre as pessoas, estes elementos foram introduzidos no uso do *texting*. Além dos recursos não verbais, o uso de acrônimos também facilita a comunicação, ainda verbal, entre os indivíduos, pois não há a necessidade de teclar mais vezes para enviar a mesma mensagem, com o mesmo objetivo. Schlobinski (2012) afirma que “respectivamente, as mensagens de texto são simples e parcialmente reduzidas. As formas linguísticas são adaptadas ao número de caracteres disponíveis e otimizadas do ponto de vista da linguagem.” (p. 150). Todavia, vale ressaltar que o processo de comunicação só ocorre quando o receptor e interlocutor compartilham do conhecimento relacionado àquele estilo de comunicação. No *texting* não é diferente e, quando se utiliza dos elementos linguísticos de facilitação da comunicação (acrônimos e elementos não verbais, por exemplo), é necessário o conhecimento e interpretação destes elementos para que seja estabelecida a comunicação.

Em relação a comunicação não verbal existente no *texting*, a utilização de imagens

1 “The activity of sending someone a text message”.

se sobressai entre as demais. Este envio de imagens não se resume apenas à utilização de fotos ou imagens baixadas da internet e enviadas como anexo nas conversas, outros elementos foram criados a fim de estabelecer a comunicação não verbal mantendo a qualidade de interpretação dos indivíduos. Entre eles, destacam-se os *emojis*, os *GIFs* e as figurinhas (*stickers*, originalmente em inglês). No próximo tópico serão apresentados estes elementos e suas funções e usos dentro do ambiente de envio de mensagens instantâneas.

3 | A INFLUÊNCIA DO USO DE *EMOJIS*, *GIFs* E FIGURINHAS NO PROCESSO COMUNICATIVO DIGITAL

Neste capítulo abordamos a construção dos aspectos teórico-metodológicos que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, as análises dos dados obtidos a partir da pesquisa realizada para este trabalho estão descritas também nesta parte. O objetivo é descrever o uso e a influência do *texting* via *emojis*, figurinhas e *GIFs* no processo de comunicação na linguagem digital. Para a realização desta análise, foram utilizados como base bibliográfica todos os teóricos citados nos capítulos anteriores, que trazem conceitos-chave para fundamentar cientificamente os dados obtidos.

3.1 *Emojis/GIFs/figurinhas usado como forma de comunicação não verbal*

Antes de iniciar a discussão sobre a utilização destes recursos dentro do processo de comunicação não verbal no ambiente digital, mais especificamente com o uso do *texting*, deve-se entender melhor o que são estes três elementos. Todos têm como objetivo principal expressar uma ideia ou sentimento por meio de mensagem de forma simples e rápida, que não através do uso de palavras, e sim elementos gráficos. Sendo necessária a interpretação por parte dos interlocutores destes elementos para inferir significância e entendimento da mensagem.

Desta forma, os *emojis* serão os primeiros abordados nesta pesquisa. De acordo com o Dicionário de Cambridge, os *emojis* são definidos como “uma imagem digital adicionada à uma mensagem na comunicação eletrônica com objetivo de expressar uma ideia ou sentimento particular”² (tradução nossa). Comumente chamadas de “carinhas” dentro do ambiente digital, estas imagens foram criadas em 1999 pelo designer japonês Shigetaka Kurita, e foram desenvolvidas para a plataforma de Internet móvel NTT Docomo. Os *emojis* são usados com o intuito de demonstrar como a pessoa está se sentindo em relação à uma situação ou à uma mensagem anteriormente enviada. Estes *emojis* indicam surpresa, amor, tristeza, felicidade, e muitos outros sentimentos, como o exemplo de *emoji* na (figura 1 abaixo), que também está disponível no apêndice desta pesquisa. O *emoji* utilizado, como a própria imagem apresenta, traz o sentimento de paixão representado pelos corações que rodeiam a imagem com traços avermelhados nas bochechas – compreensão livre nossa.

² “A digital image that is added to a message in electronic communication in order to express a particular idea or feeling”.

É comumente utilizado para expressar o sentimento de ter amado algo que foi enviado anteriormente pelo interlocutor, ou até mesmo para iniciar uma conversa com uma pessoa a quem se ama. Mesmo havendo outras figurinhas semelhantes a esta, ela se sobressai entre as demais pela explanação do seu sentido, como comentamos acima.



Figura 1 – Exemplo de emoji.

Fonte: Whatsapp Messenger/Google Images.

Seguindo com os elementos substitutos em detrimento da comunicação verbal, temos os *GIFs*. Estes são mais parecidos, em termos de formatação, com as figurinhas. A definição de *GIF* é, segundo o Dicionário de Cambridge, “um tipo de arquivo de computador que contém uma imagem estática ou em movimento. *GIF* é a abreviação para ‘Formato de Intercâmbio Gráfico’³ (tradução nossa). Os *GIFs* são animações (ou vídeos curtos) em formatos mais leves criados em 1987 pela *CompuServ*, nos Estados Unidos, para serem de envio rápido em mensagens de texto. Alguns *GIFs* podem apresentar elementos verbais, como símbolos, letras e até palavras da língua a que se refere para auxiliar no processo de interpretação, porém, a maior parte utiliza-se apenas da linguagem não verbal, uma animação/imagem mais adequada ao que a palavra escrita em si teria. Usamos abaixo um exemplo de *GIF* (figura 2). O *GIF* em questão traz uma ideia de não entendimento em relação ao contexto da conversa apresentada anteriormente pelo interlocutor, tendo em vista que ele é caracterizado por um ponto de interrogação que se move e um boneco representando um indivíduo com expressão de dúvida (mãos se mexendo próximas ao queixo). Para isso, o elemento verbal de ponto de interrogação e a expressão do desenho da imagem são determinantes para demonstrar esta ideia ou sentimento de dúvida – interpretação livre nossa; consentindo-se compreensão entre as partes.

³ “A type of computer file that contains a still or moving image. GIF is the abbreviation for ‘Graphic Interchange Format’.



Figura 2 – Exemplo de GIF.

Fonte: Google Images.

Por fim, em nossa análise dos termos substitutivos da palavra escrita temos as figurinhas, do inglês *stickers*⁴. Tratam-se de colagens de imagens enviadas instantaneamente via aplicativo de mensagem. Este novo elemento de comunicação não verbal dentro do ambiente do *texting* é o mais atual deles e surgiu inicialmente nos aplicativos de envio de mensagens instantâneas, em 2018 e foram criadas pelo Whatsapp Messenger, já os demais surgiram inicialmente nos serviços de envio de mensagens das principais redes sociais. As figurinhas são amplamente usadas para expressar, com mais clareza, na maioria das vezes, um sentimento ou ideia momentânea do emissor da mensagem.

Além disso, as figurinhas, diferente dos *emojis* e *GIFs*, trazem elementos verbais mais marcantes, como frases e textos contidos na imagem. Estes formatos imediatos de textos podem ser usados para emitir a própria mensagem, ou até mesmo para auxiliar na compreensão da interpretação da mensagem enviada anteriormente pelo interlocutor, mantendo a conexão do diálogo, sem a necessidade de usar uma só letra digitada. Apresentamos abaixo (figura 3) dois exemplos de figurinhas, um apenas com comunicação não verbal e outro com elementos verbais. Outros exemplos de figurinhas podem ser visualizados no apêndice desta pesquisa.

⁴ “Os *stickers* são da família dos *emoticons* e dos *GIFs*, outras duas formas disponíveis no WhatsApp para não depender apenas do texto escrito. A possibilidade de qualquer um criar suas próprias figurinhas por meio de *apps* fez com que essa funcionalidade virasse um sucesso”.



Figura 3 – Exemplo de figurinha

Fonte: Whatsapp Messenger/Google Images

Quanto ao uso destes elementos dentro do ambiente do *texting*, é importante ressaltar que aspectos pessoais e sociais influem para a utilização destes elementos. O repertório linguístico conforme Schlobinski (2012) está ligado a alguns fatores linguísticos específicos de cada indivíduo, como ele afirma

“Informações não verbais e prosódicas precisam ser compensadas, sendo emuladas por meios grafoestilísticos (^_^). O repertório linguístico depende do conteúdo dos diálogos, da idade (projetada) e do gênero do interlocutor, da identidade dos papéis, etc. Resumindo: fatores sociolinguísticos desempenham um papel importante e o espaço de variação é estruturado em diferentes dimensões.” (Schlobinski, 2012, p. 150).

Sendo assim, estes fatores sociolinguísticos são os determinantes do uso e influem no processo de interpretação da mensagem. Como já dissemos, a mensagem precisa ser decodificada pelo interlocutor e, para isso, ambos devem compartilhar do conhecimento daquela mensagem para haver comunicação (Buck & Van Lear, 2002). Provavelmente indivíduos que apresentem divergências quanto aos aspectos sociolinguísticos terão dificuldades no processo de comunicação. Isto não quer dizer que não haja comunicação, mas que o processo de compreensão se torna mais difícil e necessita de mais tempo ou até mesmo mais explicações por parte do interlocutor da mensagem para que a comunicação seja eficientemente estabelecida.

Após o levantamento de todos esses estudos relacionados aos tipos de comunicação e aos elementos utilizados no *texting*, é possível analisar conversas entre indivíduos que utilizam este tipo de comunicação para estabelecer conexão com outros

3.2 Aspectos teórico-metodológicos da investigação

A metodologia de toda pesquisa é a base para a compreensão e análise de determinado tema através da construção de conhecimento científico. O objetivo do

processo metodológico é explicar e discutir um fenômeno baseado na verificação de uma ou mais hipóteses. Segundo Galliano (1986, p. 26), “ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los.” Sendo assim, a construção desta pesquisa se dá através dos conceitos-chave do desenvolvimento metodológico científico.

A natureza desta pesquisa é bibliográfica-interpretativista, tendo em vista que se trata de uma análise que passa pela interpretação dos dados a partir das teorias estudadas no trabalho. O primeiro passo foi estudar as teorias ligadas ao campo de estudo do objeto desta pesquisa, tendo como base os conceitos de língua, linguagem e fala de Saussure (2006); significado de linguagem de acordo com Bechara (2006); conceito de comunicação e diferenciação entre comunicação verbal e não verbal dos estudos de Buck & Van Lear (2002); e, por último, os fatores sociolinguísticos da comunicação digital segundo Schlobinski (2012). A partir do levantamento do aporte teórico, analisamos a comunicação verbal na era digital, tendo em vista que o objeto desta pesquisa são os *emojis*, figurinhas e *GIFs*. Sendo assim, pesquisamos o significado e a origem destes elementos.

Seguindo com o processo metodológico, analisamos e selecionamos conversas informais utilizadas em aplicativos de mensagens instantâneas em plataformas digitais, a fim de identificar o uso de elementos de comunicação não verbal (*emojis*, figurinhas, *GIFs*). Mesmo quando utilizados acrônimos ou outros elementos que configurassem uma comunicação digital diferente da norma padrão, foram descartadas conversas que utilizassem comunicação verbal. Durante o mapeamento das conversas que utilizassem *emojis*, figurinhas e *GIFs*, foram analisadas situações conversacionais ocorridas no ano de 2020, considerando que quanto mais atualizados fossem os dados, mais precisão teríamos no resultado esperado. Para levantar e arquivar os dados, foram utilizadas capturas de telas (*printscreens*) como instrumento de coletas de dados e elas estarão disponíveis no *corpus* e no apêndice deste trabalho. Por questões éticas, os nomes das pessoas envolvidas e algumas partes das conversas foram suprimidas da análise.

Foram selecionadas seis conversas entre pessoas que utilizaram aplicativo de envio de mensagens instantâneas para diálogo, usando os elementos de comunicação não verbais *emojis*, figurinhas e *GIFs*. As conversas foram numeradas (de 1 a 6) e as pessoas foram identificadas apenas como emissor/emissora e receptor/receptora. Os emissores são as pessoas cujas mensagens estão nas caixas de cor verde-claro (à direita nas imagens), e os receptores têm suas mensagens nas caixas de cor branca (à esquerda nas imagens).

Após o mapeamento e seleção das conversas, a análise foi realizada utilizando como base dois questionamentos teóricos:

1. De acordo com o conceito de Buck & Van Lear (2002), houve comunicação na conversa analisada?
2. Os aspectos sociolinguísticos, a partir dos estudos de Schlobinski (2012), interferiram no processo de comunicação na conversa em análise?

Cada análise expõe a interpretação do autor acerca das conversas, tomando como base a resposta aos dois questionamentos e o aporte teórico desenvolvido nesta pesquisa. Para concluir os estudos desta pesquisa, discorreremos, no capítulo seguinte, acerca das considerações finais.

3.3 Análise de dados da pesquisa

A análise destas mensagens busca comprovar se houve ou não comunicação significativa com o uso destes elementos não verbais, levando em consideração o conceito de comunicação (Buck & Van Lear, 2002). Para isso, marcas de expressão de entendimento ou desentendimento foram buscados dentro das conversas. Esta análise é importante para a resolução do questionamento desta pesquisa, pois se constatado que não houve comunicação significativa, teríamos como resultado um déficit de comunicação quando utilizada a linguagem não verbal dentro do contexto comunicacional. Também foi utilizado como base teórica o conceito de Schlobinski (2012) que relaciona os aspectos sociolinguísticos ao contexto de interpretação de mensagens.

Analisamos se a utilização de *emojis*, figurinhas e *GIFs* é considerada eficaz ou não no processo de comunicação via *texting*. A sua eficácia na comunicação vai depender de comunicação significativa, dos aspectos sociolinguísticos. Para isto, a análise interpretativa do autor, considerando todo aporte teórico levantado, fora realizada a partir dos dados obtidos nas conversas em que a comunicação não verbal foi utilizada. A análise será realizada sob a ótica dos elementos de demonstração de avanço no processo comunicativo quando utilizada a comunicação não verbal via multimodalidade textual. Também serão levados em consideração os aspectos sociolinguísticos dentro dessa abordagem com o objetivo de não excluir as situações em que as conversas aconteceram entre os indivíduos.

3.4 Categorias de análise

A partir de agora trataremos de algumas análises dos elementos não verbais dentro da linguagem digital. Analisar conversas requer muita sensibilidade quanto aos aspectos de definição de linguagem e comunicação, e também aos aspectos sociolinguísticos estudados e abordados nesta pesquisa. Sendo assim, neste tópico faremos a análise de seis conversas entre pessoas que utilizaram um aplicativo de envio de mensagens instantâneas para se comunicar usando os elementos de comunicação não verbais estudados nesta pesquisa: *emojis*, figurinhas e *GIFs*. Numeramos as conversas de 1 a 6, e iremos identificar as pessoas apenas como emissor/emissora e receptor/receptora. Os emissores são as pessoas cujas mensagens estão nas caixas de diálogos de cor verde-claro (à direita nas imagens), e os receptores têm suas mensagens nas caixas de cor branca (à esquerda nas imagens). Com isto, faremos a análise da primeira conversa a seguir.



Figura 4 – Conversa 1

Fonte: *Whatsapp Messenger*

Nesta primeira conversa podemos identificar uma situação de uso dos *emojis* entre dois indivíduos. O objetivo do uso destes *emojis* é complementar as mensagens verbais da conversa, com alguns *emojis* também usados de forma avulsa para expressar uma mensagem diferente. Podemos ver que os corações são utilizados para expressar o amor entre os dois que estão se despedindo um do outro, porém, temos a presença de mãos que indicam fé, mostrando que a receptora da mensagem é uma pessoa religiosa. Há o estabelecimento de comunicação significativa (Buck & Van Lear, 2002) pois os indivíduos, além de serem membros da mesma família, compartilham do conhecimento destas informações. Aspectos sociolinguísticos (Schlobinski, 2012) não interferiram neste caso pois são pessoas que convivem entre si e, mesmo que não tenham a mesma idade, compartilham de muitos aspectos em comum.

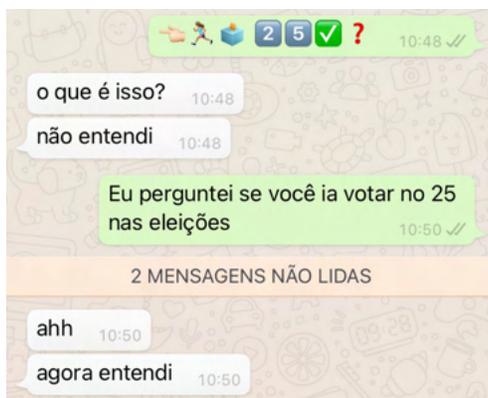


Figura 5 – Conversa 2.

Fonte: *Whatsapp Messenger*.

A segunda conversa traz também o elemento não verbal *emoji*, sendo esta com o uso mais delimitado destas figuras. Ao contrário da primeira imagem, esta não gerou uma comunicação imediata, pois o receptor da mensagem não compreendeu o que foi enviado pela emissora, sendo necessária mais explicação para que a mensagem em forma de *emoji* fosse decodificada (Buck & Van Lear, 2002). Sendo assim, a emissora não conseguiu enviar uma mensagem clara por meio de *emojis*, comprometendo a comunicação, sendo reestabelecida com esclarecimentos. Não há influência dos aspectos sociolinguísticos (Schlobinski, 2012) nesta situação conversacional pois os interlocutores compartilham de mesma faixa etária e região geográfica, porém a linguagem não verbal foi insuficiente para construção de sentido entre os interlocutores, assim, para efetivação de sentido da comunicação, um dos interlocutores precisou usar a linguagem verbal por meio de texto escrito.



Figura 6 – Conversa 3.

Fonte: *Whatsapp Messenger*.

Os elementos utilizados nesta conversa são as figurinhas, sendo neste caso todas elas constituídas apenas de imagens, dispensando elementos verbais. Mesmo assim, a comunicação foi estabelecida de forma eficiente (Buck & Van Lear, 2002), tendo em vista que emissor e receptor interpretaram as mensagens enviadas e inferiram sentido a elas. Neste contexto, os indivíduos compartilham de aspectos sociolinguísticos (Schlobinski,

2012), mesmo que tenham idades adversas. A comunicação foi iniciada pelo emissor com um gesto de carinho via figurinha que não foi aceita/retribuída pelo receptor da mensagem. A última figurinha demonstra a tristeza do emissor diante deste ato, tendo em vista que a imagem em questão relata um garoto com feições tristes puxando um carrinho com objetos. Aqui podemos ver que a comunicação eficiente não necessita de elementos verbais, desde que as pessoas envolvidas nas conversas compartilhem do conhecimento necessário para interpretação destas mensagens. Isto comprova a eficiência da utilização destes elementos não verbais e demonstra uma comunicação que foi estabelecida de maneira ágil e simplificada, apenas por meio de imagens que são facilmente compartilhadas e interpretadas pelos indivíduos.



Figura 7 – Conversa 4.

Fonte: *Whatsapp Messenger*.

Temos nesta outra conversa a utilização das figurinhas, porém com elementos verbais incluídos nas imagens. Neste caso, há duas figurinhas com frases, sendo uma composta apenas de texto (a primeira) e outra com presença de texto para auxiliar no processo de interpretação da imagem (a última). Esta conversa também teve comunicação eficiente estabelecida (Buck & Van Lear, 2002), tendo em vista que emissor e receptor compreenderam o contexto conversacional. Além disso, os interlocutores compartilham

de aspectos sociolinguísticos semelhantes (Schlobinski, 2012), como faixa etária e região geográfica similares. Os elementos verbais foram primordiais para a análise deste caso, pois a partir deles a comunicação se desenrolou, visto que, o receptor da mensagem iniciou a conversa com um texto via figurinha e o emissor rapidamente interpretou com tristeza a mensagem.



Figura 8 – Conversa 5.

Fonte: *Whatsapp Messenger*.

Esta conversa também traz figurinhas como elemento de comunicação não verbal. Porém, neste caso, a comunicação foi iniciada apenas com a presença de elementos verbais, via palavras escritas. O receptor lança a mensagem com uma informação e a emissora exprime, através de uma figurinha, o seu sentimento de que amou a informação. Logo após, o receptor se mostra não muito contente em relação a sua própria informação, desta vez também por meio de figurinha. A comunicação foi estabelecida de forma eficiente (Buck & Van Lear, 2002) neste caso também, não havendo interferência dos aspectos sociolinguísticos (Schlobinski, 2012) na construção das mensagens devido à proximidade e compartilhamento de conhecimentos entre as pessoas envolvidas na conversa.



Figura 9 – Conversa 6.

Fonte: *Whatsapp Messenger*.

A última conversa analisada nesta pesquisa traz o elemento não verbal *GIF* como instrumento de comunicação. Por se tratar de uma imagem com movimento, pode se perder os efeitos de sentido devido, não ser possível ao deslocamento da imagem no texto. Assim, ampliaremos a sua interpretação através da descrição deste elemento. No *GIF* em questão, há duas pessoas num ambiente hospitalar, sendo uma, enfermeira e o outro, paciente. A imagem mostra que a enfermeira aplica uma injeção ou vacina no paciente com força absurda, fazendo-o cair ao chão. Esta mensagem foi enviada em uma conversa de grupo, no qual vários participantes podem compartilhar suas mensagens.

É necessário relacionar a situação da conversa ao contexto temporal, cuja pandemia da Covid-19 está acontecendo. A mensagem tem o intuito de causar medo a quem recebe a mensagem, mas ao mesmo tempo divertir por se tratar de uma imagem engraçada, que traz entretenimento. Nota-se que o objetivo do emissor da mensagem é estabelecido pois a mensagem seguinte de uma outra receptora traz uma figurinha com risos, comprovando que a pessoa se divertiu ao ver o *GIF*. Neste caso, a comunicação imediata foi efetivamente estabelecida (Buck & Van Lear, 2002) entre os indivíduos envolvidos nas conversas por compartilharem dos mesmos aspectos sociolinguísticos (Schlobinski, 2012) e os conhecimentos necessários para a interpretação das mensagens.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos dados das conversas desta pesquisa, podemos afirmar que os elementos não verbais *emojis*, figurinhas e *GIFs* trazem influência positiva no estabelecimento de comunicação entre indivíduos via aplicativos de mensagens instantâneas. Através dos questionamentos com base nos estudos de Buck & Van Lear (2002) e Schlobinski (2012), uso destes elementos de comunicação não verbal apresentam mais avanço do que retrocesso no processo comunicativo. Com o advento das novas mídias, muda-se também as formas de comunicação e adequação da linguagem, e isso se configura em avanço no uso da linguagem. Levando em consideração os aspectos sociolinguísticos e regionais, pudemos perceber que a comunicação é exercida com eficiência também com o uso dos *emojis*, figurinhas e *GIFs*, o que traz um fortalecimento linguístico para a linguagem regionalizada.

Devido à globalização e democratização do acesso às mídias digitais, não observamos os aspectos sociolinguísticos atuando no processo de dificultar a interpretação das mensagens, sendo a falta de elaboração da mensagem por parte do emissor, que implicou na necessidade de utilização de linguagem verbal para estabelecimento de comunicação, a causa da única situação em que não houve comunicação significativa. Os textos multimodais trouxeram simplificação e agilidade no estabelecimento da comunicabilidade sem perda de significado, sendo estas ferramentas importantes no processo interativo de comunicação entre os indivíduos. Dentro do contexto atual, mensagens de rápida interpretação são instrumentos de facilitação pela necessidade de comunicação entre pessoas, e os elementos estudados nesta pesquisa demonstraram que seu uso cumpre seus objetivos sem que a comunicação seja comprometida, desde que o interlocutor seja comedido.

Este trabalho contribui para a área da pesquisa de comunicação visual digital, agregando aos estudos linguísticos um olhar mais minucioso para os elementos de comunicação não verbal que são amplamente utilizados por indivíduos sem distinção sociolinguística, tendo em vista que pessoas de diversas regiões, idades, etnias e outros aspectos sociolinguísticos fazem uso destes elementos diariamente para se comunicar com outras pessoas.

Conclui-se que, para pesquisas futuras, deve-se investigar acerca dos problemas e dificuldades no uso da comunicação não verbal dentro de outros contextos que transpassarem o ambiente digital. Outro estudo importante a ser utilizado como tema em próximas pesquisas é a utilização da multimodalidade textual dentro de sala de aula, em especial no ensino de Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUCK, R., & VAN LEAR, C. A. **Verbal and nonverbal communication: Distinguishing symbolic, spontaneous, and pseudo-spontaneous nonverbal behavior**. *Journal of Communication*. 2002, 52(3), 522–541.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge University Press. Emoji. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emoji>>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge University Press. GIF. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gif>>. Acesso em: 17 de out. de 2020.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge University Press. Texting. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emoji>>. Acesso em: 22 de out. de 2020.

CAMBRIDGE INTERNATIONAL DICTIONARY OF ENGLISH. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo:Harbra, 1986.

GOOGLE IMAGES. Google.org, USA. Disponível em: <<https://www.google.com.br/img/ghp>>. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

MARTÍN SERRANO, Manuel. **Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad**. Madrid: McGraw-Hill/interamericana de España, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. (Data do original: 1973).

SCHLOBINSKI, Peter. **Linguagem e comunicação na era digital**. São Paulo: Pandaemonium ger. [online]. 2012, vol.15, n.19, pp.137-153.

Voxel Digital. Como fazer figurinhas de Whatsapp para sua estratégia digital. Disponível em: <[Linguística, letras e artes e o complexo pensamento humano 2](https://www.voxeldigital.com.br/blog/figurinhas-de-whatsapp-estrategia-digital/#:~:text=Os%20stickers%20s%C3%A3o%20da%20fam%C3%ADlia,essa%20funcionalidade%20virasse%20um%20sucesso.>>. Acesso em: 05 de dez. de 2020.</p></div><div data-bbox=)

CAPÍTULO 7

O DISCURSO EM LIBRAS: LÓCUS DE SIGNIFICADOS SOCIOESTILÍSTICOS

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Aleilde Tavares da Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/1019275008260915>

Zanado Pavão Sousa Mesquita

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/4733240647007683>

Maria da Guia Taveiro Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/1232401137711458>

Este artigo foi publicado nos anais do IV Congresso Internacional de Letras (CONIL) ocorrido na UFMA campus III Bacabal/MA em junho de 2021.

RESUMO: O presente artigo trata de um estudo de variação linguística, focando a estilística imbricada no discurso de um falante da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Esta abordagem tem como foco o significado social da variação, de acordo com o contexto de uso, a posição do falante na prática de estilo das variáveis, direcionado pelas concepções teóricas apresentadas pela sociolinguística. O processo ocorre, a partir de

seus redimensionamentos metodológicos para lidar analiticamente com informações de caráter social, identitário e estilístico, que emergem do discurso, de acordo com o contexto no qual o falante se encontra, discutindo a relação desses condicionantes com o fenômeno variável. Assim, este estudo tem como objetivo investigar a/ as escolha/s da(s) forma(s) lexicais, de acordo com o contexto do discurso em Libras. Para isso, foram analisados dados da fala de um indivíduo surdo. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Como instrumento de construção de dados, foi utilizada a técnica da decupagem dos vídeos cedidos pelo informante. Assim, foi possível identificar o uso do estilo variável de acordo com a finalidade do indivíduo, associado aos aspectos identitários, social e estilístico. Os dados mostraram que os discursos analisados possuem influências do condicionamento estilístico sobre o comportamento linguístico. Foi possível, ainda, identificar que os domínios sociais e, sobretudo, as pressões sociais influenciam o estilo discursivo no que tange ao grau de monitoramento. Para a fundamentação teórica foi feito uso dos estudos de Bagno (2014), Bortoni-Ricardo (2004), Coelho (2018), Valle e Görski (2019), Labov (2008) e Mendes (2016). A relevância deste estudo se dá por poder contribuir para a compreensão do fenômeno da variação estilística no discurso em Libras; contribuir para que cada vez mais se entenda que ele é *lócus* de significados múltiplos carregados de intenções e objetivos inerentes à linguística; à LIBRAS; à cultura surda.

PALAVRAS-CHAVE: Estilo. Libras. Sociolinguística.

THE SPEECH IN LIBRAS: THE LOCUS OF SOCIAL-STYLISTIC MEANINGS

ABSTRACT: This article deals with a study of linguistic variation, focusing on stylistics imbricated in the speech of a speaker of Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). This approach has as its focus the social meaning of variation, according to the context of use, the speaker's position in the style practice of the variables, guided by the theoretical conceptions raised by sociolinguistics theory. The process takes place, from its methodological redimensioning to analytically deal with information of a social, identity and stylistic character, which emerge from the discourse, according to the context in which the speaker finds himself, discussing the relationship of these conditions with the variable phenomenon. Thus, this study aims to investigate the choice(s) of the lexical form(s), according to the context of the speech in Libras. For this, speech data from a deaf individual were analyzed. The methodology used was the qualitative research of ethnographic nature. As instrument of the data construction was used the technique of decoupage of the videos provided by the informant. Thus, it was possible to identify the use of the variable style according to the purpose of the individual, associated with identity, social and stylistic aspects. The data showed that the analyzed speeches have influences of stylistic conditioning on linguistic behavior. It was also possible to identify that social domains and, above all, social pressures influence the discursive style with regard to the degree of monitoring. For the theoretical foundation, studies by Bagno (2014), Bortoni-Ricardo (2004), Coelho (2018), Valle and Görski (2019), Labov (2008) and Mendes (2016) were used. This study is relevant because of it may contribute to the understanding of the phenomenon of stylistic variation in speech in Libras; to contribute so that it is increasingly understood that it is the locus of multiple meanings loaded with intentions and objectives inherent to linguistics; to LIBRAS and deaf culture.

KEYWORDS: Linguistics style. Libras. Sociolinguistics.

1 | INTRODUÇÃO

Estudiosos da língua(gem), na perspectiva variacionista, entendem domínios sociais como um espaço em que os sujeitos interagem assumindo certos papéis. Nessa perspectiva, este estudo tem como foco a variação estilística, e o discurso tornou-se o lócus dessa abordagem. Assim, para identificar as escolhas lexicais feitas pelo usuário da libras analisou-se a linguagem em situações comunicativa, os papéis sociais assumidos pelo falante em cada contexto social, e as características estilística, que marcam cada papel. Tal estudo leva em conta o fato de que a dinâmica do estilo, emerge de acordo com o monitoramento feito pelo usuário ao falar, que é relacionada ao ambiente que ele se encontra.

Assim, o estudo teve como foco o comportamento linguístico de um falante surdo usuário de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, afim de investigar a/as escolha/s da(s) forma(s) lexicais, de acordo com o contexto do discurso. Com isso, ao invés de se buscar um conceito ou o grau de formalidade do discurso, atentou-se para, a atenção prestada à fala em relação aos diversos espaços com o qual está relacionada, e como tal percepção contribui para a escolha lexical e estilística.

Nesse sentido, Labov ressalta que “é comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer “a mesma” coisa” (2008, p. 221). Dessa forma, para mostrar a alternância de estilo é necessário mostrar, além das escolhas lexicais do falante, as regras que determinam o seu comportamento e monitoramento da fala, requerida por cada domínio. Para o estudo, não basta só tentar encaixar o sujeito em algum tipo de variação preestabelecida, pois é necessário, uma certa atenção à combinação dos fatores estilísticos e outras influências, que podem levar à tal comportamento linguístico. Dessa forma, a noção de estilo relacionada à linguagem torna-se o objetivo desse estudo.

Em termos metodológico, a pesquisa possui caráter qualitativo, de natureza exploratória e de cunho etnográfico, alicerçada nos estudos que abordam a temática como os de Bagno (2014), Bortoni-Ricardo (2004), Coelho (2018), Valle e Górski (2019), Labov (2008) e Mendes (2016). Ela está delineada pelo método da pesquisa de abordagem etnográfica, com vista a obter compreensão da linguagem dessa comunidade, com base nas informações, obtidas mediante conversa com o informante. A seleção do corpus, aconteceu com base em relatos e por meio de vídeos cedidos pelo informante por meio da decupagem dos vídeos.

Este estudo apresenta duas situações de comunicação - formal e informal-, porém, ressalta-se o que postulam Coelho et al. (2018, p. 47), que “[...] normalmente nossa fala não apresenta somente esses dois extremos. É mais apropriado pensarmos que existe um *continuum* de maior ou menor formalidade [...] entre esses dois polos”. Assim, reitera-se que o discurso foi tratado aqui não do ponto de vista estrutural, mas na busca da compreensão do estilo do falante, que inclui as escolhas lexicais, variação, o monitoramento da fala, relacionada à cada domínio social que o falante se encontra.

2 | CONCEPÇÕES DA VARIAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DA LÍNGUA(GEM)

“Se ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social, de modo que linguagem e sociedade são indissociáveis [...]” (BAGNO, 2014, p. 11).

Quando se fala da existência humana é importante perceber as relações que esta realiza, a partir da comunicação. A comunicação é (ou deve ser) a base das interações interpessoais, pois intermedeia sua relação com o mundo, sendo que, por meio dela os vocábulos ganham significados e sentidos próprios que surgem nas convenções sociais com o uso da língua na sociedade. Sendo por meio da língua(gem) que as características sociais e linguísticas dos falantes são externadas e observáveis, apresentando traços que o identifica, e o classifica como pertencente a uma determinada comunidade.

Em decorrência dessa relação, os estudos da variação condicionados à linguagem foi ganhando espaço, a correlação do meio social e as variantes linguísticas. Assim, a sociolinguística variacionista, iniciou seus estudos em 1960, quando William Labov, apresentou o primeiro relatório de pesquisa sociolinguística na reunião anual da *Linguistic*

Society of America (em dezembro de 1962) e publicou “A social motivação de uma mudança sólida” (LABOV, 1963), reconhecida pela ciência linguística em 1970. As iniciativas de Labov motivaram a implantação de uma nova disciplina, que representa a história e o estudo da variação da língua; da linguagem de uma comunidade.

Os estudos Labovianos, se constituíram nestes aspectos sobreditos, na Ilha de Martha’s Vineyard, centralizando-se nos estudos das diferentes pronúncias de elementos próprios da língua, os (ditongos /ay/ e /aw/), e a relação com as características sociais do falante, considerando a motivação que os fatores extralinguísticos podem ter sobre a língua. Com isso, apresenta-se uma nova concepção, “que não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre”. (LABOV, 2008, p. 21). Assim, é quimérico o estudo linguístico baseado apenas na estrutura interna da língua, sem considerar que as influências externas é um contínuo/condicionante sobre a língua.

Bortoni–Ricardo (2004, p. 49), ressalta que, “cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social”. Então, é certo que as relações sociais desse falante em cada domínio, lhe submetem a um papel social, contido de regras que determinam suas ações e comportamentos linguísticos, fator determinante para a alternância de estilo, conforme o seu repertório sociolinguístico. Outro fator que, também, está associada à dinâmica do estilo, diz respeito aos atributos socioeconômico e grau de escolaridade do falante. Estes atributos exigem, do falante, monitoramento da fala frente ao interlocutor. Assim, considera-se a variação estilística um fenômeno independente ligado à identidade, aos atributos e domínios sociais, que exige do falante estilo e atenção à fala de acordo com o seu contexto de uso.

2.1 Os significados estilísticos no discurso

Segundo Labov (2008 *apud* Mendes, 2016) quando os falantes de uma língua em um determinado grupo utilizam variantes linguísticas, ocorre uma convenção linguística entre seus interlocutores em torno de objetivos e intenção de cunho social. Desse modo, pode-se considerar que a escolha lexical e o estilo em um discurso estabelecem uma prática interacional específica do falante no contexto social, ligada a um conjunto de atitudes históricas, e socioculturais.

Para Valle e Görski (2019, p. 1233)

(...) a variação estilística é usada para construir e projetar as identidades dos falantes, sendo fortemente motivada pelo ponto de vista do indivíduo sobre seu lugar no mundo e sobre sua relação com outros grupos, em um contexto em que diversos sistemas ideológicos e culturais compõem o cenário social.

Assim, pode-se pensar no comportamento de um falante, em situações diferentes, como em uma situação familiar, e em outra situação em que deseja ser percebido com mais valorização. Na primeira, devido à relação de parentesco, conceberia uma relação

mais espontânea, certamente o falante optará por escolhas lexicais menos monitoradas; na segunda, por uma questão de ascensão social, ou o ambiente, com certeza usaria formas mais monitoradas. Com isso, pode-se pensar que houve um automonitoramento do comportamento linguístico, com base na identidade do cenário.

Nesse contexto, Labov “[...] quer que “consideremos a variação estilística como um *continuum* de comportamentos expressivo ou como um tipo sutil de alternância discreta, [...]”. (2008, p. 137). O estilo é uma construção dinâmica de identidades, influenciada de acordo com a compreensão do falante sobre a sua posição enquanto locutor. De acordo com Bortoni - Ricardo (2004, p. 63), “(...) os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor, e o tópico da conversa”. Nesse sentido, exige que o falante seja mais expressivo ou sutil, no entanto, a diferenciação não consiste na consagração da formalidade ou informalidade, mas destacar a dinâmica do estilo como um fenômeno carregado de sentimentos, atitudes e criatividade.

Nesse sentido, pode-se considerar que no âmbito da variação sociolinguística, em uma perspectiva estilística, a identidade e o estilo não podem ser considerados únicos ou estáveis, pois o falante assume a agentividade de acordo com cada contexto social, e a variação desempenha um papel de indexicalidade, com significados sociais, expressos por um indivíduo ou uma comunidade.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa possui cunho qualitativo, na qual, segundo Creswell (2010, p. 26), “[...] os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, e a análise são indutivamente construídos a partir das particularidades para os temas gerais.” Assim, percebe-se que a pesquisa qualitativa requer sensibilidade do pesquisador quanto à construção de dados, uma vez que as análises são indutivas a partir dos assuntos de interesse de ambas as partes. O “processo é flexível e se desenvolve de maneira contextual em resposta à realidade vividas [...]”. (CRESWELL, 2010, p. 37).

Na busca para a seleção do corpus, foram utilizadas as estratégias da pesquisa etnográfica, foi selecionado um informante, um falante surdo usuário da Libras, integrante da comunidade surda de Imperatriz. Para Gil (2019, p.116), o/os informante(s) da pesquisa são “pessoas que se dispõem de notável conhecimento acerca da cultura do grupo, organização ou comunidade que está sendo estudada”.

O falante surdo de Libras, colaborador da pesquisa, atualmente é estudante do curso de Licenciatura em Letras-Libras em uma IES federal do país. O informante da pesquisa é do sexo masculino e possui 24 anos de idade, residente na cidade de Imperatriz/MA. Ele começou a aprender LIBRAS aos 07 anos de idade, é oriundo de contexto familiar ouvinte, porém, sua progenitora é fluente em língua de sinais.

Estas informações são imprescindíveis, pois contribuíram para a compreensão

do contexto sociolinguístico do informante. A amostra se constitui de vídeos, os quais, são produções de posse do informante, alguns foram retirados do seu próprio canal no Youtube e outros são produções espontâneas, salvas em seu aparelho celular. O uso desse material teve total consentimento do entrevistado, o qual concordou em assinar um Termo de Autorização de Imagem.

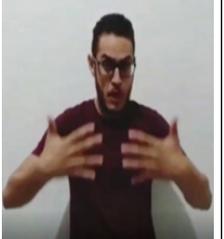
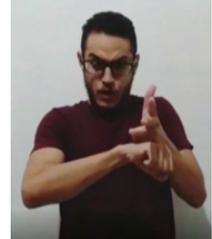
A técnica de análise dos dados foi feita por meio da decupagem. A análise vai desde as interações espontâneas, até as mais planejadas, as quais exigiram do informante maior atenção à fala. As imagens foram organizadas a partir da decupagem dos vídeos e transcritas em glosas. Foram analisados os dados contendo sinais com significados semelhantes, usados nos discursos (nas situações), considerando a posição do falante no contexto de uso, à atenção prestada a fala/sinalização, as escolhas lexicais e monitoração estilística.

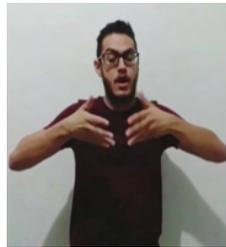
4 | CONTEXTO E ANÁLISE DA AMOSTRA

Na variação estilística é necessário se ter em mente o conceito de “domínios sociais”. Esses domínios são os ambientes em que as pessoas estão inseridas, desempenhando funções sociais dentro dos mais diversos espaços (COELHO *et al.*, 2016). Dito isso, a partir de agora passa-se à análise dos contextos/das situações de conversação ou discursos sinalizados pelo informante, para posteriormente partir para a análise do estilo.

Como ponto de partida, apresenta-se o discurso como um *continuum*, pois verifica-se um comportamento linguístico monitorado, pois da mesma forma que se faz escolhas de uma roupa para ir a um determinado local, também se escolhe a forma de falar, consciente ou inconscientemente, de acordo com cada contexto de uso da fala (BAGNO, 2014).

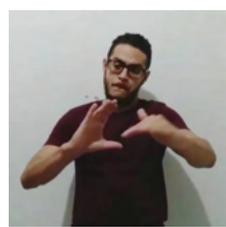
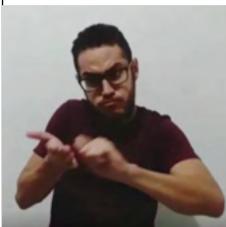
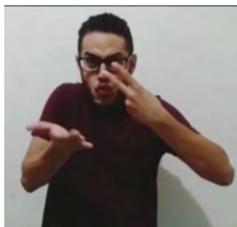
Assim, a seguir apresentam-se dados das seqüências de fala do informante.

Seqüência 01:			
			
<OLÁ! ATIVIDADE EXPLICAR GRAVAR>			
Seqüência 02:			



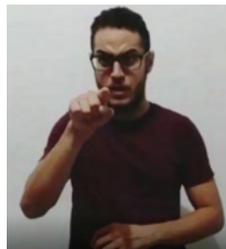
<FRASE VOCÊS VER LIBRAS _{sinalização}>

Sequência 03:



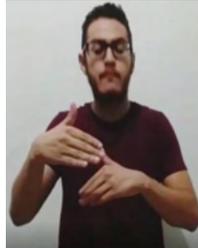
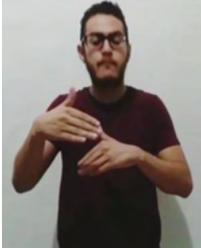
<TRADUZIR ESCREVER PORTUGUÊS ME-ENVIAR>

Sequência 04:



<LETRA "B": SE VOCÊ>

Sequência 05:



<PERDER PROVA FALTAR>

Sequência 06:



Contexto 01: Informante instruindo atividade a seus alunos.

Fonte: pesquisa.

Nas sequências 01, 02 e 03, o informante instrui uma atividade, quando ele expressa: “<OLÁ! ATIVIDADE EXPLICAR GRAVAR. FRASES VOCÊS VER LIBRAS^{sinalização.} TRADUZIR ESCREVER PORTUGUÊS ME-ENVIAR> percebe-se o uso de uma linguagem com expressões mais monitoradas, na qual o estilo usado pelo falante, configura a adequação da fala, o falante faz escolhas linguísticas, pois está submetido a regras sociais que regem à adequação da fala de acordo com o contexto de uso. Notadamente, ele se encontra em um contexto escolar, e a sua posição de docente perante os interlocutores contribuiu fortemente para o automonitoramento do comportamento linguístico. Quanto ao grau de atenção prestada à fala, verifica-se que o falante possui nível de consciência acerca dos valores sociais.

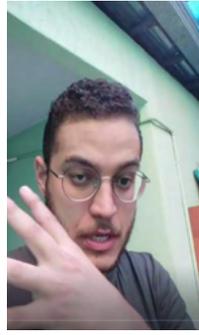
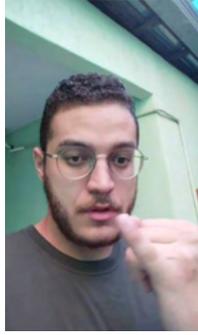
Nos quadros 04, 05 e 06 o falante sinaliza uma alternativa das questões a ser traduzida pelos alunos, como segue: <LETRA “B”: SE VOCÊ> <PERDE PROVA FALTAR> <V-A-I REPROVAR>. Nesse contexto, identificam-se influências do condicionamento estilístico diante do comportamento linguístico. Observa-se, que o domínio escolar requer estilo mais monitorado, e o falante se utiliza desse recurso como uma forma de posicionamento em seu discurso e designação do seu papel.

A partir da análise do vídeo, foi observado os detalhes da gravação, tais como: o celular com câmara na horizontal, gravação em um ambiente claro e visualmente adequado, sinalização do lombo para cima, camisa lisa com cor contrastante com a pele, além do fundo/parede liso/a cor contrastante com a pele e camisa.

Na concepção de Coelho et al. (2016), a variação estilística traz esse viés da *adequação* e do *grau de monitoramento* do enunciado pelo emissor. Os autores destacam que a variação estilística não se limita apenas à formalidade e informalidade, mas, apresenta um *continuum* em que os falantes de uma língua, em uma dada sociedade, usufruem.

No contexto 02, observa-se as variantes presentes no discurso, a partir dos marcadores do enunciado. Claramente, é um contexto coloquial, em que o informante faz uso de uma fala mais espontânea, com pouco monitoramento.

Sequência 01:



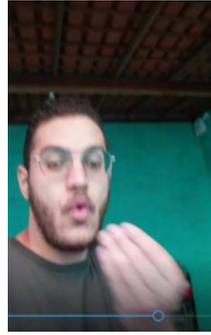
<EII, EU AVISAR: EU SAIR. VOCÊ OLHA! (aponta para a porta)>

Sequência 02:



PORTA CHAVE NÃO-TER. EU FECHAR-PORTA.

Sequência 03:



<OK?! POR QUE CHAVE COMO? (mostra a porta novamente)>

Contexto 02: A porta.

Fonte: pesquisa.

Na descrição das sequências 01, 02 e 03, o falante menciona, respectivamente, o seguinte: “<EII, EU AVISAR: EU SAIR. VOCÊ OLHA! (aponta para a porta)>”, “<PORTA CHAVE NÃO-TER. EU FECHAR-PORTA>”, “<OK?! POR QUE CHAVE COMO? (mostra a porta novamente)>”.

Ou seja, avisa a alguém, que vai sair e que a chave vai ficar na porta, porque não tem outra chave. A relação entre o locutor e o interlocutor indica um certo grau de intimidade, o que resulta numa dinâmica de estilo menos monitorado.

Dessa forma, ratifica-se o que diz Bortoni-Ricardo (2004), que os fatores estruturais (idade, sexo, grau de escolarização, status socioeconômico, etc.) se inter-relacionam com os fatores funcionais (interações sociais) na conformação dos repertórios sociolinguísticos. Notadamente, esse processo contribui para o repertório estilístico do falante. Outros aspectos verificados foram as marcas discursivas presentes no contexto, para estabelecer coerência no que está sendo dito. Percebe-se que na sequência 01, ele diz: “<EU AVISAR, EU SAIR. VOCÊ OLHA!>” em seguida, ele aponta para a porta, vinculando ao contexto o marcador linguístico “OLHA”.

Além dessa relação de interação no enunciado/discurso, é possível perceber também que depois de avisar que ia deixar a chave na porta, o informante utiliza-se de uma pergunta retórica para reforçar a ideia, quando diz, na sequência 03: “< **OK?! PORQUE CHAVE COMO? >**”, utilizando-se dos marcadores, “OK?!” e “COMO?”, para reforçar a mensagem presente no discurso. Para Coelho et al. (2016, p. 31), “os marcadores discursivos servem não apenas à organização da fala e à manutenção da interação entre falante e ouvinte, mas também atuam no encadeamento coeso das partes de um texto”.

No contexto 03, partindo da ideia de que um mesmo falante não fala sempre da mesma forma, consegue-se perceber uma alternância estilística; fatores variantes dentro da própria língua, utilizada pelo mesmo falante.

Sequência 01:



<S-E ME@ AMIG@>

Sequência 02:



<JUNTO PRECISAR APROVAD@ PORQUE>

Sequência 03:



<S-E REPROVAR (olha para o lado indicando que o amigo/a está ao lado)>

Sequência 04:



<EU APROVADO UM, PRECISAR>

Sequência 05:



<JUNTO AMIG@ DOIS (cruzar as mãos indicando que a sinalização acabou)>

Contexto 03: Aprovado ou reprovado?

Fonte: pesquisa.

Percebe-se, ainda no contexto 03, na sequência 03, que compara-se o termo “REPROVAR” usado pelo falante no contexto 01, na sequência 06.



Quadro 01 – Variação lexical do sinal “REPROVAR”.

Fonte: pesquisa

No quadro 03, quando ele diz: <S-E REPROVAR> o contexto intitulado “reprovado”, postula o que diz Labov (2008), que não existe falante de estilo único. Porém, ressalta-se que variação estilística não é apenas uma questão de alternância entre formas, equivale a atitudes, escolhas significativas, monitoramento da fala, a aspectos que certificam o grupo; as pessoas com as quais o falante interage tanto físico, quanto virtualmente e o seu papel social.

Com isso, reafirma-se a atenção dada à fala durante o discurso, que depende do contexto em que o falante está inserido e sua relação, assim como do grau de proximidade com os interlocutores. A existência de adequações socioculturais da língua de sinais, também foi um dos fatores conferidos no discurso, no caso, o uso de elementos extralinguísticos para demarcar a gramática da Libras, como o olhar usado como marcador de pessoa imagética (ausente) para designar o “AMIG@” presente no enunciado.

No contexto 04 pode-se perceber a relação de proximidade, entre o informante e a pessoa com a qual ele está se endereçando, observa-se uma relação simétrica entre os iguais. (COELHO *et al.*, 2016).

Sequência 01:



<BEIJOS, ABRAÇOS!!! PALAVRA (datilologia da palavra A-S-S-I-S-T-Ê-N-C-I-A-T-É-C-N-I-C-A)
SINAL>

Sequência 02:



<NÃO-TER, MAS, CONSERTAR CELULAR>

Contexto 04: Assistência técnica.

Fonte: pesquisa

A partir da percepção do uso de sinais específicos, como os de “BEIJOS” e “ABRAÇOS”, consideradas falas casuais e espontâneas, observa-se que o falante presta o mínimo de monitoramento; o estilo contextual não exige regras relacionadas à fala, assim, o falante demonstra-se confortável. Coelho et al. (2016) destacam que a escolha estilística no discurso depende de fatores como o endereçamento (para quem falamos), o objetivo, a natureza do que temos a comunicar dentre outros fatores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar a/as escolha/s da(s) forma(s) lexicais, de acordo com o contexto do discurso em Libras. Como visto durante o texto, a variação estilística apresenta características específicas na fala, expressada pelo estilo e a identidade que o falante assume durante o discurso, decorrente da relação entre interlocutores e o cenário. Considera-se que o objetivo do estudo foi alcançado, pois nos contextos analisados, percebeu-se que na fala do colaborador há a presença de marcadores

linguísticos, adequação, grau de monitoramento, construções de estilo com significados, e uma identidade dinâmica, todos esses aspectos ratificam as concepções dos autores sobre a temática.

Dessa forma, embora o foco da sociolinguística variacionista seja a comunidade de fala, e não o indivíduo, mas considerando o fato de que os indivíduos não falam da mesma maneira, e que desenvolvem um papel agentivo nos contextos de uso de fala, o estilo e as escolhas individuais, projetam identidades carregadas de significado social.

Portanto, a variação estilística em Libras deve ser analisada para que se percebam as diferentes formas de comunicação presente nos discursos dos usuários da Libras, que permite não só perceber a variação, mas, sobretudo, desenvolver um *continuum* estilístico.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Língua, linguagem e linguística**: pondo os pingos nos ii. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 136 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M; SOUZA, C.M.N.; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 174 p.

VALLE, C. R. M; GÖRSKI, E. M. **A entrevista sociolinguística como lócus de significados socioestilísticos**: categorias macrosociológicas, identidade local e individual. Domínios de Linguagem | Uberlândia | vol. 13, n. 3 | jul. - set. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MENDES, R. B. A terceira onda da Sociolinguística. In: FIORIN, J. L. (orgs). **Novos caminhos da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2016.

LANGUAGE RIGHTS AND LINGUISTIC MINORITIES IN CENTRAL AND WESTERN BALKANS

Data de aceite: 01/11/2021

Daniela-Carmen Stoica

'Fan S. Noli' University
Faculty of Education and Philology
Department of Foreign Languages
Korçë, Albania

<https://unkorce.academia.edu/DanielaStoica>

ABSTRACT: The article will analyze the present state of the language rights and linguistic minorities in Albania in comparison to the neighboring countries, Montenegro, The Republic of Northern Macedonia, Kosovo, Greece, particularly after the fourth report submitted by Albania to the Council of Europe in 2016 on the protection of national minorities within the Framework Convention. The aspects taken into consideration will not be only the use of the languages/dialects/varieties spoken by the national minorities freely, both orally and in writing, in private life and individual relations, but also in community life i.e. within the framework of institutions, social activities and economic life. Based on the European Charter for Regional or Minority Languages, particularly Part III, but also on official documents, internal laws, international agreements signed and ratified by these countries, our analysis will assess the implementation of language rights of the national minorities in these particular countries.

KEYWORDS: Regional or minority languages, language rights, national minorities, European Charter for Regional or Minority Languages.

DIREITOS LINGUÍSTICOS E MINORIAS LINGUÍSTICAS NOS Balcãs CENTRAIS E OCIDENTAIS

RESUMO: O artigo irá analisar o estado actual dos direitos linguísticos e das minorias linguísticas na Albânia em comparação com os países vizinhos, Montenegro, República da Macedónia do Norte, Kosovo, Grécia, particularmente após o quarto relatório apresentado pela Albânia ao Conselho da Europa em 2016 sobre a protecção das minorias nacionais no âmbito da Convenção-Quadro. Os aspectos tomados em consideração serão não só a utilização das línguas/dialectos/variedades faladas livremente pelas minorias nacionais, tanto oralmente como por escrito, na vida privada e nas relações individuais, mas também na vida comunitária, isto é, no âmbito das instituições, das actividades sociais e da vida económica. Com base na Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, particularmente na Parte III, mas também em documentos oficiais, leis internas, acordos internacionais assinados e ratificados por estes países, a nossa análise avaliará a implementação dos direitos linguísticos das minorias nacionais nestes países.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas regionais ou minoritárias, direitos linguísticos, minorias nacionais, Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias.

1 | INTRODUCTION

The present demographic situation, as well as the unequal status of the ethnic and linguistic communities in Albania, The Republic of Northern Macedonia, Kosovo, Montenegro

and Greece are, to a large extent, the consequences of the historical and political processes which took place in this particular geographical area of Europe. The Central and Western Balkans were the last part of Southeast Europe to be divided by state borders. This division, often considered controversial and artificial, took place in the early 20th century, after the final collapse of the Ottoman Empire. One of its direct consequences was that the members of various ethnic, religious and linguistic communities of the region became citizens of the newly forged nation-states. More than that, the nation states, most of them based on the ideology one state-one language, perceived minorities as a threat to their integrity. Furthermore, a relatively recent political event having direct impact on the situation of these communities living in this area was the breakup of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia. The new geo-political context, particularly the E.U. integration, which Albania, The Republic of Northern Macedonia are aspiring to, implies among others, granting more rights to the regional or minority languages spoken in these countries. As we shall see in our presentation below, even on this point there are discrepancies and inequalities in the way these countries are dealing with this sensitive issue.

2 | ALBANIA

Albania's historical and political heritage, which also includes its communist past, is discernible even today. After the fall of the communism in 1991, until recently, the official status of linguistic and ethnic minorities in Albania has had its roots in the policies adopted in the Socialist Albania. The Albanian communist regime, characterized by paranoia and isolation in connection to the neighboring countries, recognized the existence of two types of minorities within the country: national minorities - Greeks, and (Slavic) Macedonians, having an official status and being granted the right to receive some education in their mother tongue (usually in primary and sometimes secondary schools but only in the so-called "minority zones" - areas inhabited by a large percentage of the minority community) and ethno-linguistic minorities - Romas and Aromanians, who did not enjoy the same status, that of national minorities, because, according to the Albanian state, they lacked "a motherland", or, to use another term, "a kin-state". Officially, this confusing and unequal division has come to an end with the entering into force of Law 96/2017, where 9 national minorities are recognized today in Albania: Greek, Macedonian, Aromanian, Roma, Egyptian, Montenegrin, Bosnian, Serb and Bulgarian. Considering the legislation and the policies adopted by the Albanian state until November 2017, the only minority languages that received some rights (sometimes contested by the minorities themselves since they seemed to exist more on paper rather than in reality) and a certain degree of protection were the Greek and the (Slavic) Macedonian. The (Slavic) Macedonians of Albania traditionally live in settlements around the Prespa Lakes and the city of Korçë, including other areas bordering the Former Yugoslavian Republic of Macedonia, now the Republic

of Northern Macedonia. During the socialist era, minority rights were granted only to the agrarian communities in and around the village of Pustec, on the shore of Lake Prespa, where the local population received part of their primary education in (Slavic) Macedonian. In Southern Albania, bordering Greece, lives a Greek population, which represents, even today, the largest national minority in Albania. Most of this minority lives in the districts of Saranda, Delvina and Gjirokastra. According to *Albania's First Report Pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities* (2001), the Greek national minority was the first recognized by the Albanian state. After World War I, the new Albanian state undertook to recognize the standards determined by the League of Nations with regard to the protection of national minorities. With this commitment, the Greek national minority in Southern Albania was recognized the right to open schools in the Greek language, which functioned as private schools, financed by the Greek government. After the fall of the communist system, many members of the Greek minority have emigrated to Greece (it is estimated between 50% and 70%).

Both the Slavic Macedonian and Greek minority demographically appear as relatively compact communities, which is not the case of the Aromanians of Albania, who, mainly due to their former traditional nomad lifestyle, appear to live in communities spread like small islands on the map of Albania. Nevertheless, they are mostly concentrated in the rural areas of Myzeqe, of Fier and Vlora, in Frasher of Permet, in Moker of Pogradec, in Kolonja, as well as in some cities such as in Korça, Berat, Tirana, Elbasan and Durres. According to the above-mentioned report, "... until 1950, this population retained its nomad livestock character and its settling down is linked with the so-called "completion of the socialist cooperation of agriculture" under the communist dictatorship in Albania". In other words, they were forced to give up their nomad traditional lifestyle, their livestock, and settle down within the borders of the Albanian national state. Interestingly enough, in the report they are described as culturally assimilated, since they have adopted the lifestyle of the Albanian majority population. The Aromanians of Albania belong to the Fërsherot group (Nevaci 2011:17), speaking a dialect of the Romanian language, known as the Aromanian dialect, which, together with the Meglenoromanian and Istroromanian, form the historical dialects of the Romanian language to the South of Danube. Even though during the communist system there were no schools or classes in the Aromanian dialect, the Aromanians, especially the ones living in rural areas, managed to preserve their traditions, culture and mother tongue, most of them becoming bilingual. After the fall of the communism, following a tradition existing before the instauration of this regime in Albania, Romania has offered financial support for the opening of two private primary schools, one in Korce and one in Divjaka, which function as private schools and offer classes in Aromanian. In addition, every year, the Romanian state offers scholarships to the Albanian youths of Aromanian origin to study in Romanian high schools and universities. In 2019 in the city of Korce the first Romanian Information Center was opened and one of its main roles is the preservation of the Aromanian dialect

spoken in Albania as part of Albania's cultural heritage and not only.

The Roma minority in Albania, which appears concentrated mainly in Central and Southern Albania, as well as in the capital city of Tirana, seems to be the most discriminated, as well as the most exposed to phenomena such as child-trafficking and school dropout. The same kind of discriminatory treatment faces the Egyptian minority, a community which considers itself distinct from the Roma, and defining themselves as descendants of persons from Egypt. Another significant characteristic they have is the loss of their minority language over time, speaking only Albanian and being better-integrated in the Albanian society, unlike Romas, who are less integrated, but they have preserved their mother tongue. In the *Third Opinion Report on Albania* (November 23, 2011) issued by the Advisory Committee, it is assessed that "Specific efforts have been taken to support pre-school education facilities in neighborhoods inhabited by substantial numbers of the Roma. There has been an increase in the number of Roma children attending classes, and special scholarships earmarked for Roma children..." Nevertheless, the instruction of Roma children in schools is done only in Albanian, never in their mother tongue, and this is also the case of the Aromanians, Montenegrins, Serbians, Bulgarians and Bosnians. The *Third Opinion Report on Albania* comes to the same conclusion, when assessing the level of the instruction in the minority languages recognized officially at that time:

"The possibilities for learning minorities languages and receiving instruction in these languages remain insufficient. Whereas a small number of primary schools and high schools, with Greek and Macedonian as languages of instruction continue to operate in the minority zones inhabited by a significant number of persons belonging to these minorities, numerous requests for tuition to be organized in these and other minority languages have not been favorably received by the authorities. No classes with Serbian, Montenegrin, Aromanian and Romani as languages of instruction have been organized."¹

As a response to this assessment, the *Fourth Report submitted by Albania to the Council of Europe in 2016 on the protection of national minorities within the Framework Convention* appears to explain these very accurate facts by the lack of qualified teachers and the absence of new, updated curricula, where the learning of the minority languages should be integrated, together with that of the Albanian language. In 2016 the University Aleksandër Xhuvani of Elbasan opened for the first time in Albania a BA Program with double specialization in Albanian Language and Literature-Roma Language and Culture.

After having passed the Law on the national minorities, which entered in force in November 2017, Albania is faced now with a crucial moment for the preservation of its minority languages as part of its cultural heritage - the adherence to the *European Charter of Regional and Minority Languages*.

¹ *Third Opinion Report on Albania*, see point 20 Education.

3 | MONTENEGRO

As compared to Albania, Montenegro appears to be significantly ahead in recognizing the rights of minority languages, since it signed the European Charter in 2005 which entered into force one year later. The fourth Committee of Experts' Assessment Report on the application of the *European Charter for Regional or Minority Languages* in Montenegro (September 27, 2017) places special importance on the measures taken to protect and promote the four minority languages: Albanian, Bosnian, Croatian and Romani. The report notes that, so far, the proper implementation of the Charter in Montenegro has been hampered by the vague definition of the territories to which it applied. Out of the four minority languages, Albanian is in a favorable position in education, with judicial and administrative authorities, in media and especially in cultural life where the situation regarding the use of the language is commendable. It has become possible to obtain identity cards in Albanian, and parties regularly make use of this right. Given the common linguistic background of the Montenegrin, Serbian, Bosnian and Croatian languages, there are almost no practical problems related to the implementation of the Charter for Bosnian and Croatian. However, there is a need for a better promotion of the Bosnian and Croatian cultural identities.

On the other hand, Romani has not been granted official status and is still in an unfavorable situation. There has been no progress in the standardization of the language. The lack of qualified teachers and teaching materials prevents the introduction of Romani into education. The report says progress in cultural life and media has been made, but the fulfillment of this undertaking also requires the authorities to support different activities in the fields of translation, dubbing, post-synchronization and subtitling, with a sustainable funding scheme in place.

4 | KOSOVO

The ethnic and linguistic situation of the population living in the partially recognized state of Kosovo is very complex. According to the 2011 census (excluding North Kosovo) the main minority groups are Bosniaks (1.6 per cent), Serbs (1.5 per cent), Turkish (1.1 per cent), Ashkali (0.9 per cent), Egyptian (0.7 per cent), Gorani (0.6 per cent), and Roma (0.5 per cent). However, because North Kosovo was excluded from the census, the true proportion of some minorities – particularly Serbs, who in some areas of the north comprise the majority of the population – may be under-estimated in these figures. It should be noted that in Kosovo minority groups have often been referred to as 'communities', defined in the new Kosovo Constitution as 'inhabitants belonging to the same national or ethnic, linguistic or religious group traditionally present on the territory of Kosovo'². This terminology is used as the term 'minority' is avoided, particularly by Serbs, many of whom see Kosovo as part of

² *Monitoring and Evaluation of Language Rights in Kosovo*. Republic of Kosovo, Office of the Language Commissioner, March 2015, p. 21.

Serbia and accordingly do not believe they are a minority. Important demographic changes took place during the 1998-1999 war and subsequent ethnic violence. Exercising the right to self-identification is difficult in Kosovo, mainly because people are afraid to openly state their ethnicity for fear of discrimination, but also because others do not necessarily respect people's identity, for example international and local actors often grouping Roma, Ashkalia and Egyptians into one. The size of the Serbian population has dropped dramatically since the end of the war in 1999 and notably in the wake of the Kosovo's declaration of independence in February 2008.

Albanian majority as well as Ashkali and Egyptian communities speak Albanian, the Serb, Bosniak, Montenegrin and Croat communities speak closely related Slavic languages, while the Turkish and Roma community speak Turkish and the Romani as their mother tongues. According to the *Law on the Use of Languages* adopted by the Assembly of Kosovo in 2006, Albanian and Serbian are the official languages in Kosovo. Other languages, i.e. minority languages may be recognized at municipal level as official languages if the linguistic community represents at least 5% of the total population of the municipality. In addition, the *Law on the Use of Languages* gives Turkish the status of an official language in the municipality of Prizren, irrespective of the size of the Turkish community living there. Even though both Albanian and Serbian are official languages, municipal civil servants are only required to speak one of them in the professional environment. Consequently, minority communities in Kosovo are up to a large extent able to speak, learn and communicate with public institutions in their native tongue. Concretely, a Serb community member can speak Serbian in public without fear, communicate effectively with most public institutions and follow an education in Serbian. However, this is only possible because most communities in Kosovo live separated from one another in concentrated ethnic communities. As soon as a member of one community leaves his or her living area, the enjoyment of his or her rights will be significantly impeded. The limitations in the enjoyment of these rights are not due to a lack of legal framework, which is in line with and sometimes exceeds all international standards, but it can be attributed to inadequate implementation of this legal framework by the Kosovo government.

However, it should be to be noted that Kosovo's language rights were largely an outcome of a conflict resolution process and as such served not only the purpose of establishing a sustainable system for the protection of language rights, but was part of a larger conflict settlement negotiation process. Moreover, the system fails to address the separation between communities that started in the 1990s, when the Albanian community created a parallel education system and institutions in response to widespread human rights violations by the Milosovic regime. The current legislative framework on language rights does not oblige the learning of both official languages, reinforcing the communication divide between the Serb and Albanian communities. This, firstly, exacerbates the difficulties in implementing the legislative framework, since it reduces the number of people able to

work in both official languages and therefore increases the need for resource intensive translation and interpretation. Secondly, the increased communication divide reinforces the exclusion of the Serb community from participation in Kosovo public life and hampers the creation of an integrated society.

5 I THE REPUBLIC OF NORTHERN MACEDONIA

In the Republic of Northern Macedonia, the ethnic majority position is held by the Eastern Orthodox, Slavic speaking Macedonians. Unlike Albania, which has never signed the European Charter, The Republic of Northern Macedonia signed in on 25.07.1996 but never ratified it. Nevertheless, several minorities are recognized by the constitution (Albanians, Aromanians/Vlachs, Bulgarians, Croats, Greeks, Serbs and Turks), granting them certain language rights, but in various degrees. The last census, conducted in 2002, established that one fourth of the population was Albanian who are predominantly Muslim (Korhonen et al, 2016: 32-33). The constitutional status of the Macedonian minorities was reached only after the tensions between the Slavic Macedonian majority and the Albanian minority had culminated into an armed conflict in the North-Western part of the country in 2001. The conflict ended by the signing of the Ohrid Agreement, whose implementation included significant changes to the legislation regarding the status of minorities and their language rights. In spite of that, the smaller ethnic minorities (Roma, Turks and Vlahs/Aromanians) are often neglected.

The use of the languages of “non-majority” communities in Macedonian local context was effectively implemented after 2001. The scope of the use of “non-majority languages” could only be implemented in relation to the Constitutional Amendment V³. This means that on the whole territory of the Macedonian state, official language is Macedonian and its Cyrillic alphabet, and in the areas where 20% of the population speaks the non-majority language, official language, in conjunction with the majority Macedonian, is the language spoken by this language community. In other words, in the units of local self-government where the majority of the inhabitants belong to a minority, in addition to the Macedonian language and Cyrillic alphabet, their language and alphabet are also in official use. The inscriptions and the titles may be in the minority language, as well as the names of schools, cultural and other institutions related to the cultural heritage of a nationality. The toponyms in the areas inhabited by substantial numbers of persons belonging to minority groups are in SlavicMacedonian language and in the language of that nationality. Their right to instruction in their language in primary and secondary schools is also guaranteed. In accordance with this law, education in the minority language is fully enabled on primary and secondary educational levels, and in some parts on a higher level. Members of Albanian and Turkish nationality are receiving instructions in their languages on elementary and secondary level

3 Amendment of the Constitution of Republic of Macedonia- V, Official Gazette 91/2001.

of education. When the number of children is enough, Roma and Serb children are receiving instruction in their languages too. In addition to this, the Albanians as a biggest minority group, have the right to instruction in their mother tongue at the university level. When enrolling at the university, there is a positive discrimination quotas established for the groups of the minorities. The quotas make 10% of the total number of students for each university program.

Just like in Albania, Romas appear to be the most discriminated and exposed national minority. In 2014 the government drafted a new National Strategy for the Roma under its commitment to the Decade of Roma Inclusion initiative (now partially reconstituted as the Roma Integration 2020 initiative) that would assist Roma with education, housing, employment, and infrastructure development. With the exception of education, funds were not sufficient to produce significant results, especially in health care. The government continued to fund information centers that directed Roma to educational, health care, and social welfare resources. Increased NGO and government funding to eliminate barriers to education, including making conditional cash transfers to Romani students, resulted in steady school attendance rates, especially in secondary schools.

The presentation in the media of the persons belonging to national minorities is possible on the both, private electronic and printed media. According to Art. 16, the freedom of speech, public address, public information and the establishment of institutions for public information is guaranteed. Free access to information and the freedom of reception and transmission of information are guaranteed. The right to reply via mass media as well to the right to a correction and the right to protect a source of information in the mass media is also guaranteed. Thus, we may conclude that Macedonia today has attained significant international standards for the protection and promotion of the languages of non-majority/minority communities. Macedonian Constitution of 2001 belongs to the acts that contain standards of citizens - liberal concept, which emphasize the individual language rights and putting the individual at the core of existence in the Constitutional value. This protection includes not only approximation with the provisions from the legally binding instrument - the Framework Convention for Protection of National Minorities, but also provisions envisaged in the local laws and Constitution, are in the spirit of the European *Charter for Regional and Minority Languages*, even though Macedonia has not ratified this instrument yet.

6 | GREECE

The situation regarding ethnic and linguistic minorities in Greece is extremely complicated, going back to radical changes in the ethnic and linguistic composition of Northern Greece during the 20th century. The Slavic speaking, Eastern Orthodox population of Northern Greece was affected first by the population exchange between Greece and Turkey, a series of mass deportations finalized in 1923 and approved by the international

community then. The Orthodox Christian refugees and deportees from Asia Minor were settled mostly in Northern Greece, but being linguistically and ethnically a heterogeneous group, massive Hellenization campaigns were launched by the Greek state. These campaigns were directed at the at the local Slavic population as well (Karakasidou 1997: 187). The Greek Civil War between 1946 and 1948 drove a large proportion of the Orthodox Slavic speakers into exile. In 1982, the people exiled during the war were given permission to return, yet those “not Greek by origin”, were denied this chance, despite their ancestry in the region dating back to the first millennium (Batsiotis, 2001: 146). The identity of the Orthodox Slavic speakers in Northern Greece has been, often literally, a battlefield, being at stake also during the dispute over the so-called “Question of Macedonia” in the early 20th century between Bulgaria, Greece and Serbia, all laying claims to the Slavic speakers of the region. Bulgarian demands for the region were largely unsuccessful, while Serbia took control of the northern part of the region, also known as Vardar Macedonia, and Greece obtained the Aegean part. This outcome was reflected also in the way the Slavic speakers identified themselves ethnically and linguistically. The ethnonym “Bulgarian” was used to some extent, crucially still towards the end of the 19th century at a time when gradually such labels, connected to a particular modern nation, started to gain relevance as means of self-identification in the European part of the Ottoman empire. From the early 20th century on also the term Macedonian (*makedonski*) started to appear as an endonym for the language, a half-century before the establishment the Socialist Republic of Macedonia and the codification of the Macedonian standard language (Friedman, 2008: 387). Yet some Slavic speakers also embraced the dominant, Greek ethnic identity, because of the assimilative efforts outlined earlier. The Greek state is still reluctant to acknowledge the fact that there are ethnic and linguistic minorities within its borders, and when it does, the recognition happens along religious lines of division (Korhonen et al., 2016: 30-32). Thus, the only explicitly recognized minority in Greece is the Muslim minority (some being Turkish, some Bulgarian-speaking Pomaks and Muslim Romas).

Aggravated by the naming dispute between the Greek state and the Republic of Macedonia, self-identification as Macedonian or a speaker of the Macedonian language continues to be very problematic in Greece. A significant issue regarding the name of the Orthodox Slavic population is the fact that many with Slavic ancestry or even with command of the local Slavic dialects do not accept the Macedonian label, but either identify themselves as Greeks or *ντόπιοι* (*dopii*) “locals”, a term sometimes used to denote the Slavic speakers, often as a subcategory of being Greek. In her thorough account, Jane K. Cowan (2001) explores the question of the identity of the Slavic speakers of Greece, criticizing the ambitions of some activists of what she regards as an attempt to impose the Macedonian identity also on those who are not willing to accept it.

Another example of a linguistic minority living in Greece, without being recognized as such are the Aromanians, also known as Vlachs (*βλάχοι*). They have historically

been present in the mountainous area of Pind (having their center in Metsovo, in Aromanian called Aminciu), in Thessaly, as well along one of the most important ancient Roman routes, Via Egnatia, which connected the Western part of the Roman Empire with the Eastern part. Like all Christian and Most Muslim minorities in Greece, Aromanians have no language rights in the country, although folklore is occasionally published and publicly performed and linguistic studies have been published. Even though they have been subjected to the same process of Hellenization throughout time, Vlachs have preserved their mother tongue, their culture and traditions, especially in the somewhat isolated villages of the Pind Mountains. The majority of the Vlachs living in Greece belong to the Pindean group; still in Greece there are also groups belonging to the Fërsherot or Gramostean groups (named this way after their places of origin, respectively Frasher, in Albania and Mount Gramos found at the border between Albania and Greece). This division is strictly linguistic, based on the characteristics of their speeches, which are not very different from each other.

7 | CONCLUSIONS

To sum up, language rights, particularly the rights of minority languages, are protected by comprehensive legal frameworks provided by the internal legislations/ constitutions in Kosovo and The Republic of Northern Macedonia and by the European Charter in Montenegro. Nevertheless, these legal frameworks in Kosovo and The Republic of Northern Macedonia have been adopted first of all as a part of a larger conflict settlement negotiation process and not primarily as tools for preserving language rights. One of the main shortcomings related to the putting in practice of these legal frameworks is that this is done in an unequal manner, because the minorities in larger number/percentage enjoy more rights in terms of instruction in their mother tongue. The smaller in number minorities appear to be more neglected. Even though Albania does not have such a comprehensive legal framework yet regarding the language rights of its minorities, this tendency has been noticed here too, particularly in the case of the Greek and Slavic Macedonian minorities, having its roots in Albania's historical past. The Aromanians and Romas have not been treated equally based on the criterion that these minorities lacked a kin-state/motherland. Now, once Law 96/2017 has entered into force, and 9 national minorities have been recognized, there are high expectations that Albania is going to improve its legislation framework which, ideally, will culminate with Albania's adherence to the European Charter, as an effective tool to preserve all minority languages and safeguard their existence in the long run. Undoubtedly the choice of the articles and sub-articles needs to be made based not only of the legal expertise the Albanian government receives all the time, but also on the linguists' and particularly sociolinguists' expertise and advice as well.

REFERENCES

Batsiotis, L., Embiricos, L. (2001). “**Speaking in tongues: The battle over minority languages hots up**”, *Index on Censorship* 30(2), 145–151.

Council of Europe (2009). *European Charter for Regional or Minority Languages, and explanatory report*, ETS No. 148 opened for Signature in Strasbourg on 5 November 1992 and explanatory report, Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2016). *Fourth Report submitted by Albania to the Council of Europe in 2016 on the protection of national minorities within the Framework Convention*. Published in: < <https://rm.coe.int/16806befc5>>[retrieved on 13.03.2018].

Council of Europe (2012). *Third Opinion Report on Albania adopted on 23 November, 2011*.

Published in: < <https://rm.coe.int/16806befc4>>[retrieved on 12.03.2018].

Council of Europe (2001). *Albania's First Report Pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Published in: < <https://rm.coe.int/16806befc2>>[retrieved on 10.03.2018].

Cowan, Jane K. (2001). “**Ambiguities of an emancipatory discourse: the making of a Macedonian minority in Greece**”, in Jane K. Cowan, Marie-Bénédicte Dembour & Richard A. Wilson (eds.). *Culture and rights: Anthropological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press: Pluto Press, 152–176.

Friedman, Victor A. (2008). “**The Konikovo Gospel and the Macedonian Identity in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries**”, in Jouko Lindstedt, Ljudmil Spasov & Juhani Nuorluoto (eds.). *The Konikovo Gospel - Konikovsko evangelie: Bibl. Patr. Alex. 268, Commentationes humanarum litterarum 125*, Helsinki: Societas Scientiarum Fennica, 385–391.

Karakasidou, A. N. (1997). *Fields of Wheat, Hills of Blood*. Chicago: University of Chicago Press.

Korhonen J., Makartsev, M., Petruševska, M. & Spasov, L. (2016). “**Ethnic and linguistic minorities in the border region of Albania, Greece, and Macedonia: An overview of legal and societal status**”, in Maxim Makartsev & Max Wahlström (eds.). *In search of the center and periphery: Linguistic attitudes, minorities, and landscapes in the Central Balkans*. Slavica Helsingiensia 49, (Helsinki: University of Helsinki, Department of Modern Languages), 13–49.

Nevaci, M. (2011). *Graiul aromânilor fărșeroți din Dobrogea*. București: Editura Universitară.

Office of the Language Commissioner, Republic of Kosovo (2015). *Monitoring and Evaluation of Language Rights in Kosovo*. Published in: <http://www.komisioneri-ks.org/repository/docs/Anglisht_Finale_160315.pdf>.[retrieved on 14.03.2018]

CAPÍTULO 9

A VARIÁVEL SEXO/GÊNERO EM PESQUISAS VARIACIONISTAS DE FALA ESLAVA

Data de aceite: 01/11/2021

Data da Submissão: 20/09/2021

Luciane Trennephol da Costa

Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Departamento de Letras
Irati – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0019182505248618>

Letícia Michalowski

Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Departamento de Letras
Irati – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2203731010944297>

RESUMO: O sexo é uma das variáveis sociais exploradas na Sociolinguística Quantitativa Laboviana (LABOV, 2008 [1972]), e tradicionalmente a teoria preconiza que as mulheres usam menos as formas estigmatizadas. No entanto, o papel dessa variável social tem sido muito discutida na perspectiva de gênero, uma vez que se estabelece a distinção entre o sexo biológico binário e o gênero como uma construção cultural. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir os resultados e o papel condicionador da variável sexo/gênero em pesquisas variacionistas que envolvem a fala brasileira de etnia eslava. Discutimos os resultados das pesquisas analisadas e a complexidade dessa variável social.

PALAVRAS-CHAVE: Etnia Eslava. Variação Linguística. Variáveis Sociais. Sociolinguística Quantitativa.

THE SEX/GENDER VARIABLE IN SLAVIC SPEECH VARIATION RESEARCH

ABSTRACT: Sex is one of the social variables explored in Quantitative Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]), and traditionally the theory advocates that women use less stigmatized forms. However, the role of this social variable has been extensively discussed from a gender perspective, since a distinction is made between binary biological sex and gender as a cultural construction. Thus, this work aims at presenting and discussing the results and the conditioning role of the sex/gender variable in variation studies that involve Brazilian speech of Slavic descendants. We analyze and discuss the studies' results and the complexity of this social variable.

KEYWORDS: Slavic Ethnicity. Linguistic Variation. Social Variables. Quantitative Sociolinguistics.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil, país de extensões continentais, teve seu território colonizado em diferentes épocas e por diferentes povos. No sul do Brasil, os povos eslavos, principalmente poloneses e ucranianos, marcaram presença na colonização. De acordo com senso do IBGE de 1940, além do alemão, italiano, japonês e espanhol; era digno de nota também a presença dos falantes de russo e polonês no Brasil daquela época. A cultura eslava manteve-se viva em cidades do interior do sul do Brasil (COSTA e LOREGIAN-PENKAL, 2015) e descrições do português

brasileiro falado nesta região devem considerar a possível influência dessas etnias nos fenômenos variáveis, pois a etnia é um fator condicionador para a variação (LABOV 2008 [1972], p. 341).

A Sociolinguística Quantitativa Laboviana (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2008) emprega o cálculo estatístico com auxílio de programas computacionais para investigar o possível papel condicionador das variáveis envolvidas em determinado fenômeno variável. Nos primórdios, usava-se o VARBRUL 2S e atualmente temos o GOLDVARB para versão Windows e Macintosh. Cabe ao linguista interpretar os resultados matemáticos fornecidos pelo programa computacional das variáveis envolvidas no fenômeno estudado. Na literatura variacionista brasileira, as variáveis sociais, geralmente, são: faixa etária, sexo, escolaridade e etnia dos informantes da amostra (BRESCANCINI, 2002, p. 13).

Com o advento dos estudos de gênero, a variável social sexo passa a ser questionada. O papel social da mulher mudou radicalmente dos anos 60, advento da sociolinguística variacionista, até os dias atuais. A variável sexo recobre muito mais do que a dimensão biológica e precisa considerar os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres e a maneira pela qual a construção da identidade de gênero (feminina, masculina ou em outras possibilidades) é perpassada por questões linguísticas (FREITAG e SEVERO, 2015). Os estudos e pesquisas linguísticas não podem mais reproduzir uma realidade social ultrapassada e bipolarizada em termos de gênero.

O tema já é explorado na perspectiva variacionista e este trabalho contribui com a investigação e também com a construção de um panorama do papel das mulheres na variável social sexo em pesquisas variacionistas que têm por objeto fenômenos variáveis sonoros em fala eslava (COSTA e LOREGIAN-PENKAL, 2016; MILESKI, 2013).

Nosso objetivo é compilar e apresentar o papel da variável sexo/gênero em pesquisas variacionistas de fala eslava, discutindo a complexidade desta variável à luz dos estudos de gênero. Para desenvolvê-lo, na seção 2, iniciamos apresentando um breve panorama do arcabouço teórico da sociolinguística quantitativa laboviana. Labov propôs um novo olhar em relação às estruturas das línguas, considerando a presença do componente social como condicionador dos fenômenos variáveis. A sociolinguística considera e investiga a possibilidade do papel condicionador de variáveis internas, estruturais, e sociais ou externas, próprias do falante. Na 3ª seção, abordaremos a variável sexo/gênero, trazendo um panorama de como esta variável vem sendo discutida ao longo do tempo e atualmente. Na seção 4, trataremos da variável sexo em pesquisas variacionistas de fala eslava, compilando os resultados de três pesquisas que investigam a fala eslava e que abordam a variável em seus trabalhos. A primeira pesquisa é intitulada *Elevação da vogal /e/ na fala de descendentes de polônês de Mallet – Pr*, desenvolvida por Loregian-Penkall e Costa (2014), e a segunda é chamada de *O fenômeno de não elevação da vogal /e/ na fala de eslavos de Mallet, Paraná Brasil*, desenvolvida por Costa e Loregian-Penkall (2015). A terceira se denomina *A elevação das vogais médias átonas finais no português falado*

por descendentes de imigrantes poloneses em Vista Alegre do Prata – RS, desenvolvida por MILESKI (2013). E por fim, na quinta seção, traremos nossas considerações finais. Iniciamos discorrendo acerca do nosso arcabouço teórico.

2 | SOCIOLINGÜÍSTICA QUANTITATIVA LABOVIANA

Sabemos que a partir da década de 60 do século XX, as pesquisas de William Labov trazem um novo horizonte aos estudos linguísticos, propondo um novo olhar em relação às estruturas das línguas e em especial sobre os fenômenos de variação e de mudança (COELHO et.al, 2015). O modelo de análise linguística proposto por Labov é chamado por muitos de *sociolinguística quantitativa* por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados, os pressupostos metodológicos e teóricos da abordagem são apresentados em seu livro intitulado “*Padrões Sociolinguísticos*”.

Para William Labov, um aspecto importante a ser considerado é a presença do componente social na análise linguística. Sendo assim, para a sociolinguística é essencial a relação entre língua e sociedade, bem como, o estudo da variação e da mudança linguística encaixadas no contexto social da comunidade de fala. Segundo Tarallo (1986, p.07): “foi portanto William Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada”.

Mollica (2008), também pontua a sistematização dos fenômenos variáveis através do papel condicionador de variáveis estruturais e sociais:

“[...] a variação linguística é uma das características universais das línguas naturais que convive com forças de estabilidade. Aparentemente caótica e aleatória, a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais e sociais. Eles podem ser agentes internos e externos ao sistema linguístico” (MOLICA, 2008, p. 27).

As variáveis estruturais ou internas são aquelas específicas dos sistemas linguísticos de natureza fonético-fonológica, morfo-sintática, semântica, discursiva e lexical. Já as variáveis sociais ou externas são aquelas específicas do falante como: escolaridade, sexo, nível de renda, etnia e classe social.

Segundo Mollica (2008), tanto as variáveis linguísticas como as não-linguísticas, não agem isoladamente, mas sim operam em um conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes. E Labov pontua que o pesquisador tem como um problema a ser resolvido determinar os aspectos do contexto social da língua que estão mais estreitamente ligados a determinado fenômeno variável e à mudança linguística (2008 [1972], p. 326).

A Teoria da Variação preconiza assim o papel de variáveis internas, estruturais, e externas, do falante, como condicionadoras correlacionadas favorecedoras aos fenômenos

variáveis linguísticas. Um dos fatores preconizado nesta abordagem é o sexo/gênero, objeto de nosso estudo do qual trataremos na seção seguinte.

3 | A VARIÁVEL SEXO/GÊNERO

A variável sexo tem sido revisitada e muito discutida atualmente por diversos pesquisadores na área da Sociolinguística. Freitag (2015), mostra que os estudos sociolinguísticos se apoiaram e ainda se apoiam amplamente em trabalhos precursores da discussão sexo/gênero. Há estudos que usam a terminologia *sexo*, entendendo que o termo recobre o comportamento social, o gênero.

De acordo com Freitag (2015), há evidências na sociolinguística de forte correlação entre padrões de estratificação social e gênero, com inúmeros estudos clássicos, em que as mulheres, independentemente de outras categorias sociais, como idade ou classe, usam mais a forma padrão do que os homens. Em relação às reflexões sobre a relação entre sexo e gênero, na prática o que ocorre é a apropriação de premissas que relevam a construção social gênero para dados coletados em uma perspectiva puramente biológica de sexo.

Segundo Paiva (2008) a importante pergunta a ser respondida pela sociolinguística seria de que forma os fenômenos linguísticos variáveis estariam correlacionados ao gênero/sexo do falante. De acordo com a autora:

A análise da dimensão social da variação e da mudança linguística não pode ignorar, no entanto, que a maior ocorrência de certas variantes, principalmente daquelas que envolvem o binômio forma padrão/forma não padrão e o processo de implementação de mudanças estejam associadas ao gênero/sexo do falante e a forma de construção social dos papéis feminino e masculino.(PAIVA,2008, p. 32).

Sabe-se que a primeira correlação entre variação linguística e o fator gênero/sexo encontra-se em Fischer (1958) no estudo intitulado *Influências sociais na escolha de variantes linguísticas*. Fischer analisou a variação na pronúncia do sufixo inglês *ing*, formador do gerúndio (*walking, talking*), e verificou que a pronúncia velar, a forma padrão, era mais frequente entre as mulheres (Paiva, 2008). Percebe-se que essa preferência não é resultado de uma escolha aleatória entre duas pronúncias igualmente possíveis do sufixo. Essa diferença entre a pronúncia velar ou dental do sufixo diz respeito à diferença de valorização social entre a forma prestigiada e a forma não prestigiada respectivamente. O que o autor constata é que a forma de prestígio predomina na fala de mulheres.

Labov, em seus primeiros estudos, ao tentar correlacionar as causas de mudança com os padrões de fala masculino e feminino não faz referência a terminologia “gênero”, mas sim a “diferença de sexo”, “variável sexo” ou “sexo” dos indivíduos. Apenas em trabalhos posteriores, o autor começa a utilizar o termo gênero recorrentemente (Silva, 2009). Segundo este autor, na busca pelo entendimento de como a diferenciação do

gênero influencia na mudança linguística, Labov (2001 *apud* SILVA, 2009) chegou a algumas conclusões que foram, posteriormente, transformadas em princípios, tratam-se dos princípios 2, 3 e 4.

O “Princípio 2” estaria relacionado à conformidade linguística das mulheres, pois, nas variantes sociolinguísticas estáveis, as mulheres apresentam menores índices de variantes estigmatizadas e maiores índices de variantes de prestígio que os homens. Os índices desse Princípio foram obtidos por meio de diversos estudos acerca de variáveis de fala urbana e rurais, ocidentais e não ocidentais. De acordo com Labov, na maioria das variáveis estudadas, o efeito do gênero é visto, e até recentemente, não se tinha relatos de que os homens favorecessem as formas de prestígio mais do que as mulheres. Entretanto, segundo o autor, o problema do Princípio 2 é que ele se aplica apenas aqueles que têm acesso às normas de prestígio prescritas por ele. Dessa forma, estudos realizados na Filadélfia mostraram que as mulheres pertencentes aos grupos sociais mais baixos utilizavam formas estigmatizadas tanto quanto os homens.

O “Princípio 3” está relacionado com o que Labov chama de “mudança linguística que vem de cima” (*changes from above*). Esse tipo de mudança acontece em um nível relativamente alto de consciência social, suas ocorrências são maiores em estilos formais e são frequentemente sujeitas à hipercorreção. Além de que, as mulheres lideram tanto na aquisição de novos padrões de prestígio, assim como, na eliminação de formas estigmatizadas. Um dos fatores que definem esta mudança é o fato de que as formas surgem em discursos muito cuidadosos, na mudança que vem de cima ocorre então essa interação entre o gênero e a classe social dos indivíduos, além do que é mais evidente quando se trata de variáveis sociolinguísticas estáveis.

O “Princípio 4” diz respeito a “mudança que vem de baixo” (*changes from below*), esse tipo de mudança é liderado pelas mulheres e ocorre abaixo do nível de consciência social. No primeiro caso, os dados levantados por Labov mostram que as mulheres tendem a utilizar variantes menos estigmatizadas do que os homens. Ao correlacionar o gênero com a classe social, ele concluiu que as mulheres de classe média baixa fazem mais esforços para usar as formas de prestígio e evitar as estigmatizadas do que mulheres de classe baixa ou alta.

A fim de explicar esse fenômeno, ele parte de uma perspectiva tradicional apoiando-se nos trabalhos de Wolfram e Schilling-Estes (Labov, 2001 *apud* SILVA, 2009) explicando que devido às mulheres possuírem menor poder econômico, elas asseguram-se através do capital simbólico, ou seja, a *linguagem*. Assim, Labov sugere que o comportamento cuidadoso das mulheres em relação ao uso das variáveis de prestígio estaria refletindo a fraqueza socioeconômica delas que, por fim, geraria uma certa insegurança psicológica e sociológica. Entretanto, Labov parece acreditar que as diferenças linguísticas estão muito mais próximas da mobilidade social do que da insegurança social. Com isso, ele oferece uma possível interpretação para a conformidade das mulheres ao uso das formas

de prestígio: reflete a responsabilidade que elas assumem pela futura mobilidade dos filhos preparando o capital simbólico deles (p. 278). Assim o papel da mulher é visto com essa explicação em relação a educação dos filhos (Silva, 2009).

No segundo caso, Labov parece distanciar-se de uma perspectiva tradicional ao focar os indivíduos *as mulheres* em suas redes sociais, de forma a identificar os líderes da mudança. Suas conclusões mostram que as líderes possuem uma posição central em suas redes sociais, pois elas influenciam seus amigos e parentes e elas também mantêm relações fora de suas localidades (demonstra a rota da mudança).

Ao justapor os três princípios abordados acima, William Labov reconhece um paradoxo que permeia essa discussão. Tendo assim o que ele chamou primeiramente de “Paradoxo de Gênero”. Segundo ele, as mulheres se conformam mais atentamente que os homens às normas sociolinguísticas que são claramente prescritas, mas se adaptam menos que os homens às normas quando não são.

Buscando compreender a contradição de porque as mesmas pessoas são às vezes “conservadoras” e às vezes “progressistas”, Labov propõe então a substituição desses termos para “conformistas” e “não conformistas”. Com isso, o autor re-estabelece o Paradoxo de Gênero como “Paradoxo de Conformidade”.

Severo (2006) diz que Chambers (1995) na tentativa de distinguir gênero e sexo, define duas categorias de variação, a primeira baseia-se no gênero (*Gender-based variability*) em que as diferenças linguísticas são explicadas em termos dos papéis desempenhados por homens e mulheres em relação à mobilidade deles em uma dada comunidade: quanto menor for o contato social e a variação geográfica de homens ou mulheres, maior será o uso, por esses indivíduos, das variantes do seu grupo de contato (p. 125-126). Enquanto a segunda é baseada no sexo (*sex-based variability*), nesse caso, explica-se as diferenças linguísticas a partir de diferenças biológicas (neuropsicológicas) entre homens e mulheres, que existem mesmo quando os papéis atribuídos ao gênero são ausentes (p. 104). Nota-se que apesar de Chambers estabelecer essas duas categorias de variação, ele é muito tradicional ao pautar a questão do gênero no sexo biológico e não no processo da identidade ao qual o gênero, visto como construção, está interligado (Severo, 2006).

De acordo Severo (2006), na perspectiva tradicional, o gênero é tido como uma categoria biológica *sexo*, sendo passível de ser estatisticamente medido. Na tradição crítica, o gênero é visto como uma construção social, vinculado ao processo de formação da identidade dos indivíduos. Sendo assim, o estudo da variação/mudança pressupõe o estudo do processo de constituição das identidades. Dado que identidade e linguagem implicam-se mutuamente, a sociolinguística não pode se limitar a um modelo essencialista que considera o gênero como uma categoria universal e previamente estabelecida, sem levar em conta que essa categoria é uma construção histórica, política e social, através da qual os indivíduos constituem suas identidades. Argumenta-se em favor de que os

trabalhos que tratam de variação/mudança devem contemplar as práticas sociais nas quais os indivíduos se engajam para constituir suas identidades (o gênero está implícito nessa constituição), uma vez que, é nessas comunidades de práticas que as variáveis assumem significado social e, a partir daí, se espalham (ou não) para o contexto social mais amplo.

Segundo Judith Butler em *Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”* (1998)

[...] o mais material dos conceitos, “sexo”, que Monique Wittig chama de uma completa alegoria política e que Michel Foucault chama de “unidade fictícia” e reguladora. Para ambos os teóricos, o sexo não descreve uma materialidade prévia, mas produz e regula a da inteligibilidade materialidade dos corpos. Para ambos, de diferentes maneiras, a categoria sexo impõe uma dualidade e uma uniformidade sobre os corpos a fim de manter a sexualidade reprodutiva como uma ordem compulsória.[...] (p. 26).

Butler (1998) sugere que esse tipo de classificação pode ser chamado de violento, forçado e que essa ordenação e produção discursiva dos corpos com base na categoria sexo é em si mesma uma violência material, uma vez que, a violência da letra, a violência da marca que estabelece o que irá ou não significar, o que será incluído ou não no inteligível, assume uma significação política quando a letra é a lei ou a legislação autorizadora do que será a materialidade do sexo.

É importante ressaltar que muitas análises acerca da variável sexo/gênero são feitas isoladamente. Quando se é feito o cruzamento desta variável com outras variáveis independentes como idade, classe social, podem surgir padrões diferentes de correlação que mostram a relatividade das correlações entre uso de variantes linguísticas e o sexo/gênero do falante.

Os estudos de gênero evidenciam então a necessidade de considerar a identidade social e sexual como uma construção e a sua rede de relações com outros fatores sociais em investigações acerca de possíveis papéis condicionadores para a variação linguística. Do mesmo modo, há que se considerar o contexto histórico e cultural das comunidades de fala investigadas às quais os falantes pertencem. Na próxima seção, apresentaremos dados de pesquisas variacionistas que investigam a fala de etnia eslava em comunidades rurais.

4 | A VARIÁVEL SEXO EM PESQUISAS ACERCA DA FALA ESLAVA

Apesar de ser pouco discutida e valorizada, a imigração eslava, ucraniana e polonesa, contribuiu para a formação do Brasil e foi muito forte no Paraná, principalmente na região Sul, que recebeu grandes traços culturais desta imigração os quais se fazem presentes na culinária, arquitetura, na fala, nos ritos religiosos e artesanatos (COSTA e LOREGIAN-PENKAL, 2015). Com o propósito de sistematizar o papel condicionador da variável *sexo*, buscou-se fazer uma compilação de três pesquisas que abordam a variável

em seus trabalhos e que investigam a fala eslava.

As duas pesquisas apresentadas neste estudo, e que investigam a fala do Paraná, fazem parte da amostra da cidade de Mallet, integrante do banco de dados VARLINFE – Variação Linguística de Fala Eslava, vinculado ao programa de Extensão permanente, denominado Núcleo de Estudos Eslavos-NEES, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. O VARLINFE foi constituído com base na metodologia da sociolinguística quantitativa laboviana (WEINREICH; LABOV e HERZOG, 2006; LABOV, 2008). Este banco de dados contribui para o conhecimento do português brasileiro falado por descendentes de eslavos de cidades do interior do Paraná, contando atualmente com amostras de fala de sete cidades: Cruz Machado, Ivaí, Irati, Mallet, Prudentópolis, Rebouças e Rio Azul. Estas cidades caracterizam-se como comunidades predominantemente rurais, de economia agrícola e de colonização ucraniana e polonesa.

A pesquisa intitulada *Elevação da vogal /e/ na fala de descendentes de poloneses de Mallet, Pr*, desenvolvida por Loregian-Penkal e Costa (2014), teve como objetivo analisar a regra variável de elevação da vogal média-alta anterior /e/ em posição postônica final como, por exemplo, a realização de *pote* como [ˈpoti] ou [ˈpoʃi]. Através da análise de oitiva, foram auditadas 12 entrevistas, 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino e transcritas todas as ocorrências com vogal média-alta anterior em posição átona final.

A variável sexo foi selecionada como relevante para o fenômeno estudado. Destacando-se a importância estatística da variável em questão, pois, foi a segunda selecionada pelo programa. Constatou-se que os homens pesquisados lideram a elevação da vogal /e/ com 0,64 de peso relativo, ao passo que as mulheres apresentam peso relativo de 0,33, desfavorecedor à elevação. Nota-se aí, portanto, uma diferença de 0,29 entre as duas variantes analisadas.

Os resultados podem ser lidos como indícios de um papel conservador das mulheres na realização do fenômeno da elevação na comunidade estudada, pois a elevação da vogal átona final é um fenômeno antigo e bastante produtivo no português brasileiro (CÂMARA JR, 1972, p.34), mas a sua não realização é marca característica da fala paranaense e principalmente dos descendentes de eslavos da região.

De acordo com as autoras, constata-se que, na região pesquisada, as mulheres da zona rural do município de Mallet têm uma educação familiar e religiosa bastante forte, voltada à tradição e ao apego às raízes eslavas. Logo, talvez este fato possa refletir no uso da linguagem, com mais marcas da língua polonesa em suas falas e conseqüentemente menor índice de elevação da vogal /e/.

A segunda pesquisa analisada aqui e intitulada *O fenômeno de não-elevação da vogal /e/ na fala de eslavos de Mallet, Paraná Brasil* (Costa e Loregian-Penkal, 2015) é um desdobramento da pesquisa referida anteriormente com ampliação dos informantes. Também por meio da análise de oitiva, obteve-se os dados de elevação e de não-elevação da vogal média anterior /e/. Ao todo 24 entrevistas foram analisadas, 12 do sexo feminino e

12 do sexo masculino, com aproximadamente 40 minutos de fala cada. Todos os informantes são moradores da zona rural e possuem forte colonização eslava (ucraniana e polonesa).

Foram levantadas todas as ocorrências da vogal média anterior /e/ em contexto silábico postônico final e dentre as variáveis sociais de maior relevância à aplicação da regra de elevação do /e/ átono final em Mallet, selecionadas pelo programa estatístico encontra-se a variável sexo, ocupando a terceira posição, mostrando assim a sua importância no tocante à não-elevação na comunidade.

De acordo com os dados apresentados, as mulheres lideram a não-realização da elevação vocálica, ou seja, o uso de “gente, que leite quente!” e expressões similares em que a sílaba átona final é constituída de consoante mais a vogal final pronunciada como [e] e não como [i], como ocorre em boa parte do Brasil. A diferença é de 0.62 para 0.38 de peso relativo, o que dá 24 pontos de diferença entre mulheres e homens (COSTA e LOREGIN-PENKAL, 2015).

A ampliação dos informantes manteve então o resultado anterior que demonstrava à conformidade das mulheres à variante predominante e de prestígio na comunidade investigada, ou seja, a não realização do fenômeno da elevação. Considerando-se o contexto social de tal comunidade; localizada no interior, de economia predominantemente agrícola e fortes tradições religiosas, destaca-se o fato de que são as mulheres da comunidade as principais responsáveis pela educação dos filhos, seguidas é claro pela escola e igreja, pois enquanto os seus esposos vão para o trabalho na roça, elas ficam em casa com os seus filhos. Percebe-se então a importância das mulheres para a manutenção desse fenômeno linguístico na família, assim como, na comunidade em estudo.

A pesquisa intitulada *A elevação das vogais médias átonas finais no português falado por descendentes de imigrantes poloneses em Vista Alegre do Prata – RS*, desenvolvida por Mileski (2013) também se fundamenta na sociolinguística laboviana como os dois outros trabalhos aqui descritos. No entanto, este estudo abrangeu a análise das vogais átonas finais anteriores e posteriores.

Como já menciona o próprio título, esta pesquisa foi realizada no município de Vista Alegre do Prata, no Rio Grande do Sul, e buscou-se estudar a elevação das vogais médias átonas finais. Segundo a autora, este município, que se encontra na região nordeste do estado, é pequeno, possui economia fortemente agrícola e é habitado por italianos e poloneses. Entretanto, esta pesquisa conta exclusivamente com dados de fala de descendentes de imigrantes poloneses. Mileski afirma que a localização do município, assim como a formação étnica dos habitantes, contribuiu para considerar o local como interessante fonte de dados para um estudo sobre variação linguística. Uma característica importante da formação histórica desta localidade é a religiosidade, pois logo após a chegada dos imigrantes foram construídas muitas igrejas católicas que promovem festas anuais sempre em louvor a algum santo.

Para a obtenção de dados, foram realizadas fichas sociais para coletar informações

acerca dos falantes, ao todo 24 entrevistas foram realizadas no período de março a maio de 2012. O número de falantes selecionados ocorreu com base no método aleatório estratificado que divide a população em células compostas de indivíduos que apresentam as mesmas características sociais, no caso deste estudo seria a faixa etária, sexo e escolaridade.

Os dados sobre a elevação das vogais médias átonas finais submetidos à programa de análise estatística apontaram a variável sexo como irrelevante no nível step-down ao processo de elevação da vogal /o/ átona final. Já na elevação de /e/ no nível step-up o programa selecionou a variável sexo como relevante, em que os homens aparecem como favorecedores a elevação de /e/ átono final, com peso relativo a 0,56 (MILESKI, 2013).

Mileski afirma que não havia sido formulada uma hipótese referente à essa variável a partir dos resultados de estudos variacionistas sobre elevação das vogais médias postônicas no Rio Grande do Sul, uma vez que, tanto os homens como as mulheres haviam sido apontados como favorecedores à elevação. No entanto, para a vogal anterior, como já relatamos, os homens aparecem como favorecedores à realização do fenômeno da elevação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variável sexo/genêro tem sido muito explorada e questionada na área da sociolinguística nos últimos tempos com o advento dos estudos de gênero. As pesquisas sociolinguísticas tradicionais demonstram diferenças no uso linguístico entre homens e mulheres. No entanto, na sociedade contemporânea faz-se necessário abordar esta variável social para além de uma mera classificação binária e estritamente biológica. Além disso, as variáveis sociais devem ser consideradas e relação ao contexto social e histórico da comunidade de fala investigada.

Quanto às pesquisas variacionistas de fala eslava, vimos na primeira, Costa e Loregian-Penkal (2015), que os homens lideram a elevação da vogal /e/, com peso relativo de 0,64, enquanto as mulheres apresentam peso relativo de 0,33, notando-se a diferença de 0,29 entre as duas variáveis analisadas. Na segunda pesquisa, as mulheres favorecem a não-elevação da vogal /e/, sendo 0,62 o peso relativo para as mulheres e 0,38 para os homens, dando a diferença de 24 pontos entre homens e mulheres. Já na última pesquisa (MILESKI, 2013) os homens novamente aparecem como favorecedores à elevação de /e/ atono final, com peso relativo de 0,56.

Os resultados mostraram então que as mulheres nas três pesquisas analisadas favorecem a não realização do fenômeno de elevação da vogal /e/ nas comunidades estudadas. Esta análise demonstra a necessidade de se considerar o contexto social e histórico da comunidade de fala. No caso das pesquisas descritas, localidades rurais de economia agrícola e com fortes costumes religiosos. A não realização do fenômeno de

elevação é a variante de prestígio na comunidade e, principalmente, uma marca identitária, assim, o comportamento linguístico das mulheres nestas comunidades estaria obedecendo ao Princípio 2 e seria de conformidade à norma padrão da comunidade.

As pesquisas acerca da fala de etnia eslava, polonesa e ucraniana, assim como de outras línguas de imigração e minoritárias e também do português brasileiro fora dos grandes centros urbanos ainda são poucas. Mas as três analisadas neste estudo, tendo como foco a variável social sexo/gênero, que também necessita ser relativizada e considerada para além do espectro limitado binário em pleno século XXI, demonstram a complexidade dos fatores sociais e a necessidade do estudo linguístico variacionista considerar os resultados à luz da realidade da comunidade de fala analisada.

REFERÊNCIAS

BRESCANCINI, Cláudia. A análise da regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: **Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro**. BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia. Porto Alegre: EDIPUC, 2002.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism", no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1972.

COELHO, Izete Lehmkuhl. Sociolinguística In: COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria N. de; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, Luciane Trennephol; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. A coleta de dados do banco VARLINFE – Variação Linguística de fala eslava: Peculiaridades e características. **Revista Conexão**, 2015, v. 11, n.1, p.100-109.

COSTA, Luciane Trennephol; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. O fenômeno de não-elevação da vogal /e/ na fala de descendentes de eslavos em Mallet, Paraná. **Revista de Letras Norte@mentos**, Dossiê Interfaces Sociolinguísticas, 2016, v. 9, n.20, p. 85-99.

FREITAG, Raquel; SEVERO, Cristine. **Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira**. São Paulo: Blücher, 2015.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972]

LOREGIAN-PENKAL, Loremi.; COSTA, Luciane Trennephol. Elevação da vogal /e/ na fala de descendentes de poloneses de Mallet-PR: uma análise variacionista. **Web-Revista SOCIODIALETO**, 2014, v. 4, p. 243-261.

MILESKI, Ivanete. **A elevação das vogais médias átonas finais no português falado por descendentes de imigrantes poloneses em Vista Alegre do Prata – RS.** 2013, 152f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação.** São Paulo: Contexto, 2008.

SEVERO, Gorski Cristine. **O papel do gênero/sexo nos estudos sociolinguísticos de variação mudança.** Revista Letras, 2006, n. 8.

SILVA, Daniel Marra. Daniel. **Origem e Desenvolvimento das ideias Linguísticas de William Labov.** 2009, 138f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

WEINREICH, U.; LABOV, W. e HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

TRANSFERÊNCIA DO USO DA PREPOSIÇÃO “DESDE” POR APRENDENTES HISPANOFALANTES

Data de aceite: 01/11/2021

Maria Gessy Nunes de Souza

Casa do Brasil
Colégio Maior Universitário - Centro Cultural
Madri-Espanha
<http://lattes.cnpq.br/4924783038908829>

RESUMO: O presente trabalho objetiva contribuir para o estudo das especificidades da aquisição/aprendizagem da língua portuguesa (vertente brasileira) por falantes do espanhol. Procura-se explicar como sucedem as interferências linguísticas na interlíngua nesses alunos durante a aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE). Será analisado o uso da preposição “desde” a partir de uma *perspectiva de observação* por estudantes adultos da Casa do Brasil, em Madri-Espanha, cujo corpus são produções escritas dos níveis A1 ao C2. Para o desenvolvimento deste artigo nos ateremos aos indícios das produções sobre os sistemas linguísticos mesmo levando em conta a afinidade que ambas as línguas românicas, Português e Espanhol, mantêm entre si.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição. Segunda língua. Interferência linguística. Interlíngua. Hispanofalantes.

SPANISH-SPEAKING LEARNERS'
LANGUAGE TRANSFER IN THE USE OF
THE PREPOSITION DESDE

ABSTRACT: The present article is a contribution

to the study of the specific features which characterize native Spanish speakers' acquisition / learning of Brazilian Portuguese. It aims to explain how interference occurs in these learners' interlanguage when learning Portuguese as a foreign language (PLE). The analysis focuses on the use of the preposition *desde* by adult learners at Casa do Brasil in Madrid, Spain, and makes use of an observation method. The corpus consists of these learners' written production ranging from A1 to C2 level. In order to develop this work, we will deal with the evidence on the language systems within the production while taking into account the similarities of the two Romance languages, Portuguese and Spanish.

KEYWORDS: Acquisition. Second language. Language interference. Interlanguage. Native Spanish speakers.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira constitui hoje em dia um amplo campo de reflexão e estudos específicos dentro da área de aprendizagem em geral.

Baseando-me em minha experiência pessoal com a pesquisa e a dedicação ao ensino de português a falantes nativos do espanhol, sempre chamou atenção a grande interferência morfológica da língua materna destes sobre a língua estrangeira, exatamente por se tratar de línguas com estruturas muito semelhantes. Também é evidente as dificuldades dos alunos no emprego morfológico de certas preposições

que são comuns aos dois sistemas.

O presente trabalho foi proposto não só a partir desta constatação como também com base na importância e procura do português por alunos hispanofalantes que estudam em diversas universidades brasileiras por meio de constantes intercâmbios estudantis. Outro fator motivador do trabalho que se desenvolve com o título “*Transferência do uso da preposição “desde” por aprendentes¹ hispanofalantes adultos*”, foi a nossa inquietude quanto à frequente e repetida estrutura *desde* por estes que simplesmente transferem elementos da língua materna para a língua alvo. Esses elementos transferidos podem trazer vantagens e desvantagens para o processo de aprendizagem. Por outra parte tem como objetivo analisar os erros produzidos por falantes de espanhol, quanto ao emprego da estrutura preposicional *desde* e apresentar explicações desse uso errôneo para quando necessário for, se estabelecer o contraste entre as unidades linguísticas portuguesa sobre as quais recaem o erro e as correspondentes unidades do espanhol.

Segundo Teyssier (2001), “o português é uma língua românica, prima do francês, do italiano e do romão, e irmã do espanhol”. Ambas as línguas têm o tronco comum, o latim, e uma história evolutiva paralela. De fato, a condição de serem línguas irmãs assim tão próximas encapsula uma subjacente proximidade tipológica das duas línguas, isso nos faz acreditar na facilidade enganosa que nos leva a equívocos, o que por sua vez dificulta o processo de aquisição/aprendizagem, motivando as interferências linguísticas da L1 na L2.

Partindo desta situação, sai à luz a necessidade de uma sistematização específica, (por parte do professor) sobre a problemática do ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira, focalizando as interferências linguísticas no nível morfológico por meio de princípios do modelo de interlíngua pertencente à Linguística Contrastiva, o que poderia explicar como a língua materna dos hispanofalantes influencia nas produções escritas e orais e mostrar, contudo, por que essa interferência linguística é comum nesses aprendizes.

Mas o que aporta este trabalho? Primeiramente falar sobre o emprego da preposição *desde* especificamente, embora saibamos das interferências de outras preposições na interlíngua de estudantes espanhóis aprendizes de português. O inovador do trabalho é o fato de haver muitas produções sobre o uso das preposições, mas não particularmente de dita preposição.

Este estudo tem como objetivo identificar as nuances que marcam as diferenças e semelhanças entre a estrutura preposicional escolhida, *desde*, entre o português e o espanhol que induzem a problemas de interferências da língua materna (espanhol) com o afã de contribuir a que, no processo de aquisição/aprendizagem do português se desenvolva a competência comunicativa. Na elaboração do trabalho buscamos embasamento teórico sobre aquisição/aprendizagem das preposições tanto na gramática do português quanto na do espanhol. Daí se pôde comprovar afirmações presentes em outros estudos sobre interlíngua de espanhóis que estudam o português, tal como o fato de que o aparente uso

¹ Daqui por diante se usará o termo aprendizes e não aprendentes como se apresenta.

gramatical da estrutura nem sempre revela a aquisição/aprendizagem da mesma; que a mudança e evolução da interlíngua são processos complexos cuja natureza está longe de ser decifrada. Assim, à luz da Linguística Contrastiva (LC) projetamos as seguintes indagações:

1) Ao estudar uma segunda língua tão próxima à Língua Objeto (LO), o que busca o aluno estrangeiro?

2) A utilização da preposição *desde* por hispanofalantes, corresponde ao uso feito pelo falante nativo?

3) A Língua Materna (LM) dos hispanofalantes influencia de modo negativo, na aprendizagem de português (PLE)?

Quanto à estrutura deste trabalho, apresentaremos algumas considerações sobre as preposições em ambas línguas, tentaremos mostrar o pouco que se fomentam sobre o uso especificamente do *desde*, pois sempre se empenham em demonstrar aquelas que apresentam maior contraste, nunca uma conjunção isoladamente como no nosso caso; em seguida algumas considerações relacionadas com as semelhanças e diferenças em uma e outra língua sobre seu uso e por último uma conclusão.

2 | MARCO TEÓRICO DOS SISTEMAS LINGUÍSTICOS JUSTIFICANDO O USO DO DESDE EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

Nas últimas décadas a Linguística Aplicada vem dedicando especial atenção ao sistema comparativo de sistemas linguísticos mediante a contraposição ou descrição paralela de dois ou mais sistemas. Essa nova teoria da linguagem, cuja aplicação se direciona até o ensino de línguas, denominada de Linguística Contrastiva Aplicada, foi projetada por C. Fries (1945) pai da disciplina, entre outros; codificada por primeira vez por Harris (1954) e consolidada por R. Lado (1957), cuja meta é estabelecer uma gramática contrastiva para duas ou mais línguas (geralmente trabalham com par de línguas) em que se recorram às diferenças entre as línguas objeto de estudo, em relação a um modelo linguístico que as diferenças se graduem de modos que possam integrar-se em uma hierarquia de dificuldades e utilizada para prever erros na língua objeto de aprendizagem. Se ocupa daquelas classes de elementos formais, sintáticos e léxicos, de duas ou mais línguas que encontram entre si relação de oposição, isto é, que apresentam ao mesmo tempo semelhanças e diferenças. Postula-se que as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira que se vai aprender propiciam dificuldades. Dito de outra maneira, a L1 interfere na L2², e que a distância que media entre línguas, seguida da interferência consequente são os responsáveis dos erros produzidos na aprendizagem de uma L2.

E, para entendermos todos os sistemas linguísticos, teremos primeiro de nos determos no estudo da Linguística Contrastiva (LC) uma vez que esta abrange o estudo

2. Utilizar-se á em alguns momentos, para se referir a L2, o termo Língua de Origem (LO), o que Selinker (1972) prefere utilizar Língua Objeto.

da interlíngua. Segundo Trager (1949), o termo Linguística Contrastiva foi usado como subdisciplina da Linguística Aplicada para resolver os traços conflitantes da língua descrevendo suas gramáticas. A LC se baseia na comparação de duas ou mais línguas, a LM do estudante e a LE, também desenvolveu uma investigação em torno ao processo de aprendizagem de uma língua segunda. Esta orientação resultou em três modelos de análises que por sua personalidade e idiossincrasia são tratados por separado: Análise Contrastiva (AC), Análises de erros (AE) e Interlíngua (IL) (S. GARGALLO, 1993, p. 27 a 29).

A gramática contrastiva, de maneira implícita e sistemática, sempre foi utilizada no ensino de segundas línguas. “Desde seu começo, as gramáticas latinas destinadas a falantes de línguas romances ou germânicas, concederam grande influência às diferenças que encontravam entre a língua nativa e a língua latina”³. Ao consultar esse tema nos demos conta de que a AC levava em consideração somente os erros devidos a interferência com a língua materna, e como a AE foi modificando seus pressupostos teóricos iniciais para uma perspectiva que considerava o processo de aprendizagem de uma L2 como o esforço de um estudante para adquirir a competência satisfatória na LO, atendendo assim às exigências comunicativas de determinada situação.

Sendo assim, para S.P. Corder (1967) responsável pelo marco teórico de AE, os erros evidenciam e caracterizam um sistema de línguas que não é o da língua nativa nem o da que se está aprendendo, já que cada aluno possui um nível de competência que vai se modificando conforme se adquire novas estruturas e vocabulário.

Para melhor entendermos o perfil da discussão deste trabalho, centremo-nos em alguns conceitos que para nós se faz necessário para esclarecer o inovador do trabalho. Passaremos aos sistemas linguísticos: interlíngua, interferência, fossilização, ou seja, ao suporte teórico que sustenta este trabalho. Contudo, é necessário levar em consideração que em linguística e, mais especificamente no estudo do aprendizado de línguas, o conceito de interlíngua é sempre estudado em paralelo aos conceitos de interferência e fossilização. Vejamos:

2.1 Interlíngua

A interlíngua (IL), é entendida como um sistema aproximado que ocorre em uma etapa intermediária susceptível de modificações e reestruturações do input do aprendiz (SELINKER, 1972) que surgiu devido à rejeição da psicologia behaviorista e a consideração da linguagem como um sistema de comunicação, foi desenvolvida em três perspectivas linguísticas: a linguística propriamente dita (W. Nemser, 1971), a sociolinguística (S.P.-Corder, 1971) e a psicolinguística (L. Selinker, 1972).

A investigação da IL supõe analisar e descrever a língua do estudante nas perspectivas sincrônica e diacrônica; a língua do estudante de L2 na sua totalidade.

3 Losada Durán, J.R., (1998), citando a Krzeszowski, (199:1-2.

Selinker define o conceito de interlíngua como sendo: “Sistema linguístico separado cuja existência podemos fazer hipóteses no “output” de um estudante ao tentar produzir a norma da língua meta”

Sendo assim, S.P. Corder (1971) e W. Nemser (1971) fazem referência à interlíngua como “dialeto idiossincrático” e “sistema aproximativo”, respectivamente. Para Nemser este sistema aproximativo é o sistema linguístico desviado empregado pelo estudante ao tentar usar a língua meta. O termo desviado está ausente na concepção de Corder e Selinker para quem, a língua do estudante, é ante de tudo um sistema autônomo com sua própria gramática e correto em sua própria idiossincrasia.

L. Selinker (1972) foi quem melhor expôs esse modelo de investigação que supôs a conjunção da AC e da AE de uma perspectiva mais tolerante no referente ao tratamento dos estudantes. Ele propõe o termo de interlíngua (IL) para descrever o processo pelo qual o estudante aprende com a afirmação de que este processo está constituído por um conjunto de estruturas linguísticas latentes na mente do estudante que se ativa quando se aprende uma L2. O autor toma de *Lenneberg* (1967) o conceito de estrutura linguística latente, base da sua *Teoria de Maduração* (do Amadurecimento). Essa teoria de Lenneberg, adaptada à aprendizagem de uma segunda língua, coincide com Selinker quando afirma que na mente de todo estudante há um conjunto de estruturas psicológicas latentes que se ativam ao tentar aprender uma L2. De acordo com os pressupostos teóricos de Selinker, os únicos dados observáveis são as locuções que se produzem quando o aluno tenta formular seqüências oracionais na língua meta. Estas diferem das que, em contextos similares, produziria um falante nativo; e esta idiossincrasia permite formular a hipótese de que possa existir um sistema linguístico independente, o que chamamos interlíngua.

Richards (1971), Nemser (1971) e Corder (1981) falam do conceito de “contínuo” ausente na definição de Selinker e assim propõem considerar uma interlíngua contínua (S. GARGALLO, 1993). Esses autores reconhecem a existência de um movimento que alimenta sua complexidade ao longo do processo de aprendizagem e atravessa sucessivas etapas: Língua Materna IL1.....IL2.....IL3.....ILn.....Língua Meta.

Baralo (1999) também aborda o fenômeno da interlíngua em seus estudos. Ela declara que o fenômeno da interlíngua está intrinsecamente relacionado ao modelo teórico-prático da Análise de Erros.

Ainda há estudiosos que asseguram que o portunhol surge da interlíngua que se desenvolve na aprendizagem de PLE por hispanofalantes. Assim, o estudo da interlíngua é importante para evidenciar e entender problemas existentes durante a aprendizagem de uma LE, em nosso caso, de línguas próximas: português e espanhol.

Segundo Selinker (1972), o estudo da interlíngua pode ser efetuado a partir de processos da estrutura da psicologia latente como: *transferência linguística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação e hipergeneralização* de regras da LO. A transferência linguística acontece quando as regras e subsistemas,

desenvolvidos na interlíngua, procedem da LM. Enquanto que na transferência de instrução essas regras e subsistemas são o resultado de processos de instrução ou ensino. Se essas regras sucedem da aproximação do aluno com o material de estudo, trata-se do processo de estratégias de aprendizagem, e se resultam da aproximação do aluno com a língua para se comunicar com falantes nativos da LE, trata-se das estratégias de comunicação. Finalmente, quando acontece uma hipergeneralização, ou seja, quando se toma uma regra específica para generalizar casos de outras regras semelhantes linguisticamente da LE, trata-se do processo de hipergeneralização do material linguístico da LE. Para o autor, não existe um falante-ouvinte ideal nativo da interlíngua, a análise da mesma ocorre no momento em que o adulto produz locuções quando tenta transmitir significados na LO.

2.2 Interferência

Em pleno auge do Estruturalismo (o erro era considerado como sintoma de fracasso), acreditava-se que aprender uma língua materna ou estrangeira era questão de formação de hábitos. Skinner (1957) em seu “Verbal Behavior”, cuja teoria aplicada à aprendizagem de línguas, confirma que se uma língua é um conjunto de hábitos adquiridos, o problema surge quando nos propomos aprender outras novas, dado que os antigos interferem nos novos, como se aprendêssemos novos costumes e a fazer coisas.

Esta visão condutista-estruturalista foi criticada por N. Chomsky (1959) e por outros autores, que pensavam que aprender uma língua não é só habituar a um ser humano a dar respostas a uns estímulos, mas também a pensar em uma língua, em como funciona e formular hipóteses a partir de ferramentas mínimas que sem as quais o estudante não se desenvolve.

Não obstante, Baralo (1999) afirma que existem diferenças entre a criança que aprende sua LM e um estudante de idiomas. E talvez a principal diferença estribem em que nas aulas o professor tenha que ajudar os estudantes o máximo para desenvolver uma competência linguística suficiente que os habilite para a prova. Sendo assim, a criança aprende do zero, enquanto que o estudante deve liberar-se dos conhecimentos de sua LM (ou de outras línguas já aprendidas).

Deste modo, nas afirmações de C. Fries e R.Lado, se recorre de maneira explícita a ideia de que os estudantes tendem a transferir as estruturas e o vocabulário de sua língua materna quando aprendem uma segunda língua ou línguas estrangeiras, tanto em fase de produção como na de recepção de dita língua. A AC visa construir uma gramática com o fim de graduar as dificuldades na aprendizagem e as possibilidades de interferência. (S. GARGALLO, 1993).

Torijano (2004) assegura que a interferência era considerada decisiva e negativa nos anos 70 e 60. Consequentemente se pensava que poderia se conhecer a L1 de um estudante e constatar-la com a L2 que pretendia estudar e prever os erros que se cometia. Essa teoria era o fundamento da Análise Contrastiva que não resultou efetiva o quanto

se esperava por não se confirmar as predições e por acharem que poderia haver mais problemas nos pontos parecidos que nos diferentes como afirmava H. Wode, citado em Torijano (2004, p. 47): Haverá interferência só se a L1 e a L2, têm estruturas que confluem em alguma medida de semelhança decisiva ou seja, se se confia no conhecimento prévio da L1.

Apesar disso, os alunos também cometem erros tentando buscar a forma correta na sua própria língua ou em qualquer outra estudada. A transferência linguística da L1 ou de outra L2 já adquirida é uma estratégia⁴ que consiste em aplicar, no sistema da interlíngua, alguma forma, conceito ou estrutura da língua já conhecida como se pertencesse a língua meta. Aí a transferência pode entender-se como uma estratégia universal que ocorre nos início e nos estágios intermédios quando se cria instabilidade. Ocorre em casos em que a LO apresenta características marcadas ou similares, ao contrário da LM cuja estrutura equivalente é menos marcada, mais constante e universal. Para ele, a transferência nada mais é que uma estratégia para compensar uma carência de conhecimento da LO.

Para Licerias (1996), o problema do papel da L1 é tratado em quase todos os trabalhos sobre análises de erros, junto com os conceitos de transferência, permeabilidade e simplificação, constitui a chave em torno do qual se tem discutido o tema do possível caráter idiossincrático dos sistemas não nativos. Em sua opinião, este é o centro da problemática sobre a aquisição da L2.

Vázquez (1998) introduz um sistema de classificação para os estudo dos erros sob forma de critérios. Critérios estes que não tivemos em conta a hora de desenvolver este trabalho, por motivos de clarificação das formas. A interferência para a autora pertence ao critério etiológico⁵ e tem lugar quando: a) há convergência de duas ou mais línguas cujas regras não correspondem; b) há falantes que creem que é aceitável transferir de uma língua a outra e aplicam a interferência como estratégia; c) aparece um contexto no qual a interferência é possível e d) as estruturas se percebem em termos de semelhanças e contrastes.

Segundo a autora, os erros que são resultados da interferência da L1 são conhecidos como erros *INTERLINGUAIS*; os erros que podem explicar-se por conflito interno das regras da L2 se denominam *INTRALINGUAIS*. Em resumo, quando duas línguas entram em contato e se não há nenhum tipo de correspondência entre a L1 e L2, a interferência é nula, mas se há uma área de coincidência e outra que não o é, os termos se encontram em distribuição complementar e sim, há interferência.

Muitos são os estudos sobre transferência e estão ligados a algumas forma de análises contrastivas e à determinação dos erros como demonstra o trabalho de Terrel,

4 Cf.: 7 Estratégias e correções de erros (TORÍJANO, 2004, p. 65).

5 É dividido em erros interlinguais, intralinguais e de simplificação. Uma classificação etiológica também poderia levar em conta outros parâmetros de tipo psicológico(a personalidade de quem ensina e de quem aprende, a motivação, memória, hábitos de estudo, sexo, classe social. Entende, inclusive, que os erros inter e intralinguais, aparecerão em cada um dos componentes do sistema e serão fonológico, morfossintáticos, semânticos y pragmáticos. Segundo o mecanismo que se apliquem, se deverão a processos de neutralização hiper-generalização e simplificação de regras.

Gómez y Mariscal (1978). Para estes autores a IL espanhola dos anglofalantes contém casos de simplificação do sistema inglês transferido ao espanhol já que só invertem com os auxiliares e não com outros verbos.

A proposição de outro trabalho, também de corte tradicional, pois parte da análise contrastiva *a posteriori*, García Guitierrez (1993) analisa a IL espanhola de uma italiana para investigar como opera a transferência no caso de um falante que percebe uma distância linguística mínima entre as duas línguas (L1 italiano, espanhol L2). A autora chega a conclusão de que a aprendizagem de línguas próximas a L1 pode resultar simples nas primeiras etapas, mas bastante complexo uma vez alcançado certo domínio da L2; e em ambas etapas a interferência parece jogar papel importante.

Diante do exposto, pode-se dizer que a *Interferência* é um termo usado em didática da língua estrangeira e em psicolinguística para se referir aos erros cometidos na L2. Origina-se pelo contato com a L1, é sinônimo de *transferência negativa* e o aprendiz tenta aproveitar seus conhecimentos linguísticos prévios para a aprendizagem da L2. Há certa etapa em que seus conhecimentos prévios lhe facilitam uma nova aprendizagem - originando a *interferência positiva*. Mas quando o processo de transferência causa erros, se fala de *transferência negativa* ou de *interferência*. Isso procede causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como nos planos idiomático e cultural. A interferência é a principal característica da interlíngua e da fossilização.

2.3 Transferência

A transferência linguística é o aproveitamento de habilidades linguísticas prévias no processo de assimilação de uma língua estrangeira. Ocorre predominantemente entre línguas com alto grau de semelhança. Para Lado (1957), o estudante tende a transferir a estrutura gramatical da L1 à língua estrangeira, a trasladar as formas das orações e demais recursos e modificação seja de gênero, de número e os demais casos de sua língua. Além de sua forma e significado, o aluno transfere sua distribuição.

2.4 Fossilização

Seguindo a classificação de Vázquez (1998), erros *fossilizados* ou *fossilizáveis* pertencem ao critério pedagógico. A autora afirma que a noção de permanência dos erros pode se definir em relação como a etapa de aprendizagem em que se encontrem as pessoas que aprendem. Mas, segundo seus critérios, o importante é saber determinar quais são os erros que caracterizam cada etapa da aprendizagem e dentro de cada etapa estabelecer os que permanecem ou desaparecem. Aclaremos agora, de maneira rápida, em que consiste. Antes, porém, definiremos esse sistema linguístico.

A fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira,

internalizados e difíceis de serem eliminados. É característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes nativos. Para Vázquez (2004), esse critério é a tendência que manifestam certos erros ao aparecerem inesperadamente quando deveriam estar erradicados. Estes costumam acontecer em condições psicológicas especiais: pouca atenção linguística, preocupação mais pelo conteúdo que pela forma, etc. Também é mais propício acontecer nas discussões em língua estrangeira ou quando há muito cansaço. Importante ressaltar as características deste erro: autocorreção (espontânea ou não); não afeta a clareza da mensagem; se explica, em geral, através da interferência da L1, mesmo em falantes de capacidade linguística considerável.

Convém ressaltar ainda que dentro desses cinco processos procedem-se os elementos fossilizáveis, ou seja, unidades da L1 que permanecem na IL independentemente da quantidade de instrução, mas nem sempre é possível atribuir uma forma concreta que se tem fossilizado a um dos processos. Chamam-se fenômenos linguísticos fossilizáveis a todo material linguístico que os falantes de uma LM particular tendem a conservar em sua IL com relação com uma LO dada.

31 A PREPOSIÇÃO *DESDE*: ESTRUTURA E USO EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

O objetivo deste trabalho recai sobre a responsabilidade do docente fazendo com que o estudante saiba usar corretamente a preposição objeto de estudo, dentro de um contexto determinado, mas especialmente desfazendo-se da interferência que o leva ao erro.

O que caracteriza nosso trabalho, é exatamente o não uso daquela interminável lista de preposições. Uma vez que tal uso só nos levaria aos descabidos erros que os estudantes comentem ao faltar-lhes um contexto de uso adequado para sua utilização.

É notório que há um elevado número de erros que afetam a categoria gramatical da preposição, e seu maior índice recai na escolha da mesma. Inclusive Gargallo (1993:112) afirma que “não é possível agregar um valor à preposição, a parte disso, é necessário situá-la num contexto exato”, pois, segundo a autora, devemos atentar ao bom senso, uma vez que esta já está sujeita, na maior parte dos casos, a um contexto para que adquira um valor.

Tanto as preposições como as locuções prepositivas são elementos invariáveis, não flexionados que, tanto em português como em espanhol, unem palavras e estabelecem uma relação entre elas. De um modo geral são categorias lexicais, porque selecionam complementos e estão-lhes associados valores semânticos.

Dando seguimento ao exposto acima, passaremos a relacionar as preposições.

Preposições simples do português:	Preposições simples em espanhol
a, de, exceto, para, sem, ante, perante, desde , por, sobre, sob, após, até, trás, com, em, salvo, contra, entre, mediante, segundo, etc.	a, de, excepto, para, sin, ante, desde , hacia, por, sobre, bajo, hasta, tras, con, en, incluso, salvo, contra, entre, mediante, según etc.

Fonte: Preposições em espanhol, Milani (1999); em português, Cunha (2002).

Quadro 1 - Representação geral das preposições em português e espanhol.

São várias as preposições que oferecem um maior interesse devido ao seu caráter contrastivo, porém convém ter muito cuidado com o uso de algumas preposições espanholas devido à sua semelhança com o português. Como por exemplo, dentre as citadas acima, “**a**” tem uso totalmente diferente do português, (em espanhol acompanha o objeto direto e se usa na perífrase ir + a + infinitivo) cujo uso e emprego diferenciam-se totalmente do português, mas nos limitaremos aqui, pois o nosso objeto de estudo nesta exposição é a preposição *desde*.

3.1 Breve apresentação da preposição *desde* a partir de um contexto determinado

Quanto ao seu uso em português os efeitos mais frequentes indicam início de um período de tempo ou origem relacionada a lugar. Podem indicar também princípio de algo ou posição inicial a partir da qual se desenvolve algo. Vejamos:

- Llevas mucho rato aquí? >>> **Desde las cuatro.**
- Está muito tempo aquí? >>> **Desde às quatro.**
- Trabajamos juntas desde hace dos años. >>> **Trabalhamos juntas há dois anos.**
- Estamos agotados: hemos venido andando desde el aeropuerto. >>> **Estamos esgotados, viemos andando do aeroporto.**

Também se usa *desde*, em espanhol, de um ponto a partir do qual se observa algum fenômeno concreto ou abstrato, para indicar perspectiva de observação.

- Desde la ventana de mi habitación puedo ver un valle./ **Da janela do meu quarto posso ver um vale.**
- Desde el punto de vista económico, las cosas van mucho mejor./ **Do ponto de vista econômico, as coisas vão bem melhor.**

Finalmente pode-se destacar que o elemento introduzido por *desde* nos dois últimos exemplos se diferencia do uso em espanhol, porque em português, a preposição mais usualmente empregada para expressar lugar ou perspectiva de observação é **de** e não **desde**. No entanto, em espanhol é comum o emprego de tal estrutura nestes casos. Em síntese, o uso do operador *desde* remite sempre:

- a um ponto de referência: origem física (lugar), temporal (hora, data, momento, etapa na evolução ou o desenvolvimento de algo, etc.)

- ou a uma perspectiva de observação (substantivos como, por exemplo, ponto de vista, posição, teoria, etc.).

Importante enfatizar também que o uso de **desde**, em espanhol, comparado com o português no exemplo abaixo, pode ocorrer omissão porque, em determinado contexto, o uso na língua portuguesa não será necessário.

Português	Espanhol
(...) sou um leitor apaixonado de sua revista <i>desde há</i> mais de 10 anos (...).	(...) soy un admirador de su revista <i>desde hace</i> 10 años (...)

Quadro 2 - Exemplo retirado do corpus do trabalho - (nível B2).

Quanto à metodologia, nos centremos em identificar as interferências linguísticas no processo de produção da interlíngua em alunos hispanofalantes que frequentam o curso presencial de PLE (45 horas) nos níveis correspondentes a A1, A2⁶; B1 e B2; C1 e C2 na Casa do Brasil em Madri. Vale salientar que recortamos as redações e as transcrevemos por uma questão de compreensão, além de respeitar a uniformidade quanto ao número de páginas exigido, motivo pelo qual se mantém em vermelho a parte que se justifica a interferência como uma demonstração do uso errôneo da preposição em questão.

Nosso propósito é poder evidenciar dados relevantes que proporcionam uma contribuição significativa aos estudos sobre ensino e aprendizagem de PLE tanto para esses aprendizes como para promover a redução de desvios do uso da preposição *desde* nos campos linguísticos focalizados.

Quanto ao corpus do trabalho (produções escritas), o correto seria ter feito um seguimento do A1 ao C2 com os mesmos alunos ou grupos, o que não foi possível, pois cada aluno é uma realidade e tem necessidades dispare. O curso que administramos é de idiomas e particular; nosso público é alunato que viaja, desiste; trabalha, tem família, é vítima do desemprego, etc., são fatores externos que não corroboram para que tenhamos uma sequencia para um melhor acompanhamento.

Para entender a presente comunicação e seu corpus é importante esclarecer o critério que adotamos para o uso do operador *desde*, como já foi dito anteriormente, mas nos detivemos apenas a um ponto de referência: a uma perspectiva de observação (ponto de vista, posição, teoria, etc.), já que a outra modalidade os alunos apresentaram total domínio.

Dado o desenvolvimento deste trabalho pudemos selecionar 20 redações. Destas, apenas 16 apresentavam o uso da preposição *desde*, dentre as quais 3 apresentavam um uso positivo da estrutura solicitada. Tais erros foram assim distribuídos: A1- (1), A2 (Ø), B1 (3), B2 (6); C1 (2) e C2 (2) erros. Os erros visualizados pertencem ao nível morfológico,

6 Importante esclarecer que das 59 redações analisadas, neste nível, não se encontrou tal interferência.

atendendo à proposta do trabalho, como sendo o uso da proposição *desde* em produção dos aprendizes de português brasileiro, como afirma Marcos Bagno. Pudemos observar que em uma mesma redação havia uma frequência errônea considerável da mesma estrutura (citá-los resultaria em mera repetição). Portanto, a análise das estruturas erradas, provou que é o resultado da interferência da L1 (Interlinguais), o que Vázquez (1998), o chama de erro interlinguístico. Apresentaremos a seguir os trechos transcritos das redações com suas respectivas interferências.

NIVEL INICIAL A1
(...) Eu trabalho num colégio e ainda não controlo o português, mas estamos os dois melhorando o nosso vocabulário. Adachi trabalha desde as 7h30 até as 17h30 , enquanto eu estou no colégio desde as dez para as dez (9h50) até as 17h . Ele almoça no trabalho por uma hora e eu também. Ele tem uma esposa e dois filhos que comem em casa e eu não tenho nem esposo nem filhos (...).
NIVEL INTERMEDIÁRIO (B1).
<ol style="list-style-type: none"> (...) Bom dia a todos queridos alunos, desde a direção da USP consideramos muito importante iniciar o curso com uma palestra para lhes aconselhar sobre a conciliação entre estudo e trabalho: uma realidade entre os jovens universitários (...) (...) A sociedade brasileira está mudando. Os jovens querem trabalhar desde casa aproveitando a internet e os computadores em vez de trabalhar na indústria (...)
NIVEL INTERMEDIÁRIO (B2)
<ol style="list-style-type: none"> (...) E é aí que desde o Ministério da Saúde, temos a missão de incentivar o uso de segurança entre os motoristas de táxi. (...) / (...) As vantagens do seu uso são evidentes desde o ponto de vista da segurança, não só para o próprio passageiro, mas também para o motorista (...). (...) Como em todo lugar turístico, é preciso vocês terem cuidado (...) Se eu fosse vocês, iria ver o pôr do sol num barzinho na esquina da praia, desde onde dá para ver o Corcovado (...) (...) Quando precisamos organizar nossa agenda, ir ao médico, fazer uma gestão, comprar, vender, etc., não será necessário sair de casa. Se tivermos um aparelho com acesso à internet, poderemos fazer isso desde nossa casa sem perder tempo (...) (...) Desde que ele deixou seu trabalho sua vida melhorou, embora não tenha achado nada até agora (...). / Desde meu ponto de vista ele fez muito bem deixando o trabalho (...)
NIVEL AVANÇADO (C1)
<ol style="list-style-type: none"> (...) O envelhecimento da população brasileira já é uma realidade (...). Por outro lado os maiores de 60 anos continuam trabalhando não só para cobrir suas necessidades econômicas, mas também porque possuem melhor saúde tanto física como psicológica. Além disso curtem ensinando aos jovens. Desde uma perspectiva econômica a contratação de pessoas idosas está premiada com ajuda do estado (...). (...) Como isto em mente, desde o nosso departamento queremos propor a você a criação desta nova linha destinada ao público masculino.
NIVEL AVANÇADO (C2)
(...) Desde esta agência de viagem podemos oferecer uns bons pacotes que incluem voos, ingressos e o alojamento para o carnaval (...).

Quadro 3- Apresentação do corpus com recortes das redações.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicar o processo das interferências linguísticas na interlíngua na aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE), há sido uma grande responsabilidade, sobretudo

um desafio partindo do princípio de se tratar de línguas tão próximas, fato que propicia que o recurso à LM seja muito mais constante que entre as línguas díspares.

Observa-se que quando se empreende o processo de aprendizagem de uma segunda língua, o principiante vai desenvolvendo sucessivas etapas cujos níveis de competência vão reformando-se com a aprendizagem de novas estruturas e vocabulário que nos permitiu chegar às seguintes conclusões:

1. As interferências de ordem morfológica, sintática e semântico-pragmática, são particularidades que apresentam todas as línguas, por mais próximas que sejam, e devem ser consideradas no processo de aquisição/aprendizagem.

2. Com base nos resultados obtidos, as interferências postas à prova na compilação escrita, evidenciam que ainda temos que trabalhar o uso da preposição *desde* quanto ao ponto de referência a partir de uma perspectiva de observação, pois há um índice considerável de erros interlinguísticos. Quanto à origem (lugar), tempo (hora, data, momento, etapa na evolução ou o desenvolvimento de algo, etc.) há total domínio por parte dos hispanofalantes.

3. No que se refere ao uso errôneo do *desde* sinalizado no corpus, se diferencia do uso em espanhol, porque em português, a preposição mais empregada para expressar (perspectiva de observação), concretamente é *de* e não *desde*; tal estrutura é considerada em espanhol de uso comum, enquanto que em português não, uma vez que a preposição *de* apresenta característica de extensão de movimento no espaço.

4. O corpus formado por produções escritas (redações), nos níveis citados revelou que a interlíngua de nossos informantes apresenta idiossincrasias. Através das mesmas identificamos o que denominamos como momento de imitação do *input*, criação e estabilização ao utilizar a estrutura *desde*, com variações significativas que tendem à fossilização; que os alunos usam a estrutura em questão, mas este uso na interlíngua não coincide com o feito por um falante nativo do português, pois apesar do uso aparentemente gramatical da preposição, os mecanismos que levam a esta prática não são os mesmos e os resultados sofrem variação, quer dizer, os meios utilizados não são os mesmos manejados por um falante nativo.

Com tudo exposto se pode afirmar que, com base nos sistemas linguísticos utilizados, existe um número significativo de interferências linguísticas em alunos hispanofalantes de português, mesmo levando em conta a afinidade que ambas línguas românicas, Português e Espanhol, mantêm entre si. E finalizamos dizendo que concordamos com os autores Dulay e Burt, quando afirmam que “*ninguém aprende sem dar o fora*”, pois os erros são signos inevitáveis de que a aprendizagem se leva a cabo e proporcionam dados valiosíssimos para o estudo da interlíngua.

REFERÊNCIAS

ALLARCOS LLORACH, Emilio. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de (org.). **Português para Estrangeiros Interface com o espanhol**. Campinas: São Paulo, Ed. Pontes, 1995.

_____ e C LOMBELLO, Lombello (orgs.). **O ensino de Português para estrangeiros**, pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. São Paulo: Pontes, 2ª edição, 1977.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como Lengua Extranjera**. Arco/Libro. Cuadernos de Didáctica del Español//LE, 1999.

CORDER, S.P. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press. _____ **Idiosyncratic Dialects an Error Analysis**. IRAL, 9:147-160, 1981, 1971a.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Lisboa: JSC, 17ª edição, 2002.

DUARTE, C. Aparecida. **Temas de Espanhol, diferencias de usos gramaticales entre Espanhol/Portugués**. Madrid: Ednumem, (1999),

FRIES, Charles C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

CUNHA CALVACANTI, Mª Jandira e SANTOS, Percília. (orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora UnB, 2002.

LADO, Robert. **Lingüística Contrastiva: lenguas y culturas**, Tradução de Joseph A. Fernandez. Madrid- Alcalá, 1973.

LARSEN-FREEMAN, Diane. y LONG, Michael. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, p. 139-253, 1994.

LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**. Madrid: Síntesis, 1996).

MATEUS, M. Helena Mira. et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: 6ª ed., Caminho, 2003.

MATTE BOM, Francisco. **Gramática Comunicativa del español, de la lengua a la Idea**. España: Tomo I, Edelsa, 2000.

MILANI, E. Maria. **Gramática de Espanhol para brasileiros**: São Paulo: Saraiva, 1999.

NEMSER, W. **Aproximative System IF Foreign Language Learners**. IRAL p:115-123, 1971.

PENADÉS MARTINS, Inmaculada. De la investigación a la práctica en la sala de aula, **Lingüística Contrastiva e Análisis de errores (español-portugués y Español-Chino)**: Máster E/LE Universidad de Alcalá de Henares, Edinumen, 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una Nova Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1973.

RICHARDS, J.C. **Error Analysis and Language Strategies**. *Language Sciences*, 17:12-22, 1971.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

SELINKER, L. **The Interlanguage**. *IRAL*, Vol. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**, traduzida por Celso Ferreira Cunha, Ed. 1ª. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

TORÍJANO PÉREZ, J. Agustín. **Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores**, Cuadernos de Didáctica de Español /LE. Arco/Libro, 2004.

ÚCAR VENTUA, Mª. Pilar. **En el aula de Lengua y Cultura**. Universidad Pontificia. Madrid: ICAI/CADE Comillas, 2008.

VÁZQUEZ, Graciela. **¿Errores? ¡Sin Falta!** Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 1998.

Artigo em periódico online CIPRO NETO, Pasquale, Folha de São Paulo- Cotidiano INCULTA & BELA "Falamos desde Paris", 1998. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff25069806.htm>>. Acesso em: 14.09.17.

CAPÍTULO 11

EL RESCATE DE LA LENGUA UCHUMATAQU DE IRUHITO URUS A PARTIR DE LOS SABERES DE LOS SABIOS INDIGENAS

Data de aceite: 01/11/2021

María Sandra Esther Vedia Garay

Institución: Universidad Pública del Alto

RESUMEN: El objetivo del trabajo es: socializar la manera en que los habitantes de Iruito revalorizar su lengua Uru. Una de las culturas más antiguas del continente americano es La “Uru”, se encuentra distribuida en territorio boliviano, entre los departamentos de La Paz y Oruro. Es una de las 36 naciones reconocidas por el Estado Plurinacional de Bolivia. La investigación descriptiva se realizó en la región de Iruito ubicada a orillas del río Desaguadero en el departamento de La Paz. Hace muchos años los habitantes de esta región solicitaron que se normativice su lengua, denominada Uchumatuk, porque eran sólo los abuelos del pueblo que la hablaban y no pasaban la veintena, los demás hablaban aymara o quechua, en algunos casos el puquina, con tendencia a su desaparición. Por situaciones de burocracia estatal no se pudo lograr este pedido. Pero desde hace algún tiempo son los mismos habitantes conocedores de esta lengua que realizan talleres de socialización donde comparten sus saberes respecto a las artes y todo conocimiento en su lengua originaria. Por esta razón los niños que antes no conocían su lengua ahora cantan y relatan sus historias en la misma. Estos talleres no sólo revalorizan la lengua, sino que están recuperando sus saberes ancestrales, en ellos participan todos los habitantes de la comunidad, naturalmente

es en forma oral. En la Unidad Educativa, que es multigrado los niños practican una hora diariamente relacionando con lo que aprenden. Es importante que todas las naciones que pasan por lo mismo, tomen el ejemplo de los Urus de Iruito para no dejar que su lengua desaparezca.

PALABRAS CLAVE: Plurilinguismo, Uru, Uchumatuqu. Rescate.

THE RESCUE OF THE UCHUMATAQU LANGUAGE OF IRUHITO URUS BASED ON THE KNOWLEDGE OF THE WISE INDIGENOUS

ABSTRACT: The objective of the work is: to socialize the way in which the inhabitants of Iruito revalue their Uru language. One of the oldest cultures in the American continent is La “Uru”, it is distributed in Bolivian territory, between the departments of La Paz and Oruro. It is one of the 36 nations recognized by the Plurinational State of Bolivia. The descriptive research was carried out in the Iruito region located on the banks of the Desaguadero river in the department of La Paz. Many years ago the inhabitants of this region requested that their language, called Uchumatuk, be standardized, because it was only the grandparents of the town who spoke it and did not exceed twenty, the others spoke Aymara or Quechua, in some cases Puquina, with a tendency to your demise. Due to situations of state bureaucracy, this request could not be achieved. But for some time, the same inhabitants who know this language have been carrying out socialization workshops where they share their knowledge regarding the arts and all knowledge in their native language. For this

reason children who previously did not know their language now sing and tell their stories in it. These workshops not only revalue the language, but they are recovering their ancestral knowledge, all the inhabitants of the community participate in them, naturally it is orally. In the Educational Unit, which is multigrade, the children practice one hour daily relating to what they learn. It is important that all nations that go through the same thing, take the example of the Urus of Iruito so as not to let their language disappear.

KEYWORDS: Plurilingualism, Uru, Uchumatuqu. Rescue

1 | INTRODUCCIÓN

Una de las culturas más antiguas del continente americano es la “Uru”, se encuentra distribuida en el territorio boliviano, entre los departamentos de La Paz y Oruro. Es una de las 36 naciones reconocidas por el Estado Plurinacional de Bolivia¹. La presente investigación que es descriptiva se realizó en la región de Iruhito ubicada a orillas del río Desaguadero en el departamento de La Paz. Hace 8 años los habitantes de esta región solicitaron que se normativice su lengua “Uchumatuqu”, porque eran sólo los abuelos del pueblo que la hablaban y no pasaban de la veintena, los demás hablaban aymara o quechua, en algunos casos el puquina, con tendencia a su desaparición. Por situaciones de burocracia estatal no se pudo lograr este pedido. Pero desde hace un par de años son los mismos habitantes concededores de esta lengua, los que realizan talleres de socialización donde comparten sus saberes respecto a las artes y todo conocimiento en su lengua originaria. Por esta razón los niños que antes no conocían su lengua ahora cantan y relatan sus historias en la misma. Estos talleres no sólo revalorizan la lengua, sino que están recuperando sus saberes ancestrales, en ellos participan todos los habitantes de la comunidad, naturalmente es en forma oral. En la Unidad Educativa de la comunidad, que es multigrado, los niños practican su lengua una hora diariamente relacionando con lo que aprenden.

En la Constitución de la UNESCO uno de los principios básicos es el referente al mantenimiento y la perpetuación de la diversidad lingüística. Una de las razones principales es que la extinción de una lengua significa la desaparición irreparable de sus tradiciones y de sus saberes. Cada vez que muere una lengua se nos dificulta más la comprensión del lenguaje humano. Según la UNESCO el 90% de todas las lenguas podrían ser sustituidas por las lenguas dominantes² a finales de este siglo. Los hablantes de estas lenguas oprimidas pueden experimentar su desaparición como una pérdida de su identidad étnica y cultural. Por todas estas razones es muy importante que todas las naciones que pasan por lo mismo, tomen el ejemplo de los Urus de Iruito para no dejar que su lengua ni su cultura desaparezcan.

¹ Art.5 de la Constitución Política del Estado

² Llamada también lengua de prestigio, que lo adquiere de acuerdo al poderío económico de quienes la utilizan.

2 | OBJETIVO GENERAL

Socializar la manera en que los habitantes de Iruhito Urus revalorizan su lengua uchumataqu, a través de los saberes de los sabios indígenas.

3 | JUSTIFICACIÓN

El pueblo Iruhito Urus está ubicado en la sección de Jesús de Machaca, Provincia Ingavi del departamento de La Paz, pese a ser un pueblo con muy pocos habitantes (107 según el INE)³, desde hace muchos años una de sus ,mayores preocupaciones era rescatar su lengua originaria “Uchumataqu”. Por tratarse de una lengua usada solo por los Yatiris⁴, que dicho sea de paso son los ancianos del pueblo. Los primeros estudios datan desde 1894 realizados por el lingüista alemán Max Ulhe, quien se basó en las entrevistas a un solo hablante, decía que era porque era el único hablante de esta lengua, pero puede ser por la desconfianza que les infundía el extranjero al resto de habitantes de la comunidad. Más tarde hubieron muchos otros investigadores, pero de la misma manera los comunarios no confiaban en ellos, pues como ellos decían:” nos tratan como a conejillos de Indias en un laboratorio”. Solicitaron en varias ocasiones a las autoridades gubernamentales la normativización de su lengua; pero bajo ciertas condiciones: por ejemplo: que los investigadores vayan a vivir al lugar y así analicen la lengua. Las autoridades de esta población dudaban de las investigaciones realizadas y basándose en la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia que en uno de sus artículos se reconoce como un estado inter-intra cultural y plurilingüe, “...una comunidad es plurilingüe cuando en los diversos tipos de comunicación se utilizan distintas lenguas...”(Dubois 1998:484), debido a la diversidad de culturas, lenguas y dialectos que existen en el mismo. De la misma manera con la nueva Ley Educativa 070 se promueve la educación plurilingüe, siendo un compromiso para los docentes, estudiantes y padres de familia el aprendizaje de la lengua originaria de cada región. Instruyendo a las maestras y maestros de Primero de Primaria Vocacional y Primero de Secundaria Productiva que a partir de la gestión 2013 la enseñanza de la Lengua Originaria debe ser de manera formal.

Los originarios de Urus Iruhito decidieron revitalizar y rescatar sus lenguas a partir de la socialización de los saberes de los sabios ancianos, mediante canciones, narraciones de leyendas y tradiciones, que son impartidas hacia los jóvenes y los niños. Esta interesante forma de rescatar su cultura, sus saberes, sus conocimientos y toda su cultura debe ser conocida por otras poblaciones que están en la misma situación.

LIMITES

La investigación se realizó en la localidad de Iruhito Urus, se enfocó a la forma como

³ Instituto Nacional de Estadística (Bolivia)

⁴ En lengua Aymara : Sabios Indígenas

los pobladores están en proceso de rescate de su lengua originaria.

4 | METODOLOGÍA

En el presente trabajo se ha utilizado una metodología cuanti_cualitativa: A partir de la bibliográfica, se investigó los antecedentes en trabajos anteriores sobre el tema, realizado por otros lingüistas. También se utilizó la observación in situ para recopilar los datos en el contorno del mundo del sujeto que es objeto de la investigación, en este caso del pueblo de Iruhito Urus. Por otra parte se realizaron los estudios descriptivos, que sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Todo ello para que se pueda detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de uno o más de sus atributos.

Se visitó la localidad en dos ocasiones: la primera en el año 2010 donde se realizaron entrevistas con la autoridad encargada del ámbito cultural y educativo, quien devolvió la visita, solicitando que un grupo de investigadores que sean de la UPEA realicen un proyecto para rescatar su lengua, pero como ya se mencionó no se pudo realizar. Se retornó al lugar seis años más tarde, es decir en el año 2016 y se pudieron observar los diferentes cambios, no solo en el aspecto económico, sino también cultural y político. Se realizaron entrevistas a las autoridades, a los ancianos, al profesor de la Unidad Educativa, y también a los niños que concurren a la misma.

5 | CAPÍTULO 1

Se hablaba de la existencia de un solo pueblo Uru establecido en el Departamento de Oruro, asociado al pueblo Uru Chipaya, porque entre los pueblos indígenas, se destaca por su identidad étnica y cultural explícita y, especialmente, por su lengua propia que está vigente. Este pueblo a lo largo de su historia ha sufrido situaciones adversas, como el despojo territorial y la imposición cultural de los quechuas y aymaras. Pero se debe aclarar que son tres los pueblos Uru; así tenemos además de los Chipayas, a los Uru ubicados a orillas del Lago Poopó (o Muratos) y los Iruhito Urus; el primero localizado en el Departamento de Oruro, mientras que el segundo en el Departamento de La Paz. Los tres pertenecen a la Nación Uru, y en estas últimas décadas, se encuentran en un proceso de revalorización étnica y cultural, para tener una más vida digna. Es más en Oruro el año 2001 fundaron la nación originaria Uru (NOU) incluidos los urus de las islas flotantes de la Bahía de Puno, Perú, los habitantes de San Juan de Coripata de Carangas, y los isluga del norte de Chile.

5.1 Aspectos Geográficos

El pueblo Iruhito Urus se encuentra ubicado en Jesús de Machaca¹, Sexta Sección Municipal de la Provincia Ingavi del Departamento de La Paz. Se halla dentro las

coordenadas geográficas 16° 36' de Latitud Sur y 68° 50' de Longitud Oeste (Mapa Político de Bolivia I.G.M. 2001). Existen dos vías de acceso: una, a través de un camino ripiado conectado a la carretera internacional La Paz – Guaquí – Desaguadero. La segunda vía alterna es un camino interprovincial ripiado que une las localidades de Viacha – Khonko Wankani – Jesús de Machaca y Guaquí.

Este particular grupo étnico cuenta con aproximadamente 18 familias distribuidas en un territorio de 54 ha. cuya base de subsistencia está muy vinculada a los recursos del río Desaguadero. Casi no se practica la agricultura debido a la falta de terrenos aptos para esta actividad, y si existen algunos sembradíos, están casi exclusivamente destinados a la producción del forraje para sus animales de consumo y carga. Está localizado a orillas del Río Desaguadero que une los Lagos Titicaca y Poopó, ambos en la región andina, tal como se puede ver en el siguiente mapa:



Mapa 1

Localización de la Comunidad Iruhito Urus

Fuente: Elaborado por Fredy Jiménez en base a Google Earth y Atlas Municipal del Instituto Nacional de Estadística. Cochabamba, abril de 2014.

Cabe mencionar a los Uros Chulluni, que habitan en el territorio peruano, y constituyen un asentamiento de la nación Uru.

El pueblo Uru existe desde hace muchos años antes de la llegada de los españoles, este pueblo ya vivía cierto grado de presión social y cultural por parte de los grupos aymaras que habitaban en las regiones cercanas, todo ello por las diferencias entre las costumbres y hábitos de los Uru-Irohitos y las de los aymaras. Estos eran pescadores, cazadores y recolectores y no agricultores, como los aymaras.

Los habitantes de Uru-Irohito dicen que pertenecen a un pueblo que existió mucho antes de que naciera el Sol, y que ellos fueron y son el pueblo más antiguo de la región y del

mundo. Algunos autores aseguran que “los Urus han estado entre los primeros habitantes de Bolivia” (Terrazas 2006: 55).

Otros investigadores, afirman que proceden de arawak, relacionándolos con la familia que se expandió desde las Antillas hasta el Paraguay. Los Urus en sus dos familias, uru-hito y uru-murato, constituyen, junto a los kot’suñé, culturas preaimaras; es decir, muy anteriores a la dominación clásica de la meseta andina central. Recordemos que en el territorio boliviano existen tres asentamientos urus: murato, chipaya, irohito.

En esta región se mantiene el problema territorial, en torno a las comunidades “originarias” demandadas por aimaras y quechuas, Este es problema que se acrecentó en todo el país después de la Reforma Agraria de 1952, porque muchos pueblos perdieron su territorio.

5.2 La lengua

En octubre del 2001 se llevó a cabo la 31^a reunión de la Conferencia General de la UNESCO, en la que se adoptó “La declaración universal de la diversidad cultural” en la que se reconoce una interrelación entre la diversidad biológica, cultural y lingüística.

Se recomienda que los Estados Miembros, juntamente con las comunidades de hablantes, adopten medidas con miras a:

- Sostener la diversidad lingüística de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión del mayor número posible de lenguas;
- fomentar la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación siempre que sea posible, y favorecer el aprendizaje de varias lenguas desde la primera infancia;
- incorporar, cuando proceda, las pedagogías tradicionales al proceso educativo, con el fin de preservar y utilizar plenamente los métodos de comunicación y transmisión de los saberes mejor adaptados a la cultura local, y, allí donde las comunidades de hablantes lo permitan, alentar el acceso universal a la información de dominio público a través de la red. (UNESCO 2003: 6).

Los Iruhito tienen como lengua originaria al uchumataqu que también tiene el denominativo de chhiw lusñichi chhun lusñichi (GMV 1998: 40). El uchumataqu, es una variante de la familia lingüística uru o uruquilla, algunos estudios señalan que está casi desaparecida, los ancianos del pueblo recuerdan expresiones propias y el léxico, pero no de forma aislada, sino como parte de sus saberes ancestrales. La comunidad cuenta con una veintena de estos sabios ancianos, pero más como memoria en leyendas, tradiciones y hasta canticos de acuerdo a la época del año. Esta lengua no se emplea en la comunicación diaria, pero si en las actividades de la caza y la pesca la población sigue empleando algunos términos propios de este idioma. El uchumataqu está en serio riesgo de extinción, podríamos decir que es una lengua técnicamente extinta; Pero en la comunidad persisten conocimientos elementales de la lengua uru; pese a que las autoridades manifiestan que

su lengua materna es el uchumataqu, pero no la usan.

Los comunarios relatan que en las reuniones del pueblo a algunos le sale una que otra palabra en uchumataqu; En cuanto a la lengua Uru, casi ya no se la utiliza en las reuniones ni en actividades sociales y culturales. Las personas mayores hablan entre ellos en esta lengua principalmente para nombrar a la naturaleza, a los animales, especialmente los peces porque son un pueblo pesquero, también algunas plantas que se usan en la confección de balsas.

Los criterios de “conciencia lingüística” e “Ideal de la lengua” que cita Montes Giraldo en su libro “Dialectología General e Hispanoamericana”, nos hace pensar que son los propios hablantes que van dejando su lengua, recurriendo a ella sólo para las funciones comunicativas coloquiales, pese a una aparente aceptación a la lengua opresora. Aunque los hablantes sean conscientes de la especificidad de su idioma, no tienen otra opción que aceptar la lengua opresora, como una alternativa forzosa del ideal de lengua.

En este caso específicamente estos fueron algunos de los factores que influyeron para la pérdida de la lengua, las actitudes de desprecio de parte de los hablantes hacia su propia lengua originaria, la imposición del aimara como lengua dominante en la región, la migración forzosa por razones económicas, sociales y políticas y el subsecuente uso de la lengua castellana.

En un estudio realizado el 2014 el 95 % de los habitantes de Iruhito Urus señalan que su lengua materna es el aimara, este porcentaje corresponde a la población joven; pero la totalidad de la población se reclama ser trilingüe, es decir que hablan aimara, castellano y uru. Estos datos muestran la desaparición del uchumataqu, pese a esto existe en la comunidad una conciencia generalizada por la necesidad de recuperar, fortalecer y desarrollar su lengua.

En la expresión concreta los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos originarios se presenta en forma plural, mediante la medicina, la producción agrícola, la pesca, la crianza de las niñas y los niños. Estos saberes y conocimientos son holísticos y no fragmentarios, fueron un día sistemáticos que alimentaban la reproducción de un sentido de vida, pero fueron interrumpidos por el colonialismo. Ahora se trata de restituir no sólo la lengua sino todos sus saberes y su cosmovisión para la reproducción, conservación y desarrollo de la vida. La lengua uru o uchumataqu es parte esencial de la identidad étnica y cultural del pueblo Iruhito Urus; contiene como se dijo anteriormente saberes propios, especialmente relacionados con la pesca, la caza y la recolección de huevos de aves silvestres.

Los habitantes de esta región quieren mostrarse ante el Estado Plurinacional y la sociedad como un pueblo dueño de una cultura originaria y milenaria que, a pesar del olvido aparente que sufrieron, aún se mantiene como un pueblo con su propia lengua, para que puedan ir hacia el “suma qamaña”⁵. Una razón más importante para ellos es el

5 Trad. Aymara: vivir bien en equilibrio material y espiritual del individuo y la relación armoniosa con la madre tierra

mandato de sus ancestros, quienes, les encomendaron que luchan por la subsistencia de su cultura.

5.3 Educación

Una característica de los Urus en épocas anteriores, es que eran nómadas; es decir migraban a diferentes lugares y vivían en islas flotantes, por lo tanto las enseñanzas, la recibían de sus padres y abuelos, basados en sus actividades diarias, era una educación comunitaria y productiva. Esta situación ha cambiado en cierta medida, puesto que desde hace unos años en la población existe una escuela multigrado⁶.

En la Unidad Educativa hay tres aulas, en una de ellas se ha instalado un pequeño museo arqueológico, porque la región es un sitio donde se encuentran muchas piezas arqueológicas, correspondientes según los expertos entre otras a la cultura Tiahunacota. Este lugar se ha convertido en objeto de estudio para los estudiantes de la carrera de Arqueología de la UMSA⁷, con la condición que las cerámicas encontradas se queden en la comunidad.



En cuanto al proceso educativo se evidenció que el profesor que atiende el aula es originario del lugar, asisten niños y niñas de primero a cuarto de primaria, es una tarea complicada pues debe atender a todos los estudiantes según su nivel, trabajan en grupos y también en conjunto.

El desarrollo de las clases sigue el currículo diversificado que es la sumatoria del currículo base⁸ articulado al currículo regionalizado⁹ y a las necesidades de cada región, tomando en cuenta las formas diversas de aprendizaje de cada nación, pueblo o comunidad.

⁶ Es una estrategia para regiones o comunidades con limitaciones de cobertura, donde participan estudiantes de diversos grados en forma simultánea, con un solo docente.

⁷ Universidad Mayor de San Andrés (La Paz)

⁸ Documento que da los lineamientos del proceso educativo, de acuerdo a los fundamentos del MSCP, recoge y desarrolla elementos socioculturales, políticos y económicos que conforman el Estado Plurinacional.

⁹ Es la expresión de las naciones y pueblos que conforman el Estado Plurinacional.



Enseñanza de la lengua uchumataqu en la escuela.

La Ley Educativa 070 aplica un modelo Sociocomunitario Productivo que responde a las problemáticas irresueltas por los anteriores modelos: a) Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana. B) Condición de dependencia económica. c) Ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios. d) Educación cognitivista y desarraigada. Especialmente en respuesta a los dos últimos incisos. La comunidad opta por la aplicación de algunas estrategias con el fin de recuperar su lengua mediante el rescate de su lengua.

Una de las estrategias para recuperar su lengua es que los estudiantes la practiquen todos los días, mediante canciones, rondas e inclusive himnos, todos referidos a los saberes transmitidos por los sabios ancianos. Esta actividad la realizan 30 minutos al iniciar su jornada. Además los niños y las niñas relatan las leyendas del lugar en uchumatuqu. Saben contar y realizan algunos diálogos de acuerdo a la edad, todo esto en forma oral. El profesor escribe en el pizarrón pero con el alfabeto aymara.

Otra estrategia muy importante es que dos veces por semana en horario de la tarde y parte de la noche los sabios ancianos enseñan de una forma metódica, su lengua a los jóvenes que no la conocen. Esta actividad la hacen recurriendo no solo a las leyendas o a las canciones, sino a las actividades que realizan para subsistir. Los ancianos no reciben ninguna remuneración económica, pero para ellos es un compromiso con sus ancestros. Según el tiempo seco o lluvioso estas sesiones las realizan dentro un ambiente cerrado o fuera, especialmente a la orillas del río. Ellos se autodenominan “hombres de agua” .



Iruhito urus en el periodo republicano. Gentileza del museo comunitario.

Los Uru Iruhito optaron por esta estrategia, porque no recibieron la respuesta que ellos esperaban para poder rescatar sus saberes y especialmente su lengua. Ellos dicen que no se sentían cómodos ni satisfechos cuando muchos expertos llegaban a su pueblo y “les analizaban” para nada, pues no lograron que su lengua se normativice.

Pero esto no se queda ahí, para continuar sus estudios los niños son enviados a las escuelas de otras comunidades. En cuanto a Estudios superiores en el pueblo de Corpa existen centros de enseñanza técnica, de mecánica automotriz y agropecuaria. La Universidad Pública de El Alto (UPEA), como parte de sus actividades de desconcentración universitaria, ha abierto la carrera de Ciencias de la Educación. Inclusive envían a los jóvenes a las Universidades estatales de la ciudad del Alto o de La Paz para que luego cuando ya sean profesionales regresen al pueblo y ayuden a mejorar su modo de vida.

6 | CAPÍTULO 2

CONCLUSIONES

Es necesario recordar que la extinción de una lengua es también la pérdida de toda la cultura, y que este es mal irreversible, lastimosamente este es un problema que atinge a todo el mundo en especial a América. El Estado Plurinacional de Bolivia representa a las 36 naciones reconocidas por la Constitución Política del Estado y reconoce la autonomía de cada una de ellas. Al decir “reconoce” significa que se compromete a cuidar y velar por la no extinción de cada una de ellas. Entendiendo por “estado a todos y todas sus habitantes, no sólo el aparato administrativo gubernamental El Caso de la comunidad de Iruhito es muestra clara de ello, pues frente al peligro de extinción de su lengua “uchumataqu”, tomaron los recaudos necesarios, involucrando a todos los habitantes de la comunidad para luchar contra tal situación.

Muchas de las 36 lenguas que tenemos en Bolivia también están en peligro de

desaparecer y con ellas su cultura, sus saberes y toda su cultura. Es importante reconocer el valor que tiene la decisión de los comunarios de esta región del departamento de La Paz, digna de ser imitada por las otras naciones originarias, naturalmente de acuerdo a cada contexto. La actual Ley Educativa reconoce los saberes ancestrales de cada comunidad, por lo que es nuestro deber coadyuvar a que ninguna lengua más desaparezca.

REFERENCIAS

Arratia Vidal, (2012). Situación cultural, educativa y lingüística del pueblo uru irohito, Cochabamba, Bolivia, FUNPOREIB Andes.

Bombini Gustavo. (2007) Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Caceres Ximena,(2009) Los Urus y un proyecto común de pueblo memorias. La Paz, Bolivia, GAMJM. Calvet Louis jean.(1981). Lingüística y colonialismo. Madrid. Jucar.

Cerrón Palomino (2009) Chipaya En M Crevels y Pieter Muysken. Lenguas en Bolivia. Tomo I. Ámbito Andino. La Paz. Bolivia. MUSEF .Plural editores.

Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro", París, 10–12 de marzo de 2003.

Dubois Jean "et.al". (1998). Diccionario de lingüística. Madrid. Alianza.

Hans Katja (2009) "uchumataqu" En M Crevels y Pieter Muysken. Lenguas en Bolivia. Tomo I. Ámbito Andino. La Paz. Bolivia. MUSEF .Plural editores.

Honorable Congreso Nacional. (2009). Constitución Política del Estado. La Paz Bolivia

Inda Lorenzo (2006). Nación qhas suñi qut suñis Urus. Una cultura muy antigua de pescadores, cazadores y recolectores de especies nativas del lago Quta Mama y Chua Achachila. En Reunion Anual de Etnología. La Paz , Bolivia. MUSEF

Instituto Nacional De Estadística,(2012) Bolivia características y vivienda, Censo de Población. Ley de la Educación 070.2010. La Paz.Gaceta oficial.

Lomas Carlos (compilador). 2006. Enseñar lenguaje para poder comunicar (se). Vol. Bogotá. Magisterio.

Machaca Benito Guido,(2014), Los Hiruhito Urus en Bolivia, FUNPROEIB.

Montes Giraldo José Joaquín, (2010), Dialectología General e Hispanoamericana, Bogotá, Colombia, Publicaciones del Instituto Caro y cuervo.

Moreno Fernández Francisco. (1998). Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona. España. Ariel.

Terrazas Claudia (2006). El comer Bien en el espacio Qhas-Qut Suñi. Hábitos alimenticios a partir de la memoria y consumo actual como componentes de identidad en la cocina de Uru Iruhito. Tesis de Licenciatura Antropología UMSA, La Paz, Bolivia.

CAPÍTULO 12

A LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA BAKHTINIANA: UMA FORMA DE INTERAÇÃO DISCURSIVA

Data de aceite: 01/11/2021

Data da submissão: 05/09/2021

Renata Faria Amaro da Silva da Rosa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul
Porto Alegre – RS

<http://lattes.cnpq.br/1496261047929789>

RESUMO: A teoria dialógica do Círculo de Bakhtin define a linguagem como objeto de estudo da linguística, considerando que o locutor faz uso da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Para Bakhtin, a comunicação dá-se através da interação verbal entre os interlocutores que, socialmente organizados, dão sentido ao discurso através de sua compreensão ativa responsiva. Tendo em vista que a relação dialógica pode se dar através do diálogo em voz alta, entre pessoas colocadas face a face, ou por qualquer outra forma de comunicação verbal, é possível considerar a leitura uma forma de interação discursiva? Partindo dessa questão, com base em referenciais teóricos, este artigo propõe uma reflexão sobre a relação dialógica através da comunicação escrita. Isso porque se entende que ler é um ato de interação discursiva na medida em que o leitor/ouvinte coparticipa da construção do texto escrito por meio de sua responsividade, a qual representa um elo na corrente ininterrupta da comunicação sociocultural. Em face desta perspectiva, entende-se que o leitor/ouvinte não é um sujeito

passivo, que apenas recebe a mensagem, como é definido por algumas teorias linguísticas, porém é um interlocutor, cuja resposta ativa é carregada de valoração.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Interação discursiva. Responsividade. Texto.

READING FROM THE BAKHTINIAN DIALOGICAL PERSPECTIVE: A FORM OF DISCURSIVE INTERACTION

ABSTRACT: The Bakhtin Circle's dialogic theory defines language as an object of study in linguistics, considering that the speaker makes use of language for his concrete enunciative needs. For Bakhtin, communication takes place through verbal interaction between interlocutors who, socially organized, give meaning to the discourse through their active responsive comprehension. Considering that the dialogical relationship can take place through dialogue aloud, between people placed face to face, or through any other form of verbal communication, is it possible to consider reading a form of discursive interaction? Starting from this question, based on theoretical references, this article proposes a reflection on the dialogical relationship through written communication. This is because it is understood that reading is an act of discursive interaction as the reader/listener participates in the construction of the written text through their responsiveness, which represents a link in the uninterrupted chain of sociocultural communication. In view of this perspective, it is understood that the reader/listener is not a passive subject, who only receives the message,

as defined by some linguistic theories, but an interlocutor, whose active response is loaded with valuation.

KEYWORDS: Dialogism. Discursive interaction. Responsiveness. Text.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a relação dialógica através da comunicação escrita, tendo em vista que ler é uma forma de interação discursiva. Fundamentado pela teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, entende-se que o leitor/ouvinte é um interlocutor que compreende e participa ativamente do texto, muito distante da visão do sujeito que somente recebe a mensagem pronta.

A teoria dialógica bakhtiniana, ao situar o discurso no centro dos estudos linguísticos, traz uma nova visão sobre o uso da linguagem, reconhecendo a importância da participação tanto do locutor quanto do interlocutor no processo de interação verbal. Bakhtin entende que a linguagem dá-se por meio de uma situação enunciativa concreta e irrepitível, cujo sentido é constituído em colaboração por ambos os participantes. O locutor projeta um auditório social ao organizar o seu discurso, seleciona os elementos linguísticos, com o intuito de alcançar uma finalidade, uma resposta do interlocutor. Em contrapartida, o interlocutor participa do discurso ao demonstrar uma atitude ativa responsiva, quer seja verbal ou gestual, quer seja instantânea ou retardada, colaborando na construção do sentido da enunciação.

Com base no dialogismo, essa enunciação representa um elo na permanente corrente da comunicação sociocultural, uma vez que se constitui de outras vozes sociais, representando uma réplica a discursos já ditos. O dialogismo remete à ideia de diálogo que, na visão bakhtiniana, traz uma indicação de acordo ou desacordo, um complexo de forças ideológicas que compõem a dinâmica do processo de interação social. Acerca disso, Volóchinov (2017) explica que o diálogo, no sentido estrito do termo, é uma das formas mais importantes de interação verbal, porém o diálogo, em seu amplo sentido, não é somente a comunicação em voz alta entre pessoas situadas face a face, mas também é toda e qualquer forma de comunicação verbal.

Sob essa perspectiva, destaca-se o ato de leitura do texto escrito como uma das formas de comunicação verbal, tendo em vista que o texto estabelece uma relação comunicativa entre sujeitos. Para Bakhtin (2016), o texto, seja oral ou escrito, é constituído por dois polos. Um polo é representado pelo sistema da linguagem de signos universalmente aceitos, correspondendo à parte do texto que pode ser repetida e reproduzida, ou seja, a oração. E o outro polo é a parte individual, única e irrepitível do texto, onde se encontra o seu sentido, ou seja, o enunciado.

Nesse sentido, pode ser reconhecido o caráter dialógico da leitura, já que o texto escrito é um discurso formado por enunciados que estabelecem relação com outros

enunciados. Sendo assim, a compreensão do leitor/ouvinte também é dialógica, envolvendo responsividade e valoração.

Fundamentado em referenciais teóricos, o trabalho aborda aspectos referentes ao conceito de dialogismo e à construção intersubjetiva do discurso. Também propõe uma discussão sobre papel do leitor/ouvinte como interlocutor ativo na construção do sentido do texto escrito. Após o exposto, espera-se ter contribuído para um melhor entendimento sobre o sentido de leitura na concepção dialógica de linguagem.

2 | A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A teoria bakhtiniana apresenta a enunciação como referência na construção do sentido dos fenômenos linguísticos, de modo que sua proposta de análise parte da concepção dialógica de linguagem. Nessa perspectiva, a língua é de natureza social. Seu uso dá-se em forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, pelos sujeitos socialmente situados, de modo que os enunciados apresentam condições específicas e finalidades de cada esfera da comunicação discursiva.

A concepção dialógica que norteia os estudos do Círculo de Bakhtin tem origem no modo como ele entende a relação entre o homem e a vida, remetendo à ideia de *alteridade*. Em *Estética da criação verbal* (2011), Bakhtin explica a definição de alteridade ao dizer que o *outro* é imprescindível para a existência do *eu*, de modo que o ser humano não existe fora das relações que o ligam ao outro. A vida é dialógica por natureza. Logo, o sujeito se constitui por meio das relações dialógicas, e a linguagem também “têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal” (SOBRAL, 2009, p. 32).

O *dialogismo* remete à ideia de *diálogo*, todavia ambas as palavras diferem quanto ao sentido. De acordo com Faraco (2009), Bakhtin adotou a metáfora *diálogo* para caracterizar o encontro sociocultural de vozes e a dinâmica que se estabelece no ambiente de um enunciado. Trata-se de um universo da cultura que é “intrinsecamente responsivo, movendo-se como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2009, p. 59). Desse modo, as relações dialógicas não podem ser confundidas com relações de réplicas do diálogo concreto, uma vez que o que interessa para os estudos bakhtinianos é a “confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação” (FARACO, 2009, P. 62). Já a definição de diálogo, no sentido estrito do termo, consiste em “um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo *dialogismo*, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva” (SOBRAL, 2009, p. 34-35).

Considerando a dialogicidade do discurso, nota-se que o sujeito sempre orienta o seu dizer ao já dito, mobilizado pelo que Faraco chama de “memória discursiva” (FARACO, 2009, P. 59). A respeito disso, Bakhtin diz que

todo discurso da prova extraliterária _ discurso do dia a dia, o retórico, o científico _ não pode deixar de orientar-se 'dentro do que já foi dito', 'do conhecido', 'da opinião geral', etc. A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. [...] Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra do outro no objeto (BAKHTIN, 2015, p.51, grifo do autor).

Uma vez que a palavra do sujeito marca uma relação viva e tensa de interação com palavra do outro, percebe-se que a orientação dialógica é marcada por um complexo de forças sociais, cujas vozes estabelecem relações de índices de valor. De acordo com Faraco (2009), para haver relações dialógicas, é necessário que qualquer material linguístico entre na esfera discursiva, transforme-se em enunciado e tenha fixado a posição de um sujeito social. Isso significa que a palavra do sujeito estabelece relações de sentido com a palavra do outro, gerando significações responsivas através do encontro de posições avaliativas. Ratificando isso, Bakhtin explica que “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181), de modo que “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2009, p. 36).

Partindo de uma análise superficial da construção do discurso, observa-se que há a possibilidade de organização em termos dialógicos ou monológicos. Consoante Sobral (2009), o discurso dialógico marca a presença das vozes que o constituem. Já o discurso monológico destaca somente a voz do locutor no projeto enunciativo, embora continue a ser dirigido a alguém. Todavia, cabe salientar que tais distinções “só são possíveis, naturalmente, em termos teóricos, mas não concretamente verificáveis _ não há na prática discursos monológicos e/ou dialógicos ‘puros’” (SOBRAL, 2009, p. 38, grifo do autor). O enunciado monológico serviu como ponto de partida dos estudos filológicos, a partir do qual a linguística elaborou seus métodos e categorias. Tais estudos limitaram-se ao plano da língua, desconsiderando seu aspecto social.

Após tais considerações, entende-se que a perspectiva enunciativa dialógica da linguagem considera que o enunciado é sempre dialógico, entendendo que a “compreensão da sua própria língua não é direcionada para o reconhecimento dos elementos idênticos da fala, mas para a compreensão da sua nova significação contextual” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 192). Tal compreensão dá-se no contexto, na relação discursiva entre os falantes, cujo processo será tratado na seção a seguir.

3 | A INTERSUBJETIVIDADE DISCURSIVA

Os estudos linguísticos do século XX, como os de Wilhelm Humboldt e de Vossler, desconsideravam a função comunicativa da linguagem, sendo esta apenas uma criação

espiritual do indivíduo. Nesse período, enfatizava-se a função expressiva da linguagem, uma vez que, para tais estudiosos,

linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador (BAKHTIN, 2016, p. 23-24).

A visão de ato discursivo como ato puramente individual, resultante das condições da vida psicoindividual do falante, marcou a tendência filosófica denominada Subjetivismo Individualista. Através da teoria dialógica, Bakhtin e o Círculo criticaram essa tendência ao dizer que o enunciado não pode ser reconhecido como um fenômeno individual nem pode ser definido pelas condições psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante, todavia como um ato que se realiza na intersubjetividade. Isso significa dizer que o discurso se constitui na interação entre subjetividades, na interação verbal que ocorre em situações concretas de uso da língua. A subjetividade “é entendida ao mesmo tempo em termos psíquicos, sociais e históricos, em vez de puramente psicológicos” (SOBRAL, 2009, p. 32). Nesse contexto, pode-se afirmar que “o enunciado é de natureza social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

Um primeiro aspecto a ser destacado quanto ao caráter social do enunciado é o movimento interior (psíquico) e exterior (social) que envolve o processo de sua produção. Mesmo que todo o ato de objetivação consista em um movimento de dentro para fora, o interior (a consciência individual do sujeito) muda de aspecto ao se tornar exterior, já que se obriga a dominar o material exterior (encarnação signica) que possui leis próprias, alheias ao interior. Nesse processo, aquilo que é vivido e expresso muda de aspecto e é forçado a buscar um meio-termo. Assim,

o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão que organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

Nesse viés, torna-se claro que a realização da palavra não é um ato de criação individual do sujeito, porém a palavra como signo é tomada pelo falante como empréstimo dos signos disponíveis da reserva social.

E o outro aspecto refere-se à essência bilateral da palavra, delineando seu caráter intersubjetivo. A maior parte da palavra é de propriedade do falante, tendo em vista que o ato fisiológico da realização sonora da palavra é de sua autoria. Contudo, a palavra constitui-se como enunciado na interação entre dois indivíduos socialmente organizados, na medida em que

ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-*

relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifo do autor).

Ratificando isso, Sobral (2009) diz que essa interação começa pelo próprio discurso interior do falante, e que nunca cessa, já que este responde a discursos de antepassados e antecipa respostas de gerações futuras. Esse jogo de respostas e perguntas é o que Bakhtin define como *sentido*. Consoante Sobral, “só faz sentido para o ser humano aquilo que responde a ‘alguma coisa’, ainda que essa ‘coisa’, ou a ‘resposta’ dela, seja o silêncio, que também é uma enunciação” (SOBRAL, 2009, p. 41, grifo do autor). Assim, a resposta não precisa partir de uma pergunta concreta, pois se trata de uma resposta no sentido de réplica a outros discursos.

Considerando a importância tanto do locutor quanto do interlocutor no processo de construção do sentido do discurso, é mister a definição sobre o interlocutor. Na perspectiva bakhtiniana, interlocutor é um integrante do mesmo grupo social que o locutor, ou até mesmo pode ser entendido como o próprio grupo social. Na ausência de um interlocutor real, o locutor pressupõe um *auditório social*, a partir do qual se constituem seus argumentos e valorações. Acerca disso, Sobral destaca que

antes mesmo de falar, o locutor altera, ‘modula’, sua fala, seu modo de dizer, de acordo com a ‘imagem presumida’ que cria de interlocutores típicos, ou seja, representativos, do grupo a que se dirige” (SOBRAL, 2009, p. 39, grifo do autor).

O interlocutor, no instante que em percebe e compreende o significado do discurso do ponto de vista linguístico, assume uma posição responsiva em relação a ele. Em *Para uma filosofia do Ato Responsável* (2010), Ponzio menciona que a atitude responsiva refere-se a uma conexão entre compreensão e escuta; uma escuta que fala e responde, mesmo que não seja de forma direta e imediata, fazendo com que o ouvinte se torne falante. Dessa forma, pode ser reconhecido que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Partindo do exposto, percebe-se que o discurso é constituído por meio da intersubjetividade, mesmo que os interlocutores sejam representados por um único sujeito. Na visão enunciativa bakhtiniana, a concepção de discurso individual é uma impossibilidade, isso porque o que importa não é o diálogo em si, mas os jogos de poder que se estabelecem entre as vozes sociais que atuam nele, condicionando a forma e as significações do que é dito nessa interação.

4 | LEITURA: UMA FORMA DE INTERAÇÃO DISCURSIVA?

Sob a visão do senso comum, o sentido de leitura indica certo distanciamento da concepção de interação discursiva proposta pelo Círculo de Bakhtin. Provavelmente, isso se deve ao ensino de leitura desenvolvido na escola que, por muito tempo, associou o ato de ler a uma habilidade centrada na apreensão ou na decodificação do sistema linguístico. Conforme Marcuschi (2008), esse sistema de ensino tinha como base os modelos teóricos que defendem a ideia de que compreender é decodificar.

Essa perspectiva teórica de compreensão define a língua como “veículo ou instrumento de construção do sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 238), envolvendo um sujeito isolado no processo. Considerando o código e a forma linguística como objeto de análise, tal perspectiva enfatiza

a função informacional e ao autor/falante compete a tarefa de pôr as ideias no papel ou nas palavras, já que a língua teria a propriedade de significar com alto grau de autonomia. Os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e nós, como leitores ou ouvintes, teríamos a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados (MARCUSCHI, 2008, p. 238).

Atualmente, observa-se uma mudança na orientação do ensino da leitura, partindo do princípio de que ler é compreender. Isso faz com que o texto escrito passe a ser reconhecido como um evento comunicativo que se desenvolve no processo de interação, em uma situacionalidade, e não apenas como um produto. Sobre isso, Marcuschi (2008) define que ler é um ato de produção de sentidos colaborativa, de modo que, para compreender bem um texto, “tem-se que sair dele, pois um texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Nesse contexto, percebe-se que esta orientação de ensino da leitura ultrapassa o nível das palavras e das orações, os quais representam as unidades da língua, propondo o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva.

Para o Círculo de Bakhtin, texto e discurso assumem o mesmo sentido, de modo que escrever/ler é uma forma de interação discursiva tanto quanto falar/ouvir. Assim, o texto escrito, como o oral, é constituído por duas partes: o *dado* e o *criado*. O *dado* corresponde a tudo o que é reiterável no discurso, compreendendo o plano da frase e da oração; e o *criado* representa a parte da autoria, única e singular onde reside o sentido do texto, que é o plano do enunciado. A esse respeito, Bakhtin explica que o texto “sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”, correspondendo “a complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções. etc.)” (BAKHTIN, 2016, p. 76, grifo do autor).

Em outras palavras, pode-se dizer que uma parte do texto corresponde ao sistema de signos, caracterizada pela linguagem do autor, do gênero, etc, e a outra parte corresponde ao acontecimento singular do texto, que “é aquilo que nele tem relação com a verdade,

com a bondade, com a beleza, com a história” (BAKHTIN, 2016, p. 74), que está vinculada a outros textos únicos, através das relações dialógicas. Logo, é possível reconhecer que, por mais que não haja a marca explícita das falas dos sujeitos em um texto escrito, ainda assim existe um diálogo.

Como exemplo disso, em um monólogo, “quando diz a si mesmo sobre alguma coisa ‘não é tão ruim assim’, aquele que o diz está respondendo a um enunciado ‘não-dito’: ‘é ruim’, ‘é bem ruim’ etc.” (SOBRAL, 2009, p. 37, grifo do autor). Portanto,

todo discurso está voltado para uma *resposta* e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*. [...] Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. Assim acontece em qualquer diálogo vivo. Todas as formas retóricas, monológicas estão, por sua construção composicional, direcionadas para o ouvinte e sua resposta (BAKHTIN, 2015, p. 52-53, grifo do autor).

Tal afirmação corrobora com a ideia de que a leitura é uma forma de interação discursiva, tendo em vista a relação dialógica estabelecida entre o locutor/escritor com o possível interlocutor/leitor. A interação escritor-leitor é fundamental para a construção do texto escrito, já que o escritor mobiliza a sua fala com base nas previsões de resposta do leitor projetado por ele. Portanto, o sentido do texto é construído por meio da colaboração do leitor no ato da leitura.

Buscando entender o modo como se concretiza a compreensão ativa do leitor, parece interessante analisar seu movimento no plano linguístico-semântico do texto. De acordo com Eco,

o texto é uma ‘potencialidade significativa’ que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas linguísticas que lhe são fornecidas. [...] Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta ‘vazios _ implícitos, pressupostos, subentendidos _ que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis a serem preenchidos pelo leitor (ECO apud BRANDÃO, in BRAIT, 2005, p. 271, grifo do autor).

No plano enunciativo-dialógico, os “vazios” do texto esperam ser preenchidos pela ativa posição responsiva do leitor/interlocutor, cuja compreensão vai além dos limites da língua, já que “o elemento lógico-objetal da palavra torna-se o palco do encontro de interlocutores, a arena da formação dos pontos de vista e apreciações” (BAKHTIN, 2016, p. 123). Logo, o leitor/ouvinte, ao compreender o significado do texto/discurso

ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-o para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Diante do contexto, pode-se reconhecer que a compreensão passiva do significado do discurso é somente um momento de abstração da compreensão responsiva ativa real. Esta, por sua vez, é atualizada na resposta subsequente, cuja forma pode se dar em voz alta, por uma ação ou através de efeito retardado. O efeito retardado corresponde ao discurso que servirá de resposta a outros discursos ou ao comportamento do ouvinte.

Sendo assim, é possível afirmar que a leitura é uma forma de interação discursiva. Isso porque, o texto escrito é formado por enunciados, ou seja, é discurso, o que torna a relação escritor-texto-leitor um processo de interação verbal. Nesse sentido, ler, assim como falar, é um ato concreto e único de interação dialógica.

5 | CONCLUSÃO

Este artigo propôs uma reflexão sobre a concepção de leitura a partir dos estudos enunciativos de Bakhtin e seu Círculo, com o intuito de demonstrar que a interação discursiva também se dá através da comunicação escrita. Seja qual for o modo de uso da língua, oral ou escrito, a interação verbal é mobilizada por relações dialógicas. Isso pois o discurso não é uma produção individual do sujeito, atribuído somente a sua capacidade criativa, mas constituído por vozes socioideológicas, remetendo a discursos já ditos e antecipando discursos futuros. Trata-se de um diálogo constante, um jogo de perguntas e respostas que compõe um elo na ininterrupta cadeia discursiva sociocultural.

A ideia de discurso monológico foi, por muito tempo, a base do ensino de leitura nas escolas, de forma que a visão refratada do leitor passivo ficou arraigada socialmente. Nessa perspectiva, ler representava uma atividade de decodificação de signos linguísticos, limitando o sentido do texto ao plano da frase e da oração. Hoje, percebe-se certa orientação de ensino voltada para o discurso, reconhecendo que o texto escrito é uma das formas de interação verbal, formado não só por elementos linguísticos, mas também por enunciados. Assim, a leitura passa a ser definida como um ato de interação discursiva, no sentido de que ler é compreender, e essa compreensão gera uma resposta.

Diante do contexto, é notável a contribuição dos estudos bakhtinianos para o entendimento de que ler não é um mero exercício, mas um ato único e concreto de uso da língua, reiterando, portanto, a concepção dialógica de leitura como forma de interação discursiva. Tal entendimento também influenciou na concepção de leitura no âmbito escolar, trazendo uma renovação nos métodos de ensino. Nesse sentido, entende-se que a compreensão de um texto fundada somente nos limites da língua como sistema é uma impossibilidade, já que o sentido é constituído na intersubjetividade, envolvendo responsividade e valoração.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Os gêneros discursivos**. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª Edição).

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015 (1ª Edição).

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Escrita, leitura, dialogicidade**. In.: BRAIT, Beth. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª Ed. _ Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 (1ª Edição).

UMA PROPOSTA DE LEITURA COMO PROCESSO DE INTERSUBJETIVIDADE

Data de aceite: 01/11/2021

José Luiz Marques

Mestre em Educação – PUC-Campinas

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta de prática de leitura na escola por meio da intertextualidade de cenas da Literatura Brasileira. Para tanto, utiliza-se de três passagens de livros de obras modernistas, estabelecendo relações histórico-sociais entre elas, na perspectiva da construção do sujeito histórico e da intersubjetividade entre texto, leitura e leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, intertextualidade, intersubjetividade.

ABSTRACT: This article presents a proposal for reading practice at school through the intertextuality of scenes from Brazilian literature. For that, it uses three passages of works by modernist authors, establishing historical-social relations between them, in the perspective of the construction of the historical subject through reading and the intersubjectivity between text and reader.

KEYWORDS: Reading, intertextuality, intersubjectivity

INTRODUÇÃO

Duas questões bastante pertinentes iniciam este artigo: para que tem servido o ensino da Leitura diante do pouco valor dado a ela nos bancos escolares e fora deles

atualmente e até mesmo diante de outras Ciências do conhecimento que não as Ciências Humanas. E no sentido inverso: está em desuso o ensino de Leitura? Pode até ser que sim, ao menos em alguns aspectos particulares:

a- Como forma de entretenimento do grande público, auge alcançado com os folhetins do século XIX, tão ansiosamente aguardados, deglutidos e discutidos à maneira das telenovelas de hoje.

b- Como forma de aperfeiçoamento cultural, dada a funcionalidade, a automatização e a hiperespecialização de outros meios de conhecimentos postos à disposição do homem comum.

c- Como forma de constituição de uma visão particular do mundo, porque algumas manifestações que trabalham com a palavra tomada como matéria prima culturalmente simbólica têm discursos que atingem mais aprimoradamente aspectos das ansiedades humanas, como a Música, a Psicanálise, as Ciências Sociais, a Religião.

É de se perguntar, portanto, se o objetivo, por assim dizer, deste trabalho não seria o de provar a pulverização no campo do ensino da Leitura, a ineficácia de seus métodos na escola e a inocuidade das mensagens textuais escritas neste mundo tão departamentalizado na reflexão e no saber.

Aceita-se o risco da indagação, mas aqui se deseja provar ao contrário: que a Leitura está viva e sobreviverá, porque vem formando com seus contrapontos históricos e sociais um conceito grosso de inesperados efeitos, quer para os ouvidos mais comuns, quer para os ouvidos mais aguçados.

Tendo como fonte insubstituível a imaginação, ao escritor é dada a tarefa de espelhar o espírito humano ou o universo físico em seus aspectos comprováveis, desmontáveis. Não tendo apoio compulsório na verdade, tomada essa verdade entre identificação do objeto e do conceito, pode o autor do texto apegar-se, querendo, à verossimilhança.

Sem essas aberturas no entendimento entre as relações da Leitura e seus contrapontos, fica muito difícil apreciar e valorizar muitos dos aspectos contemporâneos que ainda causam certas repulsas em públicos tradicionalistas extremos e presos à concepção de que a Leitura é uma manifestação mais semiológica e estética do que uma manifestação social e histórica. Tais incompreensões, em face da natural dinâmica que preside a Leitura, chegam a desmerecer a capacidade humana de buscar novas formas de expressão, de imaginar, de ousar, de repensar e transformar a prática.

No caminho inverso ao da análise semiológica, no caminho da ousadia, que pressupõe a interpretação textual como prática promotora de relações humanas e para uma clareza maior do objetivo deste trabalho, discute-se a intertextualidade utilizando-se de três cenas literárias, extraídas de três obras diferentes, de diferentes autores, escritas em épocas diferentes e em diferentes contextos e que dão um instrumental mínimo de acesso para análises que elegem determinadas categorias sociais e as decompõem em interpretações que se utilizam de referenciais explícitos e implícitos nos textos, em uma perspectiva de abertura de entendimentos intertextuais entre a concepção do texto estético e a concepção do texto como um mosaico histórico-social, capaz de suscitar no sujeito leitor a sua própria identificação cultural.

Sobre o conceito de texto entendido neste artigo, expressam-se Kleimam e Moraes (1998, p. 62):

O texto (do latim textus, tecidos) é toda a construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desse sistema de significados, podendo ser interpretados como textos.

A intertextualidade é um recurso muito explorado na música, nos meios de comunicação e principalmente nas produções científicas acadêmicas, mas sempre esteve, em especial, na literatura e foi sistematizada pela teoria da literatura como lembra Meserani (1995, p. 57):

Intertextualidade é uma compreensão do léxico atual da teoria da literatura, criada pela semiótica Júlia Kristeva, para designar o fenômeno da relação dialógica entre textos. As primeiras formulações sobre esta relação, em termos de imanência do texto e não de influências marcadas extratextualmente, vêm de dois ensaios pioneiros de autores ligados ao formalismo russo: Dostoiévski e Gogol.

A leitura como intersubjetividade

Começa-se por um cenário de Graciliano Ramos, em *Vidas Secas* (2001, p.32-33), escrito em tempos de ditadura, na década de 1930, e que produz uma vivacidade perene:

Fabiano caiu de joelhos, repentinamente uma lâmina de facão bateu-lhe no peito, outra nas costas. Em seguida, abriram a porta, deram-lhe um safanão que o arremessou para as trevas do cárcere. A chave tilintou na fechadura, e Fabiano ergueu-se atordoado, cambaleou, sentou-se num canto, rosnando (...) Por que tinham feito aquilo? Era o que não podia saber. Pessoa de bons costumes, nunca fora preso (...) Tinham-no realmente surrado e prendido. Mas era um caso tão esquisito que depois balançava a cabeça, não acreditando no acontecido, duvidando, apesar das machucaduras. (...) Se lhe tivessem dado um tempo, ele explicaria tudo direitinho (...) Não queria capacitar-se de que a malvadeza teria sido para ele. Havia engano, provavelmente o amarelo o confundira com outro. Não era senão isso.

Nessa cena, episódio em que o sertanejo Fabiano é preso por enfrentar o Soldado Amarelo, representação metafórica da ditadura de Getúlio Vargas, na década de 1930, em que, por falta de orientação e de conhecimento da realidade que o circunda se sujeita à repressão física e psicológica, repressões essas que o fazem acreditar ainda mais em sua pequenez como homem e como cidadão diante da arbitrariedade ocorrida em nome do poder e do respaldo da condição do soldado: a farda amarela.

Percebe-se, pela dramaticidade da cena, que o paradigma de Fabiano é o da acomodação, do consenso e o da resignação diante dos obstáculos que a vida lhe impõe, obstáculos que representam desafios a serem enfrentados, porém, por questões de hierarquia social, questões estruturais da sociedade e por questões de sua ignorância em relação a sua história e a sua cultura, a personagem se recolhe em sua insignificância.

Na Literatura, Fabiano é analisado à luz da ditadura dos anos de 1930: um tipo afastado da civilização, confuso, entrecortado, sem complementação, um tipo de homem quase selvagem, bastante forte e capaz de vencer os obstáculos que o meio lhe impõe.

Essa análise remonta um sujeito de raça inferior, submisso ao meio, potente diante da força bruta, mas impotente diante de si mesmo, porque não se reconhece como sujeito, não reconhece a sua liberdade de ser diferente e a sua liberdade para superar as contradições e os desafios da sua própria vida. Ser forte, ser bruto, são traços positivos para ele, um homem sertanejo, e esses traços foram encontrados também em um representante do mundo urbano, o soldado amarelo que, além de salvaguardar a autoridade que a farda lhe impõe, traz consigo esses mesmos traços: a força, a brutalidade e que, portanto, merece, na visão de Fabiano, o respeito e a consideração.

Fabiano adquire uma universalidade própria quando reduz a sua concepção de sujeito às forças que o meio ambiente lhe impõe e, resignado, adapta-se a esse meio, pois lhe é um obstáculo novo, do qual, comodamente, foge.

É nessa perspectiva de análise que este trabalho se remete a outra cena de outra

obra literária, escrita na década de 1940, pós-ditadura, época de grandes transformações sociais, época de democratização política. Essa outra cena foi extraída do livro de João Cabral de Melo Neto, *Morte e vida Severina* (1999, p.201-202):

*Severino retirante/ deixe agora que lhe diga/ eu não sei bem a resposta/
da pergunta que fazia/ se não vale mais saltar/ fora da ponte da vida;/ nem
conheço essa resposta/ se quer mesmo que lhe diga /É difícil defender/ só
com palavras a vida / ainda mais quando ela é/ essa que se vê, severina/ mas
se responder não pude/ à pergunta que fazia/ ela , a vida , a respondeu/ com
sua presença viva/ E não há melhor resposta/ que o espetáculo da vida/ vê-
la desfiar seu fio/ que também se chama vida/ ver a fábrica que ela mesmo /
teimosamente fabrica / vê-la brotar como a pouco/ em nossa vida explodida , /
mesmo quando assim pequena/ a explosão como a ocorrida,/ mesmo quando é
uma explosão/ como a de a pouco, franzinza,/ mesmo quando é uma explosão/
de uma vida severina.*

Nessa outra cena, percebe-se uma situação semelhante a de Fabiano em *Vidas Secas*: um homem também sertanejo, “Severino de Maria” encontra-se em uma situação de desesperança com a vida e consigo mesmo, não consegue enfrentar a si mesmo para que possa enfrentar a vida e pensa em se suicidar, atirando-se da ponte do rio Capiberibe, em Recife, Pernambuco.

Evidentemente, essa análise pode remontar, mais uma vez, àquele indivíduo sujeito, preso ao consenso, à acomodação, mas há a grande diferença que emerge de uma concepção externa desse paradigma: o mestre Carpina. Essa personagem assim conhecida consegue impedir o suicídio de Severino, apresentando-lhe o seu recém-nascido filho: a explosão da vida, ainda que severina também, ainda que pequena, uma vida que se submeterá aos desafios da civilização, uma vida que nasce também em um contexto de miséria e de pobreza material, mas que nasce com persistência, coragem e determinação, mostrando a Severino o único recurso possível, o único fundamento para explicar o sentido da vida: a própria vida.

Esse texto traz em sua essência marcas sociais presentes também na cena de *Vidas Secas*: as categorias de esperança no futuro, no porvir e os questionamentos das personagens em relação às contradições de sua vida. A vida parece ser a explicação para as questões existenciais de ambas as personagens, questões essas que suscitam estudos que permitem descortinar melhor o porquê dessa vida severa.

De certa forma, a fala final do mestre Carpina é a resposta que Severino e Fabiano buscam, isto é, a afirmação vital das possibilidades de o homem superar os seus maiores problemas. Severino encontra nessa resposta: a fábrica que teimosamente fabrica, a possibilidade de perceber que, mesmo sujeita a múltiplas opressões externas, a vida encontra em si própria a dinâmica e a razão que a fazem prosseguir.

A implosão da vida, representada nessa cena pela acomodação de Severino e pela sua tentativa de suicídio, transforma-se agora na explosão da vida por meio de um recém-nascido que lhe salta aos olhos como uma espécie de superação de suas próprias

contradições existenciais. Evidentemente, a resposta de mestre Carpina a Severino e a sua reação diante dela também nos remete à concepção de emancipação.

Entende-se que a emancipação a ser conquistada pela leitura é aquela do indivíduo, aquela que elege, de um lado, a subjetividade individual como ponto de partida para se considerar o homem cidadão livre e, de outro lado, a subjetividade coletiva. Entende-se subjetividade individual como a capacidade do sujeito de se perceber em construção íntima e subjetividade coletiva, a inserção do pensamento individual em um pensamento universalizante, segundo Sousa Santos (2000, p. 242) *como ponto de chegada, ou seja, aquela em que o sujeito possa ser capaz de se emancipar e buscar a emancipação do conjunto da humanidade por meio da passagem do senso comum para o senso filosófico.*

Severino, um homem motivado por sua condição social, por sua origem, por seu tempo, de repente, como em um momento de epifania, emerge da concepção de uma subjetividade coletiva que o aprisiona, o coletivo de um cotidiano que o prende intimamente, a partir do seu interior, como o peso da vida, como a dificuldade de viver, ou “de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo” e rompe com a mediocridade do princípio de um sujeito determinado pelas condições sociais.

Assim, o questionamento sobre a emancipação do sujeito leitor pela leitura se remete ao pensamento universalizante e ao discurso polissêmico dela, que circula pelos âmbitos escolares. Essa universalização do pensamento em relação à emancipação pode conduzir à desconsideração daquele sujeito que se constrói historicamente e, por conseguinte, pode acabar se hipertrofiando de tal maneira na concepção de vítimas de um despotismo esclarecido, tão vigente no século XVIII, uma vez que se imprime em um discurso em nome da ordem e do progresso e deixa subliminares os interesses particulares a que esse discurso se agrega. Segundo Ruth Rocha (1996, p. 205), *despotismo significa “poder absoluto”. No século XVIII, esse regime foi adotado pelos reis na tentativa de preservar o seu poder ante o progresso de outros grupos sociais na luta pelo controle do estado.*

O conceito de emancipação, assumindo um caráter polissêmico, também passa a ser, obviamente, universal, homogeneizante e global e, evidentemente, capaz de atender a esses vários e diferentes interesses já discutidos no início do nosso trabalho. Tendo em vista o que é educável em Literatura e o entrecruzamento de textos como nuance interdisciplinar no cotidiano da sala de aula, elegemos aqui o conceito de sujeito histórico como possível ponto de referência. Entende-se aqui sujeito-histórico na concepção de Marx (1983) em que a estrutura (indivíduo) pode mudar (transformar) a superestrutura (coletivo). Posfácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política*.

Nos textos em questão, a construção histórica do sujeito sertanejo foi discutida por meio da concepção de Euclides da Cunha, em *Os sertões*: “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”, fazendo relações, inclusive, com outras obras literárias que trabalham com o sujeito como matéria-prima: em Clarice Lispector, por exemplo, em *A hora da estrela*, na figura de Macabéa, o sertanejo é redefinido não como forte, mas como paciente e

metuculoso, como um sujeito que espera a hora e o momento certo, porque tem esperança nessa hora e nesse porvir.

Na concepção de análise sobre sujeito, é levantada a questão da migração nordestina e sua adaptação ao eixo urbano do sul do país, com o objetivo de enfocar essa classe social marginalizada, com pouca consciência política e que, por isso, pouco está preparada para o enfrentamento de si mesma diante das grandes contradições que o meio urbano lhe apresenta.

Politicamente, esse assunto aborda a importância de o sujeito perceber a história como um movimento contínuo na perspectiva de não só ocupar um lugar nela, mas também de ter esse lugar social e não possuir uma história pelo avesso, pela opacidade e pela inexpressividade de um simples ator histórico, observando, inclusive, que não possuir o que tradicionalmente se deseja não invalida o caminhar existencial de um sujeito. Entendemos sujeito aquele que atua e ator aquele que representa.

Gradativamente, o exercício da leitura acaba por ser um movimento que rejeita o pensamento mediocrizante, estimula a vitalidade intelectual e se torna contrário ao hábito instaurado da subserviência. Segundo Fazenda (2001, p.19-20):

a lógica da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade (...) paradoxal por natureza. Dizemos paradoxal porque, ao ensinar a revisitar as rotinas, outorga a permissão para diversificá-las, colocá-las entre parênteses ou mesmo, superá-las.

Dando continuidade ao exercício de uma prática da leitura, que pode identificar aspectos mais próprios do conhecimento do homem, bem como o conhecimento analógico ou metafórico, numa vivência de possibilidade de se deixar conduzir por outras dimensões que não sejam apenas as concretas ou as racionais, este trabalho analisa a terceira cena a que proposta. Essa cena literária, extraída do conto *Miguilim*, de João Guimarães Rosa (2001, p.152) complementa a discussão sobre a identificação do sujeito com os textos que lê e, a partir dela, podem-se abrir mais horizontes de possibilidades de construções de novos conhecimentos sobre o que entender como sujeito histórico capaz de enxergar sua realidade e de superá-la na perspectiva de transformá-la :

“ (...) O doutor entendeu e achou graça. Tirou os óculos, pôs na cara de Miguilim. E Miguilim olhou para todos de cima do morro, aqui a casa, a cerca de feijão bravo, o céu, o curral, o quintal.; os olhos redondos e os vidros altos da manhã. Olhou mais longe, o gado pastando perto do brejo, florido de são-josés, como um algodão. O verde dos buritis, na primeira vereda. O Mutum era bonito. Olhou Mãitina que gostava de o ver de óculos, batia palmas-de-mão e gritava: Cena corinta! Olhou o redondo de pedrinhas debaixo do genipapeiro. Olhava mais era para mãe. Drelina era bonita. A Chica, o Tomezinho. Sorriu para o Tio Teréz... Tio Teréz, o senhor parece com o pai... Todos choravam O doutor limpou a goela e disse : - Não sei, mas quando tiro esses óculos, tão fortes, até meus olhos se enchem d ' água... Miguilim entregou os óculos a ele outra vez. Um soluçozinho veio. Dito e a Cuca-Pingo-de-Ouro. E o pai. Sempre

alegre, Miguilim. Sempre alegre, Miguilim. Nem sabia o que era alegria e tristeza Mãe o beijava. A Rosa punha-lhe doces de leites nas algibeiras, para a viagem. Papaco-o-paco falava, alto, falava”

Essa terceira cena assume um caráter metafórico o qual procura-se desvelar no sentido de relacioná-la à concepção de Leitura deste artigo: nesse cenário, Miguilim, uma criança criada no sertão de Minas Gerais, no Mutum, passa um grande período de tempo de sua infância sem entender o porquê das coisas da vida, porque nunca as distinguiu muito bem.

Elas sempre lhe pareceram obscuras e confusas, de pouca compreensão e, principalmente, de difícil interpretação. Perdeu seu irmão Dito a quem ele mais amava e que sempre lhe ensinara muitas coisas. Sozinho, precisou se entender melhor, se conhecer e conhecer os outros também. Miguilim se constrói a partir do exemplo de seu irmão Dito que, embora mais novo do que ele, tinha uma visão mais crítica e racional da realidade.

Sente que é hora de agir, que é hora de partir. Sozinho não consegue definir seu caminho, mas surge a personagem que vai conduzi-lo a sua autoanálise e a sua descoberta: o doutor que lhe coloca os óculos. Miguilim, de uma hora para outra, passa a enxergar sua casa, seus campos de infância, seus irmãos, sua mãe, seu tio, o Papaco-o-Paco, enfim, enxerga quem é ele mesmo, quem ele representa nessa sua história e na história daqueles que o rodeiam.

Num relance de magnífica sensibilidade, Miguilim relembra quando Dito dizia: “Sempre alegre, Miguilim. Sempre alegre, Miguilim”, como se aquelas visões tão límpidas e tão claras de sua realidade estivessem lhe reproduzindo a fala do pai e do Dito, como se elas estivessem repetindo que mesmo que tudo pareça triste lá fora, a gente precisa estar sempre alegre “aqui por dentro”.

Essa cena nos mostra que Miguilim nunca enxergou direito a realidade porque era míope e não sabia. Miopia essa que o prejudicava em entender e interpretar a vida, uma miopia que foi analisada também como metafórica: a miopia da ignorância, da mediocridade e da submissão. Relaciona-se, então, essa cena com o que Fazenda (2000, p.29) em seu relatório de qualificação para doutoramento elucida a respeito do movimento interdisciplinar do conhecimento e de como o sujeito pode construir essa realidade :

Tudo se inicia numa prospecção de um traçado livre num espaço etéreo, porém é o traçado que me incita o olhar para dentro do universo fechado, sagrado e desconhecido da cor, a desvendar seus mistérios, seus encantos e sua magia. Apalpo meu terreno, como um arquiteto que lança a primeira linha num papel, o 63 primeiro esboço de um projeto. Detenho-me nesse esforço fechado e circunscrito e, a cada cor a ser descoberta, um traçado; linhas sinuosas e retas, retas que se desfazem e múltiplas semi-retas, arcos não completos , apenas esboçados, linhas que me ascendem à transcendência dos lugares a conhecer e ao subterrâneo do que a humanidade toda que me antecedeu construiu. Jogo solto de linhas curvas e retas, rabiscos, esboços, como todo um arquiteto, conheço o terreno, piso nele, tasteando-o.

A autora menciona “conhecer seus mistérios”, “olhar para dentro do universo fechado”. Pois bem, Miguilim, mais do que Severino da cena 2 e muito mais do que Fabiano da cena 1, em um movimento de autoanálise, acaba enxergando mais limpidamente o mundo que o cerca e de maneira sensível, consegue se perceber porque passa a perceber a mãe, os irmãos e até mesmo, a sua origem social. Não há dúvidas de que essa terceira cena remete novamente ao conceito de emancipação do sujeito, porque suscita a possibilidade de interpretar Miguilim por meio de uma ponte de análise : “Severino de Maria”. Essa ponte é um elo entre elas, uma espécie de sujeito que se metamorfoseia a partir das características de Fabiano, o contraponto entre ambos, e vai-se tecendo numa espécie de mosaico que resulta em Miguilim.

Evidentemente, a obra de Guimarães Rosa foi escrita bem depois das outras duas obras, ou seja, na década de 1950, época em que a democratização permitiu aos escritores uma abordagem mais significativa e autêntica dos valores sociais e políticos que circulavam pelo Brasil nessa década.

O sujeito Miguilim é a dimensão histórica da qual este trabalho se pronuncia quando cita Marx, é a representação da intersubjetividade entre texto e leitores que veem além de seu tempo e seu espaço, instaurando o diálogo de textos entrecruzados na perspectiva da prática da leitura.

A emancipação possível que mais parece legitimada é a que se conquista por meio de trocas intersubjetivas, de visões que ultrapassam os limites da sala de aula e, portanto, os limites do currículo escolar fragmentado.

Segundo Góes (1997, p. 13-14),

(...) uma visão que se apóia na concepção de um sujeito interativo , que elabora conhecimentos sobre objetos, em processos necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico. Trata-se do modelo SSO' , ancorado na abordagem histórico cultural em psicologia, em especial no pensamento de L.S. Vigotski.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência com o trabalho de entrecruzamentos dessas três cenas literárias pode dar referenciais, na prática, como mais uma categoria de análise para entender o movimento intersubjetivo e a complexidade da leitura na escola.

Outrossim, este artigo procura elucidar evidências de que o exercício da leitura, pensado também sobre os seus condicionantes históricos e sociais, possibilita uma sintonia maior entre os agentes da comunicação e facilita a circulação instantânea e imediata da mensagem, pois está codificada a partir de sinais catalisadores dos contornos vigentes em sua conjuntura ou de seu contexto histórico.

Além disso, nota-se também que, a partir desses sinais catalisadores, aqui constituídos pela diferenciação das visões sobre sujeito-histórico a que estão submetidas

as três cenas em questão, os sujeitos do ensino e da aprendizagem podem organizar um estudo mais significativo a respeito do homem na contemporaneidade e, com base nele, abrirem outros estudos sobre seu tempo, seus espaços, suas condições sociais.

De acordo com Geraldi (1997, p. 97-98):

(...) é no conteúdo dos textos que se dão a ler que mais se explicitam os objetivos da educação. A questão que vai nos preocupar é a de como se concilia, na atividade escolar do ensino da língua portuguesa, a presença de textos – um objeto que aponta tanto para o fechamento como para a abertura de sentidos – com funções ideológicas de reprodução social?

É nessa proposta de trabalho com a Leitura de textos entrecruzados que pode residir o viço da prática pedagógica de uma leitura consistente de propriedade efetiva na participação e engajamento de seus agentes.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. Introdução de Ricardo Oiticica, 2. ed. RJ: Record, 2000.
- FAZENDA, Carla M. A. *Intercor: interdisciplinaridade na cor – Relatório de qualificação para doutoramento*. SP: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, 2000.
- FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 6. ed, Campinas/SP: Papirus, 1994.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 5. ed., Cascavel: ASSOETE, 1984.
- GOES, Maria Cecília R.de e SMOLKA, Ana Luisa B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- KHÉDE, Sonia S. (coord.). *Os contrapontos da literatura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KLEIMAN, Ângela B.e MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. RJ: Paz e Terra, 2008.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- MARX, Karl. “Manuscritos Econômico-Filosóficos”. In. *Os pensadores*, SP: Abril, 1978.
- MARX, Karl. *O Capital*. vol.I .SP: Abril-Cultural, 1983.
- MELLO E SOUZA, Antonio Candido. *Literatura e sociedade*. 8. ed. Queirós, Publifolha (Grandes nomes do pensamento brasileiro), 2010.
- MELLO NETO, João Cabral de. *Obras Completas*. Org. Marly Oliveira, RJ: Nova Aguilar, 1991.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar*. SP: Cortez, 19.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 82.ed, SP: Record, 2001.
- ROCHA, Ruth. *Minidicionário*. Ilustrações de Maria L. Ferguson, SP: Scipione, 1996.
- SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. SP: Cortez, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas*. 2. ed. SP: Ática, 2011, série Educação em Ação.

Data de aceite: 01/11/2021

Data da submissão: 26/10/2021

Lucimar Araujo Braga

UEPG/PONTA GROSSA PR

<http://lattes.cnpq.br/8582701929104828>

RESUMO: Este artigo advém de uma pesquisa de doutorado e tem como temática o currículo educacional. Nosso objetivo é identificar e analisar alguns conceitos sobre currículo, em literatura da área e apresentar uma leitura crítica sobre o projeto político de curso (PPC) do curso de Letras Português-Espanhol. Assumimos um posicionamento de entendimento de currículo como construção social, histórico e cultural em processo. A palavra currículo parece um termo conhecido para quem atua com a educação, por isso mesmo é que às vezes nos esquecemos de tratá-lo como temática de pesquisa. Percebemos que há um entendimento que pode ser expandido e debatido na compreensão de distintos conceitos sobre o que venha a ser currículo educacional, ou seja, o currículo como projeto político e pedagógico de um curso. De acordo com Goodson (2013), o currículo ratifica a história, a cultura e o desenvolvimento de um povo, assim, precisamos prestar atenção como isso acontece na formação de professores. A pesquisa é qualitativa e neste artigo trazemos alguns conceitos teóricos sobre currículo. Os resultados desvelam conceitos aproximados sobre a proposta de criação e execução de

currículo reprodutivista, em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Educacional, Formação de Professores, Leitura Crítica.

EDUCATIONAL CURRICULUM AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This article comes from a doctoral research and has as its theme, the educational curriculum. Our objective is to identify and analyze some concepts about curriculum in literature in the area and present a critical reading of the political course project (PPC) of the Portuguese-Spanish Language course. We assume a position of understanding curriculum as a social, historical and cultural construction in process. The word curriculum seems to be a familiar term for those who work with education, which is why we sometimes forget to treat it as a research topic. We realized that there is an understanding that can be expanded and debated in the understanding of different concepts about what will be an educational curriculum, that is, the curriculum as a political and pedagogical project of a course. According to Goodson (2013), the curriculum ratifies the history, culture and development of a people, so we need to pay attention to how this happens in teacher education. The research is qualitative and in this article we bring some theoretical concepts about curriculum. The results reveal approximate concepts about the proposal for the creation and execution of a reproductive curriculum, in education.

KEYWORDS: Educational Curriculum, Teacher Training, Critical Reading.

INTRODUÇÃO

A nossa posição de professora formadora de outros professores nos instiga a procurarmos explicações para melhor compreender como estão/são constituídos os currículos educacionais do curso de licenciatura em que atuamos, no caso o curso de Letras. Com essa investigação procuramos compreender melhor o conceito de currículo, por entendermos que o currículo é um documento normativo necessário. Partimos do pressuposto da pouca relevância dada para a pesquisa sobre currículo nos cursos de Letras.

A partir da nossa experiência, adquirida em sala de aula e da crítica de educação como um fato social procuramos investigar como estão dispostos os entendimentos sociais, políticos, históricos e culturais nos contextos relacionados à formação de professores e sobre como ocorrem os processos educacionais, via currículo. Para este artigo trazemos alguns entendimentos sobre currículo e utilizamos o currículo vigente do curso de Letras Português-Espanhol, em que procuramos compreender a epistemologia proposta neste documento.

Os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 56).

Podemos dizer que a compreensão desta transposição didática está a cargo dos professores, da escola e dos alunos, pois, a educação é uma via de mão dupla (FREIRE, 2000). Não podemos dizer que somente o aluno aprende, pois, o professor ao ensinar também aprende e o mesmo acontece com o aprendiz que ao aprender também ensina. Assim, as transformações ou re-leituras do currículo nos levam a constatar que a educação também é a reinterpretação de contextos culturais, sociais e históricos. E mais do que isso, podemos dizer que nós enquanto parte da sociedade, somos responsáveis por estarmos alertas com o que fazemos e como fazemos em nossos cursos, em nossas salas de aulas, como conduzimos a educação formal e como tudo isto está disposto no currículo do curso.

Neste sentido, uma possibilidade seria pensarmos como fazemos isso acontecer. De acordo com Fazenda (2008) é como se fizéssemos considerações sobre a formação de professores a partir das hierarquias e dinâmicas próprias do curso e das disciplinas que o constitui, a isso a autora chama de inter e a transdisciplinaridade. A organização epistemológica e científica inter e transdisciplinar proporcionam aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem as propriedades de reavaliarem suas práticas e quem sabe até de encontrarem outras formas de aplicarem determinadas experiências dentro de contextos já conhecidos, conforme Freire (2000).

Destas considerações sobrevém pensarmos o currículo da formação de professores como algo que requer cientificidade, demandas sociais, econômicas e culturais (quem são

os sujeitos da educação), historicidade (onde e em que tempo acontecem os movimentos educacionais), consciência política (o que é a escola, quais documentos a regem e como ocorre o processo didático e pedagógico) além de considerarmos todas as necessidades do ser humano em sua subjetividade.

Trata-se, assim, o ato educativo escolar numa dimensão complexa e interligada de diferentes componentes e de diferentes regulamentações. Sua transmissão apenas parte de um conteúdo disciplinar predeterminado, porém amplia-se numa dimensão planetária de mundo onde os estudos encontram-se sempre numa dimensão de esboços inacabados de um *design* de projeto que se altera em seu desenvolvimento. (FAZENDA, 2003, p. 23; 24).

As considerações expostas até aqui desvelam que o currículo e os procedimentos educacionais na formação de professores acabam evidenciando o processo em detrimento ao produto. E isso ocorre talvez, em função de que os processos educacionais precisam se utilizar da adoção do diálogo como forma de condução da epistemologia, do entendimento social e da interação na educação a partir do currículo do curso. É no exercício diário da formação profissional que nos deparamos com as subjetividades advindas das teorias adquiridas no processo de formação de professores. E como sabemos, estas considerações são pontos estratégicos que precisamos ler nas entrelinhas dos currículos pedagógicos dos cursos.

A proposta de tratarmos da temática do currículo, neste artigo traduz o nosso objeto de estudo que é o currículo educacional. Assim, justificamos que além de nossa inquietação como formadora de professores por pesquisarmos o currículo, nos últimos anos, tornou-se comum a noção de que cada vez menos jovens querem ser professores. Muitas pesquisas levadas a público, no Brasil dimensionam a importância de incentivo à classe trabalhadora que apresenta certo desinteresse por candidatos a serem professores. A revista Nova Escola em sua Edição 229, de janeiro/fevereiro de 2010, traz ampla reportagem que escancara essa realidade com a temática: Por que tão poucas pessoas querem ser professores?

Assim, compreendemos que os cursos que formam professores precisam e podem ter seus currículos mais bem explorados com o intuito de entendê-los em sua epistemologia e consonância com a literatura publicada sobre currículo na educação.

Na continuidade, abordamos alguns conceitos sobre o currículo educacional e trazemos alguns apontamentos sobre o currículo do curso de Letras Português- Espanhol; fazemos as nossas ponderações sobre o conteúdo do currículo e trazemos as nossas considerações finais.

O CURRÍCULO EDUCACIONAL: ALGUNS CONCEITOS

O discurso sobre o currículo de Apple e Buras (2008) está voltado para uma perspectiva de entendimento de educação como mercadoria. Para os autores, os neoliberais promovem, incentivam e comercializam a educação de forma individualizada de acordo

com a necessidade do mercado. Já os neoconservadores lutam pelo retorno da tradição na educação, por meio de currículos padronizados e do regresso de disciplinas religiosas, por exemplo. Segundo os autores ainda existe uma classe média que defende a educação técnica. Essa classe média costura seu posicionamento sinalizando para o fracasso sobre a educação como resultado negativo do sistema de educação pública.

Assim, para Apple e Buras (2008), este cenário educacional que o mundo todo vivencia com a globalização e com todos os movimentos políticos e ideológicos conduzidos pelas nações com poder de dominação como os Estados Unidos e a Europa, de certa forma, agem como um novo modelo de colonização do terceiro mundo “sustentando e até piorando as desigualdades históricas.” (APPLE; BURAS, 2008, p. 19).

Nesta perspectiva, os autores acreditam que a educação sim, pode ser o mecanismo de libertação do cidadão pelas discussões no campo educacional como forma de emancipação. Estas características contra hegemônicas começam a ser percebidas como forma de luta educacional, pois, pelo poder e pela ética da subalternidade é possível perceber que as questões e os posicionamentos tidos como ideais até aqui, precisam ser revistos e pensados a partir da diversidade de gênero e de raça, por exemplo. Então, ainda que com os preconceitos sejam visíveis nas salas de aulas, as discussões mais amplas sobre a história dos povos caracterizam que “muitas possibilidades pedagógicas podem começar a se formar.” (APPLE; BURAS, 2008, p. 262).

Para Goodson (2013) tratar de currículo é tratar de algo que tem história e que não existe ao acaso. Sendo assim, também é por demais simplista querer excluir a política das discussões sobre educação. “Entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea.” (GOODSON, 2013, p. 21-22).

Assim, o autor discorre sobre um currículo escrito e como este é organizado, além disso, Goodson (2013) fala do currículo ativo (o que está em atividade na prática, na sala de aula). Ao tentar entender o que é o currículo escrito percebemos que se trata de um documento que idealiza o que poderia ser a escola, já o currículo ativo é a representação da prática diária da educação no chão da escola, na sala de aula. Mas, para Goodson (2013) essa representação de dois modelos de currículo é algo que faz parte da história de modo que questionar a teoria e a prática, o ideal e o real são fatores intrinsecamente ligados à construção social do currículo.

Trazidas estas informações, Goodson (2013) diz que o currículo é uma invenção da tradição. É a partir do currículo que a sociedade é reproduzida, pois, de acordo com o autor é pelo currículo que as prioridades políticas e sociais são mantidas. Além disso, não considerar o currículo no plano espaço temporal faz com que as verdades consagradas, via currículo escrito, sejam cada vez menos questionadas.

Por tudo isso, em Goodson (2013) percebemos que há uma lacuna no modo como temos entendido o currículo. Naturalmente que um currículo sempre terá presente em sua

gênese a luta pelo poder, a política, os conflitos, ou seja, o currículo como diz o autor é uma invenção da tradição e assim sendo, o mais indicado poderia ser, buscar o entendimento sobre currículo escrito ou prescrito bem como sobre o currículo ativo ou em ação. Para Goodson (2013), é preciso estudar o currículo por dentro como forma de entender como se dá a educação, esta seria uma tentativa de entender como ocorre, cada vez mais, a reprodução da sociedade.

No termos de Silva (2013 apresentação do livro de Goodson), é possível entender o currículo como um conjunto de experiências vivenciadas no tempo e no espaço em que “as instituições educacionais processam o conhecimento (SILVA, 2013, p. 10)”.

Para o autor, o currículo também pode ser entendido como uma narrativa em construção que não vislumbra apenas o currículo por si, mas, pensado em “currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero.” (SILVA, 2013, p. 10).

Essas afirmações de Silva (2004, 2013) corroboram com sua declaração de que o currículo também é uma seleção. É um agrupamento de saberes selecionados que vão formar ou construir o currículo. Neste sentido, o currículo que percebe os sujeitos em suas particularidades como classe, raça e gênero parece ser um currículo suficientemente completo em epistemologia. Mas, na realidade como bem lembra Goodson (2013) esse currículo certamente é o currículo escrito, aquele idealizado que existe apenas, bem além da sala de aula.

Apresentadas algumas leituras teóricas (conceitos) sobre currículo em concordância com os autores apresentados e eleitas por nós passamos para uma breve descrição, de acordo com o nosso entendimento sobre o currículo do curso de Letras Português-Espanhol da UEPG.

O CURRÍCULO – PROJETO POLÍTICO DE CURSO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL: UMA LEITURA PARTICULAR

Para iniciarmos a apresentação do currículo do curso de licenciaturas em Letras Português-Espanhol e partindo da intenção de superar o padrão, segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos presentes no currículo são responsabilidade apenas dos pedagogos⁵ afetos ao curso e que os conhecimentos específicos a serem ensinados são tão somente, de responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento (CNE, 2001) discorreremos sobre apenas, alguns aspectos presentes no currículo do curso de Letras Português-Espanhol que nos pareceram importantes para o desenvolvimento deste artigo.

No campo dos princípios norteadores o currículo de Letras Português-Espanhol propõe:

Em conformidade com as premissas das Diretrizes Nacionais para o Curso de Letras, este PPC busca incentivar uma formação mais personalizada,

que prepare melhor o aluno em áreas que ele julgue mais próximas de seu desejo de atuação profissional, e propõe a flexibilização da grade curricular, de modo que se apresenta com uma carga horária definida a ser cumprida em disciplinas obrigatórias e o restante em Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento (DDA). Ainda vai ao encontro da flexibilização curricular, as disciplinas de Prática dos dois últimos anos do Curso devem ser ofertadas em forma de projetos (de ensino, pesquisa ou extensão) nos quais os alunos se inserem seguindo os mesmos critérios das disciplinas de DDA, ou seja, de acordo com interesses de formação mais direcionada para a área na qual pretende atuar. Do conjunto dos conteúdos caracterizadores básicos, dos de formação profissional, da carga horária complementar, integrados aos estágios supervisionados, deve provir os TCCs, cujo desenvolvimento, se estenderá pelos dois últimos anos do Curso. (PPCLPE/2015, p. 8).

Estas orientações vigem a partir de 2015 e são novidades para este curso, considerando que o currículo anterior não apresentava esse formato. Primeiramente pela apresentação de certa flexibilização na grade curricular e também pela característica de inserção de projetos que vêm ao encontro da curricularização da extensão, por exemplo. Assim, nestes textos, o currículo atual parece possibilitar aos acadêmicos, maior autonomia em suas escolhas e formação.

O curso dispõe de certo número razoável de disciplinas que podem ser oferecidas como flexibilizadas. Nessa visada, se o acadêmico se interessa mais por uma área e quer maior aprofundamento nesta, ele terá a oportunidade de frequentar as disciplinas que melhor caracterizam seu perfil para sua posterior atuação. Um exemplo é o perfil que um acadêmico do curso de Letras Português-Espanhol que tenha maior afinidade para uma formação mais literária terá a sua disposição um rol de disciplinas que lhe possibilitarão organizar seus estudos neste sentido.

Outra característica é a participação em diferentes projetos que aparece nos dois últimos anos dos cursos como um diferencial. Os projetos estão entrando em vigor no ano de 2017, pois o currículo vigente teve início em 2015. Esse formato de trabalho para os acadêmicos e para os professores do curso, ainda que esteja no início tem proporcionado um trabalho integrado, pois, os professores que ofertam os projetos e os que atuam nas salas de aulas – disciplina de 136 horas, das quais 68 horas são trabalhadas na sala de aula e as outras 68 horas são cursadas nos projetos – trabalham de forma integrada.

Além disso, a proposta diz que os professores da articuladora –Práticas I, II, III e IV, estágios, didáticas trabalham com temáticas afins. O processo é organizado entre os professores destas disciplinas, em encontros organizados previamente por um coordenador da área de estágio. Além disso, todos os outros professores do curso precisam atentar pela sequência de um trabalho integrado na horizontalidade e na verticalidade. Esta organização é de responsabilidade do Núcleo Docente e Estruturante (NDE) e do Colegiado de curso, esta característica trazida no PPC de Letras Português- Espanhol (2015) proporciona uma aproximação maior entre o grupo de professores que formam o curso.

Outra integração gerada a partir com a proposta é a maior convivência entre os acadêmicos, pois, entre as diferentes séries, estes poderão frequentar as disciplinas flexibilizadas conforme seus interesses, no formato crescente e decrescente, ou seja, os acadêmicos podem frequentar as disciplinas flexibilizadas oferecidas nas séries anteriores e posteriores as suas, isso garante mais trânsito e convivência entre os acadêmicos.

Por tudo isso é que a *priori*, sem fazer uma pesquisa que possa comprovar nossa afirmação, a proposta tem sido bem aceita entre professores e acadêmicos do curso de letras. As respostas têm sido positivas no que tange a flexibilização e a reorganização da disciplina articuladora (Práticas I, II, III e IV) no curso de Letras Português- Espanhol. Estaríamos afinal desatando alguns nós do currículo? Podemos dizer que as transversalidades da diversidade poderão ser percebidas? E a inter-relação entre professores-acadêmicos, acadêmicos-acadêmicos, professores-professores podem possibilitar, conforme Apple e Buras (2008), a tal autonomia?

Creemos que estas respostas poderão ser tidas *a posteriore*, de acordo com pesquisas que forem sendo propostas para esta averiguação. O que podemos trazer para este artigo são impressões enquanto professora observadora que atua no curso em questão.

Outra prerrogativa que merece citação é o perfil que se projeta para o acadêmico no curso de Letras Português-Espanhol. A proposta é de que o sujeito formado em Letras Português-Espanhol seja um profissional interculturalmente competente e que saiba lidar com o outro. Fazemos uma ressalva sobre a importância da integração entre os profissionais e os acadêmicos no, e para além do curso. Por isso, acreditamos que estaríamos melhor amparados em termos de currículo se percebêssemos as questões de subalternidade e de colonialidade apresentadas por Apple e Buras (2008) e trouxéssemos as discussões para as questões do currículo que somos levados a praticar.

Desta forma, dentre as habilidades e competências propostas pelo currículo do curso de Letras Português-Espanhol, para os acadêmicos cremos que o projeto vigente atende substancialmente às exigências de formação para o profissional da educação – um professor mais consciente e humano. Entretanto, temos a clareza de se trata de um currículo prescrito conforme (GOODSON, 2013) que tramita nos termos da exigência do Conselho Nacional da Educação para os cursos de licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da conceituação sobre currículo do curso de Letras Português-Espanhol podemos dizer que os apontamentos feitos por nós desvelam tão somente uma leitura particular. Até porque o objetivo de um trabalho acadêmico busca isto mesmo, ou seja, ser inédito e se diferenciar do que já tenha sido proposta sobre a temática.

De tal modo, consideramos que o objetivo do artigo tenha sido alcançado, pois, apresentamos lemos e discutimos sobre alguns conceitos sobre currículo, a partir de

autores que tratam da temática do currículo e apresentamos uma breve descrição e análise de alguns pontos do currículo de Letras Português-Espanhol.

Desta maneira, as nossas considerações sobre a proposta do artigo nos conduzem para um entendimento de currículo como processo. Isto porque, a partir da nossa compreensão sobre um conceito para currículo, enquanto um documento que pode apresentar características que reproduzem, as percepções sobre o currículo também podem desvelar os porquês da reprodução da sociedade e da educação.

Assim como os autores eleitos para esta leitura particular que fazemos sobre currículo, de modo geral, entendemos o currículo como um documento que carece de estudos e interpretações mais reais e específicas. Esta afirmação sobre um currículo mais real vai ao encontro de leituras que realizamos a partir de Goodson (2013); Apple e Buras (2008) e Silva (2004; 2013).

Isto posto, compreendemos que conceituar currículo na educação não é tarefa fácil e fazemos esta afirmação porque, percebemos que entre os autores trazidos para este artigo é consenso que o currículo é elitista, excludente, idealizado e prescritivo, ou seja, diz o que tem que ser feito mas, na sala de aula a realidade é outra.

A partir da concepção de currículo como representação da sociedade e do entendimento de sociedade arraigada no tradicionalismo que valoriza o que for padrão, entendemos que o currículo educacional é formatado nos mesmos moldes, a saber: uma cultura mais valorizada que a outra. Então, se no currículo educacional há evidência de um grupo de pessoas tenha mais *status* que outro grupo, logo, este grupo que aparece não será de uma minoria e sim de uma elite que é o grupo que detém o poder.

Para Goodson (2013), mesmo que queiramos transgredir, ousar e mudar as regras de critérios para o currículo educacional, o modelo arraigado de reprodução não se desfaz. Entretanto, acreditamos enquanto educadora e parte deste processo que pela educação podemos proporcionar mais debates, levar mais questionamentos sobre os temas subalternidade, elitismo, exclusão, idealização e prescrição na educação.

Sobre a exclusão presente no currículo podemos dizer que se trata de uma ratificação da elitização, pois, se a escola, institutos e universidades reproduzem um único formato de cultura, evidentemente que os outros grupos que não são elite são excluídos até mesmo do sistema de reprodução. É a partir deste grupo que são reveladas as desistências, as reprovações e como consequência o abandono aos estudos como dizem Apple e Buras (2008), a subalternidade já é excluída *per se*, não há interesse em trazer o subalterno para a educação.

Quanto à idealização do currículo o que se observa é que esta prerrogativa é presente nas instituições, escolas e universidades, via normas como as Diretrizes Curriculares Nacionais. Na educação há pouca ou quase nenhuma liberdade para propostas inovadoras, simplificadas e reais. O que temos são normas instituídas a partir de instâncias superiores, ou seja, o poder é a norma. E este poder dita as regras que devem ser seguidas

para que se consiga aprovação de um curso, em nível federal, ou até mesmo entre os nossos pares, dentro da instituição. Para Silva (2004) é a naturalização da necessidade de homogeneização em que a idealização é o melhor para todos. Assim, os currículos na premissa da subalternidade, elitização, da reprodução e da idealização se transformam em hegemonia cultural a ponto de naturalizar a idealização do currículo, como a melhor forma de tratar a educação.

Então, o currículo se torna um documento escrito (prescrito) dentro de uma idealização que em alguns casos de escolas, por exemplo, só existe porque é exigido pela secretaria de educação. Dificilmente, os professores, os alunos e a comunidade tenham noção da existência do currículo, pois, cabe apenas ao coordenador pedagógico ou alguém da administração ou indicado por ele, manter o documento atualizado para o caso de uma inspeção superior. Se a escola é pública, obviamente que o documento que rege a escola e seu funcionamento também deveria ser de livre acesso.

Pois bem, quanto ao currículo do curso de Letras Português-Espanhol, cremos que, por se tratar de um documento afeto ao curso que atuamos a nossa consciência sobre a sua existência é percebida de outra maneira. Neste currículo, além de conhecermos a proposta, acompanhamos as discussões propostas pelo Núcleo Docente e Estruturante que coordenou a alteração curricular, desde o ano de 2013 até sua implantação no ano de 2015. Entretanto, conhecer o currículo não nos garante que estejamos fazendo um currículo diferenciado, mas que, os professores do curso tiveram a oportunidade de ler, discordar e propor sugestões para o currículo.

Neste sentido, se mais instâncias tivessem participado da construção do currículo como os acadêmicos e a comunidade – via audiência pública, certamente poderia haver outras propostas. Entretanto, há que se dizer que o currículo do curso de Letras Português-Espanhol é diferente, é inovador e é ousado.

Sobre a participação coletiva na construção de um documento, por exemplo, sabemos que não é algo simplista, pois, bem mais professores poderiam ter participado na construção do currículo do curso de Letras Português-Espanhol, por exemplo. O que percebemos é que há também um desinteresse coletivo de engajamento para discutir regras, leis e documentos. Então, parece imperar certa falta de compromisso, a individualidade como herança da modernidade positivista em que cada um só pensa em si e isto é uma barreira que precisa ser rompida.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; BURAS, L. Kristen. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reinaldo Bairão. 7ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOODSON, F. Ivor. **Currículo: teoria e história.** Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>, acesso 15-08-2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. *In.*: GOODSON, F. Ivor. **Currículo: teoria e história.** Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. P. 7-13.

O MULTICULTURALISMO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 01/11/2021

Rodrigo Augusto Kovalski

UNICENTRO, Irati/PR

<http://lattes.cnpq.br/6086971450255598>

Sérgio de Andrade

UNICENTRO, Irati/PR

<http://lattes.cnpq.br/1381468168986281>

RESUMO: Nesta pesquisa, realizou-se um levantamento teórico acerca do ensino multicultural, bem como buscou-se apontar os pontos positivos que a prática deste ensino pode trazer para o ensino de Língua Portuguesa. Este estudo deteve-se também em explorar como o ensino valorado aos contextos multiculturais dispõem de ferramentas metodológicas para os educadores trabalharem as questões de ensino reflexivo dentro da sala de aula. Desta forma, foi realizado uma análise de como os documentos oficiais que regem o ensino da língua portuguesa atualmente (Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo da Rede Estadual Paranaense –CREP), abordam o ensino em contextos multiculturais, assim como se há instruções ligadas a esta temática. Assim, o objetivo central da pesquisa consistiu em uma reflexão crítica acerca dos documentos, no que se refere ao modo que é abordado o contexto do ensino multicultural e o ensino da língua materna. Para tanto, se desenvolveu uma pesquisa bibliográfica, a partir da qual foi

levantado que ambos os documentos possuem vieses voltados à concepção sociointeracionista e ainda que não abordem a temática multicultural de forma precisa, os documentos estimulam o eixo da pesquisa junto aos professores, a fim de propiciar melhorias ao ensino. Desse modo, denota-se que é fundamental que os professores busquem conhecimento acerca da temática multicultural, aperfeiçoando as metodologias de ensino, a partir da prática diária da sala de aula, para que se eleve o nível de entendimento dos alunos acerca das diferenças culturais dentro e fora do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Multiculturalismo; Ensino.

MULTICULTURALISM AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: In this research, a theoretical survey about multicultural teaching was carried out, as well as an attempt to point out the positive points that the practice of this teaching can bring to the teaching of Portuguese Language. This study also focused on exploring how teaching valued in multicultural contexts provides methodological tools for educators to work on reflective teaching issues within the classroom. In this way, an analysis was carried out of how the official documents that govern the teaching of the Portuguese language today (Base Nacional Comum Curricular - BNCC and the Currículo da Rede Estadual Paranaense -CREP) address teaching in multicultural contexts, as well as if there are instructions linked to this theme. Thus, the main objective of the research consisted of a critical reflection on the documents, with regard

to the way in which the context of multicultural teaching and the teaching of the mother tongue is approached. To this end, a bibliographical research was developed, from which it was found that both documents have biases aimed at the socio-interactionist conception and even though they do not address the multicultural theme precisely, the documents stimulate the research axis with the teachers, in order to provide improvements to teaching. Thus, it is denoted that it is essential that teachers seek knowledge about the multicultural theme, improving teaching methodologies, from the daily practice of the classroom, in order to raise the level of understanding of students about cultural differences within and outside the school environment.

KEYWORDS: Portuguese language; Multiculturalism; Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A disciplina de Língua Portuguesa é uma das principais promotoras da formação crítica dos alunos, pois além de capacitá-los a um aprendizado reflexivo, eleva o senso de discernimento de cada educando. Diante disso, para se ter melhores resultados no ensino, metodologias ligadas aos contextos multiculturais são peças fundamentais para auxiliar os educadores numa formação que consista em trabalhar o respeito e a equidade de cada aluno dentro e fora da sala de aula.

Sabe-se que a Língua Portuguesa trabalha com várias vertentes para se chegar à aprendizagem crítica dos alunos, ou seja, trabalha-se com a leitura, escrita, oralidade e literatura, habilidades que dão base para a formação dos indivíduos. E, desse modo, entende-se que a aprendizagem a partir destas esferas é fundamental, pois são por meio destes campos que se revelam as diferenças culturais e sociais, diferenças as quais os indivíduos estão enredados. Por isso, é fundamental que os educadores tenham uma base de formação no ensino multicultural, para que possam promover um ensino que seja plural e detido no respeito ao que é diferente.

Como objetivo geral esta pesquisa visou contribuir com uma reflexão crítica a respeito dos contextos multiculturais dentro da sala de aula e analisar como os documentos da BNCC e CREP instruem esta temática para os educadores. E como objetivos específicos, buscou: i) explorar e discutir as principais características (visão do objeto de ensino/aprendizagem) do ensino de Língua Portuguesa, a partir dos documentos oficiais normatizados, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (2019); ii) analisar as teorias educacionais publicadas nas últimas três décadas, no tocante aos contextos ou complexos culturais; iii) analisar como as práticas pedagógicas, com seus saberes e culturas escolares, podem ser repensadas a partir de formas de abordagens e procedimentos teórico-metodológicos dentro de um contexto multicultural voltado ao ensino de Língua Portuguesa e; iv) refletir acerca da proposição de novas práticas pedagógicas de ensino voltadas a contextos culturais e em suas consequências e potencialidades ao ensino da Língua Portuguesa.

Para a elaboração desta pesquisa foi adotado como metodologia a revisão

bibliográfica, visto a necessidade de reflexão acerca das metodologias existentes que auxiliam os professores no ambiente escolar. Dessa forma, analisando as diretrizes oficiais acerca do ensino valorado ao contexto multicultural torna-se possível sua aplicação junto ao ensino de língua materna.

Assim sendo, cada capítulo desta pesquisa dialoga com a relação dos contextos multiculturais e o ensino de Língua Portuguesa, onde são propostos três capítulos para esta reflexão: i) contextos multiculturais e o ensino de Língua Portuguesa; ii) os contextos multiculturais e os documentos oficiais que regem o ensino fundamental II e; iii) Repensando as práticas pedagógicas com seus saberes e culturas escolares na disciplina de Língua Portuguesa, a partir de uma abordagem dos contextos multiculturais.

2 | CONTEXTOS MULTICULTURAIS E O ENSINO

O multiculturalismo tem como pressuposto trabalhar a tolerância para com as culturas diferentes nos ambientes em que se defrontam, isto é, promover o respeito e a aceitação do que é “diferente”. Além disso, os movimentos multiculturais têm como preceito o tocante de promover uma equidade entre as pessoas, partindo do viés de diminuir, se não eliminar, os estigmas direcionados às classes minoritárias.

Na concepção de Tavares (2014), o multiculturalismo está aliado em elucidar as diferenças culturais que se entrecruzam no ambiente educativo. Nesse aspecto, defrontam-se duas realidades, às que buscam se sobrepor seu poderio e às que são marginalizadas, fato que evidencia um apogeu de uma cultura que tem como pressuposto esmagar os direitos das camadas sociais menos favorecidas.

Já na ótica de Candau e Russo (2010), a concepção de multiculturalismo atrela-se à junção de grupos de pessoas que cerceiam uma luta sólida na busca por respeito e direitos iguais perante a sociedade. Assim como também, os movimentos multiculturalistas estão enraizados na concomitância luta pelos direitos que ainda são negados, mesmo garantidos constitucionalmente, além disso, busca-se à inserção no meio social e aceitabilidade.

Assim, como também na perspectiva de Damázio (2008), o multiculturalismo está vinculado a um conceito de lutas. Contudo, essas ações estão mais centralizadas na busca pelos direitos de liberdade e convivência. Desse modo, torna-se pertinente que à luta contra esta negação de direitos seja levantada e, acima de tudo, questionada pelos grupos multiculturais.

Nesse sentido, torna-se premente ter grupos engajados na luta contra as desigualdades sociais. Além do mais, vale ressaltar que esta luta não é por questões de privilégios, mas sim de busca por direitos, os quais estão garantidos constitucionalmente. Com efeito, evidencia-se a importância da existência dos grupos multiculturais, uma vez que é de vital estima ter uma base sólida que auxilia na luta contra as desigualdades impostas pela sociedade “dominante”.

Desta forma, no tocante ao viés pedagógico, evidencia-se que as aulas que possuírem na sua prática os métodos de ensino voltados aos contextos multiculturais terão melhores abordagens para trabalhar as questões relacionadas a inserção e aceitação de outras culturas e etnias no ambiente escolar, ou seja, é um trabalho promissor que tem como objetivo incluir e valorizar as diferenças entre os alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Além do mais, salienta-se que o educador que ministrar suas aulas com um viés voltado aos contextos multiculturais, vai favorecer as práticas heterogêneas, pois não se pode pensar que todos os contextos são iguais, bem como os indivíduos que ali habitam, além de relevar com mais ênfases fatores ligados a cultura, etnia e demais fatores que são pilares identitários aos indivíduos.

Segundo Kovalski (2017), professores que trabalham com métodos voltados aos conceitos multiculturais dentro da sala conseguem mais êxito em seu ensino-aprendizagem, já que dispõem ao aluno o poder de desenvolver-se criticamente e o estimula na expressão de suas culturas e conhecimentos.

Porém, antes de adentrar a questões ligadas ao ensino multicultural, cabe trazer seu histórico e conceitos. O multiculturalismo teve seu início, segundo Gonçalves & Silva (2003, p. 85), na Europa, e com ele também nasceram grandes vertentes que buscaram lutar por direitos e respeito:

O multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do “Norte”. Principalmente nos países em que a diversidade cultural é vista como um desafio para a unidade nacional, de modo que a cultura dita superior é imposta para toda a sociedade. Assim, grupos, culturalmente dominados, diante da negação do direito de preservar suas características culturais, reagiram, exigindo reconhecimento e respeito a seus direitos, o que levou à emergência de movimentos multiculturais.

Dessa forma, o querer e exigir uma aceitabilidade perpassa aos movimentos sociais minoritários, já que não se busca apenas o respeito e a tolerância, mas sim o apoio e valorização destes grupos. Nesse sentido, enfatiza-se o trabalho com o ensino multicultural dentro das salas de aula, pois são bases para sustentar e estimular estas culturas minoritárias, excluídas, em decorrência de um discurso de cultura única (eurocêntrica global-capitalista), na busca de requererem seus direitos.

Assim, no que se refere ao ensino multicultural, entende-se que nas aulas de língua portuguesa é apropriado que os ensinamentos não prezem em querer que os educandos sejam “iguais”, pois, assim como prega o ensino multiculturalista, deve-se priorizar a essência de cada aluno, determinando assim, a valoração do cultural intrínseco que o educando carrega. Diante do exposto, torna-se necessário à reflexão nas aulas, para que as lições se pautem na inclusão de métodos voltados para aguçar o conhecimento, não só educacional, mas também cultural, social e identitário de cada discente.

Segundo Kovalski (2017), na década de 60 teve vários trabalhos que deram outros

engajamentos para a valoração do ensino multicultural, ensino este, voltado para valorizar o conhecimento que o aluno já traz consigo. Vale ressaltar, que aqui no Brasil um dos precursores desse movimento foi Paulo Freire, com práticas voltadas para ensinar e consubstanciar o aprendizado individual do aluno, valorizando seu histórico cultural.

É pertinente neste momento citarmos que grande parte dos avanços dos estudos voltados ao ensino para a valoração dos ensinamentos multiculturais dentro da sala de aula, deu-se em junções marcadas por grupos excluídos, ou seja, localizados à margem da sociedade e em busca de reconhecimento. E diante deste contexto,

[...] As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, e que ainda está presente nas sociedades latino-americanas. (CANDAU, 2010, p. 154).

Assim sendo, é notável que essa perspectiva multicultural não nasceu de uma perspectiva de ensino acadêmico, “mas nas lutas dos grupos sociais discriminados que excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem os *locus* de produção do multiculturalismo” (HALL, 2005, p.78 *apud* KOVALSKI, 2017, p. 32).

Vale salientar que é de vital importância que grupos sociais (multiculturais) sejam estimulados a lutar por seus direitos, já que existem leis que lhes asseguram o direito de luta. Além disso, faz-se necessário que os sistemas políticos se empenhem em dar um respaldo a esses grupos minoritários que buscam aceitação, tolerância e direitos iguais.

Fica evidente, portanto, que os grupos multiculturais requerem apenas que possam ser dignificados e respeitados. Neste sentido, tratando de incentivos a lutas, destaca-se os trabalhos dos educadores, visto que os professores com conhecimentos acerca dos contextos multiculturais, podem dar combustível a lutas e, por consequência, trabalhar a aceitação dos alunos para com o que é tido “diferente” e, assim sendo, estimular os menos favorecidos a requererem seus direitos.

Segundo Kovalski (2017), faz-se necessário o uso de metodologias de ensino tangidas a um modelo interacional em que o contexto cultural de cada aluno seja valorizado e, que haja trabalhos teóricos com práticas que abordem a inclusão da valorização da cultura de cada discente. Além disso, formar alunos com criticidade para aceitar as diferenças culturais, em que a tolerância e o respeito possam ser práticas concomitantes de uso e que o aprender se pautar no valorar o que cada aprendiz traz consigo.

Deste modo, é de extrema importância aulas com metodologias pautadas na inclusão dos alunos, e que os contextos de ensino sejam adequados conforme cada realidade escolar. De modo que nas aulas de língua materna, neste caso, língua portuguesa, não seja um espaço somente de trabalhar as especificidades linguísticas gramaticais, mas

sim que haja mediações entre as metodologias de ensino e que estas evidenciem o contexto de vivência do aluno, sendo este o fio condutor de uma aprendizagem reflexiva, na qual língua e cultura caminham juntas no processo de formação discente.

Assim sendo, evidencia-se que os ensinamentos multiculturais em sala de aula, pautados principalmente na disciplina de língua portuguesa, aliados a promover o diálogo e respeito são fundamentais para promover um ensino de qualidade. Onde destaca-se que as escolas que possuem ensinamentos voltados aos contextos multiculturais permitem um aprendizado que permeia a aceitabilidade e, por conseguinte, propiciam um conhecimento em que não existe um certo ou errado, mas sim um diferencial que deve ser respeitado e valorizado.

3 | OS CONTEXTOS MULTICULTURAIS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM O ENSINO FUNDAMENTAL II

Buscamos, nesta pesquisa, discutir os princípios fundamentais definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), no que se refere aos Contextos Multiculturais e à maneira como se propõem a organização das práticas escolares no ensino da Língua Portuguesa. Estes documentos são de caráter normativo e instrucional que definem os conjuntos orgânicos e progressivos das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e para o contexto desta pesquisa, Ensino Fundamental II.

Salienta-se que não buscamos nessa pesquisa dar respostas unívocas, mas sim refletir as possibilidades para novas óticas, que possam vir a melhorar o ensino e a aprendizagem dentro da sala de aula.

Os dois documentos foram homologados recentemente no sistema educacional, um a nível federal, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada em definitivo em 2019; outro a nível estadual, Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), sancionado em 2020. Documentos estes, que regem o ensino de Língua Portuguesa e que tratarão dos contextos multiculturais. Na sequência abordaremos de forma particular cada um deles.

3.1 Contextos Multiculturais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Com o intuito de prestar apoio e base aos professores a BNCC, documento de caráter normativo, vem sendo um manual auxiliador no processo condutor do ensino. Nesse sentido, a função da BNCC é de nortear a construção das propostas curriculares nos sistemas educacionais, adequando as proposições da BNCC à realidade local e regional, ao contexto e às características das escolas e dos alunos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), no componente Língua Portuguesa são contempladas orientações já expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), nos quais se compreende a linguagem como um processo de interação

entre sujeitos posicionados socialmente, um processo que ocorre com finalidades específicas nas mais diversas situações e práticas sociais. Assim, como assevera Tavares (2010), os ensinamentos devem se embasar em interações de professores e alunos e que, acima de tudo, seja valorado o contexto de vivência de cada educando.

Desta forma, no tocante aos ensinamentos multiculturais, coloca Candau e Russo (2010), que se faz necessário criar mecanismos de ensinamentos que elevem os níveis de aprendizagem, para que o aprender seja um hábito de crescimento, tanto do professor, quanto do alunado, já que ambos necessitam de contínua formação.

No que se refere aos contextos multiculturais dentro das salas de aula, a BNCC destaca que é necessário preservar a equidade e a valorização de cada indivíduo dentro da sala de aula, desta forma a escolha dos métodos de ensino-aprendizagem por parte do professor devem relevar estas especificidades, como aponta o documento: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 65).

No que tange o conceito dos contextos multiculturais, o documento destaca que:

[...] é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2018, p. 61).

Diante disso, entende-se que as aulas que priorizam uma educação capaz de formar cidadãos para atuar na sociedade com pensamentos críticos de que existem diferenças culturais e sociais, já faz toda diferença no âmbito educacional. Neste sentido, é premente que os educadores mantenham a atenção aos problemas sociais encontrados nas salas de aula, principalmente os relacionados à violência simbólica, contra as culturas que são consideradas inferiores (BRASIL, 2018).

Outra menção que merece destaque no ambiente escolar, no tocante ao documento, é quanto ao respeito acerca das diferenças que se apresentam dentro da sala de aula, isto é, entender que existem múltiplas culturas, as quais se encontram estratificadas em classes sociais diferentes. Deste modo, vale salientar que para haver entrosamento no que se refere ao ensino, devem ser adotadas metodologias que trabalhem a aceitabilidade entre as culturas dos alunos. Segundo Kovalski (2017), faz-se necessário que haja uma prática educacional que interligue os atores sociais presentes na sala de aula em uma sintonia de conhecimento e respeito.

A BNCC ainda ressalta que devemos: “[...] reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BRASIL, 2018, p. 139).

Cabe salientar que é relevante que o educador aprimore suas metodologias no que tange as diferenças entre culturas que se defrontam dentro da sala de aula. Visto que é de suma importância que o aluno reflita acerca da temática do preconceito social e cultural, bem como dos jogos de poder intrínsecos a este processo. Deste modo, é necessário que o educador reflita as questões voltadas a compreensão e respeito ao que é tido como diferente.

[...] A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2018, p. 61-62).

O documento da BNCC (2018), entende que esses fatores de “encontros de classes” possuem níveis diferenciados e devem ser observados pelo educador, para que o preconceito social não se faça presente nas aulas. Contudo, como apresenta o documento, uma das possibilidades para se trabalhar essas questões de diferenças e aceitabilidade é por meio da arte e da literatura. Assim como apresenta o documento:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 139).

Ou seja, por meio da arte e da literatura o professor pode trabalhar várias formas de ensino, tal como o preconceito, fazendo com que os alunos façam o exercício da empatia, no qual colocam-se no lugar do outro. A arte e a literatura contribuem também, para fomentar o diálogo e o respeito dentre os estudantes, e, acima de tudo, elevando o senso de criticidade dos educandos.

Diante do exposto, percebe-se que embora aborde os contextos multiculturais, nota-se que o documento da BNCC não dá ênfase nas análises do que decorre da temática, ficando apenas numa superficialidade da discussão. Além disso, é notório o fato de não haver mais explanações acerca dos contextos multiculturais, fato este, que poderia ser mais explorado e refletido pelo documento, o qual tem por “base” trazer discussões a nível nacional, sendo comuns a todos os currículos escolares. Nesse sentido, evidencia-se que o documento não possui uma atenção aos contextos multiculturais, embora aborde o tema, trata-o de forma genérica, não aprofundando sua discussão ou mesmo instruindo os docentes de como proceder diante destas realidades.

Desta forma, é necessário que o professor, por meio principalmente de uma formação contínua, busque conhecer acerca dos contextos multiculturais, para que suas

aulas tenham metodologias voltadas para a valoração das culturas e linguagens dos alunos. Para isso, torna-se premente que a escola e seus currículos adquiram um modelo de ensino voltado para o multiculturalismo, numa forma de suprir lacunas deixadas pelos documentos oficiais.

3.2 CONTEXTOS MULTICULTURAIS NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (CREP)

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), segundo o Diretor de Educação Raph Gomes Alves (2020), é um documento que apresenta os conteúdos que expõem os conhecimentos que cada aluno deve alcançar para cumprir seu andamento escolar. O qual busca atingir os objetivos de aprendizagem, além de aplicar um modelo estatal para todas as escolas da rede paranaense, seguindo às novas diretrizes federais, ou seja, as instruções precedidas pela BNCC.

Deste modo, o documento do CREP apresenta-se como uma ramificação da BNCC, que normatiza as mesmas bases, mas agora voltado a uma realidade estadual. Assim, o documento abre

[...] para o âmbito da docência possibilidades de encaminhamentos que levam ao desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Embora essas perpassem todas as atividades da escola, são os conteúdos e a forma como são trabalhados que traçam uma linha sequente e gradativa para que os estudantes adquiram conhecimento e repertório cultural, desenvolvam o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a cultura digital, a argumentação, compreendam as relações entre trabalho e projeto de vida e aprimorem o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia e a cooperação, tornando-se cidadãos responsáveis capazes de atuar na sociedade. (CREP, 2020, p.02).

No âmbito educacional estadual, cabe destacar, que é de extrema importância ter um documento que norteie as formas de metodologias que podem ser adotadas pelos professores, uma vez que o documento é uma espécie de “manual” elaborado para auxiliar os educadores numa condução que seja mais comum a esferas tão distintas, as quais podem ser notadas de norte a sul do Estado do Paraná. Porém, cabe lembrar que o documento é uma espécie de norte e não uma imposição de suas diretrizes, as quais justamente são apresentadas de maneira geral, não instrucionais, como fossem uma “forma” a ser seguida, justamente respeitando uma lógica da livre cátedra dos docentes.

Desta forma, é importante que os educadores estejam abertos ao estudo do documento, já que o mesmo instrui os conteúdos que o professor deverá trabalhar durante os trimestres. Neste caso, no que tange o ensino multicultural, fica evidente, que caberá ao professor ter um conhecimento específico sobre o que é multiculturalismo, para assim, adequar em suas aulas assuntos ligados à temática.

Assim, destaca-se a importância do educador abordar as questões de diferenças, como apontado no documento:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (CREP, 2020, p.209).

Desta forma, nota-se que o método de ensino deve consubstanciar à busca de promoção ao respeito, a igualdade e o reconhecimento das variedades culturais e sociais presentes na sala de aula. Pois, sabendo que o professor tem liberdade para programar suas aulas, é importante que estas estejam embasadas ao que prescreve o documento, até para poder valorar o que o aluno traz consigo para dentro da sala de aula. Para que assim, os conhecimentos do cotidiano dos alunos sejam o ponto de partida para uma formação adequada e não como elementos a serem corrigidos e inferiorizados.

Entretanto, vale destacar o quanto os cabedais literários podem suscitar maneiras para se desenvolver metodologias que possam arrolar os contextos multiculturais, como demonstra a citação a seguir:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (CREP, 2020, p. 274).

Por esse viés literário, nota-se que o documento oportuniza o trabalho com os contextos multiculturais, onde salienta-se o quanto é primordial os professores terem conhecimentos prévios acerca dos contextos multiculturais, justamente para esta promoção.

Textos literários: identificação da presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas. (CREP, 2020, p.209).

Deste modo, destaca-se o quanto é fundamental o trabalho com a arte literária para desenvolver com os alunos temas que merecem atenção e reflexão. No quesito multiculturalismo é notória as possibilidades que a arte literária pode suscitar para o professor abordar temas e questões sociais. Nesse caso, a premissa dos modos de se trabalhar com a literatura e os valores culturais, está na forma que o professor irá ministrar a aula, para que a torne munida de questões envolventes, que cativem os alunos aos questionamentos supracitados.

Desta forma, após análise do documento, salienta-se que o mesmo não enfatiza o tema multiculturalismo, apenas o trata de forma genérica, não fundamentando os vários confrontos culturais que de fato podem existir dentro do ambiente escolar. Além do mais, assim como na BNCC, é notório que há um detrimento acentuado nos ensinamentos midiáticos, ocultando por vezes, a pertinência de se discutir os contextos multiculturais. No entanto, ressalta-se que não é de nosso cunho questionar a presença de ensinamentos midiáticos, já que

sabemos da importância da discussão do tema junto aos discentes, nosso apontamento é apenas no quesito de valorização de um ponto em detrimento de outro, não obtendo o mesmo peso diante do currículo escolar.

Neste sentido, enfatizamos que o fato de pontuarmos uma generalidade no que concerne à temática dos contextos multiculturais no documento, se faz justamente pelo fato de não haver explicações consubstanciadas acerca do assunto. Por isso, a real necessidade do professor buscar mais conhecimentos sobre os temas enredados, para que suas aulas sejam centradas numa formação de alunos críticos e reflexivos.

3.3 REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS SABERES E CULTURAS ESCOLARES NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA, A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DOS CONTEXTOS MULTICULTURAIS

A tempo discute-se que o ensino de língua portuguesa precisa de uma renovação, onde estudiosos e pesquisadores apontam que é de suma importância que esta mudança seja colocada em prática.

Segundo Kovalski (2017), para objetivar uma metodologia de ensino na aula de língua portuguesa com métodos voltados aos contextos multiculturais, entendendo esta perspectiva como um novo olhar para o ensino da língua materna, faz-se necessário que a língua seja abordada sobre quatro óticas: escrita, leitura, gramática e oralidade, as quais perpassam o aprendizado pelo veio teórico, como também nas experiências do dia a dia. Além disso, podemos incutir dentro dessas quatro óticas o ensino literário, pois o arcabouço literário disponibiliza ao professor um cabedal pedagógico sumamente importante.

Com efeito, é pertinente que os professores adotem metodologias voltadas aos contextos multiculturais, visto que suas aulas serão mais produtivas e, certamente mais centradas a conhecimentos reflexivos. Vale dizer também, que com metodologias voltadas aos contextos multiculturais, os educandos terão mais liberdade para expressar suas necessidades, por meio de sua própria realidade.

Dentre todas as vantagens que o professor encontrará adotando métodos multiculturais, o trabalho pedagógico será focado em evitar o preconceito e promover um aprendizado pautado no respeito.

Vale salientar o quanto as diversidades linguísticas e culturais dentro da sala de aula podem ser pontes auxiliadoras para o trabalho com o multiculturalismo junto aos alunos. Ademais, o professor pode utilizar destas diversidades como meios alternativos para elevar o nível de criticidade de sua aula, isto é, por meio de valorização da singularidade cultural, enaltecer o potencial de que cada aluno possui, fazendo com que os alunos entendam o valor singular de cada indivíduo:

Essa diversidade multicultural é tanto uma vantagem enriquecedora para o meio envolvente como um desafio à capacidade do meio de absorver as mudanças, auto-valorizando-se com essa diversidade, promovendo-a e ao mesmo tempo integrando-a nos modelos pré-existentes. (MATIAS, 2008, p.

Entretanto, para que se tenha um potencial de enriquecimento das aulas, no que tange ao ensino pautado no multicultural, é premente que os educadores tenham conhecimentos fundamentados acerca do que é o ensino multicultural, pois de acordo com Caetano, Batista, Luquetti (2016, p.03):

Nessa perspectiva é fundamental repensar a formação do professor de LP compreender se a formação que lhe foi oferecida contempla esta visão multicultural, deve-se procurar entender a dificuldade da escola e conseqüentemente que os docentes enfrentam em compreender este fenômeno da diversidade linguística e cultural.

Assim sendo, é de vital importância que o professor tenha um conhecimento aprofundado sobre a temática, o qual seja capaz de aplicar melhorias, como destaca Andrade (2001, p.122, apud CAETANO, BATISTA, LUQUETTI, 2016, p. 03):

No entanto, não se trata de um tipo qualquer de professor que ousei chamar aqui de “multiculturalmente orientado”. No entanto, o debate sobre a formação de professores “multiculturalmente orientados” não deve estar desconectada de uma discussão mais ampla sobre a relação da escola com a diversidade cultural, dos temas sobre o acesso e a permanência de grupos minoritários ao sistema escolar, da construção de currículos sensíveis à diversidade, da produção de materiais didáticos, entre outras temáticas tão caras a uma proposta de educação intercultural.

Vale salientar que a premissa educacional é elevar o nível de criticidade dos alunos nas aulas, para que assim seja alcançado uma formação sólida, perspicaz e reflexiva, que tenha como pressuposto enaltecer as qualidades culturais, que cada aluno possui. Cabe evidenciar que no ambiente escolar, haverá várias inter-relações de culturas distintas, as quais formam um arcabouço multicultural.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo discutir em síntese o multiculturalismo e apontar sua relação com o ensino, mais especificamente, atrelando esta teoria como valorização do contexto sócio histórico e cultural do aluno em sala de aula, como ferramenta possível de potencialização do ensino. Além disso, foi analisado os documentos da BNCC e CREP, os quais se tornam nortes instrucionais aos professores para trabalharem os contextos multiculturais nas salas de aula.

Desta forma, com esta pesquisa ficou evidente a pertinência do ensino multicultural ser colocado em prática pelos professores dentro da sala de aula, visto que o tema aprofunda a formação crítica e contribui para um aprendizado mais voltado ao respeito e aceitabilidade do diferente. Entende-se também, que as aulas com metodologias voltadas ao ensino multicultural não somente melhoram o entendimento dos discente quanto à valoração de cada cultura, mas também do educador que a ministra, ou seja, o ensino

multicultural dispõe ferramentas para o professor lecionar um ensino que seja mais reflexivo e crítico.

Salienta-se também, à reflexão que os educadores devem ter para saber enfrentar as questões que arrolam as diferenças culturais que se encontram dentro da sala de aula, onde é premente que os professores não tenham suas aulas guiadas apenas por livros didáticos, mas sim aulas realmente pensadas para o cotidiano dos alunos, bem como do contexto inerente que a escola faz parte.

Desta forma, nota-se a extrema importância do educador buscar novos conhecimentos, para que suas aulas contemplem o dinamismo do que é o ensino multicultural, isto é, um ensino que busca partir da premissa da valorização do que o educando traz consigo para sala de aula, como suas raízes, histórias e culturas, enfim sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Versão 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> acesso 31 de out. de 2018.

CAETANO, J. M. P.; BATISTA, M. V. S.; LUQUETTI, E. C. F. **Diálogos entre Linguagem & Educação: o professor de Língua Portuguesa diante do contexto multicultural da sala de aula**. III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP). São Paulo: UNESP, 2016.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CREP. **Currículo da rede estadual paranaense**. Paraná: Seed, 2020. disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Curriculo-da-Rede-Estadual-Paranaense-0>. Acesso em: 16/07/2020.

DAMÁZIO, E. S. P. **Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito**. Desenvolvimento em Questão. Editora Unijuí. Ano 6. N. 12. 2008.

GONÇALVES L. A. O.; SILVA, P. B. G. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

KOVALSKI, R. A. **O ensino de língua portuguesa em contextos multiculturais**. In: Educação e pesquisa, São Paulo: USP, 2017.

MATIAS, H. A. **O papel do ensino do português como língua estrangeira na defesa do multiculturalismo**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/17873653-O-papel-doensino-do-portugues-como-lingua-estrangeira-na-defesa-do-multiculturalismo.html>. Acesso em: 21/07. 2020.

TAVARES, M. **Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v.11. n. 25. 2014.

EXPERIMENTAÇÃO DA MODALIDADE DE ENSINO HÍBRIDO BUSCANDO A INSERÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 10/11/2021

Thainá de Deus Lima

Escola Sesi Anísio Teixeira
Vitória da Conquista - Bahia
<http://lattes.cnpq.br/8725830142676034>

Vilmar do Nascimento Rocha

Escola Sesi Anísio Teixeira
Vitória da Conquista – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/2366298719888898>

RESUMO: O estudo trata da investigação das modalidades de Ensino Híbrido, compreendendo a necessidade do Sistema Educacional Brasileiro de acompanhar as transformações tecnológicas cotidianas ao seu público. O objetivo principal é explorar as vertentes didáticas do Ensino Híbrido. Os objetivos específicos são incentivar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, de modo que o professor seja evidenciado como mediador; observar mecanismos para ambientar o corpo docente à referida modalidade; mensurar e mapear os resultados da ressonância da pesquisa, a partir da aplicação do objeto de estudo. A metodologia é quali-quantitativa e possui seu *locus* de pesquisa na escola Sesi Anísio Teixeira, onde foram feitas simulações com intuito de obter ressonâncias de como seria a aplicabilidade das diversas modalidades de Ensino Híbrido, e seus resultados. Como resultados parciais, a partir da análise do questionário-filtro e

entrevista com a docente, observa-se que a docente possui afinidade com as ferramentas tecnológicas na sala de aula e acredita que esses recursos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, notam-se os encaminhamentos para a introdução do modelo de Ensino Híbrido no Sistema Educacional Brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino híbrido; Protagonismo do aluno; Tecnologia.

EXPERIMENTATION BLENDED LEARNING MODALITIES SEEKING INSERTION AT THE BRAZILIAN EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT: This study discuss hybrid teaching modalities, comprehending the necessities of the Brazilian Education System to keep up with the technological changes that are ordinary to it your respective public. The main goal of this paper is to explore the diferents aspects of teaching at Blended Learning. The specific goals are encourage the student's protagonism during the learning process, in a way that, the professor be highlighted as the mediator of knowledge; observe mechanisms to make the teaching workforce fit in the referred modality; measure and organize the results of the research resonances, as of the implementation of the research object. It's justified that the constant technological development impact on the way of learning being, nowadays, introduced as teaching tools, making the acquisition of knowledge dinamic for the student, making him the lead of your own learning process, replacing school from the role of being the owner of knowledge to only an mediator of

it. The methodology it's quantitative qualitative, and it *locus* is Sesi Anísio Teixeira school, where were made simulations with the purpose of achieve resonances of how would it be the applicability of the miscellaneous modalities that belong to Blended Learning, and your's respectives results. As partial results, from the analysis of the filter-questionnaire and interview with the teacher, it is observed that the teacher has an affinity with technological tools in the classroom and believes that these resources are important for the teaching-learning process. In conclusion, note the referrals of introducing de Blended Learning model proactively at the Brazilian Education Sistem.

KEYWORDS: Blended Learning; Student protagonism; Technology.

1 | INTRODUÇÃO

Compreende-se o momento vivenciado, atualmente, pela sociedade como uma etapa de constantes transformações, impulsionadas pelas inovações tecnológicas ocorridas desde a I Revolução Industrial, no século XVIII. É indubitável necessidade o entendimento acerca do impacto dessas modificações na maneira de lidar com a educação (MORAN, 1999).

O anseio pelo estudo de novas didáticas educacionais advém da indispensabilidade de personalizar o ensino brasileiro, buscando incentivar o protagonismo do estudante no qual ele tem o controle do andamento no processo de aprendizagem, com o suporte de ferramentas tecnológicas.

Com a modernização dos mecanismos de ensino, o modelo híbrido, que consiste na combinação tanto de práticas presenciais quanto EAD (Ensino a Distância), pode ser adaptado para a inserção no Sistema Educacional Brasileiro atual. Paraphrasing Neta e Capuchinho (2017), entende-se que os primeiros passos dados em direção à educação híbrida, perpassam ao que se aproxima do modelo já aplicado, chamados de modelos sustentados.

Portanto, questiona-se: de que forma podem ser exploradas as vertentes didáticas para o Ensino Híbrido, visando inseri-lo no Sistema Educacional Brasileiro?

Por conseguinte, para que a proposta se formasse, foi imprescindível que a pesquisadora do LinTec¹ mantivesse empenho para com o projeto, tendo aplicado, inicialmente, em pequena escala a modalidade de ensino em questão, na Escola Sesi Anísio Teixeira.

2 | OBJETIVO E RELEVÂNCIA

O objetivo geral da pesquisa é experimentar as vertentes didáticas para o Ensino Híbrido, visando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro.

Os objetivos específicos configuram-se em: (i) incentivar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, de modo que o professor seja evidenciado como mediador;

¹ Grupo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia. Iniciação Científica Pré-Universitária da Rede Sesi Bahia.

(ii) observar mecanismos para ambientar o corpo docente à referida modalidade; (iii) mensurar e mapear os resultados das ressonâncias da pesquisa, a partir da aplicação do objeto de estudo.

Essa pesquisa foi incentivada, primordialmente, pelo interesse em estudar as modalidades do Ensino Híbrido e analisar sua importância na inserção de tecnologias no cotidiano escolar, com o intuito de atingir um ensino dinâmico, ideal tanto para o professor, aqui tratado como mediado.

Consequente, é de indubitável importância evidenciar-se o referencial teórico, que explicitam a notoriedade no qual a pesquisa se baseia e o rigor do estudo científico.

As relações humanas estão em constante evolução. Primordialmente, a força braçal, capacidade física de maior importância pois garantia sua sobrevivência. Entretanto, as capacidades intelectuais vêm sendo valorizadas a partir do século XVIII, com a ascensão do movimento Iluminista. Desta maneira, o acesso ao conhecimento vem sendo democratizado por meio da educação, conduzindo o meio social para uma melhor compreensão de informações, além de ser fundamental no processo formativo.

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação. (SEVERINO, 2006).

Observa-se o atual momento histórico, no qual as ferramentas tecnológicas são produtos da Ciência para a resolução dos problemas. Destaca-se, portanto, a *internet*, a robótica e o sistema de armazenamento informacional em nuvem, como mecanismos facilitadores de evidente importância no cotidiano.

As tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Elas facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. É fácil o compartilhamento, a coautoria, a publicação, produzir e divulgar narrativas diferentes. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada (MORAN, 2017).

Isto posto e com a necessidade de ampliação das modalidades de ensino, mostra-se o potencial do Ensino a Distância (EaD). Utilizando dos recursos tecnológicos, nessa modalidade educacional, o docente e discente não se encontram, necessariamente, no mesmo espaço-tempo, contudo o conhecimento é difundido de maneira efetiva, de forma mais flexível aos horários tanto do professor quanto do aluno.

Os recursos tecnológicos disponíveis, hoje, diminuem as dificuldades existentes pela distância física entre alunos e professores. A tecnologia da informática permite criar um ambiente virtual em que alunos e professores sintam-se próximos, contribuindo para o aprendizado colaborativo. Além disso, possibilitam o armazenamento, distribuição e acesso às informações independentemente do local (RIBEIRO *et al*, 2006).

O Ensino Híbrido constitui-se, então, como fator consequente do EAD, no entanto fundido também com a modalidade presencial. Portanto, utilizando das vantagens exploradas durante o ensino *online*, sem perder o contato com o ensino presencial. Por isso, é necessária uma análise e experimentação dos aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem para que desta forma ocorra a personalização do modelo atual.

Ao transformar a sala em um ambiente de ensino híbrido, onde celulares e outros dispositivos tecnológicos não sejam proibidos, mas bem-vindos, onde os alunos não passem horas sentados ouvindo os professores, e passem a se movimentar pela sala de forma dinâmica, trabalhando em conjunto, o professor estará dando o passo inicial para deixar a massificação do ensino de lado, partindo para um caminho sem volta rumo à personalização do ensino (BACICH, *et al.* 2015).

Logo, é de extrema importância a observação e experimentação das diversas modalidades do Ensino Híbrido, para que seja inserido no Sistema Educacional Brasileiro conforme a indispensabilidade da introdução das ferramentas tecnológicas, flexibilizando os aspectos temporais e espaciais.

3 | DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

3.1 Tipo da pesquisa

A pesquisa, aqui referenciada, configura-se em quali-quantitativa, pois nesta houve questionários, primordialmente, com a discente do componente curricular no qual a pesquisa foi aplicada. Após a experimentação, será aplicado o formulário com questões objetivas e dissertativas sobre a experiência do aluno com o Ensino Híbrido. É importante ressaltar que a ideia central da pesquisa quali-quantitativa se baseia na seguinte ideia:

A modalidade de pesquisa quali-quantitativa interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica) KNECHTEL (2014, p. 106).

O levantamento dos dados e as suas análises foram pautados em execuções para se obter ressonâncias da aplicabilidade do Ensino Híbrido, as quais foram realizadas em torno da fundamentação teórica, nos moldes científicos.

3.2 Universo de Pesquisa

Discentes do Ensino Fundamental II no sétimo ano da Escola SESI Anísio Teixeira, em Vitória da Conquista/BA.

3.3 Sujeito e amostragem da pesquisa

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são apenas os alunos do 7º, da turma C, da Escola SESI Anísio Teixeira e uma professora do componente curricular Matemática, uma

vez que a prática da sala de aula invertida é bastante evidenciada no referido componente.

3.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Para geração de dados, foram utilizados questionários com perguntas objetivas, empregue como elemento-filtro com foco na problemática da pesquisa. A partir da execução da modalidade sala de aula invertida² e a inserção das ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar, foram utilizados recursos audiovisuais.

Segundo Rocha (2018), o levantamento de dados feito a partir da utilização das gravações audiovisuais com o intuito de conseguirmos atentar-nos, principalmente, nas “relações interacionais e interativas entre os sujeitos” (MODL, 2015) como no processo de ensino-aprendizagem mediado por ferramentas tecnológicas, visto que as expressões de cada indivíduo são reais e cruciais para a análise dos dados.

3.5 Riscos e benefícios

Segundo o item V da Resolução CSN 466/2012, bem como a Resolução 510/2016, toda pesquisa com seres humanos acomete riscos de tipos e gradações variados. Outrossim, em concordância com a resolução referida, o pesquisador deve ponderar que quanto maior o potencial dos riscos indicados, maior deve ser a cautela para reduzi-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos sujeitos da pesquisa. É indubitável a análise das possibilidades de danos consequentes, no plano individual ou grupal, assim dissertamos:

Os possíveis riscos da atuação do sujeito nessa pesquisa relacionam-se, sobretudo, no desconforto ou timidez ao responder às perguntas dos questionários, ou ainda, no receio em ter a captura da sua imagem, condizente à demanda da pesquisa. Contudo, será garantido a confidência da identificação do participante da pesquisa que, em hipótese alguma, será exposta. Dessa forma, e por não se tratar de uma pesquisa em saúde, notado que não será invasiva, não comprometerá a integridade física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do sujeito de pesquisa.

Ademais, justifica-se a pesquisa à aposta de atingir um ensino dinâmico, com a inserção da tecnologia, ideal tanto para o professor quanto para o aluno. Isso uma vez que, as ferramentas tecnológicas estão presentes no dia a dia como mecanismo facilitador de diversas atividades. Contudo, a inserção das metodologias do Ensino Híbrido deve ser anteriormente analisada, e sua aplicação deve ser projetada em seus diversos aspectos metodológicos. Desse modo, a escola terá diversas opções metodológicas para escolher a melhor forma de aplicação.

3.6 Apreciação ética

A submissão ao Comitê de Ética e Apreciação ocorreu, em que o projeto foi

² A sala de aula invertida consiste em uma modalidade na qual a sala de aula passa a ser o local para revisar os conteúdos já desenvolvidos. Podendo contemplar diversas atividades como: resolução de problemas, discussões em grupo, laboratórios, apresentações de glossários temático etc (VALENTE, 2014).

analisado e adequado para ser aplicado no seu público-alvo, assim houve as devolutivas e, posteriormente, a aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP/CONEP) à pesquisa em campo. O nº CAAE da pesquisa que geraram esses escritos é o 50731321.1.0000.5578.

4 | RESULTADOS DA PESQUISA

Visto que o problema e os objetivos da pesquisa visam a experimentação da modalidade de Ensino Híbrido com a finalidade de inseri-lo no Sistema Educacional Brasileiro, assim como incentivar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, adaptar o corpo docente à modalidade escolhida, além de avaliar as ressonâncias da pesquisa, através do componente curricular escolhido, os resultados pretendem alcançar os objetivos citados anteriormente.

Em primeira instância, para o planejamento da aplicabilidade na modalidade de sala de aula invertida, realizou-se um momento de conversa com a docente, no qual foi explanada a análise feita durante o projeto de pesquisa e as ressonâncias, a partir da percepção da educadora, conforme (Quadro 1).

Costumo dizer que a educação é base de tudo, nós precisamos ter prazer no que fazemos, principalmente, enquanto profissionais da educação, e por ser professora de matemática e amar o que faço, as minhas práticas e tornou essa, transformar o que os alunos levam como senso comum, um bicho-de-sete-cabeças, em mostrar que não é isso. Vê-la tratando de um assunto tão importante, como a inserção da tecnologia, seja no Ensino Híbrido, remoto ou presencial é substancial. Eu digo que não retornaremos para a antiga forma de ensino, somente presencial, pois nós sabemos que o meio virtual e tecnológico será essencial para o nosso fazer pedagógico, assim como já é para o nosso dia a dia. Hoje, eu passei por uma situação em que a psicopedagoga e a coordenadora da escola foram no momento da aula para passar informações, um aluno solicitou o turno de fala e enunciou: 'professora, eu quero saber se quando a gente voltar para a escola teremos esses joguinhos que temos no ensino virtual?'. Ou seja, dessa forma percebe-se que novos modelos de ensino, flexibilidades, *gamificação*, são importantes, tem significado e faz diferença, principalmente no momento em que estamos vivendo, de resignificação da educação, em que se torna de extrema necessidade incentivar o aluno, torná-lo protagonista e devolvê-lo o gosto aos estudos.

Quadro 1: Resposta da professora de matemática sobre as metodologias ativas (entrevista).

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em análise a este primeiro instrumento, compreende-se que visto as práticas de incentivo ao protagonismo do aluno, é o que torna dinâmico o processo de ensino-aprendizagem e capacita o aluno a buscar, em diversas fontes, o conhecimento, conforme demonstrado nos estudos de Moran (2017) e Bacich *et al* (2015). Esse resultado preliminar também aponta para o sucesso da implementação do Ensino Híbrido, uma vez que não se evidencia resistência da professora no uso das tecnologias.

Acerca do instrumento questionário-filtro (Apêndice), perguntou-se qual seria a relação da docente com a utilização de dispositivos tecnológicos no cotidiano escolar. A sua escolha foi a opção que representa maior afinidade com as tecnologias utilizadas no

ambiente escolar e considera que estimulam a aprendizagem (Quadro 2). Isto posto, nota-se nessa escolha que a professora já possui experiência com as ferramentas tecnológicas e compreende a importância dos recursos no processo de ensino-aprendizagem, o que a aproxima da modalidade do Ensino Híbrido.

Posteriormente, questionou-se se a docente já teve contato com o Ensino Híbrido. Observa-se que a professora ainda não esteve inserida ao Ensino Híbrido (Quadro 2), contudo, em decorrência a pandemia de Covid-19, momento em que a educação foi remodelada para o Ensino Remoto, constata-se que a implementação dos mecanismos tecnológicos dinamiza a aprendizagem, tornando-se ideal tanto para o professor quanto para o aluno. Desta forma, ampliam-se as discussões a respeito da inserção do Ensino Híbrido no Sistema Educacional Brasileiro, em especial, no ambiente estudado (MORAN, 2017; BACICH *et al*, 2015; RIBEIRO *et al*, 2006).

No que diz respeito às metodologias ativas, perguntou-se: você sabe o que é a modalidade de Sala de Aula Invertida? Percebe-se, diante da sua resposta (Quadro 2), que a educadora do componente curricular matemática conhece a modalidade e já aplicou em suas aulas, visto que, tal modalidade incentiva a pesquisa prévia do objeto de conhecimento e desenvolve interações, como debates e soluções de problemas.

1. Tenho afinidade com as tecnologias utilizadas no ambiente escolar, e acho que estimulam o meu aprendizado;
2. Não, mas sei do que se trata;
3. Sim, inclusive já pratiquei essa modalidade.

Quadro 2: Resposta da professora de matemática ao questionário-filtro.

Fonte: Dados do autor (2021).

Seguidamente, a experimentação apresentada à turma C do 7º ano, consiste em um trabalho que tem como título “A arte da matemática na vida”. Neste projeto os alunos desenvolveram, por meio de plataformas virtuais, vídeos, posts, memes, charges, tirinhas, que contemplem situações do mundo real que envolviam a matemática. Além de promover o protagonismo do aluno, são exploradas habilidades, como a cooperação, a comunicação hábil, a construção de conhecimento tecnológico e a autorregulação.

Para a melhor execução da tarefa, a turma foi dividida em 3 equipes. Na apresentação do grupo 1, evidencia-se o relato, inicialmente, da dificuldade em desenvolver habilidades com a plataforma escolhida para a realização da atividade. Em seguida, os discentes explicaram o raciocínio utilizado para identificar os espaços diário no qual os números estão presentes. Foi escolhido, então, o mercado, no qual a habilidade desenvolvida constitui-se na operação matemática subtração. As ferramentas tecnológicas utilizadas

foram o dispositivo celular, os aplicativos *Gacha club*³, *CapCut*⁴ e *Kinemaster*.⁵

Para realização do trabalho pelo grupo 2, foram escolhidos os aplicativos *Inshot*⁶, *CapCut*, *MS Word*⁷ e *Picsart Photo Editor*⁸, através dos dispositivos celular e *desktop*. Os alunos exploraram o conteúdo relacionado à estatística, com temperaturas as mínimas e máximas. Novamente, foi relatado certa dificuldade ao manusear as ferramentas escolhidas, contudo, com a prática conseguiram compreender as funcionalidades presentes nos mecanismos tecnológicos.

Por fim, a última equipe realizou o estudo do objeto de conhecimento expressões numéricas, por meio do ganho de dinheiro dado por familiares, fator que está presente no cotidiano dos estudantes. Para essa produção, foram utilizadas o *MS PowerPoint*⁹ e imagens do *Google*¹⁰, com o auxílio do celular e *desktop*.

4 | CONCLUSÃO

Após a análise dos resultados, conclui-se, portanto, que é de indubitável importância a inserção das ferramentas tecnológicas na educação, por meio do Ensino Híbrido, a fim de dinamizar o processo de aprendizagem, tornando flexível o tempo e espaço disponível (SEVERINO, 2006; RIBEIRO *et al*, 2006). Desta forma, o professor é mediador do conhecimento e o aluno protagonista do ensino-aprendizagem.

Com a aplicação do questionário-filtro (Quadro 2) à professora de matemática, evidencia-se que ela possui afinidade com as tecnologias utilizadas no ambiente escolar e considera que essas ferramentas contribuem para a aprendizagem (MORAN, 2017; BACICH *et al*, 2015). Contudo, ela nunca trabalhou com o Ensino Híbrido, apenas utiliza a modalidade da sala de aula invertida no atual momento de Ensino Remoto, o que se entende que esse posicionamento se justifica pelo fato da modalidade ser praticamente inédita no país e estar em evidência por conta da situação pandêmica.

Em seguida, com a experimentação da modalidade sala de aula invertida e a vivência do Ensino Híbrido que teve a participação dos sujeitos da pesquisa, estudantes do 7º ano C, além da docente, a qual já foi evidenciada nos escritos, da Escola Sesi Anísio Teixeira, no ano de 2021 (Quadro 2), o que conduziu os resultados, a partir das perspectivas dos alunos, que revela a necessidade de ambientar e qualificar os estudantes no que tange as ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula.

Portanto, nota-se a importância do processo de introdução do modelo de Ensino Híbrido, após experimentada e com resultados satisfatórios, a partir do contexto estudado.

3 Aplicativo que permite criar personagens do zero, personalizar os existentes e criar cenas com eles.

4 Aplicativo para edição de vídeo.

5 Aplicativo para edição de vídeo.

6 Aplicativo para edição de vídeo.

7 Aplicativo que faz parte do pacote Microsoft Office 365, para a edição de texto.

8 Aplicativos de edição de fotos e vídeos online, com uma comunidade social.

9 Aplicativo que faz parte do pacote Microsoft Office 365, para a criação, edição e exibição de apresentações gráficas.

10 Site de buscas.

Dessa maneira, evidencia-se que resultados podem contribuir para a formação de alunos em qualquer parte do país, na modalidade proposta.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian *et al.* **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação.** Separata de: ENSINO Híbrido: personalização e tecnologia da educação. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 14, p. 336-340. ISBN 978-85-8429-049-9. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.336-340.429>. Acesso em: 1 out. 2020.

KNECHTEL, MARIA DO ROSÁRIO. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014, p 533.

MODL, Fernanda de Castro. **Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno.** Revista SCRIPTA, Belo Horizonte, 2º semestre de 2015, vol. 19, nº 36, p.1-26.

MORAN, José. **Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação.** 1999. Disponível em :http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

MORAN, João. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**, SOLANGE E OUTOS (Curitiba). YAEGASHI [s. l.], p. 23-35, 2017. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana2.Texto.Metodologias_Ativas.MORAN.pdf/4824c0b9-d9c6-0360-ca69-c7ad2b51ab79>. Acesso em: 24 set. 2020.

NETA, Mariana da Silva; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. Educação Híbrida: Conceitos, Reflexões e Possibilidades do Ensino Personalizado. In: II CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 12., 2017, Mamanguape. **Educação Híbrida: Conceitos, Reflexões e Possibilidades do Ensino Personalizado.** Mamanguape: Ctrl+E 2017, 2017. p. 150-156.

RIBEIRO, Elvia Nunes, *et al.* **A IMPORTÂNCIA DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA BUSCA DE NOVOS DOMÍNIOS DA EAD.** 2007. Disponível em < <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526am.pdf> > Acesso em: 01 mar. 2021.

ROCHA, Vilmar. **Representações didático-discursivas dos sujeitos inseridos no processo de escolarização na modalidade EJA EAD: um olhar para o Sesi como locus da pesquisa.** Orientador: Diógenes Cândido de Lima. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SEVERINO, Antônio. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** 2006. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013 > Acesso em: 01 mar. 2021.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** Educar em revista, [s. l.], ed. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079>. Acesso em: 15 mar. 2021.

APÊNDICE 1

Questionário pré-observação de prática



Escola Sesi Anísio Teixeira;

Grupo de Iniciação Científica LinTec;

Orientador: Vilmar do Nascimento Rocha;

Orientanda: Thainá de Deus Lima.

Título do Projeto: Análise da modalidade de Ensino Híbrido visando a inserção no Sistema Educacional Brasileiro.

1. Atualmente, qual a sua relação com a utilização de dispositivos tecnológicos no cotidiano escolar?

- Tenho afinidade com as tecnologias utilizadas no ambiente escolar, e acho que estimulam a aprendizagem;
- Consigo manejar meu estudo com a mediação da tecnologia, mas prefiro apenas o ensino presencial;
- Ainda tenho dificuldade na adaptação com tecnologias no ambiente escolar.

2. Você já teve contato com o Ensino Híbrido? (vale ressaltar que o Ensino Híbrido não é a mesma coisa de Ensino remoto)

- Sim;
- Não, mas sei do que se trata;
- Não sei do que se trata, e nunca tive contato.

3. Você sabe o que é a modalidade de Sala de Aula Invertida?

- Sim, inclusive já pratiquei essa modalidade;
- Sim, mas nunca pratiquei;
- Não sei do que se trata.

Fonte: Os autores (2021)

CAPÍTULO 17

ANDAIMENTO COM DICIONÁRIOS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 27/08/2021

Laura Campos de Borba

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<https://orcid.org/0000-0001-5316-9334>

RESUMO: Fornecer andaimento pode ser um desafio para o professor de língua se ele não adota materiais didáticos para auxiliá-lo. Quando o professor tem de fornecer andaimento a alunos que precisam corrigir ou ajustar seus textos para que estes estejam de acordo com a língua em uso, por exemplo, os dicionários são o material didático mais apropriado porque sua função é descrever uma ou mais língua(s). Contudo, para muitos professores não é óbvio que um dicionário seja útil no andaimento. É o caso dos professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Este capítulo investiga o potencial de auxílio dos dicionários de espanhol na prática do andaimento precisamente no que diz respeito à reflexão linguística. Primeiramente, o dicionário foi relacionado à Teoria Sociocultural e analisado sob essa perspectiva. Em seguida, foram avaliados seis dicionários online de espanhol à luz de cinco níveis de organização da linguagem: ortografia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Os resultados demonstram que todos os dicionários analisados, em maior ou menor medida, auxiliam no andaimento para a prática da reflexão linguística. Tais resultados

foram sintetizados em um guia para auxiliar o professor brasileiro de espanhol (e até mesmo os estudantes) a escolher o dicionário mais apropriado conforme as suas necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Andaimento; Ensino de espanhol como língua estrangeira; Dicionários.

SCAFFOLDING WITH DICTIONARIES IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A PROPOSAL

ABSTRACT: Providing scaffolding to students can be challenging to language teachers if they do not adopt learning materials to help them. When teachers have to scaffold students to correct or adjust their texts according to the language in use, for example, dictionaries are the most appropriate learning materials because their major function is to describe a language (or more than one). However, for many teachers is not obvious that a dictionary is useful in scaffolding. This is the case of Spanish as a Foreign Language (SFL) teachers in Brazil. This chapter investigates how Spanish language dictionaries could help to scaffold Brazilian learners engaged in correcting or adjusting their texts to the Spanish language in use. First, the dictionary is linked to and analysed by the Sociocultural perspective. Then, we evaluate six online Spanish language dictionaries in light of the kind of information they provide in five language levels: spelling, morphology, syntax, semantics, and pragmatics. This research proves that to a greater or lesser extent, all dictionaries analysed are useful to scaffold learners in correcting and adjusting their texts. The results were synthesized in a guide to

help SFL Brazilian teachers (and even students) in choosing the most appropriate dictionary according to their needs.

KEYWORDS: Scaffolding; Teaching Spanish as a Foreign Language; Dictionaries.

1 | INTRODUÇÃO

A Teoria Sociocultural (TSC) contribui para a promoção de uma prática docente cada vez mais centrada no uso da língua como meio de interação social. A partir de conceitos fundamentais, como *desenvolvimento*, *Zona de Desenvolvimento Proximal*, *mediação* e *andamento*, propõe-se que a interação é a chave para promover a aprendizagem. A interação é, aliás, um ponto de interseção entre a TSC e as perspectivas “fortes” da abordagem comunicativa, como apontam Negueruela-Azarola e García (2016, p. 298).

Na interação entre professor e aluno, cabe ao professor o papel de mediador da aprendizagem. O exercício dessa função pode ser um desafio para o docente se não houver ferramentas para auxiliá-lo. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, mais precisamente, ao encaminhar a reescrita de um texto, dar uma resposta “pronta” ao aluno sobre qual recurso linguístico seria o mais adequado para esse ou aquele ponto da produção pode ser uma solução fácil e tentadora, mas é dificilmente será a mais acertada. Essa estratégia tende a gerar dependência em relação ao *feedback* do professor, reduz as possibilidades de desenvolvimento do aluno e pode sobrecarregar o docente se esta for a única forma de mediação empregada.

Há, no entanto, recursos alternativos que podem contribuir para o fornecimento do andamento. Trata-se dos materiais didáticos, isto é, livros didáticos, gramáticas e dicionários. Destes, os que estão mais presentes nas salas de aula brasileiras são os livros didáticos. Embora úteis para a sistematização de conteúdos curriculares e proposição de tarefas, por exemplo, não são suficientes para o exercício da reflexão linguística, que é uma atividade inerente ao ensino-aprendizagem de línguas. A reflexão linguística requer uma ferramenta dedicada à descrição do léxico de uma língua: o dicionário.

Embora em outras partes do mundo o uso do dicionário para auxiliar na reflexão linguística seja uma obviedade, no Brasil, pelo menos no que tange ao ensino-aprendizagem de espanhol, o dicionário ainda é um “ilustre desconhecido”. É com o objetivo de chamar a atenção para a sua importância e o seu potencial que, ao longo dos anos, nosso foco de investigação vem sendo analisar o que os dicionários de espanhol têm a oferecer para fins de ensino-aprendizagem (cf. Borba (2019) e Borba e Bugueño Miranda (2017), por exemplo). Falta, no entanto, estabelecer uma relação mais direta entre a Lexicografia e a Linguística Aplicada para que os resultados das pesquisas cheguem ao âmbito da formação docente. É neste contexto que o presente trabalho se insere ao analisar o dicionário sob a perspectiva da TSC. Nosso objetivo é investigar o potencial de auxílio de seis dicionários online na prática do andamento no ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil no que diz

respeito à reflexão linguística.

Antes de seguir, cumprimos com o dever de informar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 | FUNDAMENTOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL

Vygotsky (1991) propõe que o desenvolvimento mental infantil está composto de duas dimensões: o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento real corresponde às tarefas que uma criança consegue resolver sozinha – ou seja, possui caráter retrospectivo. A zona de desenvolvimento proximal (doravante, ZDP), por sua vez, é de caráter prospectivo, pois refere-se ao patamar que a criança poderia atingir “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Segundo o autor, o aprendizado só se efetiva e se converte em desenvolvimento real por meio da interação. A necessidade da interação para que ocorra tal efetivação confere ao aprendizado uma natureza intrinsecamente colaborativa, não havendo aprendizado sem a cooperação proporcionada pela interação. Além disso, o estabelecimento da interação como meio para que ocorra o aprendizado implica que a linguagem, estando diretamente vinculada à interação, intermedia a criança no seu aprendizado.

Ao incluir a interação como elo entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem, Vygotsky (1991) introduz alguns dos demais conceitos que sustentam a TSC, tais como *mediação*, *instrumento* e *signo*. O conceito de *mediação*, por sua vez, é proposto por Vygotsky (1991, p. 59-63) a partir do pressuposto de que o comportamento humano é fruto da relação entre uma situação e uma reação do indivíduo. Nesse sentido, *mediação* equivale ao emprego de elementos culturalmente adquiridos (como a linguagem) para lidar com uma situação (consigo, com outros ou com o mundo).

Há dois tipos básicos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. A diferença entre ambos reside no foco de cada um. Lantolf e Thorne (2007, p. 199) ilustram a mediação por meio de instrumentos a partir de uma situação que requer que um indivíduo cave um buraco na terra. Ao empregar uma pá para executar essa tarefa, o utensílio funciona como um instrumento mediador da “reação/resposta” à situação. O resultado da ação de cavar mediada por um instrumento concreto como a pá provoca uma mudança na terra, que é objeto da ação. O dicionário se enquadra nessa categoria de mediação, pois intermedia a correção (resposta) a um texto (situação). Já o signo “age como instrumento da atividade psicológica” (VYGOTSKY, 1991, p. 60). Diferentemente do que ocorre com o instrumento, um signo como a linguagem modifica o próprio indivíduo. Na mediação por signos, supõe-se que um indivíduo consegue executar uma atividade em partes, com ou sem o uso de um instrumento; porém, para terminá-la, revisá-la ou aprimorá-la, precisa da

participação de um “outro”, que pode ser o professor, a família, um colega etc. O feedback corretivo, por exemplo, é uma forma de mediação por signo.

De acordo com Lantolf e Thorne (2007, p. 199-200), em uma escala de três níveis de subordinação à mediação, o uso de instrumentos ocupa o primeiro nível e a mediação por signos, o segundo. O último nível de subordinação à mediação é a autorregulação, isto é, a independência da regulação por objetos ou por outros. Segundo Thorne e Tasker (2011), nesse estágio,

[...] o desenvolvimento pode ser descrito como o processo de ganho maior de controle voluntário sobre a própria capacidade de pensar e agir, seja se tornando mais proficiente no uso de recursos de mediação, seja por uma diminuição da dependência em relação a meios de mediação externos. (THORNE; TASKER, 2011, p. 490. Tradução nossa)¹,

Na autorregulação, portanto, o indivíduo age com mais independência. Trata-se do estágio de desenvolvimento real, no qual o conhecimento está internalizado (VYGOTSKY, 1991).

Com o passar dos anos, a mediação por signos com a participação de um interlocutor foi ganhando destaque nos estudos da TSC, tanto que lhe propuseram um termo específico: andaimento [*scaffolding*]. Em Richards e Schmidt (2010, s.v. *scaffolding*), o verbete possui duas acepções. A primeira delas remete à década de 1970, quando o termo foi proposto para denominar qualquer tipo de assistência fornecida por um adulto a uma criança. Críticos como Lantolf e Thorne (2007, p. 209), por exemplo, argumentam que, em sua proposição inicial, *andaimento* não poderia estar associado ao viés do desenvolvimento mental que fundamenta a TSC, pois se restringia tão somente à resolução de uma tarefa, sem necessariamente visar o avanço pela ZDP. Nesse sentido, *andaimento* “não é, simplesmente, outra palavra para *ajuda*” [is not simply another word for help] (GIBBONS, 2015, p. 16. Grifos no original. Tradução nossa). Conforme a TSC foi sendo aplicada ao ensino-aprendizagem, atribuiu-se ao termo uma nova acepção, que se refere precisamente ao tipo de assistência prestada com vistas ao avanço de um indivíduo sobre a sua ZDP. Nesta acepção, *andaimento* é

Uma estratégia de ensino-aprendizagem na qual o professor e os alunos se engajam em uma atividade colaborativa de resolução de problemas, com o professor provendo demonstrações, suporte, orientação e estímulo e, gradualmente, removendo-os conforme o aluno se torna cada vez mais independente (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, s.v. *scaffolding*, 2. Tradução nossa)².

Sob essa perspectiva, Gibbons (2013) chega a comentar que a ZDP e o andaimento

1 [development can be described as the process of gaining greater voluntary control over one's capacity to think and act either by becoming more proficient in the use of mediational resources, or through a lessening of reliance on external mediational means]

2 [a teaching/learning strategy where the teacher and learners engage in a collaborative problem-solving activity with the teacher providing demonstrations, support, guidance and input and gradually withdrawing these as the learner becomes increasingly independent]

são “dois lados de uma mesma moeda” [two sides of the same coin].

Em seus primórdios, desde a sua origem com Vygotsky (1991) até a especificação dos conceitos, a TSC era associada ao desenvolvimento de forma ampla e se atinha à etapa da infância. Com o tempo, a abordagem teórica da TSC foi sendo aplicada ao âmbito do ensino-aprendizagem de línguas (materna e adicional/estrangeira³), tanto de crianças como de adultos.

3 I A TSC NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A base teórica da TSC contribuiu para a Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas no tocante à (re)definição de alguns conceitos, entre eles *língua* e *proficiência*.

No ensino-aprendizagem de línguas, a língua é, concomitantemente, mediadora da interação e alvo da própria mediação; usa-se uma língua para interagir e, dessa forma, cumprir a tarefa de aprender esta ou outra língua para interagir com mais liberdade em certas instâncias. O avanço pela ZDP ocorre quando o indivíduo põe em prática o aprendizado da língua, efetivando-o.

O conceito de *proficiência linguística*, por sua vez, está diretamente relacionado à noção de *autorregulação*. Alcançar a proficiência desejada significa avançar sobre a sua ZDP, de forma a alcançar a autorregulação e, assim participar de situações de interação atendendo “às expectativas historicamente construídas e (re)negociadas no aqui-e-agora” (DILLI et al., 2012, p. 182). O ensino de línguas amparado na TSC pressupõe que o professor é capaz de aferir a ZDP de seus alunos e, a partir disso, fornecer o andaimento necessário segundo suas conclusões a respeito de cada um. Note-se que o andaimento se aplica aos casos em que há uma inadequação linguística referente a algo que foi trabalhado em aula – e, talvez, ainda não tenha sido internalizado pelo aluno. Quando há uma inadequação linguística de algo que não foi tratado em aula, o fornecimento de andaimento é facultativo; cabe ao professor analisar a ZDP do aluno e decidir é ou não conveniente entrar no mérito da questão como uma oportunidade de aprendizagem.

Aljaafreh e Lantolf (1994 *apud* NEGUERUELA-AZAROLA; GARCÍA, 2016, p. 304) apresentam uma escala de diferentes graus de andaimento no que se refere especificamente à revisão e aprimoramento de recursos linguísticos. Os autores organizam os níveis da mediação desde o mais implícito (no qual o aluno é apenas orientado a revisar o texto de maneira independente), passando por níveis intermediários de mediação (por exemplo: indicar o trecho específico onde se encontra a inadequação; prover a forma adequada) até níveis mais explícitos de mediação, nos quais o professor explicaria o uso da forma correta e daria exemplos.

Na medida em que o aluno requer uma mediação mais explícita, o foco acaba recaindo

³ Estamos cientes da existência de uma distinção não apenas designativa, mas, principalmente, conceitual, entre os termos. Contudo, não é objetivo deste trabalho explorar essa distinção.

sobre o docente como única fonte de referência. Para amenizar esse tipo de situação, é possível recorrer aos dicionários como ferramentas auxiliares na prática do andamento. Há três vantagens em se empregar esse tipo de material na mediação linguística. A primeira e mais imediata consiste na retirada do foco atribuído exclusivamente ao professor, pois se amplia o escopo de opções de mediação às quais o aluno pode recorrer. A segunda é o desenvolvimento da competência no uso da língua, mais especificamente no que concerne à reflexão sobre o uso de recursos linguísticos e sua respectiva internalização. Almeja-se, nesse sentido, a autorregulação no uso da língua. A terceira vantagem consiste no desenvolvimento da competência de uso de dicionários para resolver tarefas linguísticas. Ensinar e estimular o uso desse tipo de material didático contribui para a autorregulação do aluno no planejamento e solução de problemas linguísticos e possibilita a autorregulação no uso da língua. É em vista dessas vantagens que advogamos pela prática do andamento com dicionários.

A aplicação da proposta requer que o professor conheça as obras disponíveis, saiba o que elas têm a oferecer, identifique quais níveis de organização da linguagem estão contemplados e ensine aos alunos como buscar e interpretar informações. As respostas a essas questões variam conforme a tradição lexicográfica, pois cada uma conta com diferentes classes de obras, que, por sua vez, apresentam variação no que diz respeito aos tipos de informação incluídas e à qualidade da descrição linguística. Para a presente oportunidade, e considerando que os dicionários de espanhol ainda estão distantes do ensino-aprendizagem da língua no Brasil (BORBA; BUGUEÑO MIRANDA, 2017), ilustramos nossa proposta tendo em vista esse contexto de ensino. Tal escolha é fruto da nossa experiência prévia de pesquisa em lexicografia hispânica e no ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros adultos.

4 | ANDAMENTO COM O AUXÍLIO DE DICIONÁRIOS DE ESPANHOL

Borba (2019) apresenta um panorama de diversas classes de dicionários presentes na lexicografia hispânica monolíngue. A partir desse panorama, foram selecionados dicionários que são de fácil acesso por estarem disponíveis na internet (*websites* e/ou aplicativos para *smartphone*):

1) *Diccionario de la Lengua Española* (DRAEe, 2014). Este é um dicionário geral de língua espanhola, ou seja, que contém uma variedade léxica tal que o aproxima da exaustividade. São incluídas unidades léxicas usadas em diferentes locais geográficos, de diversas modalidades de expressão (falada, escrita, formal, informal etc.) e extratos socioculturais (familiar, gírias, termos técnicos etc.). Além disso, o DRAEe (2014) também se aproxima da perspectiva diacrônica ao contemplar tanto o léxico contemporâneo como o de certos estágios históricos do espanhol. A obra é de acesso gratuito e está disponível em *site* da internet, em aplicativo para *smartphone* e em suporte impresso.

2) *Diccionario del Estudiante* (DEe, 2011). Este é um dicionário escolar que almeja auxiliar estudantes de espanhol como língua materna que se encontram em distintas etapas do sistema educacional espanhol, visando jovens dos doze aos dezoito anos. A seleção léxica se restringe ao léxico contemporâneo. A obra está disponível em aplicativo para *smartphone* e em suporte impresso. Atualmente (agosto de 2021), o custo do aplicativo é de R\$ 6,49 – ou seja, um valor acessível se comparado com o custo da edição impressa e dos dicionários de espanhol impressos de modo geral.

3) *Diccionario Clave. Diccionario de Uso del Español Actual* (DiClave, 2012). Um dicionário de uso reflete o léxico contemporâneo de uma língua. O termo *uso* pode se referir a uma perspectiva descritiva, a partir da qual o dicionário registra uma ampla gama de usos de diferentes modalidades de expressão e extratos socioculturais; ou ainda adotar uma perspectiva prescritiva, a partir da qual se registram os usos que uma comunidade de falantes considera como referência normativa. O DiClave (2012) adota a segunda perspectiva.

4) *Diccionario de Sinónimos Online* (SinOn, 2021). Um dicionário de sinônimos tem o potencial de auxiliar em tarefas de produção de língua. O SinOn (2021) está disponível gratuitamente em *site* da internet.

5) *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPDe, 2005). Os dicionários de dúvidas respondem a um *anseio normativo* dos falantes, isto é, a necessidade de orientação para alcançar um desempenho linguístico adequado conforme a norma tida como referência de uma língua (ZATANNA, 2010, p. 251). O DPDe (2005), em particular, é fruto das dúvidas que os falantes de espanhol enviavam continuamente à Real Academia Espanhola. A obra está disponível em um *site* e é de acesso gratuito. Atualmente (agosto de 2021), o DPDe (2005) está em fase de revisão para uma nova edição.

As obras selecionadas são, em geral, pouco conhecidas pelo público brasileiro. Em contrapartida, os dicionários bilíngues de espanhol gozam de uma considerável popularidade. Por essa razão, julgou-se pertinente selecionar também dois dicionários bilíngues, ambos de acesso gratuito via *site* na internet e aplicativo para *smartphone*: *Pons português-espanhol* (PonsPE, s.d.) e *Linguee português-espanhol* (LinPE, 2018).

Como metodologia, cada dicionário foi analisado conforme os níveis de organização da linguagem que, segundo Zanatta (2010, p. 66), uma obra lexicográfica é capaz de contemplar na sua descrição linguística. São eles: fonético-fonológico, ortográfico, morfológico, sintático, pragmático e léxico-semântico. O fato de não poder auxiliar em aspectos como a adequação ao gênero ou a manutenção da interlocução não é uma falha dos dicionários. Há um limite do que é possível descrever lexicograficamente.

Para simular as situações em que é necessário fornecer andaimento para que o aluno corrija sua produção, na maior parte dos casos, recorreu-se a registros errôneos no uso do espanhol cometidos por estudantes brasileiros, provenientes do *Corpus de Aprendices de Español* (CAES, 2020). Como os erros e dúvidas nos diferentes níveis de organização da

linguagem podem acometer estudantes dos mais diversos níveis de proficiência, as buscas no CAES (2020) foram feitas sem que nos ativésemos a um ou outro nível.

4.1 Nível ortográfico: grafia e acentuação

No âmbito ortográfico, dos registros de brasileiros da unidade léxica *fútbol* no CAES (2020), seis apresentam erros na representação ortográfica (2x **futebol*, 2x **futball*, 2x **futbal*). No que diz respeito à acentuação, três dos registros de brasileiros da unidade léxica *policía* omitem o acento (**policia*). Embora os seis dicionários considerados incluam a representação ortográfica das palavras, os mais adequados para solucionar dúvidas desse tipo são aqueles que sugerem verbetes semelhantes quando se introduz uma palavra com grafia equivocada. O DRAEe (2014) e o DEe (2011) atenderam a esse critério em quase todos os casos de ortografia equivocada, à exceção de **futball*.

4.2 Nível morfológico: flexão verbal e gênero

Casos de inadequação em relação à flexão verbal podem ser resolvidos com o auxílio do DRAEe (2014), do DEe (2011) e do PonsPE (s.d.). Todos apresentam um botão de conjugação automática de verbos nos verbetes relativos a essa classe de palavras. O DEe (2011) e o PonsPE (s.d.) são ainda mais vantajosos porque incluem os tempos compostos nas tabelas de conjugação e separam-nos dos tempos simples em cada modo verbal.

Quando se trata de verbos como *gustar*, no entanto, a simples indicação da flexão pode não ser suficiente. Há particularidades morfossintáticas relativas à complementação e à colocação pronominal em *gustar* que diferem de outros verbos e do seu equivalente em português. Construções como “No leo tanto, pero gustaria de hacerlo” (CAES, 2020), em que o padrão morfossintático empregado é o do verbo *gostar* do português, revelam a dificuldade de alguns aprendizes brasileiros em relação à morfossintaxe de *gustar*. Além da questão ortográfica, o correto é *me gustaría hacerlo*.

O tipo de andamento adequado dependerá da sua capacidade de interpretar informações implícitas em um verbo. Caso o aluno tenha essa capacidade, é possível fornecer uma mediação mais implícita, orientando-o a buscar por *gustar* no DEe (2011) ou no DiClave (2012) e observar os exemplos para deles deduzir as suas propriedades morfossintáticas, como em “¿Te gustan los macarones?” (DEe, 2011, s.v. *gustar*, 1) e “¿Te gustaría ir de excursión?” (DiClave, 2012, s.v. *gustar*, 1). Caso o aluno precise de uma mediação mais explícita, é possível recorrer ao DPDe (2005, s.v. *gustar*), pois a obra fornece uma explicação sobre o comportamento sintático do verbo: “El sujeto es la causa del placer o la atracción, y la persona que lo siente se expresa mediante un complemento indirecto [...]. Esta es la construcción normal en el habla corriente” (DPDe, 2005, s.v. *gustar*, 1). A essa explanação seguem alguns exemplos. O professor, por sua vez, pode usar esse material como base para a reflexão linguística.

Outra questão que pode causar dúvidas e erros de ordem morfossintática é a do gênero das palavras no espanhol, mais precisamente aquelas que se classificam como heterogênicas entre o espanhol e o português. No CAES (2020) não é difícil encontrar registros em que os brasileiros aplicam o gênero usado no português a uma unidade léxica do espanhol cujo gênero é diferente. É o que ocorre, por exemplo, com *costumbre* (feminino) em “No tengo lo *costumbre* de hacer deportes” (CAES, 2020) e *paisaje* (masculino) em “Es una ciudad de bellas *paisajes*” (CAES, 2020), as quais deveriam estar registradas como *la costumbre* e *bellos paisajes*. A informação sobre o gênero das unidades léxicas pode ser encontrada facilmente no DRAEe (2014), no DEE (2011), no DiClave (2012), no LinPE (2021) e no PonsPE (s.d.) por meio das marcações *m.* (*masculino*) e *f.* (*femenino*) junto às acepções.

4.3 Nível sintático: regência

Alguns casos de regência apresentam seleção de preposições diferentes entre o espanhol e o português, tais como *enamorarse de* (espanhol) / “apaixonar-se por” (português). Ao se apoiar no português como signo de mediação na sua produção em espanhol, o estudante brasileiro está sujeito à produção de inadequações, tais como “[...] estoy enamorada por ello” (CAES, 2020) em lugar de *enamorada de él*. Dentre os dicionários analisados, o que mais sistematicamente marca os casos de regência é o DEE (2011), fazendo-o por meio de um destaque em versalete nos exemplos de cada acepção: “2. intr. prnl. Comenzar a sentir una persona amor o atracción sexual por otra. *Se ha enamorado DE su mejor amiga*. 3. intr. prnl. Comenzar a sentir una persona una gran afición o inclinación por algo. *Se enamoró DE los paisajes de Cuba*.” (DEE, 2011, s.v. *enamorar*, 2 e 3. Grifos no original). Um pouco menos sistemático, mas ainda assim útil, é o PonsPE (s.d.). Na direção espanhol-português, a obra identifica claramente a regência: “***enamorarse*** (*de alguien/ de algo*)” (PonsPE, s.d., s.v. *enamorar II*). Os demais dicionários são menos sistemáticos. O DiClave (2011, s.v. *enamorar*), por exemplo, assinala a necessidade de preposição somente por nota de uso e, no caso de *enamorar*, remete à acepção equivocada. Além disso, a marcação da regência não é sistemática.

Com o dicionário adequado, é possível aprofundar a reflexão linguística chamando a atenção do aluno para o fato de que certos significados se manifestam por certos padrões morfossintáticos como a regência, por exemplo.

4.4 Nível léxico-semântico: equivalentes em português e sinônimos

Se o professor percebe que determinadas unidades léxicas do espanhol previamente trabalhadas em aula ainda não foram internalizadas e que o aluno está usando o equivalente em português, os dicionários bilíngues são uma opção de instrumento para auxiliar no andamento para uma mediação mais explícita. Tome-se como exemplo *brincar*, que é uma palavra polissêmica do português:

1 *t.i.int.* distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc. <*b. de mímica, de médico*> <*passaram a tarde brincando*> **2** *t.i.int. p. ana.* entreter-se com (um objeto ou uma atividade qualquer) <*o filhote brincava com um novelo*> <*brincaram horas na areia*> **3** *t.i.* mexer distraidamente (em algo), por compulsão ou para passar o tempo <*b. com a corrente do relógio*> **4** *t.d., t.i.int.* não falar a sério; gracejar <*vive brincando que está apaixonado*> [...] (Hou, 2009, s.v. *brincar*).

Para cada uma das quatro acepções de *brincar* do dicionário Houaiss (Hou, 2009, s.v. *brincar*, 1-4), há um equivalente diferente em espanhol. As acepções 1 e 2 correspondem a *jugar* (DEe, 2011, s.v. *jugar*, 1); a acepção 3, a *juguetear* e a *jugar con* (DEe, 2011, s.v. *juguetear*; *jugar*, 7); e a acepção 4, a *bromear* (DEe, 2011, s.v. *bromear*). O PonsPE (s.d.) foi o que mais incluiu equivalentes: “**1. *brincar* (*crianças*): *brincar – jugar; *brincar de casinha – jugar a las casas*; [...] *brincar de professor/médico – jugar a los profesores/médicos*; [...] **2. *brincar* (*gracejar*): *brincar – bromear*; [...] (PonsPE, s.d., s.v. *brincar*. Grifos no original). Nota-se que cada acepção recebe um distinguidor semântico⁴ (*i.e. crianças e gracejar*), auxiliando na localização e interpretação de informações. O único significado ausente é o que equivale à acepção 3 do Hou (2009, s.v. *brincar*). O LinPE (2021), por outro lado, apresenta apenas os equivalentes *juguetear* e *bromear*, marcando este último como menos frequente. Não há nem distinguidores semânticos nem exemplos. Portanto, sem o auxílio do professor ou de um dicionário monolíngue, o aluno pode empregar os dois equivalentes indiscriminadamente e produzir inadequações semânticas.*****

Outro caso envolvendo equivalentes que merece ser comentado é o de *chinelo*, cujos equivalentes em espanhol são *chanclas* – usado majoritariamente na Espanha, México e Colômbia segundo o CORPES (2021) – e *chanqueta* – usado majoritariamente no Uruguai, Cuba e República Dominicana segundo o CORPES (2021). Tal variação a nível diatópico pode representar um desafio para o estudante brasileiro ao ter de escolher a unidade léxica mais adequada conforme seu interlocutor e a situação comunicativa. O PonsPE (s.d.) apresenta como único equivalente *chanqueta*, sem incluir uma marca de uso. Tampouco dicionários monolíngues como o DRAEe (2014), o DiClave (2012) e o DEe (2011) incluem marcas de uso diatópicas em *chancla* e *chanqueta*, revelando que essas obras, por mais que incluam marcas de uso diatópicas em outros casos, ainda não o fazem sistematicamente. O caso do LinPE (2021), contudo, é ainda pior, pois se sugere o equivalente *pantuflla* [pantufa], o que está incorreto.

Além dos equivalentes, o nível léxico-semântico também abarca a sinonímia. Quando há repetição excessiva de uma unidade léxica em uma produção textual, o professor pode sugerir ao aluno que use o dicionário SinOn (2021). Para ilustrar o seu potencial de auxílio, tome-se como exemplo a unidade léxica *jugar*. SinOn (2021) distribui os equivalentes em acepções introduzidas por um distinguidor semântico. No caso de

⁴ Distinguidores semânticos são mecanismos que permitem compreender as diferenças de significação entre equivalentes (dicionário bilíngue) ou entre opções sinonímicas (dicionário de sinônimos). Esses mecanismos podem ser hiperônimos ou marcas atinentes aos diferentes eixos do diassistema.

jugar, estes distinguidores são “divertirse”, “practicar un deporte o juego”, “jugar por vicio”, “entrar en un juego o assunto”, “arriesgar” e “bromear”. Para saber qual é o comportamento sintático de cada designação sugerida como sinônima, ou mesmo para entender as nuances de significado que diferencia cada designação sob uma mesma acepção (como a sua distribuição diatópica e diafásico-diastrática, por exemplo) é necessário consultar um dicionário monolíngue.

4.5 Nível pragmático: formalidade

No espanhol, a seleção pronominal é um dos aspectos atinentes ao estabelecimento do nível de formalidade de um texto. Há pronomes de segunda pessoa informais (*tú*, *vos*, *vosotros*, *ustedes*) e formais (*usted*, *ustedes*). O padrão de uso de cada opção pronominal apresenta uma considerável variação diatópica e diafásica entre os diversos países hispânicos. Segundo o DPDe (2005, s.v. *usted*, 4), a forma *usted* é usada em todos os países hispânicos como opção formal aos pronomes singulares de 2ª pessoa *tú* e *vos*. *Ustedes*, por sua vez, é usado nos países de América Latina como forma plural tanto do pronome formal *usted* como dos informais *tú* e *vos*. Na Espanha, por outro lado, *ustedes* é unicamente a forma plural do pronome formal *usted*; na maior parte do país, e diferente dos usos latino-americanos, o plural do pronome informal *tú* é *vosotros*.

A diferenciação entre pronomes formais e informais é um aspecto que, conforme Moreno e Fernández (2007, p. 27), oferece dificuldade aos estudantes brasileiros. Entre os dicionários analisados neste trabalho, os que melhor podem servir de auxílio para o fornecimento de andamento em relação à formalidade são o DPDe (2005), o DRAEe (2014) e o DEe (2011). O DPDe (2005, s.v. *tú*, 2; *usted*, 4; *vos*, 2; *vosotros*, 2) oferece uma explicação detalhada do fenômeno. O DRAEe (2014, s.v. *tú*, 1; *usted*, 1 e 3; *vos*, 1 e 2; *vosotros*, 1) e o DEe (2011, s.v. *tú*; *usted*; *vos*, 2; *vosotros*) apresentam explicações mais sintéticas, com a diferença de que o DRAEe (2014) usa termos gramaticais e o DEe (2011), não. Nos três casos, as informações apresentadas nos verbetes podem contribuir para a reflexão linguística. A escolha do dicionário mais apropriado dependerá do nível de familiaridade com termos gramaticais do espanhol.

5 | DISCUSSÃO

Em qualquer dos cinco níveis de organização da linguagem considerados, é possível fornecer andamento valendo-se de dicionários. Nem sempre as obras fornecerão informações completas, ou facilmente compreensíveis; isso, no entanto, não minora o seu valor como ferramentas para promover a reflexão linguística no ensino de espanhol. O dicionário mais limitado no que diz respeito ao fornecimento de informações confiáveis é o LinPE (2021). A consulta a essa obra deve ser feita com muita cautela, pois ela apresenta falhas justamente no que se propõe a oferecer – os equivalentes.

Para que os atuais e futuros professores brasileiros de espanhol tenham acesso

rápido e facilitado aos resultados deste trabalho, elaboramos um guia que sintetiza tais resultados. O propósito da ferramenta é orientar a escolha do dicionário que melhor responde aos tópicos tratados nas análises anteriores.

NÍVEL	TÓPICO	DICIONÁRIOS
ortográfico	grafia e acentuação	DRAEe, DEe
morfológico	flexão verbal	DEe, PonsPE, DRAEe
morfossintático	verbo <i>gustar</i>	DEe, DiClave, DRAEe
morfossintático	gênero	DRAEe, DEe, DiClave, PonsPE, LinPE
sintático	regência	DEe, PonsPE
léxico-semântico	equivalentes	PonsPE
léxico-semântico	sinônimos	SinOn (+ DRAEe/DEe/DiClave)
pragmático	formalidade pronominal	DPDe, DRAEe, DEe

Figura 1 – Guia para a escolha de dicionários de espanhol.

Fonte: elaborado pela autora.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é e continuará sendo fundamental para a aprendizagem dos alunos. Seu papel vai muito além de preparar uma aula e ministrá-la; no ensino-aprendizagem, ele é o interlocutor de referência, é o sujeito capaz de fornecer o andamento necessário conforme as demandas de aprendizagem e a ZDP de cada aluno. O andamento, por sua vez, é uma prática que pressupõe a participação do professor, mas não se restringe a ela. Não só é possível, como é também benéfico, recorrer a instrumentos que o auxiliem nessa função. Tais instrumentos são, por excelência, os materiais didáticos. Sua importância se justifica no fato de que, sob a ótica da TSC, tudo o que contribui para o andamento enriquece a interação; a interação fomenta a aprendizagem; e a efetivação da aprendizagem culmina no desenvolvimento real e na capacidade de autorregular-se – a qual nada mais é do que o tão sonhado patamar da autonomia na aprendizagem.

Ao apresentar o dicionário sob a perspectiva da TSC, por um lado, e analisar o seu conteúdo a partir dos níveis de organização da linguagem, por outro lado, ficou demonstrada a sua utilidade para o andamento durante a reflexão linguística. Para que a nossa proposta de andamento com dicionários seja efetiva, o primeiro passo deve ser dado pelo professor, pois o docente precisa ter familiaridade com o uso desse tipo de material para resolver as suas próprias dúvidas se deseja incentivar e orientar o uso desse tipo de material.

A partir do conhecimento a respeito das opções de obras disponíveis e de como se usa cada uma, será possível proceder à prática do andamento com dicionários. Basicamente, o professor precisa apresentar os dicionários de espanhol a seus alunos e

orientá-los sobre qual é o mais apropriado a cada situação, começando com uma mediação mais explícita, para então torná-la mais implícita até que o aluno alcance a autorregulação. Em um primeiro momento, ao indicar o que precisa ser corrigido, pode-se indicar explicitamente que dicionário pode auxiliar nessa tarefa, e até mesmo orientar o aluno na leitura do verbete, participando ativamente do processo de interpretar as informações do verbete e tirar conclusões sobre o que precisa ser feito. No decorrer do tempo, e se o aluno estiver preparado, o docente pode diminuir a sua participação e assumir uma postura mais reservada no acompanhamento do aluno. Nesse sentido, o aluno pode ser incentivado a tomar a iniciativa durante o processo de aprofundamento da reflexão e consciência linguística. Mais precisamente, o aluno pode ser incentivado a identificar por si só o seu tipo de problema ou dúvida no texto, correlacionando-o com os tópicos da Figura 1, para em seguida buscar e interpretar as informações no dicionário e, ao final, tirar suas conclusões sobre a solução a ser adotada. A autorregulação no uso dos dicionários ocorre quando, frente a uma variada gama de erros e dúvidas de ordem linguística, o aluno puder passar sozinho por todas as etapas comentadas anteriormente. Mesmo nos casos em que a informação do dicionário seja insuficiente ou não esteja presente e o aluno precise recorrer ao professor, a tomada de iniciativa para tentar resolver o problema com um dicionário e em seguida com o professor já demonstra uma autonomia na aprendizagem. Dessa forma, o dicionário se legitima como ferramenta para auxiliar na tarefa de aprender a aprender.

REFERÊNCIAS

BORBA, L. C. Panorama da Lexicografia Hispânica. In: BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. (orgs.). **Manual de (Meta)Lexicografia**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/38676136/Manual_de_Meta_Lxicografia. Acesso em: 23 ago. 2021.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Dicionários de espanhol: um recurso didático ainda não suficientemente explorado. In: VI CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2016, Londrina. **Blucher Education Proceedings VI CLAFPL**. v.2. São Paulo: Blucher Education, 2017. p. 431-445. Disponível em: <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/dicionarios-de-espanhol-um-%20recurso-didtico-ainda-no-suficientemente-explorado-25493>. Acesso em: 23 ago.

CAES. INSTITUTO CERVANTES. **Corpus de Aprendizices de Español**. V. 1.3. Instituto Cervantes, 2020. Disponível em: <http://galvan.usc.es/caes>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CORPES. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus del Español del Siglo XXI**. 2021. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DEe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario del Estudiante**. Madrid: Santillana, 2011.

DiClave. MALDONADO-GONZÁLEZ, C. **Diccionario Clave**. Dicionario de uso del español actual. Madrid: SM, 2012. Disponível em: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DILLI, C.; SCHOFFEN, J.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, J. et al. **Português como Língua Adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.

DPDe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>. Acesso em: 23 ago.

DRAEe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. 23ª ed. Disponível em: <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GIBBONS, P. Scaffolding. In: ROBINSON, P. (ed.). **The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition**. London: Routledge, 2013.

GIBBONS, P. **Scaffolding language, scaffolding learning**: Teaching second language learners in the midstream classroom. 2nd ed. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 2015.

Hou. HOUAISS, Antônio. **Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and Second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 197-220.

LinPE. LINGUEE. **Dicionário português-espanhol**. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MORENO, C.; ERES-FERNÁNDEZ, G. **Gramática Contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

NEGUERUELA-AZAROLA, E.; GARCÍA, P. Sociocultural theory and the language classroom. In: HALL, G. (org.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. Abingdon: Routledge, 2016. p. 295-309.

PonsPE. PONS. **Dicionário Online Pons Português-Espanhol**. S.d. Disponível em: <https://pt.pons.com/tradução>. Acesso em: 23 ago. 2021.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. Harlow: Pearson, 2010.

SinOn. 7GRAUS LTDA. **Diccionario de Sinónimos Online**. 2021. Disponível em: <https://www.sinonimosonline.com/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

THORNE, S.; TASKER, Th. Sociocultural and cultural-historical theories of language development. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London: Routledge, 2011. p. 487-500.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANATTA, F. **A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de Língua Portuguesa**. 2010. 270f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/25429>. Acesso em: 23 ago. 2021.

O ENSINO DE ESPANHOL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Daniele Oliveira André Magalhães

Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras.
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/5376278745086923>

Joseane de Souza Cortez

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Direção-Geral do Campus Boa Vista (CBV), Diretora.
<http://lattes.cnpq.br/1090957922788502>

RESUMO: O ensino de espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização bilíngue, representa importantes indagações sobre o processo de aquisição de uma segunda língua como uma ação natural no processo formativo de uma criança. Dessa forma, esta pesquisa objetivou investigar e refletir sobre as práticas e teorias existentes no ensino do espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas que adotam a alfabetização bilíngue em seu currículo, obtendo uma visão sobre o ensino do espanhol ao situar o aprendizado da língua em um contexto social e cultural. Como ação metodológica foi realizada uma pesquisa bibliográfica como passo inicial para conhecer os autores que discutem o

assunto. A partir dos resultados desta pesquisa, foi observada a necessidade de um levantamento diagnóstico em campo a partir da aplicação de questionário a uma amostra aleatória, cuja finalidade foi a definição e a compreensão dos termos relacionados ao bilinguismo. Assim sendo, este estudo torna-se relevante à medida que as informações coletadas possibilitarão uma imersão no conceito de bilinguismo, em quanto requisito importante para o processo de formação do professor de língua espanhola, fomentando novas pesquisas no âmbito da educação bilíngue e a contribuição para o ensino do espanhol em um estado fronteiriço.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização bilíngue; Escola bilíngue; Bilinguismo; Língua espanhola.

THE TEACHING OF THE SPANISH LANGUAGE ON THE ELEMENTARY SCHOOL: A LOOK FOR THE BILINGUAL LITERACY

ABSTRACT: The teaching of the spanish language on the Elementary School: a look for the bilingual literacy, represents importants inquires about the process of learning a second language as a natural action in a child educational process. That way, this research aimed to investigate and reflect about the practices and the theories existing in the Spanish language teaching in the first grades of the Elementary School at schools that embraced the bilingual Literacy, resulting in a better view of the Spanish language teaching at the social and cultural context. ensino do espanhol ao situar o aprendizado da língua em um contexto social e cultural. A bibliographic

research was conducted as methodological action to trace the authors that discuss this subject. From the results of this research, the necessity of a diagnostic questionnaire in the fieldwork for a random sample was observed, whose purpose was the comprehension about bilingualism expressions. Therefore, this project becomes even more relevant as collected information allow a bilingualism concept immersion, as an important requisit for the formation process of the Spanish language teacher and the contribution for the Spanish learning at a border state.

KEYWORDS: Bilingual Literacy; Bilingual school; Bilingualism; Spanish language.

1 | INTRODUÇÃO

O bilinguismo é um fenômeno mundial crescente. Porém, são muitos os questionamentos que surgem em virtude à dificuldade de compreensão dos termos que norteiam este modelo de aprendizagem, sendo esse um ponto de reflexão e pesquisas no âmbito da educação com muitos assuntos para esclarecer.

Pesquisas iniciais realizadas através do projeto do Programa de Iniciação Científica - PIBICT/IFRR: O ensino de espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização bilíngue; mostrou-nos que são muitas as dúvidas que perpassam este novo modelo de ensino, começando nos conceitos que o definem: bilinguismo, bilíngue e alfabetização bilíngue, e é neste sentido que esta pesquisa foi pautada, objetivando o esclarecimento dos termos gerados pela não compreensão dos mesmos.

Sendo assim, o bilinguismo é comum em muitos países, que na maioria das vezes possuem dois ou mais idiomas como oficiais, na Espanha, por exemplo, há quatro e inúmeros dialetos, porém, os estudos sobre este tema, ainda são poucos e recentes, dessa forma, o bilinguismo pode ser entendido como: “a capacidade individual de falar uma língua obedecendo as estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” TITONE (1972) apud HARMES E BLANC (2000).

De acordo com o dicionário Oxford (2000:117), bilíngue é toda a pessoa que é “capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”, então por bilíngue se pode compreender a pessoa que fala duas línguas, e bilinguismo como o estudo das comunidades bilíngues e das regras estruturais, porém sem uma definição fechada. Neste seguimento, a ambiguidade dos termos que permeiam o bilinguismo é continua e VALDÉS E FIGUEROA (1994) apud MOURA (2009) nos trazem que, ao invés de utilizarmos definições fechadas para o estudo destes indivíduos e sociedades bilíngues, é importante visualizar este processo como um continuum em que estas pessoas se colocam.

Por conseguinte, as escolas bilíngues são ambientes onde o contato com o idioma ocorre de forma a favorecer o conhecimento cultural e social dos aprendizes. A alfabetização ocorre de forma simultânea na maioria das escolas brasileiras, ou seja, a língua materna e a estrangeira tendem a ser estudadas em conjunto, porém, conseqüentemente, o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de

usos de duas línguas na educação, MEGALE (2005).

Portanto, esta investigação foi um processo de construção que norteou as ações futuras, considerando que os dados aqui apresentados foram significativos para os posteriores procedimentos de visita e observação as escolas situadas em regiões de fronteira e imersão em aulas de língua espanhola para crianças no contexto inicial de alfabetização bilíngue.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho integra o campo da educação e da linguística aplicada, à medida que discute sobre a compreensão da língua no campo educativo e multidisciplinar, aproximando teorias que permitem compreender o processo metodológico que fundamenta a concepção do ensino e da escola bilíngue. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007) “podemos compreender método como a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um certo fim ou resultado desejado”. Neste sentido e para alcançar os objetivos propostos, esta investigação se caracteriza como um estudo de caso que é um instrumento utilizado para delinear o assunto, e da análise bibliográfica com o intuito de aprofundar o conhecimento e analisar a problemática que orienta está pesquisa. Após a delimitação do tema, e como instrumento de coleta de dados, foi aplicado como técnica um questionário com dez (10) perguntas fechadas, que de acordo com Marconi e Lakatos (2009), “é constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito com a presença do pesquisador”. De caráter quali-quantitativo, na medida que utiliza procedimentos quantitativos e qualitativos que possibilitaram um delineamento integrado dos dados recolhidos. O público-alvo que integrou esta pesquisa foram acadêmicos do curso de Letras-Espanhol do Instituto Federal de Roraima- IFRR e comunidade em geral. Para esta ação preliminar, a amostra se constitui de forma aleatória totalizando 16 pessoas. O critério de escolha considerado foi a declaração de que já tiveram contato ou conhecem a língua estrangeira, em particular o espanhol, objetivando determinar o grau de entendimento aos termos que circundam este trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados desta pesquisa são de grande relevância para os estudos nesta área. Surgiu da observação sobre o fenômeno do bilinguismo que vem crescendo no nosso país e em especial nas cidades de fronteira, neste estudo a cidade de Boa Vista / Santa Elena de Uairén, pertencentes, respectivamente, ao estado de Roraima /Brasil e estado de Bolívar / Venezuela. A aplicação do questionário se deu da seguinte forma: 10 perguntas fechadas, que consistiram em determinar a familiaridade dos entrevistados com os conceitos de bilinguismo, bilíngue e escola bilíngue. O público-alvo foi aleatório, se caracterizando na faixa etária entre 16 e 37 anos, totalizando 16 entrevistados, composto por acadêmicos do

curso de Letras-Espanhol do IFRR e comunidade em geral, onde o requisito principal foi o de possuir conhecimento do idioma estrangeiro, neste caso a língua espanhola, tema de análise desta pesquisa.

Partindo da premissa de que aprender uma língua é essencial e indispensável, fato indagado na primeira questão do questionário “você considera a aprendizagem de uma segunda língua essencial e indispensável?”, verificou-se a unanimidade em reconhecer esta importância.

A segunda e terceira questão objetivaram indagar sobre a compreensão e o significado dos termos bilingue e bilinguismo, como ponto de reflexão sobre o uso e entendimento destes termos, respondendo a seguinte pergunta: Você sabe o que significa o termo bilíngue e bilinguismo?

Foi possível perceber que 10 dos 16 entrevistados apontaram afirmativamente saber a significação dos termos bilíngue e bilinguismo. Nesse sentido, o propósito desta pergunta foi de analisar a real familiaridade dos entrevistados com estes conceitos, sabendo que a definição é complexa, HAMMERS E BLANC, (2000 apud MEGALE, 2005, p.3), ressaltam que não se deve ignorar o fato de que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional e deve ser investigado como tal.

A quarta questão solicitou dos participantes que assinalassem a idade que consideravam adequada para o aprendizado de uma língua estrangeira. Isto posto, 50% apontaram que a prática em uma segunda língua poderia iniciar até mesmo antes do processo de escolarização da língua materna; 31% destacaram que esta aquisição poderá dar-se concomitantemente a iniciação escolar e 19% apontaram para que este ensino se dê após o processo inicial de escolarização, ou seja, a partir dos 11 anos de idade. Assim sendo, pode-se verificar que em situações naturais de aprendizagem, quanto mais cedo uma criança é exposta a língua-alvo, precocemente também alcançará a competência linguística e oral necessárias para a alternância entre os dois idiomas.

A quinta questão teve o intuito de identificar o conhecimento dos participantes do questionário quanto ao termo alfabetização bilíngue, assim, podemos perceber que mesmo quando a maioria declara conhecer o conceito, nas perguntas posteriores podemos perceber que ainda existe muita confusão na definição dos termos que subjazem este processo. Neste contexto, a análise foi feita a partir da pergunta: Já ouviu o termo alfabetização bilíngue? 63% (12 participantes) declararam desconhecer o termo e 37% (4 participantes) apontaram já terem ouvido alguma informação, confirmando assim a necessidade de esclarecimento dos termos propostos neste trabalho.

Sabendo que não existe um conceito fechado, sendo os termos avaliados em separado, ou seja, alfabetização e bilíngue, logo, a alfabetização bilíngue pode ser entendida como um processo onde a criança ao ingressar na escola para ser alfabetizada, recebe a imersão na língua estrangeira em conjunto com a língua materna. Por imersão entende-se que:

"Imersão simplesmente significa que um grupo de crianças falantes de L1 recebe toda ou parte de sua escolarização através de uma L2 como meio de instrução. A abordagem de imersão é baseada em dois pressupostos: 1) que na idade de imersão a L2 é aprendida de forma semelhante a L1; 2) que uma língua é mais bem aprendida em um contexto estimulante que enriquece as funções da língua e expõe a criança a formas naturais da língua". Hamers e Blanc (2000:332 *apud* MOURA, 2009).

As questões sete (7), oito e nove analisadas em conjunto, serviram para avaliação do conhecimento dos participantes sobre a existência do ensino bilíngue e a presença de escolas bilíngues no estado de Roraima, em particular, na capital Boa Vista. Neste caso a pergunta foi: Existe no estado de Roraima ou na cidade de Boa Vista alguma escola de ensino bilíngue?

Verifica-se claramente que os termos que fundamentam esta pesquisa, continuam presente, porque existe um desconhecimento sobre o que seria uma escola de ensino bilíngue quando 75% dos participantes apontaram que há este modelo de ensino no estado de Roraima e na capital Boa Vista. Porém, o mais interessante desse questionamento foi observar que os mesmos consideram como estabelecimento bilíngue algumas escolas públicas do estado ou município que tenham uma língua estrangeira no currículo e também as escolas de idiomas que não se enquadram no padrão de ensino bilíngue. Somente 25% dos entrevistados confirmaram que não figura uma escola neste modelo na cidade, trazendo à tona uma não compreensão do que representa efetivamente uma escola de/ com ensino bilíngue.

À vista disso, para HAMERS E BLANC (2000) *apud* MOURA (2009) podemos entender como educação bilíngue "qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas".

Na 10ª questão, conhece o projeto das Escolas Bilíngues de Fronteira? Nenhum dos colaboradores citou o programa como um modelo de ensino bilíngue, ao contrário, 94% (11 pessoas) desconhecem este programa, enquanto 6% (4 pessoas), marcaram conhecer o projeto. Nesta perspectiva, observou-se a necessidade de explorar e divulgar com melhor clareza este projeto, tendo em vista que vivemos em uma cidade fronteiriça onde o intercâmbio cultural e linguístico é constante. Assim, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), busca promover "a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos", (PEBF, 2008, p.7), no momento em que a língua portuguesa é ensinada em consonância com a língua espanhola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, etapa diagnóstica do projeto PIBICT/IFRR: O ensino

de espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar para a alfabetização bilíngue; onde através da análise do questionário ficou evidente a necessidade de discutir e aprofundar os conceitos de bilinguismo, bilíngue e alfabetização bilíngue, considerando a dificuldade dos entrevistados na compreensão dos termos que norteiam este modelo de aprendizagem, da significação e dos equívocos nos conceitos e suas respectivas definições. Neste caso, sabendo que os estudos sobre bilinguismo são recentes e a expansão do espanhol mesmo que contínua, ainda ocorre em passos lentos, havendo muito a ser feito para o crescimento neste campo de estudo e ensino.

No que tange a alfabetização bilíngue, foi possível perceber que os professores têm a responsabilidade de proporcionar o aprendizado de forma prazerosa e constante, tendo em vista que a criança exposta precocemente a outro idioma terá as mesmas competências de um nativo.

Em contrapartida, durante a pesquisa notamos que poucas pessoas conhecem o Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira, necessidade premente para a realidade de Roraima que poderia representar um grande potencial para os estudos de bilinguismo e aquisição da linguagem.

Dessa forma, considerando a proposta deste estudo que é fomentar novas pesquisas no âmbito da educação bilíngue, auxiliar na compreensão dos termos relacionados ao bilinguismo, em especial, romper com o paradigma de que o aprendizado (alfabetização) na língua espanhola dificulta a aquisição da língua materna, assim sendo, a relevância deste estudo está em proporcionar aos educadores e educandos um conhecimento aprofundado para que se evitem distorções e se dê possibilidades e qualidade quanto a oferta e estudos sobre educação bilíngue e o ensino do espanhol nas series iniciais do ensino fundamental em uma realidade fronteiriça.

REFERÊNCIAS

BIZZOCCHI, Aldo. **O preço de ter duas línguas. Língua Portuguesa**, ano 4, n.º 54, p. 54-55, São Paulo: Segmento, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI Nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em 19/12/2012.

_____. **Tratado de Assunção**. Dispõe sobre a criação do MERCOSUL. Disponível em <http://mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1>. Acesso em 19/12/2012.

BERVIAN, Pedro Alcino. SILVA, Roberto da. CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. -6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FERREIRA, Ivana K. S. e SANTOS, Liliانا F.dos. **A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/6930/5468>. Acesso em 21/01/2013.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, São Paulo- Pontes Editores, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed.- 4.reimpr.- São Paulo: Atlas, 2009.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Alfabetização de indivíduos bilíngues**. Língua & educação, v. 2, p. 1-14, 2010. Disponível em <http://www.linguaeeducacao.net>, 2º edição, julho de 2010. Acesso em 19/12 /2012.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue- discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MELLO, V. M. F. **Alfabetização antes dos seis anos**. Língua Portuguesa, v. 41, p. 20. São Paulo: Segmento, 2009.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Coordenação de Política de Formação. **Escolas de Fronteira**. Programa escolas bilíngues de fronteira (PEBF). Brasília e Buenos Aires, março de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em: 25/ 05/ 2014.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula bilíngue**. São Paulo: Faculdade de Educação da universidade de São Paulo, 2009.

MOURA, Selma de Assis. **Educação bilíngue no Brasil: possibilidades e desafios rumo a uma sociedade linguística e culturalmente plural**. Anais da VI Semana de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PARAQUETT, Marcia. **As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações**. Hispanista (Edición Española), v. X, p. 37, 2009.

CAPÍTULO 19

INFLUÊNCIA DOS ESTÍMULOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: RELATO DE CASO

Data de aceite: 01/11/2021

Regina Célia Roela

Aluna do Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul;

Francinéia Aparecida Freitas da Silva

Aluna do Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul

Thaís Fernanda Queiroz de Souza

Fisioterapeuta e Enfermeira. Mestre em Promoção da Saúde. Docente do curso de enfermagem das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul;

RESUMO: A Síndrome de Down (SD) é caracterizada por um erro na distribuição dos cromossomos das células, apresentando um cromossomo extra no par 21. Crianças com SD apresentam um conjunto de características físicas, funcionais e mentais que podem levar ao crescimento e ao desenvolvimento anormal dos seus organismos, apresentando características como: lentidão, seleção de estratégias de movimentos não usuais e atraso na aquisição de aprendizagem neuropsicomotora. O objetivo desta pesquisa foi verificar as influências dos estímulos no desenvolvimento da aprendizagem escolar em uma criança com Síndrome de Down. Foi estudada uma criança do sexo feminino, com 9 anos, com diagnóstico de SD, déficit de aprendizagem leve e de linguagem. A criança foi avaliada pelo Método de Aprendizagem

Kumon, a respeito dos comportamentos do rendimento escolar e anamnese da responsável legal (mãe). Com referência aos dados obtidos pela anamnese, pode-se constatar que após a estimulação precoce com a equipe multidisciplinar, a criança apresentou uma melhora referente às habilidades neuropsicomotoras, deambulando com aproximadamente 14 meses, coordenando suas atividades funcionais, tornando-as eficazes para o seu cotidiano. As influências dos estímulos oferecidos à criança com SD contribuíram para uma melhora na aprendizagem escolar e nas habilidades executadas, o que facilitou na melhora do desenvolvimento neuropsicomotor. Ressalta-se a importância dos estímulos precoces oferecidos à criança pela escola, já que a instituição apresenta papel fundamental para o desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas, juntamente com o apoio da família e da sociedade, proporcionando às crianças uma inserção social e, conseqüentemente, à busca de uma qualidade de vida eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down. Aprendizagem. Estímulos.

ABSTRACT: Down Syndrome (DS) is characterized by an error in the distribution of chromosomes in cells, presenting an extra chromosome in pair 21. Children with DS have a set of physical, functional and mental characteristics that can lead to abnormal growth and development. their bodies, presenting characteristics such as: slowness, selection of unusual movement strategies and delay in the acquisition of neuropsychomotor learning. The aim of this research was to verify the influences

of stimuli on the development of school learning in a child with Down Syndrome. A 9-year-old female child diagnosed with DS, mild learning and language deficit was studied. The child was evaluated using the Kumon Learning Method, regarding the behavior of school performance and anamnesis of the legal guardian (mother). With reference to the data obtained from the anamnesis, it can be seen that after early stimulation with the multidisciplinary team, the child showed an improvement in neuropsychomotor skills, walking at approximately 14 months, coordinating their functional activities, making them effective for their daily. The influences of the stimuli offered to the child with DS contributed to an improvement in school learning and in the skills performed, which facilitated the improvement of neuropsychomotor development. The importance of early stimuli offered to children by school is highlighted, as the institution plays a fundamental role in the development of people with educational needs, together with the support of family and society, providing children with social inclusion and, consequently, the search for an effective quality of life.

KEYWORDS: Duon Syndrome, learning, Stimuli

INTRODUÇÃO

Este estudo de caso é fruto do interesse em aprofundar conhecimentos a respeito da importância dos estímulos aplicados às crianças com Síndrome de Down (SD) e, seus benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem. Com base em estudos de casos destas crianças, nota-se que elas apresentam alterações genéticas como todas as síndromes, podendo gerar uma deficiência imunológica que acarreta como consequência o aparecimento de algumas patologias inclusive a deficiência mental.

Pessoas com Síndrome de Down são caracterizadas como diferentes e, muitas vezes consideradas como mongoloides e incapazes de apresentar condições que lhes favorecem no processo de aprendizagem, mesmo sendo capazes de adquiri-la.

Referente ao desenvolvimento cognitivo, a deficiência intelectual é considerada uma das características mais constantes na SD, contribuindo para o atraso nas demais áreas do desenvolvimento neuropsicomotor.

Para que o desenvolvimento da criança com SD seja eficiente, é essencial que, desde a infância, a criança seja estimulada pedagogicamente, por meio de atividades que enfatizem aspectos cognitivos tais como: percepção, atenção seletiva, concentração, memória e linguagem. Ao contrário das crianças com desenvolvimento típico, as com SD nascem com limitações em suas funções psicológicas inferiores, sendo: atenção, percepção e sensação.

Assim, para que a criança com SD tenha um bom desenvolvimento na sua aprendizagem é necessário que desde o nascimento elas sejam estimuladas, pois quanto mais precoce isso se der, melhor será o desenvolvimento de suas habilidades, desde as mais simples até as mais complexas quando comparadas com outras crianças que recebem estímulos em fase tardia.

Em relação aos marcos de desenvolvimento, crianças com SD apresentam alguns

atrasos em relação às que não apresentam a síndrome. Há grande variabilidade no período de realizações do desenvolvimento em crianças com SD, o qual inúmeros fatores podem causar esse atraso, mas o principal deles é a ausência, no ambiente que a criança vive, de condições para estímulos precoces e frequentes.

A criança com necessidades educativas tem plenas condições para se desenvolver, principalmente, quando são proporcionados meios que favoreçam esse desenvolvimento, ou seja, quando são feitas as adaptações e modificações necessárias.

O diagnóstico pré-natal da SD permite, durante a gravidez, saber se o feto tem ou não a síndrome; este tem várias finalidades, dentre elas: evidenciar a presença da síndrome no feto durante a gestação, permitindo que seja dado aos casais preparo psicológico, orientações sobre conduta na gestação e no parto, bem como cuidados pós-natais. A indicação mais comum para o diagnóstico pré-natal é a idade materna avançada, já que esta é condição de risco para se ter uma criança com SD. Ironicamente, à maioria dos fetos com SD não é dado o diagnóstico no período pré-natal, porque são filhos de mães com menos de 35 anos de idade, consideradas jovens para a amniocentese e punção das vilosidades coriônicas de forma rotineira.

Mediante isso, o presente estudo tem como objetivo aprofundar conhecimentos baseados em artigos científicos e periódicos sobre a importância e influência da estimulação no desenvolvimento no processo de aprendizagem em uma criança com Síndrome de Down e os benefícios da estimulação precoce.

EMBASAMENTO TEÓRICO

Síndrome de Down

Síndrome de Down é uma das causas comuns de deficiência mental, sendo facilmente diagnosticada no período imediato ao nascimento devido às suas características peculiares, sendo a notícia transmitida aos pais por ocasião do nascimento. Atualmente, vem sendo cada vez mais preciso levantar a suspeita da síndrome antes do nascimento, que é confirmada por meio do exame cariótipo. No âmbito da saúde coletiva e das políticas públicas, é possível identificar um maior interesse pela pesquisa em relação a SD com o intuito de melhorar a qualidade de vida desses indivíduos (CASARIN, 2009).

Na atualidade, de SD tema criança tem uma vida mais longa e saudável, sabendo que sua qualidade de vida tem mudado ao longo das últimas décadas e, conseqüentemente, aumentado as oportunidades de educação, lazer, emprego, adaptação e integração.

De acordo com Casarin (2009), no Brasil, não existem dados precisos sobre a expectativa de vida de pessoas com SD, acredita-se que esteja em torno dos 50 anos. Apesar de toda a evolução, ainda hoje se tem um conceito equivocado sobre a SD, imaginando-se que esses indivíduos vivem pouco, não possuem capacidade para viver independentemente e não conseguem integrar-se à sociedade.

Entretanto, a expectativa de vida ampliada e as novas oportunidades educacionais têm transformado o paradigma que identificava as pessoas com SD apenas como deficientes mentais, dependentes, doentes e incapazes de se integrar à sociedade.

Com o aumento da expectativa de vida dessas pessoas com SD e associado ao seu nível de independência, a promoção de uma boa qualidade de vida excede os limites da responsabilidade pessoal, sendo vista como um empreendimento de natureza sociocultural. Em outras palavras, a velhice satisfatória não depende apenas de ações do indivíduo, mas é resultante das interações das pessoas que vivem no seu ambiente (TRISTÃO; FEITOSA, p. 127, 2008).

No que refere à promoção da saúde e à integração social de pessoas com necessidades especiais, será um dos principais objetivos sociais a serem alcançados neste novo século, sendo importante lembrar que as condições ambientais e familiares estão relacionadas com o desenvolvimento global do indivíduo e, com ações direcionadas pode-se promover a capacidade de interação destes com o meio em que vivem em função das experiências e das demandas ambientais as quais são submetidos (GLAT, 2003).

Observa-se no contexto atual, com mais frequência, que essas pessoas têm tido a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, buscando uma adequação nas tarefas da vida diária, alcançando um nível de independência satisfatória.

Os pais quando passam pelo processo de convivência com um filho especial percebem a facilidade e a necessidade de conhecer outras famílias que passam pela mesma situação, a fim de buscarem melhorias para suas vidas e analisarem a expectativa para o futuro de seus filhos.

De maneira geral, as crianças com Síndrome de Down possuem dificuldades variadas no desenvolvimento da aprendizagem e linguagem. Por isso, é importante o quanto antes criar um ambiente propício para favorecer a evolução da linguagem e, também, para que possam se adaptar, porque agindo assim, melhor será o seu futuro a fim de desenvolver a aprendizagem em algumas habilidades, buscando melhorar a qualidade de vida delas ao longo da vida.

A sequência do desenvolvimento da criança com Síndrome de Down geralmente é bastante semelhante à de crianças consideradas típicas, embora em um ritmo mais lento, já que estas demoram em adquirir determinadas habilidades podendo prejudicar as expectativas que a família e a sociedade têm sobre elas.

Atualmente, é comprovado que crianças e jovens com Síndrome de Down podem alcançar estágios avançados de raciocínio e de desenvolvimento neuropsicomotor (FONSECA, 2004).

Fonseca (2004) confirma que uma vez que as crianças tomam para si as normas do grupo, é interessante estudar a presença de alunos com deficiência no ambiente regular de ensino, assim como, as interações sociais que ocorrem naturalmente entre estes e os demais, focalizando o papel do outro como mediador de sua interação social. Ainda, segundo esses mesmos

autores, essas informações podem sugerir que as crianças com Síndrome de Down têm uma maior tendência a imitar os comportamentos apresentados por outras crianças, e não de buscar o seu modelo de atuação junto aos educadores.

Por isso, a necessidade da inclusão escolar e social, pois esta favorece a troca de vivências, o que possibilita um melhor desenvolvimento das crianças com SD.

Etiologia

Silva (2006) relata em seus estudos que não foi exatamente esclarecida a causa da Síndrome de Down. No entanto, alguns fatores são considerados de riscos devido à presença destes nas gestações que vem apresentando alterações genéticas. Os fatores de riscos podem ser classificados como endógenos e exógenos. Um dos fatores endógenos é a idade da mãe, uma mulher com idade avançada apresenta índices bem mais altos de riscos, devido ao fato de seus óvulos envelhecerem, tornando-se mais propensos a alterações.

Ainda, para o mesmo autor, a SD trata-se de um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal, em qualquer idade, porém estudos levantam hipótese de que alguns fatores têm contribuído para o aparecimento desta síndrome, tais como: idade materna ou paterna, disposição para a hereditariedade, disfunções tireoidianas, uso indiscriminado de contraceptivos orais, álcool e fumo, exposição ao RX, substâncias químicas e agentes infecciosos (SILVA, 2006).

Papel do psicopedagogo na Síndrome de Down

A criança com SD apresenta muitas debilidades e limitações, assim o profissional psicopedagogo deve atuar como mediador entre o sujeito e a aprendizagem, investigando, diagnosticando e intervindo mediante nas dificuldades. Este profissional também deve respeitar o ritmo da criança e propiciar-lhe a estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades, programas educativos devem ser criados e implementados de acordo com as necessidades específicas das crianças.

Em relação ao ensino das crianças especiais, esse deve ocorrer de forma sistemática e organizada, seguindo passos previamente estabelecidos, os quais não devem ser teóricos e metódicos, e sim ocorrer de forma agradável, a fim de despertar o interesse deste aluno. O lúdico atrai muito a criança com SD, pois na primeira infância é um recurso muito utilizado, permitindo o seu desenvolvimento holístico por meio da estimulação em diferentes áreas da aprendizagem (BISSOTO, 2005).

Aprendizagem das crianças com Síndrome de Down

O desenvolvimento do ser humano é um processo de aquisição de habilidades e crescimento, baseado na interação entre fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais, sendo algo complexo, e por isso cada indivíduo tem seu modo de desenvolvimento. O desenvolvimento da linguagem é um dos processos mais difíceis, no

caso de crianças com SD, ele será expresso por meio de desejos, vontades, necessidades e interação com seres humanos.

Silva (2006) diz em seus estudos que a prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas tais como: linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espaço-temporal e lateralidade. É comum observar na criança com SD, alterações severas de conceitos de tempo e espaço, o que dificulta muito as aquisições e reflete especialmente em memórias, além de dificultar muito a aquisição da linguagem.

Bissoto (2005) identifica que crianças com SD apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto prazo mais breve, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente, se elas envolvem múltiplas informações ou orientações consecutivas. Esta dificuldade pode, entretanto, ser minimizada se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas.

O atraso psicomotor está presente nas atividades que envolvem o equilíbrio, a coordenação de movimentos, bem como a sensibilidade, o esquema corporal e a orientação espaço-temporal. Para amenizar esta problemática, a estimulação precoce é essencial para as crianças, com SD (ALMEIDA, 2007).

Tais dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e a não mielinização das fibras podem dificultar nas funções mentais como: habilidades para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem.

Lima (1984) diz, em seus estudos, que neste caso a habilidade cognitiva abaixo da média geralmente varia de uma deficiência intelectual leve à profunda. Estima-se que a incidência é de 1 a cada 800 ou 1000 nascimentos para que seja apresentado um quadro de deficiência profunda. Apresentam maior dificuldade de concentração durante médios e longos períodos, e por isso, as atividades devem ser estimulantes e suficientes para lhes captar a atenção. Isso repercute em dificuldades na aquisição da linguagem oral, devido à pequena cavidade bucal e ao próprio atraso provocado pela síndrome.

Os processos psicológicos básicos mais prejudicados pela presença do cromossomo 21 são os de percepção auditiva, atenção, cognição, motivação e linguagem (TRISTÃO; FEITOSA, 2008). Com a deficiência, a criança desenvolve mais lentamente comparada a outra criança sem a síndrome, assim, a aprendizagem de habilidades novas, a atenção durante um longo período de tempo e a memorização das coisas que aprende podem ser uma tarefa difícil.

Alguns estudos têm mostrado também que as crianças com SD aprendem a ler mais facilmente por meio do uso do computador e que a leitura auxilia no desenvolvimento da linguagem. Essas crianças aprendem ao usar com maior frequência as palavras que veem impressas do que as que ouvem. Provavelmente, porque sua memória visual é melhor do

que sua memória auditiva (CASARIN, 2009).

De fato, muitos pesquisadores observaram que os cuidados e a estimulação que a criança recebe no ambiente familiar são muito importantes no aprendizado da fala, pois na maior parte do seu tempo a criança está com a família. Mesmo com a ajuda de profissionais e estimulação no ambiente familiar, ela necessita de um período prolongado para comunicar-se com um bom vocabulário e articulação adequada das palavras (TRISTÃO; FEITOSA, 2008).

A utilização de gestos associados à intenção de se comunicar é um incentivo para as crianças sempre que não consigam se expressar-se oralmente, sendo que outra ferramenta que pode ajudar é o ensino da leitura, haja vista que a escrita torna a linguagem visível, isto é, a linguagem passa a ter forma de desenho, porque o que está escrito pode ser visualizado durante o tempo que a criança necessitar, dando-lhe tempo de processar a informação escrita e recordá-la (LIMA, 1984).

Alguns pontos devem ser sempre considerados como parte importante do processo, são eles: estruturar seu autoconhecimento; desenvolver seu campo perceptivo; desenvolver a compreensão da realidade; desenvolver a capacidade de expressão; adquirir hábitos de bom relacionamento; adquirir destreza com materiais de uso diário; atuar em situações do dia a dia; adquirir conceitos de forma, quantidade, tamanho espaço tempo e ordem; desenvolver interesses, habilidades e destrezas que o oriente em atividades profissionais futuras; ler e interpretar textos expressos em frases diretas; entre outros (SILVA, 2006).

Todas as estratégias de intervenção devem ser elaboradas a partir do nascimento, mas, a fase crítica para essa aprendizagem vai de zero a três anos de idade cronológica. Essas estratégias visam facilitar o desenvolvimento potencial existente nas áreas de socialização, linguagem, cognição, motora e atividades de vida diária.

OBJETIVO

Apresentar por meio de um relato de caso a importância dos estímulos precoces no desenvolvimento da aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo estudo de caso, sendo que para o desenvolvimento do presente trabalho e alcance dos objetivos propostos, optou-se pelo estudo de caso. A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem os manipular, procurando descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre em relação e conexão com outros, sua natureza e características (CERVO; BERVIAN, 2005).

Em seguida, após o levantamento bibliográfico, realizaram-se as seguintes leituras: exploratória, seletiva e interpretativa dos artigos e a seleção dos relatos de casos para

facilitar a montagem do artigo. Na leitura seletiva, Gil (2010) afirma que após a leitura exploratória, precede-se a sua seleção, ou seja, a determinação do material que de fato interessa a pesquisa.

Ressalta-se que o levantamento de dados foi realizado nas bases de periódicos da BVS (Biblioteca Virtual de Saúde), acessando o LILACS (Sistema Latino Americano e do Caribe de Informações em Ciências da Saúde) e o SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Foram excluídos os trabalhos não relevantes, as repetições, artigos que não apresentavam resumo, periódicos escritos em outros idiomas. A análise dos dados foi interpretada seguindo os sentidos das ideias centrais dos artigos.

Sujeito

Foi estudada uma criança do sexo feminino com Síndrome de Down, com idade de 9 anos, cursando a 2ª série do ensino fundamental, da escola CECAFE. O diagnóstico foi realizado e comprovado no Setor de Genética do Hospital de Base de São José do Rio Preto, após o fechamento do exame de cariótipo e a participação da equipe multidisciplinar com intuito de promover um planejamento terapêutico para obtenção de um método específico.

Nos antecedentes familiares, os pais não apresentaram quaisquer queixas neurológicas e familiares, com exceção a idade materna que era avançada de 36 anos. A gestação foi planejada e desejada, a mãe fez os exames de pré-natais e não houve intercorrências. No entanto, a mãe relata que a criança nasceu com 39 semanas gestacionais, pesando 3,100 kg, estatura de 58 cm e Ápgar de 8 e 10, no primeiro e no quinto minuto, respectivamente.

Anamnese

De acordo com o relato da mãe, a criança sentou-se aos 6 meses, mas não engatinhou, deambulando com um ano e três meses. As primeiras palavras foram produzidas com quase um ano e dois meses, porém, com dificuldade.

Atualmente, a criança é considerada independente, já que somente em atividades escolares necessita de supervisão como: desenvolvimento das habilidades linguísticas e por apresentar alguns déficits em relação à formação de palavras.

Na realização de atividades cotidianas, a mãe relata ter observado déficits de atenção e concentração. Com relação ao aspecto emocional, a criança apresenta instabilidade tanto em casa quanto fora, pois algumas vezes comunica-se com dificuldade na linguagem verbal. Nas tarefas escolares, o educador também notou pequenos déficits na atenção e concentração.

Com 15 meses de idade, a criança iniciou suas atividades escolares, nas quais a educadora relatou apresentar um bom comportamento mesmo por ser uma criança com SD. Apresentava bom relacionamento com os colegas, interagindo facilmente. Quanto à alfabetização, apresentou dificuldades leves, tais como: dislexia e disgrafia (inabilidade no desenvolvimento da leitura e da escrita), sendo estas comprovadas pela avaliação

psicopedagógica.

Nos primeiros dias de vida, os pais procuraram o atendimento fisioterapêutico para que as aquisições neuropsicomotoras da criança fossem estimuladas e evitados possíveis atrasos no desenvolvimento, tanto motor quanto na aprendizagem. Com aproximadamente 3 anos, procurou o Método de Aprendizagem Kumon, para acompanhamento da criança durante a primeira infância.

Relato de caso

Eu, R. C. R, 36 anos, casada, mãe de 2 filhos, educadora, porém, não exercia a profissão, tive a L. I. R. Após o nascimento da criança veio o desespero, angústias e incerteza, depois de fechado o diagnóstico de Síndrome de Down, mesmo sendo do tipo Trissomia (casos com deficiência mental e motora mais leve).

Tudo era novo e desconhecido, sendo que, a partir deste fato, iniciamos à busca de tratamentos que pudessem ajudá-la a chegar o mais próximo da normalidade, digo isso já que no mundo em que vivemos atualmente é difícil saber o que é ser normal. Assim, ser normal é: um filho agredir a mãe? Chegar de madrugada em casa e a mãe a sua espera sem saber onde e com quem estava? Um filho portador de dependência química?

Todos estes são questionamentos, eu me fazia o tempo todo. Por fim, lutava contra o tempo, uma vez que, todos os profissionais de Saúde e Educação diziam que todas as conquistas eram capacidades a serem desenvolvidas pela L. I. R, sabendo que seriam com atrasos pelo fato de ter SD.

Os estímulos foram frequentes e incessantes, pois eu como mãe notava que quanto mais era a quantidade de estímulos, mais resultados favoráveis se obtinham.

A menor começou a andar com um ano e três meses, o que para os profissionais da saúde estavam dentro do desenvolvimento de uma criança típica, considerado normal.

O desenvolvimento da linguagem foi iniciado por gestos como: tchau, mandar beijos, em torno do sétimo mês, por volta do nono mês iniciou o balbucio, cujas as primeiras palavras pronunciadas também estavam dentro dos padrões de normalidades, comparando a uma criança normal. A minha ansiedade quanto a L. I. R chegou perto dos padrões de normalidades, os quais foram tantos, que buscávamos todos os tipos de estímulos existentes e, assim, ela prosseguia com sucesso, criávamos estratégias e recursos para que ela se desenvolvesse.

Com 1 ano e 5 meses, foi colocada na escola para que pudesse relacionar-se com outras crianças, uma vez que em casa só tinha adultos.

Aos 3 anos de idade, foi matriculada no Kumon, método japonês, que a auxiliou na iniciação do processo de aprendizagem e alfabetização.

Atualmente, com 9 anos de idade, está frequentando o 2º ano e realiza algumas atividades extras como: balé clássico, *cross kids*, entre outros, que auxiliam no seu desenvolvimento corporal. Cada conquista dela é motivo de alegria para mim e familiares,

por pequena que pareçam ser.

L. I. R. tem personalidade forte, o que atrapalha um pouco no seu desenvolvimento, e hoje é considerada pelos profissionais da área da Saúde e Educação como uma criança com Síndrome de Down que realiza suas capacidades funcionais normais, já que tudo isso deve-se primeiro a Deus que nos deu força e sabedoria e, aos profissionais como fisioterapeuta, fonoaudiólogo e educadores, todos têm contribuído de alguma forma para a formação do desenvolvimento neuropsicomotor e conquistas da L. I. R.

Vejo que o que parece ser amargo tornou-se doce como mel, pois ela é nossa alegria, mesmo sabendo que os obstáculos ainda irão continuar, encontraremos métodos e estímulos para poder ultrapassá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estimulação inicial no processo de aprendizagem de crianças com SD é função dos pais, é papel do professor trabalhar para o desenvolvimento das atividades intelectuais, participando das atividades familiares, a fim de desenvolver habilidades que as levem a exercer dignamente sua cidadania e, até mesmo, uma atividade profissional. Para isso, profissionais especializados e cuidados especiais devem ser tomados para assim possibilitar um maior rendimento e desenvolvimento educacional nessas crianças.

O papel da estimulação tanto no ambiente familiar, quanto na escola, deve ser baseado nas necessidades apresentadas pela criança, de vivenciar experiências que permitam seu desenvolvimento. A rotina e o aconchego familiar oferecem à criança oportunidades para aprender e desenvolver-se, porém, é por meio da participação conjunta da família e da escola, a aquisição da aprendizagem pode ser bem-sucedida.

Portanto, a necessidade do trabalho psicomotor nas crianças com SD, como forma de estimulação precoce para o desenvolvimento do potencial mental, escolar e social, deve ser uma ferramenta pedagógica aliada ao estímulo da comunicação, nas instituições de ensino, que têm como prioridade desenvolver a aprendizagem, a fim de auxiliar no desenvolvimento socioafetivo entre os conteúdos curriculares e os repertórios já adquiridos pelas mesmas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**; Ano 2. v. 4, mar/2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognição.org/artigos/artigos/m31526.htm>>. Acesso em: 26 maio 2016.

- CAMPOS, R.; FRASSETO, D. L. P. **Ensino fundamental de 9 anos**: análise da "política em uso". 2014. XX F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2014. Disponível em: <http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Dulcelina_da_Luz_Pinheiro_Frasseto.pdf¤t=/Dissertacoes_turma_II>. Acesso em: 23 jun. 2015.
- CASSARIN, S. **Aspectos psicológicos na SD**. In: J. S. Schwartzman (Org.) São Paulo: Mackenzie, 2009, p. 263-285.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GLAT, R. A. **Integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LIMA, C. P. **Genética humana**. 2.ed. São Paulo: Hanper e Row do Brasil, 1984.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- RODINI, E. S. O.; SOUZA, A. R. **Síndrome de Down**: características e etiologia. Disponível em: <<http://12.fev.13//cerebromente.org.br/n04/doenca/down/down.htm>>. Acesso em: 20 jun. 16.
- SANTOS, H. J. **A família no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com SD**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Faculdades Integradas da Terra de Brasília, Distrito Federal, 2005.
- SILVA, R. N. A. A educação especial da criança com síndrome de Down. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdsw07.htm>>. Acesso em: 26 maio 2016.
- TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. Â. G. Linguagem na síndrome de Down. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v.14, p. 127-137, 1998.

CÉLIA, Regina Rolim¹
APARECIDA, Francinêia Freitas Silva¹
FERNANDA, Thaisa Queiroz Souza²

INTRODUÇÃO

Síndrome de Down é uma das causas comuns de deficiência mental, sendo facilmente diagnosticada no período imediato ao nascimento devido às suas características peculiares, sendo a notícia transmitida aos pais por ocasião do nascimento.

Atualmente, vem sendo cada vez mais preciso levantar a suspeita da síndrome antes do nascimento, que é confirmada por meio do exame cariótipo. No âmbito da saúde coletiva e das políticas públicas é possível identificar um maior interesse pela pesquisa em relação à SD, com o intuito de melhorar a qualidade de vida desses indivíduos (CASARIN, 2009).

Palavras-Chave: Aprendizagem. Estímulos. Síndrome de Down.

OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo apresentar por meio de um relato de caso a importância dos estímulos precoces no desenvolvimento da aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down.

METODOLOGIA

Foi estudada uma criança do sexo feminino, com 9 anos, com diagnóstico de SD, déficit de aprendizagem leve e de linguagem. A criança foi avaliada pelo método de aprendizagem Kumon a respeito dos comportamentos do rendimento escolar e anamnese da responsável legal (mãe).

Relato de Caso: Eu R.C.R., 36 anos de idade, casada, mãe de 2 filhos, educadora porém, não exercia a profissão, tive a L.I.R.; o qual após o nascimento da criança veio o desespero, angústias e incerteza, depois de fechado o diagnóstico de Síndrome de Down, mesmo sendo do tipo Trissomia (casos com deficiência mental e motora mais leve).

Os estímulos foram frequentes e incessantes, pois eu como mãe notava que quanto mais era a quantidade de estímulos, mais resultados favoráveis se obtinham. A menor começou a andar com um ano e três meses, o que para os profissionais da saúde estavam dentro do desenvolvimento de uma criança típica, o qual é considerado normal.

O desenvolvimento da linguagem foi iniciado por gestos como: tchau, mandar beijos, em torno do 7º mês; e por volta do 8º mês iniciou o babulcio, o qual as primeiras palavras pronunciadas também estavam dentro dos padrões de normalidades, comparando a uma criança normal. Aos 3 anos de idade, foi matriculada no Kumon método japonês que à auxiliou na iniciação do processo de aprendizagem e alfabetização. Atualmente, com 9 anos de idade, está frequentando o 2º ano e realiza algumas atividades extras como: balê clássico, cross kids, entre outros, que auxiliam no seu desenvolvimento corporal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Referente aos dados obtidos pela anamnese, pode-se constatar que após a estimulação precoce com a equipe multidisciplinar, a criança apresentou uma melhora referente às habilidades neuropsicomotoras, deambulando com aproximadamente 14 meses, coordenando suas atividades funcionais, tornando-as eficazes para o seu cotidiano. As influências dos estímulos oferecidos à criança com SD, contribuiu para uma melhora da aprendizagem escolar e nas habilidades executadas, o qual facilitou em um melhor desenvolvimento neuropsicomotor.

Atividades Psicopedagógicas



FIGURA 1: Leitura e interpretação de texto



FIGURA 2: Atividade de raciocínio lógico (Método Kumon)

CONCLUSÃO

Conclui-se que a necessidade do trabalho psicomotor nas crianças com SD, como forma de estimulação precoce para o desenvolvimento do potencial mental, escolar e social, deve ser uma ferramenta pedagógica aliada ao estímulo da comunicação, nas instituições de ensino, que têm como prioridade desenvolver a aprendizagem, a fim de auxiliar no desenvolvimento sócio afetivo, entre os conteúdos curriculares e os repertórios já adquiridos pelas mesmas.

REFERÊNCIAS

- 1) CASSARIN, S. **Aspectos psicológicos na SD**. In: J. S. Schwartzman (Org.) São Paulo: Mackenzie, 2009, p. 263-285.
- 2) TRISTÃO, R. M. **Linguagem na Síndrome de Down**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol 14, p. 127-137, 2008.

¹ Alunas do Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul FUNEC.

² Fisioterapeuta e Enfermeira. Mestre em Promoção da Saúde. Docente do curso de enfermagem das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul FUNEC.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem de crianças 227

Aquisição 4, 28, 30, 40, 111, 119, 120, 121, 125, 131, 211, 214, 216, 218, 222, 223, 227

Artes 2, 3, 7, 134, 135

C

Currículo 5, 141, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 182, 184, 186, 211, 215

D

Direitos linguísticos 96

E

Encenação discursiva 4, 14, 15, 27

Ensino 3, 4, 5, 6, 4, 9, 10, 12, 13, 60, 80, 119, 120, 121, 122, 124, 129, 132, 151, 153, 155, 163, 165, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 230

Ensino de Espanhol 6, 197, 202, 207, 211, 212, 215

Ensino híbrido 4, 6, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 146, 147, 150, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

Enunciação 15

F

Formação de professores 5, 9, 164, 165, 166, 185, 186, 209, 230

G

Gramática 4, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 64, 81, 93, 120, 121, 122, 123, 124, 132, 133, 184, 210

H

Historiografia 4, 1, 7, 8, 9, 10, 11, 13

I

Intersubjetividade 5, 147, 148, 149, 150, 153, 155, 157, 162

L

Leitura 3, 5, 10, 13, 40, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 170, 171, 175, 184, 209, 224, 225, 226, 230

Letras 2, 3, 7, 9, 11, 14, 63, 66, 70, 82, 86, 107, 117, 118, 154, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 195, 210, 211, 213, 214, 228, 230

Linguagem 4, 1, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 27, 28, 30, 32, 33, 39, 40, 41, 44, 49, 51, 54, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 80, 81, 83, 84, 85, 89, 95, 111, 112, 114, 117, 121, 122, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 162, 179, 186, 188, 197, 199, 202, 203, 204, 207, 208, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 230

Língua portuguesa 5, 10, 41, 58, 65, 117, 119, 129, 132, 133, 163, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 184, 186, 210, 215, 216, 217, 230

Linguística 2, 3, 4, 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 27, 28, 30, 41, 43, 46, 47, 57, 58, 59, 63, 81, 82, 85, 95, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 145, 148, 151, 185, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 217, 230

M

Minorias 96, 230

Multiculturalismo 5, 174, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186

Multimodalidade textual 4, 60, 74, 80

P

Pensamento humano 2, 3

Perspectiva dialógica 5, 145

Polidez linguística 4, 41, 43, 46, 58, 59

Preposição 5, 119, 120, 121, 127, 128, 129, 131, 205

S

Síndrome de down 6, 39, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228

Sociolinguística 2, 10, 11, 80, 82, 84, 86, 95, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 122

V

Varição linguística 10, 82, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 117

Linguística, letras e artes

e o complexo pensamento humano

2



Linguística, letras e artes

e o complexo pensamento humano

2

