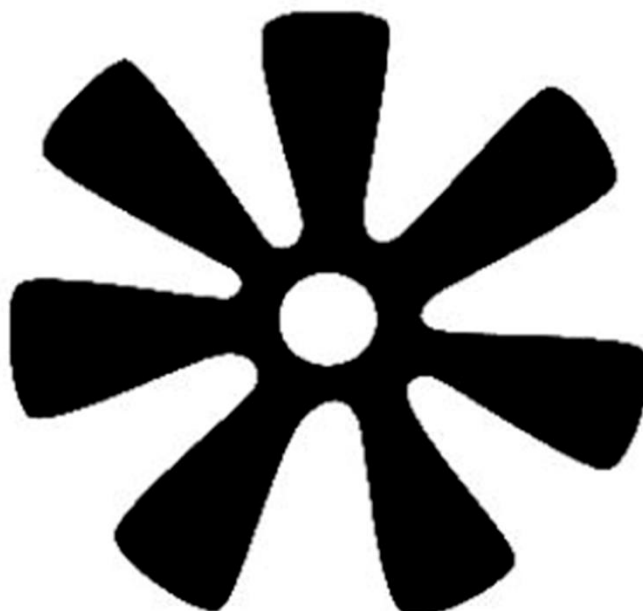


caletroscópio



Volume 8 | Número Especial II | 2020 | Linguística Aplicada
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Ouro Preto
Mariana, MG
ISSN 2318-4574





Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORA

Cláudia Aparecida Marlière de Lima

VICE-REITOR

Hermínio Arias Nalini Júnior

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Luciano Campos da Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Helena Miranda Mollo

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Rodrigo Corrêa Martins Machado

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

Soélis Teixeira do Prado Mendes

Revisão textual

Clézio Roberto Gonçalves e Kassandra da Silva Muniz

Revisão dos abstracts

Adail Sebastião Rodrigues Júnior

Formatação/Diagramação

Danúsia Natália Monteiro Gomes (0019530/MG)

Imagem de capa:

Símbolo Adinkra – Ananse Ntontan

Formato da Revista:

A4 210 x 297 mm (online)

Revista Caletrosópio / Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto – Volume 8,
Número Especial II – 2020 – Mariana: UFOP, 208p.

Semestral

ISSN: 2318-4574

Modo de acesso: <<http://www.caletrosopio.ufop.br>>

1. Linguagem 2. Memória cultural 3. Tradução 4. Práticas
discursivas 5. Ensino/Aprendizagem.

Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDU: 81:82.09

REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto Instituto de

Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da

Linguagem Rua do Seminário, s/n – Centro

Mariana/MG

CEP: 35420-000

Tel. (31) 3557- 9418

E-mail: revistacaletrosopio@gmail.com

©2020 - Todos os direitos reservados, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito.

caletroscópio



Volume 8 | Número Especial II | 2020 | Linguística Aplicada
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Ouro Preto
Mariana, MG
ISSN 2318 - 4574

EDITORA-GERENTE DA REVISTA CALETROSCÓPIO

Soélis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORES – ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Adail Sebastião Rodrigues Júnior - Universidade Federal de Ouro Preto

José Luiz Vila Real Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto

Soelis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORAS – ESTUDOS LITERÁRIOS

Carolina Anglada de Rezende - Universidade Federal de Ouro Preto

Mônica Fernanda Rodrigues Gama - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORES DESTE NÚMERO ESPECIAL II DE LINGUÍSTICA APLICADA

Adail Sebastião Rodrigues-Júnior - Universidade Federal de Ouro Preto

Clézio Roberto Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto

Kassandra da Silva Muniz - Universidade Federal de Ouro Preto

CONSELHO EDITORIAL INTERNO

Ada Magaly Matias Brasileiro - Universidade Federal de Ouro Preto

Adail Sebastião Rodrigues Júnior - Universidade Federal de Ouro Preto

Adriana Silvia Marusso - Universidade Federal de Ouro Preto

Alexandre Agnolon - Universidade Federal de Ouro Preto

Artur Costrino - Universidade Federal de Ouro Preto

Bernardo Nascimento de Amorim - Universidade Federal de Ouro Preto

Cilza Carla Bignotto - Universidade Federal de Ouro Preto

Clézio Roberto Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto

Dayse Miranda Garcia – Universidade Federal de Ouro Preto

Emílio Carlos Roscoe Maciel - Universidade Federal de Ouro Preto

Giácomo Patrocínio Figueredo - Universidade Federal de Ouro Preto

Ivanete Bernardino Soares - Universidade Federal de Ouro Preto

José Luiz Vila Real - Universidade Federal de Ouro Preto

Kassandra da Silva Muniz - Universidade Federal de Ouro Preto

Leandra Batista Antunes - Universidade Federal de Ouro Preto

Maria Clara Versiani Galery - Universidade Federal de Ouro Preto

Meliandro Mendes Galinari - Universidade Federal de Ouro Preto

Mônica Fernanda Rodrigues Gama - Universidade Federal de Ouro Preto

Paulo Henrique Aguiar Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

Rodrigo Corrêa Martins Machado - Universidade Federal de Ouro Preto

Rómina Mello Laranjeira - Universidade Federal de Ouro Preto

Soelis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

Vanderlice dos Santos Andrade Sól - Universidade Federal de Ouro Preto

Victor da Rosa - Universidade Federal de Ouro Preto

William Augusto Menezes - Universidade Federal de Ouro Preto

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Aléxia Teles Duchowny - Universidade Federal de Minas Gerais

Antônio Luiz Assunção - Universidade Federal de São João del-Rei

Carlos Gouveia - Universidade de Lisboa

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Universidade Federal de Minas Gerais

Diléia Martins - Universidade Federal de São Carlos

Elizeth Souza - Universidade Estadual da Bahia

Eni Puccinelli Orlandi - Universidade do Vale do Sapucaí

Fábio de Souza Andrade - Universidade de São Paulo
Fábio Durão - Universidade Estadual de Campinas
Glenda Valim de Melo - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ione da Silva Jovino - Universidade Estadual de Ponta Grossa
João Fábio Sanches - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Joel Justin Windle - Universidade Federal Fluminense
Josane Moreira de Oliveira - Universidade Estadual de Feira de Santana
José Carlos de Almeida Filho - Universidade de Brasília
Lorenzo Vitral - Universidade Federal de Minas Gerais
Marcelo Cizaurre - Universidade de São Paulo
Maria Antonieta Amarante Cohen - Universidade Federal de Minas Gerais
Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Patrick Charaudeau - Université Paris XIII
Raquel Beatriz Junqueira Guimarães - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Selma Sueli Santos Guimarães - Universidade Federal de Uberlândia
Shirlene Bemfica de Oliveira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
Valter de Carvalho Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
Vera Lopes da Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto - Universidade Estadual de Goiás
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - Universidade Federal de Minas Gerais
Wander Emediato de Souza - Universidade Federal de Minas Gerais

REVISÃO DOS ABSTRACTS

Adail Sebastião Rodrigues Júnior

REVISÃO TEXTUAL

Clézio Roberto Gonçalves

Kassandra da Silva Muniz

ASSISTENTE DE EDIÇÃO

Danúsia Natália Monteiro Gomes



Sumário

8 – Editorial

11 - Sobre a capa

Artigos – Dossiê

12 - Um estudo sobre a Legendagem para Surdos e Ensurdecidos (LSE) em Videoaulas em Plataforma de Ensino a Distância

Renatta Pires Franco

Igor Pereira Ribeiro dos Santos

Élida Gama Chaves

34 - Aprendizagem colaborativa no ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes

Joseane Rosa Santos Rezende

50 - A noção de crença na linguística aplicada: uma nova abordagem

Bruna Helena Rech Rocha

Valeria Silveira Brisolara

67 - Crenças dos pais, crenças dos filhos: o rural, o urbano e o preconceito linguístico

Maria do Socorro Vieira Coelho

Gilvan Mateus Soares

81 - As contribuições de uma análise sociointeracional dos recursos corporais e verbais para a compreensão das formas de interagir de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)

Fernanda Miranda da Cruz

Caroline Paola Cots



103 - O uso da preposição “a” como Objeto Direto (OD) e Indireto (OI): uma análise contrastiva entre o espanhol e o português brasileiro

Valdilena Ramme

Diego Giovanni Vargas Rodriguez

127 - Estratégias de Negação do Brasileiro na Crônica Nacional: Uma Contribuição para o Ensino de Português para Estrangeiros

Thais de Freitas Mondini Belletti

140 - A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês

Natália Mariloli Santos Giarola Castro

Maralice de Souza Neves

158 - Análises de políticas educacionais de acolhimento: a integração de alunos haitianos e o projeto “Escola sem Fronteiras” em Contagem/MG

Roberta Garcia

Juliana Machado

176 - A campanha publicitária da Skol sob um enfoque sociodiscursivo: elaborando questões de leitura para o ensino de Português

Maíra da Silva Gomes

Maristela Schleicher Silveira

Graziela Hoerbe Andrighetti

191 - Enunciação, percepção e experimentações estéticas na constituição do sujeito cronista

Luiz Antônio Ribeiro

Cláudia Mara de Souza

Aurélio Takao Vieira Kubo



Editorial

A Revista Caletroscópio é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Tem por objetivo promover e divulgar pesquisas no âmbito da linguagem em geral e, mais especificamente, nas áreas dos estudos linguísticos e literários e da linguística aplicada, em suas interfaces com abordagens da memória cultural, da tradução e das práticas discursivas. Sua primeira edição data de 2012.

Este número especial, volume 2, publicado no ano em que se celebram os 10 anos de criação do Programa de Pós-graduação em Letras: estudos da linguagem, congrega trabalhos da área da Linguística Aplicada. Os artigos seminais versam sobre língua de sinais, crenças linguísticas, preconceito linguístico, interação social, comportamento sociodiscursivo, práticas pedagógicas, políticas educacionais, ensino à distância, ensino de língua materna, ensino de língua estrangeira e, ainda, ensino de literatura.

O primeiro artigo, “Um estudo sobre a legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) em videoaulas em plataforma de ensino à distância” de Renatta Pires Franco, Igor Pereira Ribeiro dos Santos e Élide Gama Chaves, apresenta uma proposta de readequação dos parâmetros utilizados na elaboração da LSE de videoaulas produzidas para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma *Dell Accessible Learning*, para que o conteúdo possa atender às necessidades das pessoas surdas e ensurdecidas.

O segundo trabalho, “Aprendizagem colaborativa no ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes” de Joseane Rosa Santos Rezende, trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa na análise dos dados, cujos resultados mostram que, por meio da aprendizagem colaborativa, os alunos assimilam e aprendem melhor os conteúdos estudados, pois o trabalho colaborativo enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro artigo, “A noção de crença na linguística aplicada: uma nova abordagem”, Bruna Helena Rech Rocha e Valeria Brisolará buscam estabelecer uma nova perspectiva para o estudo das Crenças em Linguística aplicada, partindo-se da noção de crença postulada na Sociologia nos trabalhos de Pierre Bourdieu, representando, assim, uma ruptura epistemológica.

O quarto artigo, “Crenças dos pais, crenças dos filhos: o rural, o urbano e o preconceito linguístico” de Maria do Socorro Vieira Coelho e Gilvan Mateus Soares, discute como alunos do Ensino Fundamental II, de escola pública em Minas Gerais, e seus responsáveis se percebem como usuários da língua portuguesa. Para tanto, a pesquisa se orientou pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional.

No quinto trabalho, intitulado “As contribuições de uma análise sociointeracional dos recursos corporais e verbais para a compreensão das formas de interagir de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)”, Caroline Paola Cots e Fernanda Miranda da Cruz investigam a participação de uma criança com diagnóstico de TEA em dois episódios de interação de brincadeiras familiares, priorizando-se, nas análises, os recursos corporais mobilizados durante a interação.

O sexto artigo, “O uso da preposição ‘a’ como objeto direto (OD) e objeto indireto (OI): uma análise contrastiva entre o espanhol e o português brasileiro” de Valdilena Ramme e Diego Giovanni Vargas Rodriguez, revisita gramáticas normativas e descritivas que apresentam regras para o emprego dessa preposição em português e em espanhol e tenta sistematizar



contrastivamente as aplicações da norma culta do espanhol e do português.

O sétimo artigo, “Estratégias de negação do brasileiro na crônica nacional: uma contribuição para o ensino de português para estrangeiros” de Thais de Freitas Mondini Belletti, inserido no estudo sobre aspectos interacionais do português brasileiro e baseado nos conceitos da Sociolinguística Interacional e da Antropologia Social, apresenta uma reflexão sobre a interação linguístico-social no ato de negar.

A seguir, no texto “A educação continuada e a prática pedagógica nas representações de uma professora de inglês”, Natália Mariloli Santos Giarola Castro e Maralice de Souza Neves objetivam compreender as representações de uma professora de inglês sobre sua prática pedagógica e a educação continuada (EC), observando-se possíveis deslocamentos identitários.

O nono artigo, “Análises de políticas educacionais de acolhimento: a integração de alunos haitianos e o projeto ‘Escola sem Fronteiras’ em Contagem/MG” de Roberta Garcia e Juliana Machado, apresenta algumas ações para o acolhimento de imigrantes haitianos, proporcionando profícuas reflexões, por meio da discussão sobre algumas medidas e ações que se revelaram potenciais e sobre outras que precisam ser reconfiguradas.

A seguir, no artigo “A campanha publicitária da Skol sob um enfoque sociodiscursivo: elaborando questões de leitura para o ensino de português”, Graziela Hoerbe Andrighetti, partindo da perspectiva sociodiscursiva de linguagem do Círculo de Bakhtin e de Maingueneau, propõe uma reflexão sobre a elaboração de tarefas de leitura para aula de língua portuguesa com um enfoque discursivo, tendo como base um texto que foi a campanha publicitária da Skol em 2015.

No artigo, “Enunciação, percepção e experimentações estéticas na constituição do sujeito cronista”, Luiz Antônio Ribeiro, Cláudia Mara de Souza e Aurélio Takao Vieira Kubo investigam como se instaura a (inter)subjetividade em crônicas literárias produzidas pelos alunos do primeiro ano do ensino integrado de uma escola da rede federal de ensino, a partir de um projeto de engenharia didática.

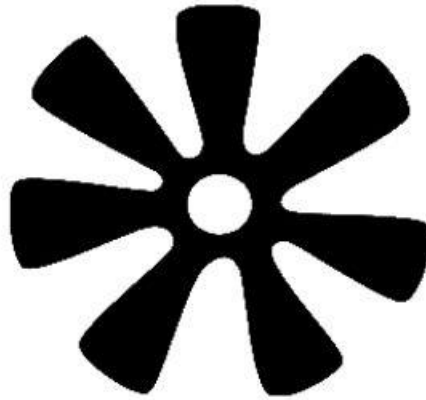
Enfim, este número especial brinda os(as) leitores(as) com um conjunto de onze artigos que versam sobre a área disciplinar e científica da Linguística Aplicada, com base em quadros teórico-metodológicos diferentes, mas todos resultantes de análises científicas empíricas e com o rigor exigido pelo que se considera produção acadêmica de qualidade.

Registramos um agradecimento especial aos(às) autores(as) e aos(às) pareceristas “ad hoc” e desejamos a você, leitor(a), uma excelente leitura e frutíferos diálogos com os(as) autores(as) e seus textos!

Adail Sebastião Rodrigues-Júnior
Clézio Roberto Gonçalves
Kassandra da Silva Muniz
(Editores desta edição)

Explicação da capa:

Símbolo Adinkra – Ananse Ntontan



O adinkra, dos povos acã da África ocidental (notadamente os asante de Gana), é um entre vários sistemas de escrita africanos, fato que contraria a noção de que o conhecimento africano se resume apenas à oralidade. Na verdade, a grafia nasce na África com os hieróglifos egípcios e seus antecessores. Diversos outros sistemas de escrita percorrem a história africana em todo o continente.

(Fonte IPEAFRO: <https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/>)

Como uma espécie de teia de aranha, o símbolo Ananse Ntontan representa a criatividade e a sabedoria.

(Fonte: https://static.dicionariodesimbolos.com.br/upload/f3/f2/simbolos-adinkra-4_xl.jpeg?1588861996)

**Um estudo sobre a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE)
em Videoaulas em Plataforma de Ensino a Distância**

*A Study of the Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing (SDH)
in Video Lessons in Distance Learning Platform*

Renatta Pires Franco

Universidade Estadual do Ceará
renatta.franco@aluno.uece.br

<https://orcid.org/0000-0002-7736-6604>

Igor Pereira Ribeiro dos Santos

Universidade Federal do Ceará
igor_prds@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6229-7055>

Élida Gama Chaves

Universidade Estadual do Ceará
elidagama@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4142-6019>

Resumo: A Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) é uma modalidade de tradução audiovisual acessível, que difere das legendas para ouvintes (LO) pela indicação dos falantes e de efeitos sonoros. A plataforma XXXX vem implementando a LSE nas videoaulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de modo a acessibilizar o material produzido para o público surdo. Para a elaboração da LSE, utilizamos o programa Subtitle Workshop 6.0b e os parâmetros de legendagem disponíveis no Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (2016), doravante Guia. Nele, há orientações para profissionais que trabalham na área, fundamentadas por teóricos em legendagem (IVARSSON e CARROLL, 1998; KARAMITOGLOU, 1998; DIAZ-CINTAS e REMAEL, 2007; NEVES, 2007) e por pesquisas acadêmicas (ARAÚJO e NASCIMENTO, 2011; CHAVES, 2012; GABRIEL, 2013; ARAÚJO e ASSIS, 2014; ARRAES, 2015; FRANCO e CHAVES, 2015; ARAÚJO, 2015; VIEIRA et al, 2015) que fundamentaram também este estudo. O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de readequação dos parâmetros utilizados na elaboração da LSE de videoaulas produzidas para o AVA da referida plataforma, para que o conteúdo possa atender às necessidades das pessoas surdas e ensurdidas. Como resultados, entendemos que essa readequação que fizemos nos parâmetros estabelecidos da LSE é uma proposta. Portanto, se faz interessante a replicação desses novos parâmetros em futuras pesquisas, de modo a verificar se a problemática da densidade de conteúdo se repete em outros materiais audiovisuais voltados para a educação. Esse é um modo de se obter respostas, para que se aceite os parâmetros que propomos ou mesmo que se proponham novos.

Palavras-Chaves: Tradução Audiovisual Acessível. Legendagem para Surdos e Ensurdidos. Videoaulas.

Abstract: *Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing (SDH) is an accessible audiovisual translation modality, that differs from the subtitles for listeners by identifying the speakers and the sound effects. Accessible Learning platform has been implementing SDH in video lessons in its Virtual Learning*

Environment, in order to make the material produced accessible for the deaf audience. In the making of the SDH, Brazilian subtitlers use the software Subtitle Workshop 6.0b and the parameters available in the Guide for Affordable Audiovisual Productions (2016). In this guide, there are guidelines for professionals working in the field, based on subtitling theorists (IVARSSON and CARROLL, 1998; KARAMITOGLOU, 1998; DIAZ-CINTAS and REMAEL, 2007; NEVES, 2007) and academic research (ARAÚJO & NASCIMENTO, 2011; CHAVES, 2012; GABRIEL, 2013; ARAÚJO and ASSIS, 2014; ARRAES, 2015; FRANCO and CHAVES, 2015; ARAÚJO, 2015; VIEIRA et al, 2015) that also supported this research. The purpose of this article is to present a proposal of readjustment of the parameters used in the making of the SDH for video lessons produced by the referred platform, so that the content can meet the needs of deaf and hard-of-hearing people. As a result, we understand that this readjustment that we made in the established parameters for SDH is a proposal. Therefore, we recommend further researchers to replicate these new parameters, so that they can verify if the problematic density of content repeats itself in other audiovisual material targeted to education. That way, it is possible to have answers, whether to accept the parameters that we propose here, or even to propose new ones.

Keywords: Audiovisual Translation. Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing. Video Lessons.

Introdução

De acordo com o Censo Demográfico 2010, o último censo do IBGE, existem 45.606.048 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência – a saber, visual, auditiva e motora. Esse número representa 23,9% da população do Brasil, dentro do qual 5,1% possui deficiência auditiva. Sendo assim, existe uma parcela da população brasileira que tem dificuldade de usufruir da educação nos modelos convencionais.

Com o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira pela Lei nº 10.436, promulgada em 2002, a inserção de intérpretes em salas de aulas se constituiu um direito linguístico dos alunos surdos. Entretanto, a realidade ainda é a falta de formação para profissionais que promovam acessibilidade no contexto educacional básico, tanto para o intérprete de Libras quanto para os professores de alunos surdos.

No contexto da Educação a Distância (EaD), temos ferramentas como *softwares* educativos, objetos de aprendizagem e tecnologias assistivas, que ajudam a promover acesso ao conteúdo educacional pelo aluno surdo. Na EaD, um dos objetos de aprendizagem utilizados em diferentes ambientes virtuais são as videoaulas, e para que o público surdo tenha acesso a esse conteúdo, se faz necessário acessibilizá-las, tanto com a tradução Português-Libras, por meio da janela de Libras, quanto com o recurso da Legendagem para Surdos e Ensurdecidos¹ (LSE), o que permitiria acessibilidade ao material que está disponível em língua portuguesa oral.

¹ Segundo Neves (2005, p. 83) Ensurdecido é a pessoa que tem de leve a moderada perda auditiva (algo em torno de 15 a 60db).

O foco deste estudo concentra-se na LSE em videoaulas nas plataformas de EaD promovidas pelo Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação Dell (LEAD). A LSE pode ser definida como uma modalidade de tradução audiovisual, que pode ser: interlinguística, entre duas línguas distintas; intralinguística, dentro da mesma língua; e intersemiótica, dos elementos acústicos para o verbal escrito, como a tradução dos efeitos sonoros. Ainda que a LSE guarde semelhanças com o tipo de legenda conhecido como *closed caption*, é importante que se faça a distinção de que, enquanto este se trata de uma modalidade de transcrição da fala, a LSE já é uma modalidade de tradução por si só, visto que não necessariamente reproduz a fala palavra a palavra, permitindo estratégias e modificações.

Dentro desse contexto, nosso objetivo é apresentar um estudo de caso sobre a adaptação dos parâmetros, em relação aos já convencionados à legendagem, na elaboração da LSE das videoaulas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma de ensino a distância *Dell Accessible Learning*, doravante DAL.

É significativo ressaltar o papel social deste estudo, se considerarmos a importância de acessibilizar o conteúdo audiovisual na EaD, pois a divulgação dos dados deste poderão auxiliar na elaboração de videoaulas acessíveis, por meio da LSE, além de auxiliar diretamente o profissional que trabalha na elaboração de legendas (o legendista) com a análise sobre esse determinado contexto de produção de legendas. Academicamente, este estudo se justifica por enriquecer o estado da arte, ao somar-se às pesquisas desenvolvidas no âmbito da Tradução Audiovisual Acessível (TAVa), especificamente relacionadas à LSE, que têm um sólido histórico de serem desenvolvidas no Laboratório de Tradução Audiovisual (LaTAV), localizado no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Para o presente estudo, foram levados em conta na atividade de legendagem presente na análise deste artigo os parâmetros técnicos, linguísticos e tradutórios em legendagem presentes no Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (2016), doravante Guia, além de outros parâmetros estudados pelas pesquisas que serão referenciadas aqui neste estudo.

2 Fundamentação Teórica

Nesta seção, apresentaremos uma síntese sobre as pesquisas que embasam este artigo e que nos auxiliaram na análise dos parâmetros da LSE das videoaulas.

2.1 Educação a Distância (EaD)

A EaD é uma modalidade de educação, na qual o aluno que se encontra impossibilitado de frequentar uma escola ou instituição de ensino superior nos moldes regulares possa ter acesso a educação de qualidade. São diversos os motivos que ocasionam essa dificuldade de acesso, tais como moradias em localidades mais afastadas dos centros educacionais, o ritmo acelerado do dia a dia, a necessidade de conciliação com os horários de trabalho.

Embora venha sendo aplicada ao contexto pedagógico nas últimas décadas, pode-se ver os primórdios da EaD desde civilizações passadas. Na Grécia e Roma antigas, novos conhecimentos eram compartilhados entre membros da sociedade por meio de correspondências. No século XVII, era comum que as descobertas produzidas no período da Revolução Científica (1543 – 1687) fossem transmitidas através de cartas e da imprensa (Ronan, 1987). Já no século XX, o período do fim da Primeira Guerra Mundial marcou a implementação de novos sistemas de ensino, como a própria EaD, visto que o povo clamava por educação. Ainda no século XX, o rádio foi uma mídia pioneira na transmissão de conteúdos educacionais em países da América Latina, como Brasil, Colômbia, México e Venezuela (Oliveira, 2010).

No Brasil, especificamente, as primeiras manifestações de EaD ocorreram no século XX, com cursos profissionais que eram ministrados por meio de cartas². Em 1904, temos o primeiro registro conhecido no país, que se tratava de um curso de datilografia, no qual eram enviados materiais impressos como guias de estudos, exercícios, etc. via correio³. Posteriormente, em 1923, a Rádio Sociedade, do Rio de Janeiro, trouxe o ensino para o sistema de rádio⁴. Entre os conteúdos organizados por Edgar Roquette-Pinto, havia cursos, atividades e palestras em áreas científicas, como física, química e botânica; além de programas culturais, que abordavam desde agricultura a literatura⁵. Já nos anos 70, em 1978, especificamente, foi criado pela Fundação Roberto Marinho o já conhecido pelo público brasileiro Telecurso 2000. Esse curso primeiramente contemplava somente os alunos do ensino médio, mas que veio a atender também a estudantes do ensino fundamental⁶.

² O Jornal do Brasil, em 1904, compartilhou um anúncio nos classificados sobre um curso de datilografia (para usar máquina de escrever) por correspondência.

³ Fonte: <https://www.ead.com.br/ead/como-surgiu-ensino-a-distancia.html>.

⁴ Para Edgar Roquette-Pinto, “o rádio era a escola de quem não tinha escola”. Com isso, a Rádio Sociedade insistiu em transmitir, via recursos sonoros, o melhor, dentro do que era possível naquela época, da educação e da cultura para os brasileiros.

⁵ Fonte: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/R%C3%81DIO%20SOCIEDADE%20DO%20RIO%20DE%20JANEIRO.pdf>

⁶ Fonte: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/09/telecurso-ha-mais-de-30-anos-investindo-em-educacao-distancia.html>.

A partir do século XXI, no entanto, novos instrumentos vêm sendo utilizados pela EaD, principalmente por meio de aparelhos eletrônicos. Em 1946, tivemos o surgimento do computador; mas foi a partir de 1969, com o advento da internet, que o conhecimento e a informação se globalizaram. A EaD, então, precisou se reinventar, de modo a acompanhar a evolução da própria tecnologia, como abordaremos a seguir.

Rosenberg (2007) defende como ferramenta importante para a EaD o uso da chamada web 2.0. O conceito se trata de uma nova fase na história da internet. Em seus primórdios, o usuário meramente buscava um conteúdo, se utilizava deste, e fechava a página. Já a web 2.0 tira o internauta desse estado de passividade, tornando o estudante parte efetiva no compartilhamento de informações, o que se dá por meio da interatividade fornecida por recursos como blogs, wikis, fóruns, plataformas de vídeos e redes sociais.

De acordo com Rosenberg (2007), a web 2.0 se aplica à EaD, nessa interatividade que ela promove, visto que proporciona uma educação que não se resume à simples recepção de conteúdo, mas que propõe que o próprio estudante seja um participante ativo na produção de conhecimentos, e que haja uma maior troca entre professor e aluno, e mesmo entre alunos.

Escolhemos tratar dessa modalidade educacional, pois as circunstâncias que citamos acima como possíveis motivos para se optar pela EaD se aplicam também a pessoas com deficiência. Sendo assim, investigamos aqui um modo de colaborar com a inclusão desse público, mais especificamente, a comunidade surda.

2.2 Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE)

Dentro dos Estudos da Tradução, a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) é reconhecida como tal com base na concepção de Jakobson (1995), que propôs três vertentes da tradução: interlinguística (texto de partida e chegada em línguas diferentes); intralinguística (texto de partida e chegada na mesma língua); e intersemiótica (texto de partida e chegada em meios semióticos diferentes, do visual para o verbal ou vice-versa). A LSE, portanto, se enquadra como tradução intersemiótica, visto que traduz o canal sonoro para texto escrito.

Assim sendo, entende-se que a LSE é uma modalidade de Tradução Audiovisual Acessível (TAVa), pois permite ao público com surdez total ou parcial acesso à informação que é veiculada oralmente em produtos audiovisuais, tais como: filmes, novelas, séries, videoaulas, dentre outros. Além de contemplar as falas dos personagens, esse tipo de legenda contempla outros recursos

presentes na língua oral e que não podem ser compreendidos apenas com a tradução das falas dos personagens em vídeo.

São características que distinguem esse tipo de legendagem daquela produzida para o público ouvinte, a saber: a identificação dos falantes (explicitação do nome do personagem que detém o turno de fala em tela) e tradução dos efeitos sonoros (música e ruídos) e das características prosódicas da fala.

Além dessas informações adicionais paralinguísticas presentes na LSE, questões de ordem técnica e concepções distintas de tradução são aspectos que diferenciam a LSE da legendagem para ouvintes (ARAÚJO, 2004, 2007, 2008; NASCIMENTO e ARAÚJO, 2011).

De acordo com o Guia (2016), as questões tradutórias da LSE estão relacionadas à operacionalização dos parâmetros técnicos e linguísticos de uma legenda, e devem ser pensados simultaneamente. Para esse fim, é preciso que no momento da tradução, o profissional se atente aos parâmetros técnicos e linguísticos, como velocidade da legenda, número de linhas, caracteres por linha, formato, posição das legendas, convenções linguísticas, redução, explicitação, segmentação etc. no momento da tradução.

2.2.1 Parâmetros Técnicos da LSE

No que diz respeito às questões técnicas, a LSE deve apresentar parâmetros relativos a: número de linhas, velocidade, formato, marcação (início e final das legendas), duração, convenções e posição das legendas. Em relação ao número de linhas, empresas de legendagem adotam que a legenda deve ter no máximo duas linhas, as quais devem ter no máximo 37 caracteres cada uma.

Pesquisas experimentais com rastreador ocular atestaram que existem três velocidades de leitura que permitem que o espectador acompanhe a leitura das legendas com o áudio e as imagens do filme: 145 palavras por minuto (ppm), 160 ppm e 180 ppm (D'YDEWALLE, et al. 1987). Diaz Cintas e Remael (2007) transformaram essas medidas em caracteres por segundo (CpS), para facilitar o trabalho do profissional responsável por elaborar as legendas.

Em relação ao formato da LSE, a legenda pode apresentar três formas. Na primeira, a porção de texto é distribuída de maneira que sejam exibidos quase o mesmo número de caracteres para as duas linhas, tendo um formato semelhante a um retângulo. No segundo e no terceiro formato, aparecem mais caracteres na linha de cima ou na linha de baixo, respectivamente, lembrando uma pirâmide (ARAÚJO e ASSIS, 2014). A seguir, o Quadro 1 ilustra esses três diferentes tipos de

formatos.

Quadro 1 – Formato das legendas

Em forma de retângulo.
Em forma de pirâmide invertida com a linha de cima maior.
Pirâmide com a linha de cima menor.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

A marcação inicial e final de uma LSE tenta seguir os ritmos da fala da videoaula, programa, série, filme, etc. De acordo com Diaz Cintas e Remael (2007), períodos longos podem ser reduzidos, enquanto que períodos curtos podem ser agrupados.

Segundo Diaz Cintas e Remael (2007, p.102), como qualquer texto escrito, a legendagem apresenta convenções lexicais e tipográficas. Algumas convenções se assemelham às de qualquer texto escrito e outras são características da legendagem. O Quadro 2 traz uma comparação entre o uso de alguns sinais de pontuação em textos escritos convencionais e em textos legendados. A pontuação está entre as convenções mais utilizadas no Brasil.

Quadro 2 – A pontuação na legendagem

Sinal de Pontuação	Texto Escrito Convencional	Legendagem	Exemplo
Vírgula	Indica pausa ou apostro	<p>Uso igual, se a vírgula vier dentro da mesma legenda. (Ex.1)</p> <p>Entre legendas, ela é desnecessária, porque a transição de uma legenda para outra já indica pausa. (Ex.2)</p>	<p>Ex.1</p> <p>Em todo caso, vou te mandar um outro artigo.</p> <p>Ex.2</p> <p>Nossa, já foi complicado pra gente que estava ali perto imagino pra você.</p>



Ponto final	Indica fim de pensamento.	Indica que não há continuação na legenda.	Ex.3 Não terá equipamento pra todos.
Dois pontos	Introduz ou anuncia algo.	Uso igual.	Ex.4 Ficamos com as mãos na cabeça, pensando: "para aonde vou?".
Aspas	Reproduz as exatas palavras de alguém.	Uso Igual.	Ex. 5 Ele disse: "quer vender?" Eu disse não.
Exclamação	Dá ênfase para indicar raiva, ironia, surpresa, alegria ou desgosto.	Deve ser usado somente se for extremamente necessário para que a pontuação não perca a força. Na maioria das vezes, as imagens já dão o efeito emotivo.	Ex.6 Se devolver, o Ruço não me deixa com ele!
Interrogação	Sinaliza uma pergunta.	Uso igual	Ex.7 Será que estão tentando adivinhar o que sentimos?
Travessão	Indica diálogo.	Sinaliza que duas pessoas estão falando na mesma legenda. Ao contrário do texto escrito convencional, a próxima palavra encosta na pontuação, porque o espaço conta como um caráter.	Ex. 8 -Eu não consigo movê-la. -Agente firme, pelo amor de Deus!
Três pontos	Pensamento inconcluso.	Geralmente, só se usa para indicar hesitação	Ex.9 Eu... Eu não sei.

Fonte: Guia (2016).

Pesquisas de recepção com surdos, realizadas pelo grupo LEAD - UECE (FRANCO e ARAÚJO, 2003; ARAÚJO, 2004, 2007, 2008, 2012; NASCIMENTO e ARAÚJO, 2011) afirmaram que a LSE veiculada no Brasil não satisfaz o público, e com isso, essas pesquisas têm auxiliado na melhoria de parâmetros da LSE, que contemplem as necessidades dos surdos brasileiros. Entre esses parâmetros definidos por surdos de várias regiões do Brasil, estão: i) a identificação de falantes e os efeitos sonoros devem aparecer entre colchetes; ii) a voz filtrada (voz fora da tela, vinda da televisão, vinda do rádio etc.) deve apresentar-se em itálico; e iii) a linguagem utilizada deve ser o português formal. Esses parâmetros, contudo, ainda não são regularmente colocados em prática na LSE que é veiculada no Brasil.

2.2.2 Parâmetros Linguísticos da LSE

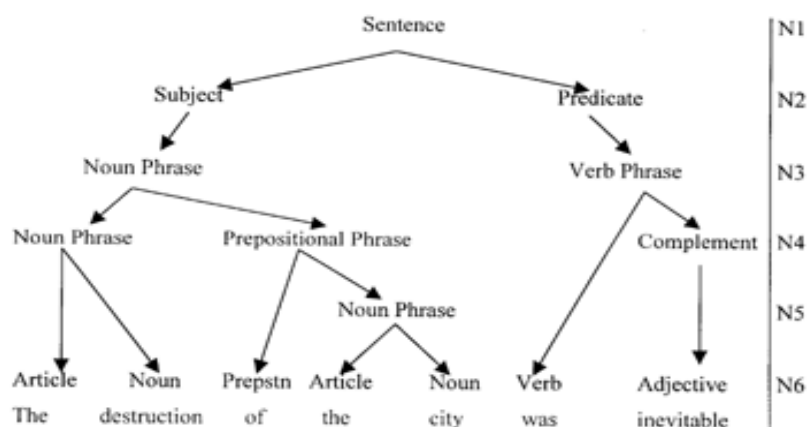
Para se elaborar uma LSE confortável para o espectador, é necessário, além de atender a parâmetros técnicos, fazer edições linguísticas. As edições linguísticas são as manipulações no texto audiovisual relacionadas à segmentação da fala em blocos semânticos, à redução da informação textual e à explicitação de informações sonoras, aquelas depreendidas pelo canal auditivo, como efeito sonoros e a identificação de falantes (GUIA, 2016).

A segmentação está relacionada à divisão do texto e das legendas. Sobre a segmentação, segundo Ivarsson e Carroll (1998, p. 74), qualquer irritação ou inconsistência experienciada pelos espectadores atrasa o processo de compreensão e faz dispersar do foco principal, o filme em si. De acordo com Reid (1990), a segmentação pode acontecer de três formas: pela gramática (pautada pela sintaxe), pela retórica (pautada pelo ritmo da fala), ou pelo visual (pautada pelo que acontece na cena, como cortes, mudanças de ângulo etc.). Em relação à segmentação pautada pela gramática, os pesquisadores do grupo LEAD em suas pesquisas, incluindo os presentes autores, substituem pelo termo 'linguística', já que esse tipo não envolve somente a gramática, ou seja, o léxico e a sintaxe, mas também a semântica.

A segmentação pode ocorrer em dois níveis. O primeiro acontece nas divisões das linhas dentro da mesma legenda, chamado de “quebra de linha” (*line break*) e o segundo acontece nas divisões entre duas ou mais legendas (DIAZ CINTAS E REMAEL, 2007, p. 173). Karamitroglou (1998), sugere que a divisão do texto seja feita no mais alto nível sintático possível. Para Diaz Cintas e Remael (2007, p. 173), o proposto por Karamitroglou (1998) resume que se a segmentação não for

boa, os leitores farão um esforço maior para decodificar o texto e, conseqüentemente, poderão se cansar mais rapidamente do produto audiovisual. A seguir, a árvore sintática proposta pelo autor:

Fig. 1 – Árvore sintática para explicar a segmentação



Fonte: Karamitroglou (1998)

Essa árvore sintática é constituída de seis nós ou construções sintáticas, sendo que o 1º representa a oração completa e o 6º representa as palavras ou morfemas. Com os exemplos será possível entender melhor o que significa o mais alto nível sintático possível.

A construção analisada na árvore é *The destruction of the city was inevitable* (Em português: A destruição da cidade foi inevitável). No primeiro nó (N1), a oração está constituída de sujeito e predicado:

The destruction of the city was inevitable

A segmentação no segundo nó (N2) criaria duas linhas de legenda nos mais altos níveis sintáticos possíveis formados pelos sintagmas nominal e verbal, respectivamente (N3):

The destruction of the city
was inevitable

A segmentação no quarto nó (N4) é formada pelo sintagma nominal e preposicional. O sintagma preposicional também possui dentro seus constituintes um sintagma nominal, localizado no N5:

The destruction
of the city was inevitable

E por fim, a segmentação no sexto nó (N6) se encontra no nível lexical, permitindo que a legenda seja dividida em qualquer ponto da construção:

The/ destruction/ of/ the/ city/ was/ inevitable

Dos exemplos dados, a segmentação igualmente representada em (N2) e (N3) se configura como a que promove melhor leitura, por conta de um menor esforço, pois a linha de cima contém um nível sintático completo (sintagma nominal) e a linha de baixo contém outro nível sintático completo (sintagma verbal). Na árvore, a nomenclatura do (N2) consiste em sujeito e predicado e a do (N3) consiste em sintagmas nominal e verbal.

Continuando com as edições linguísticas da LSE, é importante debater sobre a redução ou condensação textual nesse tipo de legenda. Para os legendistas, nem sempre será possível traduzir tudo aquilo que está sendo dito, pois é possível que o espectador não consiga harmonizar imagem e legenda. Por isso, quase sempre é necessário reduzir o texto das legendas, para que elas tenham a velocidade similar às velocidades de leitura. A redução linguística está ligada ao parâmetro técnico de velocidade da legenda (GUIA, 2016).

Relacionado à identificação dos falantes e aos efeitos sonoros, é importante que essas informações venham dentro de colchetes. Em relação à identificação dos falantes, pesquisas de recepção realizadas pelo grupo LEAD - UECE (FRANCO e ARAÚJO, 2003; ARAÚJO, 2004, 2007, 2008; ARAÚJO e NASCIMENTO, 2011) afirmaram que é complicado para os surdos distinguirem quem está falando em cena. Já a identificação dos efeitos sonoros, é importante porque fornece ao público pistas que ajudam a compor o espaço do filme.

O entendimento dos parâmetros é importante para acompanhar a análise dos dados deste artigo. Os parâmetros da legendagem levados em conta nesta pesquisa costumam ser discutidos nas pesquisas em legendagem e também estão presentes na seção sobre Legendagem do Guia (2016), no qual é descrita uma legenda (para surdos ou ouvintes) que seria aquela preconizada por pesquisadores da área tanto nacionais quanto internacionais.

2.2.3 LSE e Videoaulas

Naturalmente, videoaulas são recursos audiovisuais. Considerando que os conteúdos serão transmitidos por um professor falando – quer ele apareça visualmente, ou através apenas de narração em *voice off* – o público surdo precisará de algum recurso que torne essas informações acessíveis. Dois dos métodos mais utilizados para tanto é a janela de Libras, onde um intérprete traduz as falas na Língua Brasileira de Sinais, e a LSE.

Embora seja um campo de estudos relativamente novo, ainda há uma boa quantidade de pesquisas em expansão na área da LSE. Entretanto, essas pesquisas geralmente tem um viés de acesso à cultura, visto que os *corpus* abordados nas mesmas tendem a ser de gêneros voltados para peças culturais, tais como filmes, novelas, seriados e teatro. Tendo isso em mente, a presente pesquisa busca preencher uma lacuna no campo, que é a muito necessária inclusão social promovida pelo uso da LSE em um contexto da educação, por meio de vídeos instrucionais para pessoas surdas.

Pesquisar a utilização da LSE em videoaulas se torna particularmente necessário, pois as várias pesquisas citadas anteriormente trazem consigo parâmetros que, ainda que extremamente importantes e reveladores, foram considerados insuficientes para o gênero videoaula. Percebeu-se na prática diária de tradução de videoaulas, realizada pelos presentes autores, que esses parâmetros funcionam bem dentro dos respectivos gêneros estudados, mas que a grande densidade de informações contidas em uma videoaula faz com que o conteúdo não possa ser “resumido”, como uma obra artística permitiria; cada detalhe pode ser responsável pelo sucesso ou falha do estudante na absorção de conhecimentos.

Tendo isso em mente, os presentes autores objetivam apresentar neste estudo de caso as estratégias de tradução utilizadas na elaboração da LSE dos vídeos instrucionais do AVA da plataforma de ensino a distância DAL. Esses novos parâmetros e estratégias podem vir a dar conta da tarefa hercúlea de não apenas transmitir conteúdos para o público surdo, mas muni-lo dos conhecimentos que o curso queira passar, fornecendo uma verdadeira inclusão do surdo na educação de qualidade.

3 Metodologia

Este estudo teve como suporte teórico-metodológico os estudos em TAVa, especificamente em LSE (IVARSSON e CARROLL, 1998; KARAMITOGLOU, 1998; DIAZ-CINTAS e REMAEL, 2007; NEVES, 2007), de modo a embasar uma metodologia que envolveu uma análise descritiva, de caráter qualitativo, da LSE das videoaulas disponíveis nos cursos da plataforma de ensino a distância

DAL. Sendo assim, não relatamos aqui participantes ou horas de pesquisa por se tratar de um relato de experiência, com base na nossa prática diária de trabalho com a acessibilização de materiais audiovisuais, focando no objeto de aprendizagem videoaula, no caso desta pesquisa.

3.1 Contexto de pesquisa e *Corpus*

O trabalho proposto neste estudo toma como ambiente de análise as videoaulas da plataforma acessível de EaD da empresa multinacional Dell Technologies. Denominado Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação Dell (LEAD), o laboratório está instalado na cidade de Fortaleza e se estrutura em parceria com a UECE. Suas pesquisas estão voltadas a propor soluções em prol de um ambiente virtual acessível para pessoas com diferentes tipos de deficiências.

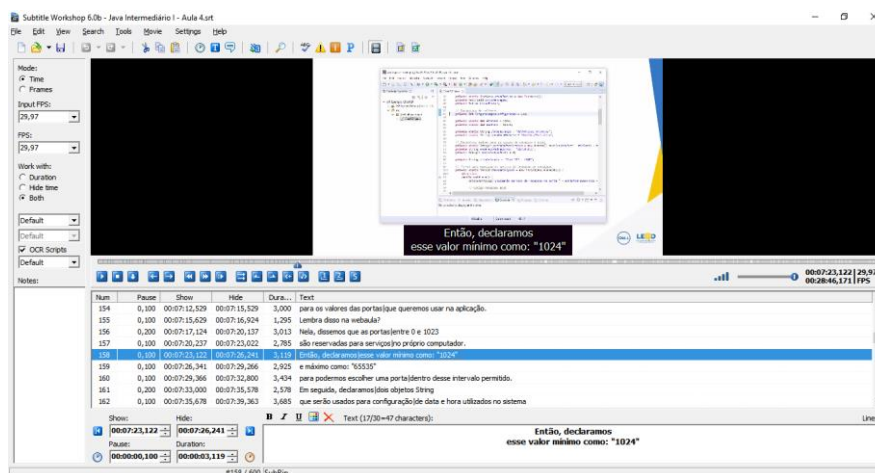
O *corpus* aqui analisado é formado por legendas do tipo LSE das videoaulas de cursos disponíveis no AVA da plataforma DAL. Os cursos se concentram na área de programação em Java, e as videoaulas possuem um método de apresentação do conteúdo por meio de narração em *voice off*. Essas videoaulas nos chamaram atenção, devido à grande quantidade de conteúdo exposto nas explicações em um curto tempo de duração. Na seção de análise do artigo, retomaremos esse assunto.

3.2 Procedimentos e Instrumentos

Para a elaboração das legendas, nos utilizamos da versão 6.0b do *software* gratuito Subtitle Workshop⁷. O programa, que teve como objetivo inicial ser utilizado na criação de *fan subs*, que são legendas não oficiais, feitas por legendistas que, embora não tenham carreiras formalizadas, fornecem acesso a legendas bem parametrizadas. O programa acabou sendo bastante divulgado, e hoje em dia é utilizado até por empresas de renome, como no caso da seguinte pesquisa, onde os presentes autores fazem uso do Subtitle Workshop em suas atividades diárias de tradução para LSE das videoaulas encontradas no AVA da plataforma DAL. A Fig. 2 mostra uma captura de tela da interface do programa.

Fig. 2 – Interface do Subtitle Workshop 6.0b

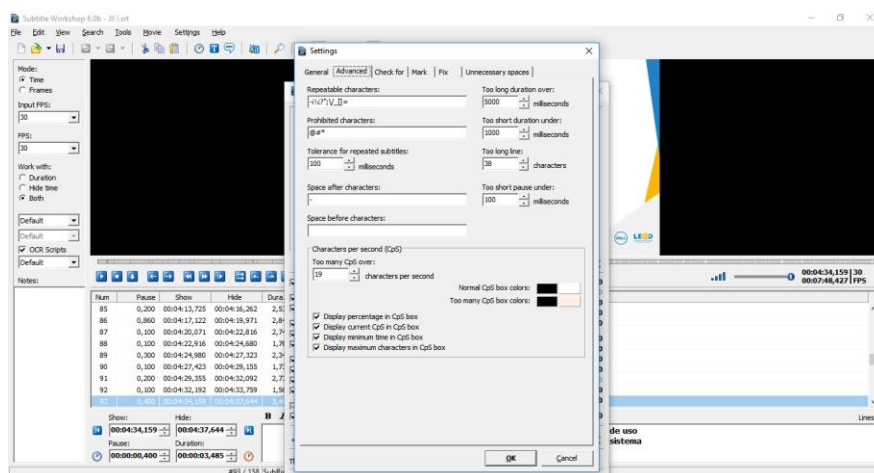
⁷ Escolhemos o Subtitle Workshop 6.0b por ser um *software* livre muito usado por legendistas e por empresas voltadas a essa área aqui no Brasil.



Fonte: Captura de tela feita pelos autores.

Essa captura de tela mostra o Subtitle Workshop em funcionamento, com uma videoaula sendo legendada. No topo, temos a barra de ferramentas, onde ficam as funcionalidades do programa. Abaixo, localiza-se o reproduzidor do vídeo que será legendado, com sua respectiva legenda em andamento. Logo abaixo, ficam as funcionalidades mais imediatas de uso do tradutor, como os botões de play, pause, stop e onde ele marca o tempo de entrada (quando começa) e de saída (quando termina) daquela inserção de legenda. A Fig. 3 mostra uma captura de tela da área de configurações do programa.

Fig. 3 – Configurações do Subtitle Workshop 6.0b



Fonte: Captura de tela feita pelos autores.

Na imagem, vemos a área onde o legendista alimenta o programa com os parâmetros técnicos

em que sua legenda se baseará. Entre eles, podemos inserir a duração mínima e máxima de cada inserção de legenda, quantos caracteres podem conter em cada linha, a pausa mínima entre uma inserção e outra, e a quantidade máxima de CpS. Na próxima seção, analisaremos como os parâmetros apresentados até aqui influenciaram nossa prática diária de trabalho.

4 Análise

Nesta seção, apresentaremos a discussão da análise sobre as estratégias de tradução utilizadas para que as videoaulas do AVA da plataforma DAL apresentassem uma LSE confortável, visto que esses materiais instrucionais da plataforma nos chamaram atenção, devido à grande densidade lexical. Os materiais se caracterizam por apresentarem blocos de fala muito extensos, onde o professor responsável por transmitir o conteúdo aglutina diversos tópicos em pouco espaço de tempo, o que dificultou o processo de elaboração da LSE. Doravante, seguiremos com a análise feita durante esse processo.

Em relação aos parâmetros técnicos utilizados pelos presentes autores, alimentamos o programa Subtitle Workshop 6.0b com os seguintes parâmetros:

1. 1000 milissegundos (um segundo) de duração mínima;
2. 5000 milissegundos (cinco segundos) de duração máxima;
3. 100 milissegundos de pausa mínima;
4. 19 caracteres por segundo (CpS).

Quando definimos esses padrões no *software*, o programa nos alerta, no momento da criação das legendas, quando ultrapassamos os parâmetros desejados. Dessa maneira, conseguimos identificar rapidamente se uma inserção de legenda necessita de reformulações e, assim, podemos pensar em quais estratégias cabem no processo tradutório desta.

Em relação aos tópicos 1 e 3, utilizamos os parâmetros já convencionados na legendagem. Quando estabelecemos os 1000 milissegundos, esse é o tempo mínimo desejado para que uma LSE permaneça em tela e, quando aplicamos 100 milissegundos de pausa mínima, essa pausa se refere ao intervalo de exibição entre uma inserção e outra.

Quanto ao segundo tópico, pode-se argumentar que pesquisas realizadas na Europa (D'YDEWALLE et al., 1987; DIAZ-CINTAS e REMAEL, 2007) já traziam um tempo máximo de

duração maior do que a presente pesquisa traz, visto que aquelas preconizam legendas de até 6000 milissegundos, e nesta pesquisa propomos 5000 milissegundos. A questão é que no Brasil, os profissionais em legendagem seguem os parâmetros estabelecidos pelo projeto MOLES⁸ (Araújo, 2012) e pelo Guia (2016), sendo, assim, orientados a elaborarem as legendas com o tempo máximo de exibição em tela de 4000 milissegundos.

No entanto, em nossa prática de trabalho, sentimos a necessidade de aumentar o tempo máximo de duração da LSE em tela para 5000 milissegundos. Isso se deu pelo que foi mencionado anteriormente sobre a densidade lexical das videoaulas. Por demonstrarem essa característica, as legendas apresentam uma velocidade alta (180ppm) e nós, como tradutores, não estávamos conseguindo transpor a grande quantidade de informações trazidas em tão pouco tempo.

E, por fim, o tópico 4 traz a quantidade máxima de CpS, que deveriam ser de 18. No entanto, para que o conteúdo da videoaula não se tornasse enfadonho, os locutores traziam para suas falas uma alta carga de velocidade, de modo a manter a aula mais dinâmica. Essa característica, em par com a grande densidade lexical, fez com que tivéssemos que aumentar a tolerância de CpS para 19, pois não conseguíamos harmonizar as questões técnicas da legendagem, como a quantidade máxima de CpS, com as questões linguísticas, como a segmentação apropriada de elementos da legenda. Esta última torna-se extrema importante, pois, como as pesquisas de Vieira (2016) e Monteiro (2016), ambas no âmbito do projeto EXLEG⁹, e Chaves (2017) já demonstraram, o fato de uma legenda ter alta velocidade não é algo problemático, desde que a segmentação linguística esteja feita corretamente, de modo que a leitura da legenda se torne confortável.

Em nossa prática, conseguimos apaziguar as problemáticas discutidas acima, com a readequação dos parâmetros já estabelecidos pelos propostos nesta pesquisa, mas, ainda assim, precisamos de soluções criativas para adaptar legendas que, mesmo seguindo esses parâmetros mais flexíveis, ainda seriam densas demais para o conforto do espectador.

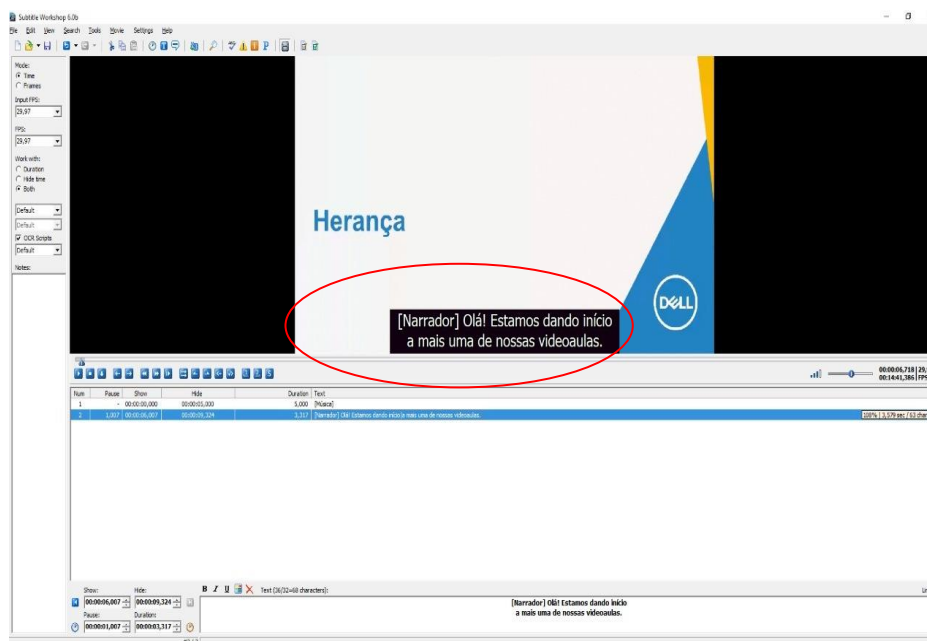
Essas soluções são as estratégias de tradução da redução, como a remoção de marcas da oralidade desnecessárias ao conteúdo; ou condensação, que permite ao legendista modificar itens lexicais de uma frase para outros de sentido semelhante, de modo que se diminua a quantidade de

⁸ Título do projeto: LEGENDAGEM PARA SURDOS: EM BUSCA DE UM MODELO PARA O BRASIL. O projeto teve como objetivo explorar a recepção de LSE de curtas-metragens por surdos brasileiros, tendo como foco o parâmetro técnico da velocidade.

⁹ Estudos Experimentais em Legendagem: análise da velocidade e da segmentação. O EXLEG tem como objetivo verificar a influência dos problemas de segmentação em legendas de velocidade lenta (145ppm) e de velocidade alta (180ppm) sobre a recepção de LSE por surdos e ouvintes brasileiros, a partir de rastreamento ocular.

caracteres daquela legenda, mas sem que se perca nenhuma informação ou a carga da mesma. Vejamos a análise de algumas estratégias de tradução usadas no seguinte exemplo descrito logo abaixo.

Fig. 4 – Tela principal do *Subtitle Workshop 6.0b*



Fonte: Captura de tela feita pelos autores.

Na Fig. 4, temos a tela principal do programa, no momento inicial da elaboração da LSE. Analisaremos o bloco textual de apresentação, no qual o professor faz uma introdução à videoaula.

[Narrador] Olá! Estamos dando início
a mais uma de nossas videoaulas.

Essa transcrição de fala, juntamente com a identificação do falante, pode ser vista em destaque na imagem. Desse modo, essa legenda apresenta 68 caracteres, para um tempo de 3,317 milissegundos em tela. De acordo com os parâmetros técnicos de legendagem sugeridos por Diaz Cintas e Remael (2007), essa duração permite que a legenda contenha, no máximo, 63 caracteres, considerando a velocidade de 180ppm. Considerando isto, para que a legenda se adequasse aos parâmetros estabelecidos, fizemos a escolha a seguir:

[Narrador] Olá! Estamos iniciando
mais uma de nossas videoaulas.

Utilizando a estratégia de condensação, modificamos os itens lexicais “dando início à” para “iniciando”, de modo que conseguimos reduzir de 68 para 63 caracteres, mantendo a carga semântica do tempo verbal. Conseguimos, também, segmentar esse bloco de fala como o desejado pelos parâmetros linguísticos de segmentação (Araújo, 2015). Ao finalizar a primeira linha de legenda com o sintagma a verbal “Estamos iniciando”, seguimos para a linha seguinte com o sintagma nominal, formado pelo especificador + substantivo “mais uma de nossas videoaulas”. Podemos notar que o especificador “mais uma de nossas” refere-se ao substantivo “videoaulas”, permanecendo assim, juntos em uma mesma linha de legenda.

Podemos complementar, ainda utilizando este exemplo, o caso do aumento de 18 CpS para 19 CpS. Como já mencionado anteriormente neste artigo, as videoaulas que estamos analisando aqui se caracterizam por apresentarem blocos densos de fala, e isso se dá pelo modo como o conteúdo é explanado. Por mais que o professor elabore previamente um roteiro de fala, o que acontece é que na hora da gravação do vídeo, ele adiciona muito mais itens lexicais do que estava programado. A título de exemplo, nesta parte introdutória, o professor ainda não começou a abordar o assunto, porém, ele objetiva atrair a atenção do aluno e pontuar os assuntos que serão tratados durante à aula. O que costuma ser programado em tópicos no roteiro, se transformam em blocos de fala extensos, que faz com que o legendista, no momento da elaboração da LSE, se utilize de estratégias tradutórias, para que não se perca nenhuma informação importante. Como percebemos que isso ocorria frequentemente em todas as videoaulas, os 18 CpS não eram suficientes, e vimos a necessidade de flexibilizar esse parâmetro. Trabalhamos, então, com o parâmetro de 19 CpS.

Consequentemente, com as nossas escolhas tradutórias, conseguimos harmonizar os parâmetros técnicos e linguísticos com a adaptação desses parâmetros referidos. Vale ressaltar que, os parâmetros modificados para a análise deste estudo de caso não foram testados. Nós, autores deste artigo, ao trabalharmos como legendistas desses vídeos instrucionais, notamos a necessidade das mudanças dos parâmetros, porém sabemos que é imprescindível que sejam realizadas mais pesquisas dentro desse contexto para corroborarem, ou não, as mudanças propostas.

5 Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo propor novos parâmetros de LSE, embasados na prática de elaboração das legendas das videoaulas do AVA da plataforma de ensino a distância DAL. Essas modificações foram feitas em relação aos parâmetros técnicos e as estratégias utilizadas já convencionadas em LSE (IVARSSON e CARROLL, 1998; KARAMITOGLOU, 1998; DIAZ-CINTAS e REMAEL, 2007; NEVES, 2007), publicadas no Guia (2016) e em pesquisas acadêmicas, como as de ARAÚJO e NASCIMENTO (2011); CHAVES (2012); GABRIEL (2013); ARAÚJO e ASSIS (2014); ARRAES (2015); FRANCO e CHAVES (2015); ARAÚJO, 2015; e VIEIRA et al, (2015). O Guia (2016) foi desenvolvido para que os legendistas pudessem, além de conhecer e ter acesso a um resumo das pesquisas da área, seguir um padrão na elaboração da LSE com as orientações repassadas, sempre pensando nas necessidades e conforto dos surdos e ensurdecidos.

A análise apresentada neste artigo, abre a possibilidade para que futuramente sejam realizadas pesquisas descritivas, no contexto educacional, a fim de verificar se as problemáticas mostradas nesse *corpus* se repetem em outros vídeos instrucionais, o que corroboraria a necessidade de mudança nos parâmetros técnicos, como foi apresentado nesta pesquisa. Os parâmetros técnicos sugeridos aqui ainda não foram testados, apenas utilizados na nossa prática de trabalho como tradutores, devido à demanda de videoaulas do AVA da plataforma referida. Portanto, além de pesquisas descritivas, esses parâmetros podem ser testados em pesquisas exploratórias e experimentais, para verificar se os parâmetros aqui propostos são satisfatórios e se proporcionam um maior conforto no ensino de pessoas surdas e ensurdecidas, visto que a educação de qualidade é o primeiro e mais primordial passo na inclusão social dessa comunidade.

Referências

- ARAÚJO, V. L. S. **Closed subtitling in Brazil**. In: Topics in audiovisual translation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004, v.1, 199-212.
- _____. **Subtitling for the deaf and hard-of-hearing in Brazil** In: Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language. Kenilworth:, Nova Jersey, EUA: Rodopi, 2007, v.30, 99-107.
- _____. **Por um modelo de legendagem para Surdos no Brasil**. In VERAS, V. (org.). Tradução e Comunicação, Revista Brasileira de Tradutores, São Paulo: UN BERO, n. 17, p. 59–76, 2008.
- _____. **Legendagem para surdos: em busca de um modelo para o Brasil**. Relatório Técnico n. 306948/2008-7. Fortaleza: CNPq. Fev/2012.
- _____. **A segmentação na legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE): um estudo baseado em corpus (CORSEL)**. Relatório Técnico n. 306441/2011-0. Fortaleza: CNPq. Fev./2015.
- ARAÚJO, V. L. S; ASSIS, Í. A. P. **A segmentação linguística na legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) de ‘Amor Eterno Amor’**: uma análise baseada em *corpus*. In: NOVODVORSKI, A.; FINATTO, M. J. B. (orgs.) Letras e Letras, Uberlândia, v. 30, n. 2, p. 156-184, jul/dez. 2014.
- ARAÚJO, V. L. S; NASCIMENTO, A. K. P. **Investigando parâmetros de legendas para Surdos e Ensurdecidos no Brasil**. Tradução em Revista, n. 11, p. 1-18, 2011. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18862/18862.PDF>>. Acesso em 24 junho 2018.
- ARRAES, D. A. **Legendagem para surdos e ensurdecidos: análise baseada em corpus da segmentação linguística do filme “Virada Radical”**. 70 f. 2015. Monografia (Bacharelado em Letras Inglês) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- CENSO IBGE 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>> Acesso em: agosto de 2018.
- CHAVES, É. G. **Legendagem para Surdos e Ensurdecidos: um Estudo Baseado em Corpus da segmentação nas legendas de filmes brasileiros em DVD**. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, 2012.
- CHAVES, É. G. **Legendagem de Filmes em Língua Inglesa e Portuguesa: Análise dos Parâmetros de Segmentação e Velocidade de Legendas para Ouvintes**. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, 2017.
- DIAZ- CINTAS, J.; REMAEL, A. **Audiovisual Translation: Subtitling**. Manchester, UK, Kinderhook, N Y, UK : St. Jerome Publishing, 2007. ISBN : 978- 1900650- 95- 3/1- 900650 - 95- 9.
- D'YDEWALLE, G. et al. **Reading a message when the same message is available auditorily in another language: the case of subtitling**. In: O'REGAN, J.K.; LÉVY-SCHOEN, A. (orgs.). Eye Movements: From Physiology to Cognition. Amsterdã e Nova York: Elsevier Science Publishers, 1987, p. 313-321.
- EAD SENAC. **História da Educação a Distância inclui cursos por cartas e rádio**. Disponível em: <<<http://www.ead.senac.br/noticias/2013/08/historia-da-educacao-a-distancia-inclui-cursos-por-cartas-e-radio/>>>. Acesso em: agosto de 2018.
- FRANCO, E.; ARAÚJO, V. L. S. **Reading Television: Checking deaf people's Reactions to Closed Subtitling in Fortaleza, Brazil**. In: GAMBIER, Y. (org.). The Translator, v. 9, n. 2, p.249- 267, 2003.
- FRANCO, R. P.; CHAVES, É. G. **Legendagem para Surdos e Ensurdecidos (LSE): Um estudo da segmentação linguística nas séries de TV brasileira**. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 14, n. 2, p. 247-265, 2015.

GABRIEL, M. H. C.. **A segmentação linguística na legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE):** uma análise baseada em *corpus*. 2013. 59f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GUIA para Produções Audiovisuais Acessíveis (2016). Marco Legal – CPD; Portaria 310; plano nacional de cultura; leis 10.048 e 10.098, 5296/04; lei 10436/2002; - 5626/2005 decreto de Libras; instrução normativa ANCINE.

IVARSSON, J.; CARROLL, M.; **Subtitling. Simrishamm**, Suécia: TransEditHB, 1998.

JAKOBSON, R. **Aspectos linguísticos da tradução.** In: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 63 -86.

KARAMITROGLOU, F. **A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe.** *Translation Journal*, v. 2, n. 2, p. 1-15, 1998.

MONTEIRO, S. M. M. **Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) e legendagem para ouvintes:** Um estudo sobre a segmentação e a velocidade na legendagem da campanha política de 2010. 2016. 232 f. Tese (Doutorado) – Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.

NEVES, J. **Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and the Hard-of-Hearing.** 357f. Tese (Doutorado): Roehampton University, London, 2005.

NEVES, J. **Guia de legendagem para surdos.** *Vozes que veem*. Leiria, Portugal: Instituto Politécnico de Leiria, 2007.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância:** a tecnologia da esperança. S. Educação a Distância: Fundamentos e Políticas. Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA, K. C. B. **A História da EAD e a Possibilidade de Inclusão Social.** Disponível em: <<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/2507/2459>>>. Acesso em: agosto de 2018.

REID, H. **Literature on the screen:** subtitle translation for public broadcasting. In: BART, W.; D’HAEN, T. (Eds.). *Something understood. Studies in Anglo- Dutch literary translation*. Amsterdam: Rodopi, p. 97- 107, 1990.

RONAN, Colin A. **Sobre o papel da imprensa na Revolução Científica do século XVII.** *História Ilustrada da Ciência*. Universidade de Cambridge. III - Da Renascença à Revolução Científica, 1987.

ROSENBERG, Marc J. **The future onf learning and E-learning.** *ELEARNING*, Lisboa 2007 – Conference Proceedings. Coordenação: Isabel Vilhena . Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação, Tipografia Guerra, Viseu, Lisboa: 2007

SUBTITLE Workshop. Sítio do programa. Disponível em: <www.urusoft.net>. Acesso em: março de 2018.

TECMUNDO. **O que é Web 2.0?** Disponível em: <<<https://www.tecmundo.com.br/web/183-o-que-e-web-2-0-.htm>>> Acesso em: agosto de 2018.

TELECURSO: há mais de 30 anos investindo em educação a distância. Disponível em: <<<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/09/telecurso-ha-mais-de-30-anos-investindo-em-educacao-distancia.html>>> Acesso em: agosto de 2018.

VERBETE. **Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/R%C3%81DIO%20SOCIEDADE%20DO%20RIO%20DE%20JANEIRO.pdf> Acesso em: julho de 2018.

VIEIRA, P. A. **A influência da segmentação e da velocidade na recepção de legendas para surdos e ensurdecidos (LSE).** 2016. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa em PósGraduação em Linguística Aplicada,



Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.

VIEIRA, P. A.; ARAÚJO, V. L. S.; CHAVES, E. G.; MONTEIRO, S. M. M. **A segmentação na legendagem do documentário Globo Repórter: Uma análise baseada em *corpus*.** In: A tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas, p. 65 – 86, 2015. ISBN: 978-85-444-0440-9.

Submissão no site: agosto de 2018

Aceite: abril de 2020

Aprendizagem colaborativa no ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes

Collaborative learning in the teaching of Libras as a second language to hearing students

Joseane Rosa Santos Rezende

Universidade Federal de Goiás

Instituto Federal de Brasília Campus Recanto das Emas

joseanerez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7125-3924>

Resumo: O ensino da Libras ganha, cada vez mais, espaço na comunidade ouvinte, seja em ambientes acadêmicos, religiosos, virtuais, ou outros. Ensinar línguas com vista à efetiva aprendizagem do aluno exige metodologias voltadas à comunicação, de maneira prática e usual, assim, os aprendizes devem usar a língua-alvo de forma dinâmica e produtiva. Portanto, é importante aplicar metodologias para que esta língua visuoespacial seja aprendida eficazmente e os ouvintes interajam com os surdos de maneira satisfatória. Conforme estudos apontados por Figueiredo (2018), a aprendizagem colaborativa tem sido uma importante abordagem na aprendizagem de uma segunda língua. Tal aprendizagem advém da teoria sociocultural de Vygotsky (1998), aplicada no ensino de línguas orais, porém, o objetivo desta pesquisa é analisar como a aprendizagem colaborativa influencia na aprendizagem da língua de sinais. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa na análise dos dados. Os resultados mostram que, por meio da aprendizagem colaborativa, os alunos assimilam e aprendem melhor os conteúdos estudados, pois o trabalho colaborativo enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Libras; Aprendizagem; Aprendizagem colaborativa.

Abstract: *The teaching of the Brazilian Sign Language is having more and more space in the hearing community, be it in academical, religious or virtual spaces, or others. Teaching language with a view to effective student learning requires methodologies focused on communication in a practical and usual way, so, learners should use the target language in a dynamic and productive way. Therefore, it is important to apply methodologies so that this visual and gestual language is learned effectively and the hearing people interact with the deaf people in a satisfactory way. According the studies pointed out by Figueiredo (2018), the collaborative learning has been an important approach in learning a second language. Such learning comes from the sociocultural theory of Vygotsky (1998), applied in oral languages teaching, however, it aims to study and analyze how collaborative learning influences in the learning of sign language. This is an exploratory research, with qualitative approach to data analysis. The results show that through collaborative learning, students assimilated and learned better the contents studied because the collaborative work enriches the teaching-learning process.*

Keywords: *Libras; Learning; Collaborative Learning.*

Introdução

Uma das funções da Linguística Aplicada é entender como ocorre o processo de ensino-

aprendizagem de línguas (CELANI, 1992), afirmação que se aplica a este estudo relacionado à Língua Brasileira de Sinais, doravante, Libras, que busca compreender como este processo pode ser aperfeiçoado no âmbito da aprendizagem colaborativa.

A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Os surdos são os usuários natos da língua de sinais (ou assim deveria ser), portanto, esta é considerada sua língua materna ou L1. Aos demais que a adquirem (ouvintes), é considerada como sua segunda língua, ou L2.

Em sua tese de doutorado, Oliveira-Silva (2017, p. 32) esclarece o conceito de língua materna e segunda língua. Conforme a autora, pode ser que alguns surdos não tenham a Libras como primeira língua, já que, primeiramente, aprenderam o português: “ou seja, muitos não são identificados como falantes nativos da libras¹⁰ por terem aprendido esta língua tardiamente, utilizando-a apenas em ambientes restritos”.

Em contrapartida, a mesma autora explica que:

Se considerarmos que Skutnabb-Kangas (2008) usa o termo ‘aprender a língua’ equivalente à criança ‘saber usá-la como falante nativa,’ então a língua de sinais será a sua língua materna, independente de quando a pessoa entra em contato com ela, posto que é por meio dessa língua, e não da língua oral, que ela poderá ser capaz de falar como nativa (OLIVEIRA-SILVA, 2017, p. 33).

Já o termo L2 ou segunda língua, conforme cita Hammarberg (2001), é a língua aprendida após a infância, assim sendo, para os falantes que aprenderem a Libras, independentemente da idade, esta será considerada como segunda língua.

Embora a Lei 10.436 já tenha completado dezoito anos, vemos que ainda há escassez de recursos, materiais e abordagens pedagógicas que contribuam para a melhoria do ensino-aprendizagem da Libras como L2.

Ao ministrar aulas de Libras para alunos ouvintes, e preocupada em dinamizar o ensino-aprendizagem, a autora deste artigo adotou uma proposta metodológica voltada à aprendizagem colaborativa para que os aprendizes avaliassem se aprenderam efetivamente os assuntos estudados, bem como, se assimilaram o conteúdo de maneira interativa, visto que, este é o objetivo desta pesquisa. O presente artigo é fruto desta experiência no ensino de Libras como L2.

¹⁰ A autora usa inicial minúscula justificando que optou pela grafia do termo libras em minúsculo porque “a grafia da língua portuguesa e da língua inglesa está em letras minúsculas [...] por entender que as línguas ocupam o mesmo espaço e possuem o mesmo valor linguístico, portanto, devem ser grafadas seguindo os mesmos critérios” (OLIVEIRA-SILVA, 2017, p. 18).

A exposição do conteúdo encontra-se organizada nas seguintes seções: a primeira discorre sobre a Língua Brasileira de Sinais, seu uso como primeira e segunda língua e algumas implicações no seu processo de ensino. A segunda trata da conceituação acerca da aprendizagem colaborativa. A terceira é dedicada à descrição dos procedimentos metodológicos. A quarta refere-se à análise dos dados sob a ótica da aprendizagem colaborativa. Na última seção, são apresentadas as considerações finais.

Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Primeiramente, é importante salientar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é uma língua universal, ela é utilizada no Brasil e possui regionalismos, assim como nossa língua portuguesa. Ou seja, de acordo com Gesser (2009, p. 12),

a língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. [...] O paralelo é inevitável: e no caso da nossa língua oral, essa perspectiva se mantém? [...] seria possível a existência, nos cinco continentes, de uma língua que, além de única, permanecesse sempre a mesma?

Desta forma, cada país tem sua língua de sinais: nos Estados Unidos, Língua Americana de Sinais; na Espanha, Língua Espanhola de Sinais; e assim, sucessivamente. A Figura 1 mostra, a título de exemplo, o sinal *mãe* em três diferentes línguas de sinais:

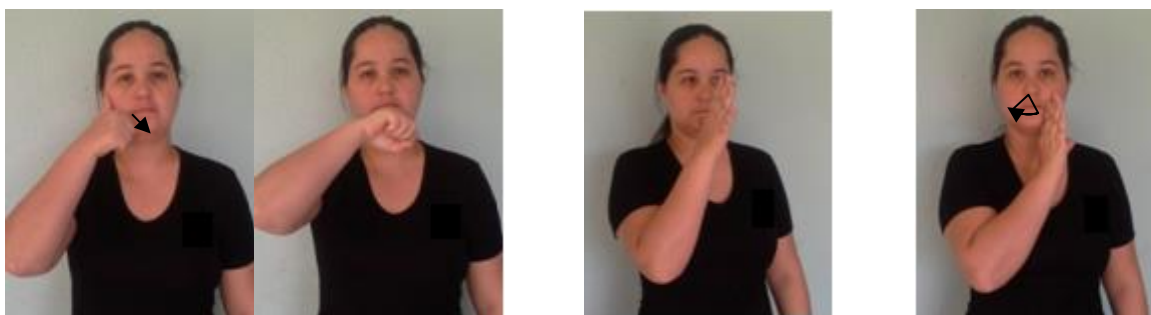


Figura 1: Sinal *mãe* na língua de sinais brasileira, americana e espanhola, respectivamente.
Fonte: Moore e Levitan (1993, p.38), com adaptação da autora.

Embora se trate de uma língua que se utiliza de recursos visuais e gestuais e não da oralidade, Libras é uma língua dinâmica e viva, e não se justifica se atemorizar ou colocar dificuldades para aprendê-la. Assim como a língua portuguesa sofre modificações (a última ocorreu na grafia das palavras e entrou em vigor em 2016 e, mesmo assim, as pessoas continuam a falar e a aprender coisas

novas, a Libras não deixa de ser diferente. Portanto, é estudar sempre e aprender com e sobre as mudanças.

Ainda, de acordo com a Lei nº 10.436, em seu parágrafo único,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Assim sendo, ao aprender a Libras, aceita-se que ela é oriunda da comunidade surda e que tem suas peculiaridades, como gramática, estrutura e uso próprios. Admitindo-se que há diferenças entre língua de sinais e línguas orais e que uma não é superior ou inferior a outra, o entrave comunicativo é diminuído. De fato, como afirma Gesser (2009, p. 21),

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais. [...] Entretanto, o que deve ficar registrado é a forma pela qual constantemente se atribui à língua de sinais um *status* menor, inferior e teatral, quando definido e comparado à mímica.

O caminho percorrido pela comunidade surda para chegar a esse ponto, não foi fácil nem significa que a luta acabou. Ainda há muito a ser conquistado pelos surdos e muito mais que leis, decretos e demais teorias em papel, é necessário que seja colocado em prática tudo o que lhes é de direito e garantia.

As pessoas, na condição de ouvintes, devem aprender a respeitar a língua de sinais e a não usar termos pejorativos, comparando-a com mímica, ou, até mesmo, se referindo às pessoas surdas como mudo, mudinho, surdinho. Cada um deve fazer a sua parte e respeitar a cultura e a forma própria de se comunicar das comunidades surdas.

Como o ensino da Libras vem crescendo nos últimos anos, é importante pensar que, ao ensinar ouvintes que queiram aprender Libras, deve-se ter em mente que é o aprendizado de uma segunda língua (L2) e que são necessárias estratégias voltadas para tais condições. Conforme afirma Perlin (2016, p.16), “a língua deve ser ensinada por etapas. Estes blocos envolvem diferentes etapas comunicativas”.

O docente precisa ter o cuidado de aproximar o aluno cada vez mais da língua de sinais, iniciando o ensino com frases curtas e pequenos diálogos, até chegar a textos; ensinando vocabulário, cotidianamente; e enriquecendo suas aulas com o uso de músicas (prática adotada pela autora com

bons resultados), pois a música não só facilita a fixação de sinais como ajuda a entender o processo de tradução e/ou interpretação. Agindo com tais princípios e descobrindo novos, o professor só tende a ganhar e expandir a língua de sinais para que a comunidade ouvinte se interaja com a surda e, dessa forma, rompa o silêncio de quem fala com as mãos e ouve com os olhos.

Outra abordagem que tem se mostrado eficaz em relação à aprendizagem de línguas é a aprendizagem colaborativa. Ela advém da teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e está sendo estudada, dentre outros, por autores como Dillenbourg (199) e Figueiredo (2018).

Vale ressaltar que, embora autores, como Ellis (1985) e Gass e Selinker (2008), não façam distinção entre os termos “aprendizagem” e “aquisição” de L2, neste artigo é usado o termo “aprendizagem¹¹”, com base nas conceituações de McLaughlin (1978), Krashen (1981) e Figueiredo (1995, 2015).

Aprendizagem colaborativa

A palavra “colaborar” é de origem latina – *collaborare* – que, conforme o dicionário Aurélio, significa: “1. Prestar colaboração; trabalhar na mesma obra; cooperar. [...] 5. Auxiliar ou ajudar a fazer alguma coisa. 6. Prestar colaboração a (alguém) em (algo)” (FERREIRA, 1999, p. 498).

Considerando-se estas acepções da palavra “colaborar”, percebe-se que tal é o efeito da aprendizagem colaborativa, pois compreende-se que a aprendizagem colaborativa ocorre por meio da interação entre duas ou mais pessoas, que aprendem ou trocam conhecimentos juntas. Em situações de colaboração, pressupõe-se, como enfatiza Figueiredo (2018, p. 14), “que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem, [...] podem dar e receber ideias e prover assistência mútua para a realização de uma atividade”.

A aprendizagem colaborativa é baseada na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), pois, para ele, o homem é um ser social, sendo assim, a aprendizagem do indivíduo ocorre quando este interage com outras pessoas. A interação é vista, pois, como promotora da aprendizagem.

Assim, a teoria sociocultural pressupõe que as atividades humanas acontecem em contextos culturais, são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e podem ser mais bem compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico (FIGUEIREDO, 2015).

Vygotsky (1998) defende que o desenvolvimento psicológico da criança se dá quando ela

¹¹ “A aprendizagem de L2 é um processo consciente, controlado [...] e ocorre em um ambiente formal (a sala de aula). (FIGUEIREDO, 1995, p. 45).

interage com adultos ou até mesmo com outras crianças, desde que sejam mais experientes; sendo assim, ele divide o desenvolvimento infantil em dois níveis: *nível real* e *nível potencial*.

O *nível real* é a habilidade que a criança tem em realizar sozinha certas tarefas, ou seja, ela não precisa de outra pessoa para ajudá-la, diferentemente do *nível potencial* em que ela necessita da ajuda de outra(s) pessoa (s) para desempenhar tarefas. Com base na diferença entre estes dois níveis, chega-se ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Portanto, na teoria vygotskiana, a colaboração é um elemento primordial, visto que “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997 citado por FIGUEIREDO, 2018, p. 21).

Guedes (2003) afirma que trabalhando colaborativamente, de forma autêntica, as pessoas incorporam seus próprios esquemas às atividades. Neste intento, analisam os problemas por diversos pontos de vista e negociam soluções de uma forma compartilhada. Corroborando o exposto, Dillenbourg (1999 *apud* GUEDES, 2003, p. 56) cita que a aprendizagem colaborativa traz resultados positivos, porque envolve ações em que um aluno precisa explicar o que pensa a seu parceiro.

Desta forma, o professor não é mais o centro do saber e, sim, um mediador. Os alunos são vistos como indivíduos capazes de refletir sobre o que estão estudando e aprendendo, não necessitando do professor para fornecer todas as ferramentas e agir como o único ser pensante e dotado de capacidade, e, sim, criando contextos favoráveis para os discentes desenvolverem suas habilidades cognitivas.

É importante ressaltar que, embora Vygotsky (1998) afirme que para a colaboração acontecer é necessário que o outro seja mais competente ou tenha mais conhecimento, Wells (1999) e outros autores afirmam que não precisa ser desta forma, pois o trabalho em grupo “faz, por si só, que, juntos, consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos. (WELLS, 1999 *apud* FIGUEIREDO, 2015, p.43).

Isso posto, no contexto escolar, a aprendizagem colaborativa ocorre quando duas ou mais pessoas trabalham juntas para resolver uma tarefa proposta e, desta maneira, solucionar o que foi pedido pelo professor. Ao fazer trocas significativas, todos têm oportunidade de aprender, pois “na colaboração, há a soma das mentes dos envolvidos” (MORRIS, 1997 *apud* TORRES; IRALA, 2014,

p. 65).

Destarte, a abordagem da aprendizagem colaborativa vem ganhando espaço nas escolas, pois, por estar centrada no aluno, percebe-se que ele se beneficia deste tipo de aprendizagem, de acordo com autores como Figueiredo (2001, 2018).

Alguns benefícios da abordagem da aprendizagem colaborativa são destacados por Torres e Irala (2014, p.76), tais como: modificação no papel do professor, que passa a ser um facilitador; desenvolvimento de habilidades de metacognição; e ampliação da aprendizagem por meio da colaboração, em que os alunos se ensinam mutuamente.

Outro benefício do uso da aprendizagem colaborativa a ser destacado é o da sua adequação ao ensino de línguas, em geral, e, em especial, ao desenvolvimento da aprendizagem de uma L2, pois “é por meio do diálogo colaborativo que o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer” (SWAIN, 2000, p. 97).

Metodologia

Este artigo é resultado de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Esteban (2010, p. 27) define a atividade acadêmica de investigação como

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Latorre *et al.* (1996 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 140) citam distinguem seis fases (exploratória, planejamento, entrada no cenário, coleta e análise de informação, retirada do cenário e elaboração de relatório) no processo da pesquisa: exploratória, planejamento, entrada no cenário, coleta e análise de informação, retirada do cenário e elaboração de relatório) .

Na *fase exploratória* desta pesquisa foi realizado um estudo sobre a Libras e o que pensam alguns teóricos sobre a abordagem da aprendizagem colaborativa como proposta metodológica no ensino-aprendizagem de línguas.

Na *fase de planejamento* foram definidos o *locus* da pesquisa, os sujeitos participantes, elaborados os instrumentos de coleta de dados e planejadas as atividades de campo a serem desenvolvidas. O local escolhido para realização da pesquisa de campo foi o Instituto Federal de Brasília – Câmpus Recanto das Emas, local em que a pesquisadora atua como docente de Libras. Nesta instituição foi selecionada uma amostra de alunos da disciplina de Libras Básico I, com carga

horária de 60 horas, do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Libras, que conta com cerca de 80 alunos, divididos em quatro turmas. Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram: ser aluno curso FIC de Libras, aceitar ser participante, e responder ao questionário de coleta de dados, aplicado no último dia de aula. O questionário utilizou perguntas que pedem grau de concordância dos respondentes com afirmações propostas pelo pesquisador, sendo utilizadas as opções “Ruim”, “Razoável”, “Bom” e “Ótimo” e duas perguntas abertas, para que os alunos relatassem sobre a metodologia adotada nas aulas, tanto em atividades individuais ou quanto em grupos ou trios. As principais atividades desenvolvidas nesta fase foram a elaboração do plano de curso, a definição dos conteúdos e o cronograma das aulas a serem ministradas de acordo com a abordagem de aprendizagem colaborativa, entendida como “uma forma de organização social da sala de aula e dos processos de ensino e de aprendizagem, baseada na interdependência positiva de objetivos e recursos entre os participantes” (ORNUBIA; COLOMINA; ENGEL *apud* SPAGNOLO; MANTOVANI, 2013, p. 07)

Na *fase de entrada no cenário*, os participantes preencheram o questionário denominado “Questionário Avaliativo do Curso FIC – Libras Básico I”, atestando, também, que as respostas seriam anônimas e autorizando a utilização delas para fins acadêmicos. Como forma de preservar o anonimato, os participantes passaram a ser identificados por letras seguidas de algarismos.

A *fase de coleta e análise de informação* transcorreu no período em que foram ministradas as aulas, nas quais os alunos trabalharam em duplas, trios ou pequenos grupos realizando atividades interativas, planejadas com vistas a promover a aprendizagem colaborativa. Em alguns momentos, foram propostas atividades individuais para que depois fosse feito o contraponto da metodologia utilizada, ou seja, com atividade individual e/ou em interação com outrem. As perguntas abertas do questionário tiveram a finalidade de possibilitar aos alunos manifestarem seu pensamento em relação à metodologia usada na sala de aula para aprender Libras como L2 e se houve eficácia e melhor assimilação do conteúdo. Os dados coletados foram tabulados e organizados para melhor visualização das informações, facilitando o desenvolvimento das análises pertinentes.

A *fase de retirada do cenário* aconteceu com o término do curso ministrado, com a aplicação do questionário aos alunos presentes no último dia de aula, compondo uma amostra de 66 alunos, que representa 84% do total dos discentes matriculados no curso FIC de Libras Básico I.

Importante ressaltar que a forma de ingresso para o curso FIC de Libras tem como pré-requisito ter concluído o Ensino Fundamental e ter, no mínimo, 15 anos. Neste sentido, houve variação de escolarização entre alunos que estavam cursando o Ensino Médio e/ou Ensino Superior

(variação de cursos, como Enfermagem, Técnicos em Segurança, Direito e outros) e os que já haviam concluído a graduação e já atuavam no mercado de trabalho. Em relação à faixa etária, a variação foi entre 17 e 63 anos.

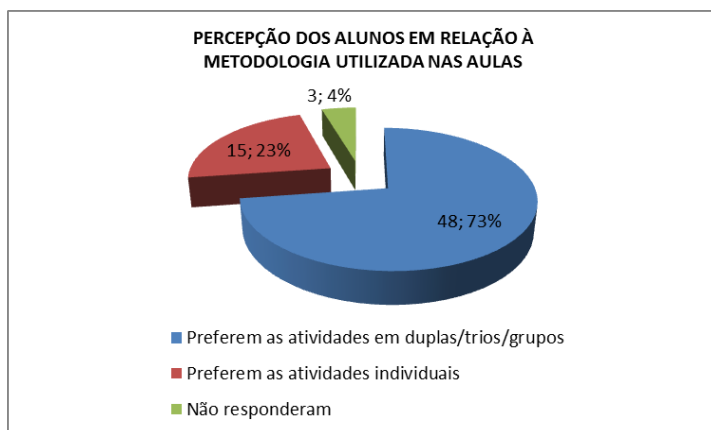
Por último, a fase de elaboração do relatório, consistiu apresentação dos dados na forma de gráficos e na discussão dos resultados, na perspectiva de avaliar em que medida a abordagem da aprendizagem colaborativa favoreceu ou não a aprendizagem de Libras como L2.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Para proceder à análise dos dados, os questionários foram analisados de duas maneiras: observando-se apenas as questões abertas e, depois, as questões fechadas.

As respostas às perguntas abertas foram separados em três grupos: o primeiro, com as respostas que consideraram a metodologia da aprendizagem colaborativa eficaz; o segundo, com as respostas daqueles que preferiram as atividades individuais; e o terceiro com as respostas daqueles que não responderam às perguntas abertas, representando 23% dos participantes, conforme mostrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas dos alunos à primeira questão aberta do questionário



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às atividades individuais, apenas três pessoas (4%) consideraram esta como a melhor alternativa para aprender Libras, justificando que “as atividades individuais fixam mais” (B3). Este estilo de aprendizagem é definido por Scarcella e Oxford (1992, p. 62) como alunos que usam a estratégia *orientação ao foco*, visto que, tais discentes

têm uma forte necessidade de clareza em todos os aspectos da aprendizagem de línguas e gostam de lições diretas e de regras gramaticais. Eles querem instruções de aula e regras gramaticais a serem explicadas [...] Não são para tais alunos a espontaneidade, conversas

divertidas e jogos em sala de aula, a menos, é claro, que tenham tido tempo suficiente para preparar suas listas de vocabulário e entender os papéis envolvidos em qualquer interação (tradução minha¹²).

Os alunos que apontaram a aprendizagem colaborativa como a melhor maneira de aprender Libras como L2 representam 73% do total, ou seja, 48 participantes aprovaram tal metodologia.

A maioria das respostas explicitava que a atividade em grupo é um ótimo método, pois “*são melhores*”, nas palavras de A21; “*o trabalho em dupla teve interação e aprendizado*”, conforme cita A19; A47 afirma que é um ótimo método para aprendizado e compartilhamento do aprendizado e ainda, A2 reforça: “*em grupos é melhor. A gente se interage com os colegas*”.

Tais afirmações vão de encontro com o que expõe Dillenbourg (1999 *apud* FIGUEIREDO, 2017, p. 31): “Nessa perspectiva, a aprendizagem [colaborativa] pode ocorrer por meio de interações em sala de aula [...]”, ou seja, a interação, o trabalho em dupla ou em grupo favorece a aprendizagem, visto que, os alunos trocaram ideias e experiências a respeito da atividade proposta.

Nas palavras de Spagnolo e Mantovani (2013, p. 07), a aprendizagem colaborativa é considerada também como “a resolução conjunta de um problema com a contribuição de cada membro do grupo. [...] e de significados comuns no que diz respeito à tarefa, além de uma meta comum para o conjunto de participantes”.

Corroborando o exposto, A1, A13, A26, A39 e A48 citaram o uso da música como sendo a melhor para o aprendizado, pois trabalharam em grupo e cada um tinha versos ou refrão específicos (que eles mesmos escolheram) para sinalizar. Desta forma, era necessário apoiarem-se uns nos outros, construírem juntos o que seria sinalizado, quem sinalizaria cada parte e, como a meta comum para todos, ter a música toda interpretada em Libras para fazerem a apresentação. Nas palavras de A22, a respeito desta atividade colaborativa, “*conseguiram apresentar com excelência*”.

Apontaram, também, que a apresentação dos seminários em grupo, “*ajudou a ter mais conhecimento sobre a Libras*” (A11), “*o levantamento de debates acrescentou demais o conhecimento*” (A38) e, por fim, “*associou teoria à prática, sendo um conjunto proveitoso de metodologias*” (A42).

¹² Texto original: “*Students oriented to closure have a strong need for clarity in all aspects of language learning. They want lesson directions and grammar [...] Not for such students are spontaneous, rollicking conversations and games in the language classroom, unless, of course, they have had adequate time to prepare their vocabulary lists and understand the roles involved in any given interaction*”.

Sendo assim, a divisão das tarefas dentro da abordagem da aprendizagem colaborativa se dá em uma perspectiva de reciprocidade, pois os membros do grupo precisam trabalhar de forma conjunta. Portanto, todos os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo são, automaticamente, responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, em um relacionamento solidário e sem hierarquias (TORRES; IRALA, 2014, p. 65).

No relato de A17, a atividade em grupo foi melhor, visto que os colegas que sabem mais estimulam os que sabem menos. Este pensamento é explicado na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), ao enfatizar que o desenvolvimento psicológico ocorre por meio da interação com indivíduos mais experientes. Além disso, conforme afirma Figueiredo (2018, p. 14), quando “os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem, [...] podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade”.

Todavia, Wells (1999 *apud* Figueiredo, 2015, p. 43) cita vários autores que discordam deste pensamento vygotskyano, visto que um aluno pode ser capaz de desempenhar bem uma tarefa, mas em outro momento, pode precisar de ajuda. Assim

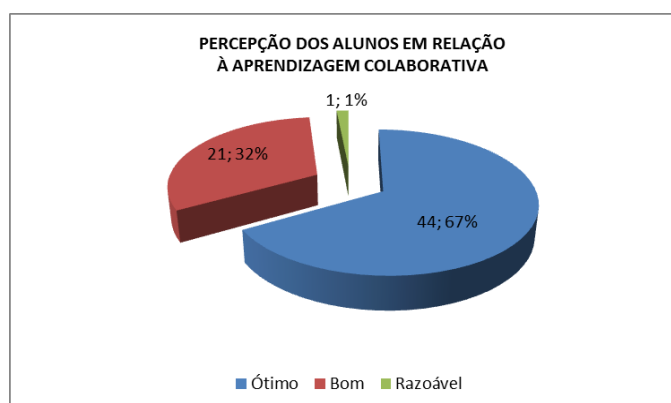
o fato de os alunos trabalharem em grupo, independente de haver um mais capaz entre eles, faz por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos. Por meio da interação, todos aprendem, e não simplesmente o menos habilidoso ou o que tem menos conhecimento.

Em todos os relatos analisados foi possível perceber que quando o trabalho e as atividades propostas se configuraram dentro da abordagem da aprendizagem colaborativa, os alunos puderam assimilar melhor a língua de sinais. Nas palavras de A16 “*trabalho em grupo faz-nos aprimorar na Libras*”.

Consoante ao exposto anteriormente, a análise dos dados também foi feita com critério nas respostas dadas às questões fechadas do questionário relacionadas com a avaliação do aluno a respeito das atividades em duplas, trios e/ou grupos e das atividades individuais).

No Gráfico 2 é mostrada a avaliação dos alunos a respeito das atividades trabalhadas de forma colaborativa, ou seja, aquelas realizadas com os alunos em interação. Neste Gráfico não foi incluída a opção “Ruim” por não ter sido assinalada por nenhum dos alunos.

Gráfico 2 – Resposta dos alunos sobre a aprendizagem colaborativa

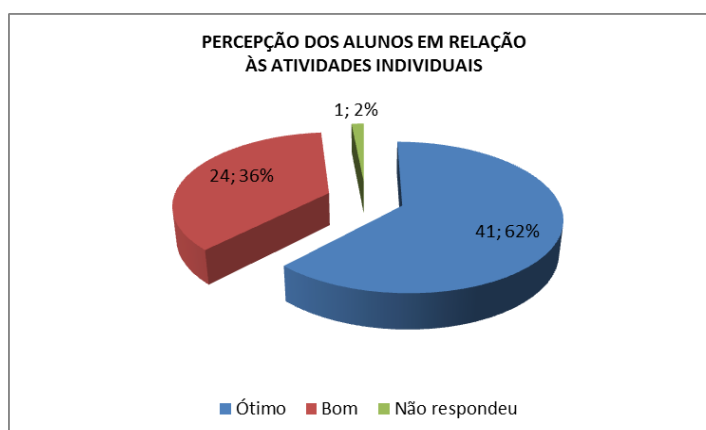


Fonte: Dados da pesquisa.

Ao avaliarem a aprendizagem colaborativa, pode-se constatar que a maioria dos alunos assinalou as opções “Ótimo” e “Bom”, corroborando o que dizem os autores que consideram tal aprendizagem como eficaz para se aprender uma língua. Como alguns alunos sentiram-se mais confortáveis com as atividades individuais, justifica-se que 2% tenham classificado como “Razoável” as atividades que envolvem interação.

O Gráfico 3 mostra a avaliação dos alunos a respeito das atividades individuais. Estas atividades foram desenvolvidas em algumas aulas nas quais os discentes contavam apenas com a mediação da professora, ou seja, tinham que criar e interpretar frases em Libras, sem interagir com seus pares. Neste Gráfico, as opções “Ruim” e “Razoável” não foram assinaladas e houve a inclusão da opção “Não Respondeu”.

Gráfico 3 – Respostas dos alunos sobre as atividades individuais



Fonte: Dados da pesquisa.

Contra-pondo-se os resultados mostrados nos Gráficos 2 e 3, verifica-se a preferência de 67% dos alunos pela abordagem da aprendizagem colaborativa, contra 62%, que preferem as atividades individuais.

Considerações finais

Por meio da análise dos dados, pode-se verificar que a aprendizagem colaborativa, estudada por autores na perspectiva das línguas orais, pode ser adotada, com resultados muito satisfatórios, também, no ensino de Libras, às vezes, até superando as estratégias centradas em atividades individuais. Por outro lado, há, ainda que se levar em conta que os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem, o que enseja o uso de variadas abordagens metodológicas por parte dos docentes.

Na experiência relatada neste artigo, os alunos participaram de várias atividades que envolveram a interação, quer seja por meio de diálogos na língua-alvo, seminários, interpretação de músicas, criação de teatro em língua de sinais e, a maioria assinalou esta como a melhor forma para aprender a Libras como L2, mediante os relatos apontados na seção anterior.

Corroboram estes resultados os posicionamentos de Figueiredo (2018) sobre esta temática, ao sustentar que quando se trabalha de forma significativa, colaborativa, numa perspectiva comunicacional, em grupos, a aprendizagem tende a ser melhor, pois há interação entre os aprendizes.

Na abordagem da aprendizagem colaborativa, os alunos podem interagir de maneira significativa uns com os outros, auxiliando e sendo auxiliados em diversos momentos, pois, conforme já citado, todos têm oportunidade de aprender e trocar experiências nesta perspectiva de ensino.

Nas palavras de Swain e Lapkin (1998, p. 321), “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre no desempenho”. Desta forma, quando os discentes elaboraram diálogos, tiveram que negociar qual o melhor sinal a ser usado no contexto da interpretação e sanar dúvidas em relação à forma correta do sinal, dentre outros contextos.

Percebe-se que por meio da aprendizagem colaborativa, a interação entre os aprendizes de uma nova língua é fundamental para que a mesma seja internalizada, fato este comprovado nesta pesquisa, pois os alunos ao longo do semestre foram capazes de produzir até teatro em Libras.

Portanto, o objetivo proposto ao usar a abordagem da aprendizagem colaborativa durante várias aulas no curso FIC de Libras Básico I como metodologia para ensino e aprendizagem eficaz

da língua de sinais como L2 para alunos ouvintes, foi alcançado. Os discentes finalizaram a disciplina com êxito e foram avaliados dentro da produção do uso da língua, tendo como critérios o uso do que aprenderam e sua aplicação na criação de diálogos, interpretação de músicas e teatro, o que ocorreu de maneira satisfatória.

Desta forma, sugere-se que mais aulas sejam trabalhadas de maneira colaborativa para que os alunos possam interagir e construir conhecimentos em conjunto, pois, desta forma, estarão mais capacitados a adquirir a língua-alvo, no caso, a Libras.

Todavia, esta pesquisa deixa margem para que outros possam colaborar e verificar a aprendizagem da Libras como L2 tendo em vista fatores afetivos, idade e outras tantas vertentes que a Linguística Aplicada oferece ao estudar como se dá a aprendizagem de línguas.

Enfim, espera-se que este trabalho contribua significativamente com professores que ministram aulas de Libras como L2 para alunos ouvintes, para que a língua seja aprendida de forma eficaz e usada em seus diversos contextos comunicativos, transpondo as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19/07/2018.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba. (org.) Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar, São Paulo: EDUC, 1992.
- DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, Pierre. (Ed.) Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível em <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>. Acesso em 26/06/2018.
- ELLIS, Rod. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandin. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa. Século XXI, 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. Signótica. Goiânia, v. 7, n. 1, p. 39-58, 1995. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7380/5246>. Acesso em 25/07/2018.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa, 2001, 340 f., (Tese de Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas, 3. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2015.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (org.) Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.
- GASS, Susan; SELINKER, Larry. Second language acquisition: an introductory course, Third Edition. New York: Routledge, 2008.
- GESSER, Audrei. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a língua de sinais, 2006, 219 f., (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo.
- GESSER, Audrei. Libras? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUEDES, Jefferson. Aprendizagem colaborativa: um perfil para educadores e educandos, 2003, 143 f., (Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- HAMMARBERG, Björn. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, Jasone; HUFSEIN, Britta; JESSNER, Ulrike. (Ed.). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives, Clevedon: Multilingual Matter, 2001.
- KRASHEN, Stephen. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon, 1981.
- McLAUGHLIN, Barry. Second-language acquisition in childhood. New Jersey: Hillsdale, 1978.



MOORE, Matthew S.; LEVITAN, Linda. For hearing people only: answers to some of the most commonly asked questions about deaf community, its culture, and the “Deaf Reality”. New York: Deaf Life Press, 1993.

OLIVEIRA-SILVA, Claudney Maria de. A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG, 2017, 288 f., (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PERLIN, Gladis. Metodologia do ensino de Libras para ouvintes – L2. Santo Ângelo: Uníntese, 2016.

SCARCELLA, Robin C.; OXFORD, Rebecca L. The tapestry of language learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SPAGNOLO, Carla; MANTOVANI, Ana Margô. Aprendizagem colaborativa na educação escolar: novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender. Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu. Porto Alegre, volume 8, n. 30, 2013. Disponível em <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/258/181>. Acesso em 27/07/2018.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Ed.). Sociocultural theory and second language learning. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, Merrill; LAPKIN. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. The Modern Language Journal, Medford, MA, v. 82, n. 3, p. 320 – 337, 1998.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento, Curitiba: SENAR – PR, 2014. Disponível em <http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica>. Acesso em 23/07/2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1998.

Submissão no site: agosto de 2018

Aceite: abril de 2020

A noção de crença na Linguística Aplicada: uma nova abordagem

The notion of belief in Applied Linguistics: a new approach

Bruna Helena Rech Rocha

Centro Universitário Ritter dos Reis

Universidade de Caxias do Sul

brunahelenarr@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-8766-7964>

Valeria Silveira Brisolará

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Universidade do Vale do Rio do Sinos

valeriabrisolará@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-0564-8490>

Resumo: A noção de crença vem sendo estudada pela Linguística Aplicada desde os anos oitenta. Por isso, ainda existem perspectivas dentro desse tema que não foram exploradas. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é discutir a noção de crença na Linguística Aplicada e apresentar uma nova abordagem para a questão. Para isso, é apresentada a noção de crença em Bourdieu (2015) tomando-a como fundamento para a ideia de que a crença é uma construção discursiva. Também é traçado um breve panorama dos estudos atuais sobre crenças dentro do escopo da Linguística Aplicada, partindo dos estudos de Barcelos (2006, 2008) e outros autores posteriores. Verificou-se que a maioria desses estudos utiliza o mesmo conceito de crença. Por isso, busca-se estabelecer uma nova perspectiva para o estudo das crenças em Linguística aplicada partindo da noção de crença postulada na Sociologia nos trabalhos de Pierre Bourdieu, o que representa uma ruptura epistemológica.

Palavras-chaves: Crença; Linguística Aplicada; Bourdieu.

Abstract: *The notion of belief is a concept that has been studied by Applied Linguistics since the 80's. Therefore, there are still perspectives within this theme that have not been explored. In this context, the main objective of this article is to discuss the notion of belief in Applied Linguistics and present a new approach to the issue. For this, Bourdieu's notion of belief (2015) is presented as the basis for the idea that belief is a discursive construction. A brief overview of current studies on beliefs, within the scope of Applied Linguistics, is also provided, starting from the studies of Barcelos (2006, 2008) and other later authors. It was found that most of these studies use the same concept of belief. Therefore, this article intends to establish a new perspective for the study of beliefs in applied linguistics starting from the notion of belief postulated in Sociology in the works of Pierre Bourdieu, which represents an epistemological rupture.*

Keywords: *Belief; Applied Linguistics; Bourdieu.*

Introdução

O campo científico foi descrito por Bourdieu (2004) em *Os usos sociais da Ciência*. O autor afirma que o interesse científico é uma forma particular de *illusio* que se mostra desinteressada e

gratuita se comparada a outras formas concorrentes de interesse. Assim, como em todo campo, há lutas e “a luta científica é uma luta armada entre adversários que possuem armas tão potentes e eficazes quanto o capital científico coletivamente acumulado no e pelo campo” (BOURDIEU, 2004, p. 32).

Para Bourdieu (2004), um agente do campo científico luta com os outros agentes no seu campo com o objetivo de impor princípios de visão e de divisão do mundo social, ou seja, é uma luta por construções sociais concorrentes, em uma orquestração dos *habitus*. No entanto, o objetivo dessa luta no campo não é conduzir a um relativismo:

(...) longe de conduzir, como se poderia crer (e como se quer fazer crer), a um relativismo que não dá razão a nenhum dos concorrentes à verdade, a construção do campo permite estabelecer a verdade das diferentes posições e os limites de validade das diferentes tomadas de posição (pretendentes ou não à verdade), cujos defensores, tacitamente concordam, como já indiquei, a fim de mobilizar os mais potentes instrumentos de prova ou de refutação que lhes assegurem as aquisições coletivas de sua ciência (BOURDIEU, 2007, p. 45-46).

No campo científico, os pesquisadores precisam se posicionar teoricamente para desenvolver suas pesquisas e fazer suas áreas de estudo avançarem. No que concerne à noção de crença, muitos trabalhos na área da Linguística Aplicada tentam definir a crença, buscam definir esse conceito. Diferentemente de outros trabalhos, que conceituam a crença com interesse cognitivo, nosso foco é entender a crença como uma produção discursiva que circula em um mercado linguístico, o que nos insere em uma luta dentro do campo científico. É possível que a abordagem consista em uma ruptura em termos epistemológicos com relação a outros estudos da área, pois o arcabouço teórico adotado tem por base as teorias sociológicas e, portanto, não enfatizam aspectos ligados à cognição, mas sim a construção das crenças, como mostrado a seguir. com relação à necessidade de rupturas, Bourdieu afirma que:

Nas ciências sociais, como se sabe, as rupturas epistemológicas são muitas vezes rupturas sociais, rupturas com as crenças fundamentais de um grupo e, por vezes, com as crenças fundamentais do corpo de profissionais, com o corpo de certezas partilhadas que fundamenta a *communis doctorum opinio* (BOURDIEU, 2007, p. 38-39).

Para atingir o objetivo deste artigo, é preciso lidar com o desafio de fazer da crença um objeto científico, desafio esse que consiste na ruptura dos pré-construídos, pois:

(...) construir um objecto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer com representações partilhadas por todos, que se trate dos simples lugares-comuns

da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objectividade das organizações sociais e nos cérebros. O pré-construído está em toda parte (BOURDIEU, 2007, p. 34).

Tomando essas considerações como ponto de partida, o objetivo deste artigo é discutir a noção de crença linguística dentro do escopo da Linguística Aplicada e apresentar a noção de crença nos estudos de Bourdieu como fundamento para a ideia de que a crença é uma construção discursiva, que circula e toma força porque serve a alguma coisa. Isso significa apresentar uma nova abordagem à noção de crença. A fim de atingir esse objetivo, apresenta-se primeiro a noção de crença e discute-se a produção da crença e a noção de mercado linguístico a partir de Pierre Bourdieu. Na seção seguinte, apresenta-se um panorama dos estudos sobre crenças no escopo da Linguística Aplicada, principalmente no que tange a crença da natividade e suas implicações para o ensino de línguas, para posteriormente apresentar algumas considerações finais sobre esse tema.

A produção da crença e noção de Mercado Linguístico

Para a compreensão do conceito de crença, é possível ter as Ciências Sociais como ponto de partida. Bourdieu (2015) explica a produção da crença ao apresentar reflexões sobre uma economia de bens simbólicos, utilizando a questão das obras de arte para exemplificar como se dá o processo de produção de uma crença. O valor de uma obra de arte está atrelado à crença que o fundamenta, bem como o valor dos agentes que estão relacionados à obra. A crença, por sua vez, é um ato de consagração dentro de um campo. A esse respeito, Bourdieu afirma:

O princípio da eficácia de todos os atos de consagração não é senão o próprio campo, lugar da energia social acumulada, reproduzido com a ajuda dos agentes e instituições através das lutas pelas quais eles tentam apropriar-se dela, empenhando o que haviam adquirido de tal energia nas lutas anteriores (BOURDIEU, 2015, p. 25).

Quanto mais energia adquirida, mais força, e, por consequência, mais valor a obra de arte acumula. As noções de campo e das forças que nele atuam são fundamentais para a compreensão do conceito de crença, pois é “na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença*” (BOURDIEU, 2007, p. 14-15, grifo do autor). Esse processo de produção e reprodução é que contribui para a manutenção do pré-construído, tendo a atuação da linguagem, pois “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das

palavras” (BOURDIEU, 2007, p. 14-15). Essa crença nas condições de produção, dando legitimidade a um produtor discursivo, é uma forma de poder simbólico.

A produção da crença, portanto, não reside na palavra em si, mas na legitimidade que lhe é conferida por meio do poder simbólico que atua sobre ela. Nesse sentido, “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2007, p. 15). Ainda, o poder simbólico está atrelado à crença e “(...) é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007, p. 08). Essa relação de cumplicidade também atua na eficácia da consagração de uma crença dentro de um sistema simbólico.

Esse processo de construção da realidade passa pela linguagem, pois “ela é, com efeito, um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos inconscientes de construção” (BOURDIEU, 2007, p. 39). Bourdieu (2008) ainda afirma que existe uma dominação exercida pela Linguística nas Ciências Sociais, tendo em vista o fato de que a Linguística conta com uma filosofia intelectualista, que é essencial. O rompimento dessa hegemonia da Filosofia Social, baseada no estruturalismo saussuriano que vê a ação como ato de comunicação, passa pela aceitação do poder simbólico da comunicação na tentativa de elaboração de uma economia das trocas simbólicas que enfatiza a interação. Partindo da ideia de economia das trocas simbólicas, é possível enxergar as limitações que permeiam a linguística estruturalista no sentido de que essa área de conhecimento por vezes não considera as condições sociais de produção dos discursos, em uma análise conjectural. É possível elencar as maneiras pelas quais buscamos uma ruptura com relação aos estudos linguísticos de cunho estruturalista, tendo em vista o fato de que essa área de conhecimento vem ignorando as condições sociais de produção dos discursos, baseando-se muitas vezes em análises conjecturais.

A análise dessas condições sociais de produção se dá por meio do entendimento do funcionamento do mercado linguístico que Bourdieu (2008) descreve em *A Economia das Trocas Linguísticas*. A circulação linguística ocorre em um espaço social determinado no qual são oferecidos produtos linguísticos por locutores socialmente caracterizados. Os espaços sociais constituem os mercados linguísticos, que contribuem na formação do valor simbólico e do sentido dos discursos produzidos, pois a linguagem só tem valor quando imersa em um contexto, em uma existência social.

Para Bourdieu (2008), a língua não circula no mercado linguístico de forma neutra, o que circulam são os discursos em duas vertentes: da produção e da recepção. Essas trocas linguísticas

podem ocorrer de forma denotativa, que é estável e comum a todos os locutores, ou de forma conotativa, que exige o emprego de instrumentos de apropriação simbólica para suscitar experiências individuais. A lógica específica dos diferentes mercados é que irá definir os diferentes sentidos de uma mesma palavra, valorizando o contexto de produção, pois é justamente esse contexto que define o sentido dos discursos.

É correto afirmar, segundo Bourdieu (2008), que não existem palavras neutras, pois os locutores possuem diferentes interesses e intenções quando da produção do seu discurso e quando da recepção dos discursos de outros locutores em uma comunidade discursiva. Se não há inocência na linguagem, há de se romper com a ideia de que há uma unidade da linguagem comum.

Para entender os espaços de interação, é preciso compreender a noção de campo. Bourdieu (2004) afirma a teoria dos campos reside na hipótese de que um campo é um universo intermediário entre dois polos, no qual estão os agentes e as instituições que produzem e reproduzem um determinado produto e que obedece a leis sociais assim como outros universos. É um espaço relativamente autônomo, um microcosmo. Sobre a teoria dos campos, Bourdieu (2007) alerta para o fato de que a sua construção nada tem a ver com uma transferência direta dos conceitos da economia, porque não é a transferência de conceitos que constrói o objeto, mas sim o objeto que exige a transferência de conceitos. Para compreender o objeto, então, que é o uso social da língua, é preciso compreender também a gênese do campo em que a língua circula. A esse respeito Bourdieu afirma:

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (BOURDIEU, 2007, p. 69, grifo do autor)

Todo campo, portanto, possui uma crença que o sustenta e circula a partir dos jogos de linguagem que nele são gerados. As lutas nos campos de produção conferem acúmulo de energia à crença. O jogo em si é uma crença, pois:

Em suma, ninguém pode lucrar com o jogo, nem mesmo os que o dominam, sem se envolver, sem se deixar levar por ele: significa isto que não haveria jogo sem a crença no jogo e sem as vontades, as intenções, as aspirações que dão vida aos agentes e que, sendo produzidas pelo jogo, dependem da sua posição no jogo e, mais exactamente, do seu poder sobre os títulos objectivados do capital específico - precisamente aquilo que o rei controla e manipula jogando com a margem que o jogo lhe deixa (BOURDIEU, 2007, p. 85-86).

A noção de jogo permite entender a circulação dos discursos dentro de um campo. As crenças que circulam nos discursos podem ser construídas e desconstruídas porque são percepções e “é certo, em todo caso, que os objectos do mundo social podem ser percebidos e enunciados de diferentes maneiras porque, como os objectos do mundo natural, eles comportam sempre uma parte de indeterminação e de vago” (BOURDIEU, 2007, p. 140).

Uma vez que os objetos do mundo natural possuem uma parte de indeterminação, também assim ocorre com as estruturas sociais. As percepções são resultado das relações de força dentro do campo:

Se as relações de força objectivas tendem a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuem para a permanência dessas relações, é porque os princípios estruturantes da visão do mundo radicam nas estruturas objectivas do mundo social e porque as relações de força estão sempre presentes nas consciências em forma de categorias de percepção dessas relações (BOURDIEU, 2007, p. 142).

Assim, a manutenção ou a mudança dessas percepções é que fazem os jogos dentro dos campos. Nas palavras de Bourdieu,

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo (BOURDIEU, 2007, p. 142).

A luta por uma determinada percepção é a luta por legitimação dentro do campo, tendo em vista que

todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. A questão da legitimidade surge da própria possibilidade deste pôr-em-causa, desta ruptura com a doxa, que aceita a ordem corrente como coisa evidente. Posto isso, a força simbólica das partes envolvidas nesta luta nunca é completamente independente da sua posição no jogo, mesmo que o poder propriamente simbólico da nomeação constitua uma força relativamente autónoma perante as outras formas de força social” (BOURDIEU, 2007, p. 150).

Bourdieu (2007) afirma que os agentes têm poder simbólico diante das lutas. Eles estão envolvidos na produção da crença, mas sua força é subordinada à sua posição no campo, pois “O poder simbólico dos agentes, como poder de fazer ver - *theorein* - e de fazer crer, de produzir e de impor a classificação legítima ou legal, depende com efeito, como no caso do *rex* lembra, da posição ocupada no espaço (e nas classificações que nele estão potencialmente inscritas)” (BOURDIEU, 2007, p. 151). Bourdieu (2007) também discorre acerca dos espaços de interação que existem entre os campos: “O espaço de interação é o lugar de actualização da intersecção entre os diferentes

campos” (BOURDIEU, 2007, p. 55). Já tendo explicitado o conceito de mercado linguístico para Bourdieu (2008), é possível afirmar que os espaços de interação podem ser considerados como mercados linguísticos:

O espaço da interação funciona como uma situação de mercado linguístico, que tem características conjunturais cujos princípios podemos destacar. Em primeiro lugar, é um espaço pré-construído: a composição social do grupo está antecipadamente determinada. Para compreender o que pode ser dito e, sobretudo, *o que não pode ser dito* no palco, é preciso conhecer as leis de formação do grupo dos locutores - é preciso saber quem é excluído e quem se exclui. A censura mais radical é a ausência (BOURDIEU, 2007, p. 55).

Nos espaços de interação existem, portanto, regras sociais que acabam por determinar a construção dos discursos. Nesse sentido, é possível depreender que os espaços de interação contribuem para a circulação de uma crença entre campos, podendo, inclusive, haver contestação de uma crença, tendo em vista o fato de que os campos constituem espaços de lutas simbólicas. Ainda, a posição que um agente ocupa dentro de um campo é que determina as regras sociais do campo. O autor vê a ciência também como um campo, portanto a autonomia das ciências sociais também está atrelada às pressões existentes. Nas palavras do autor, “(...) só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” (BOURDIEU, 2004, p. 29-30). A teoria dos campos amplia o entendimento das questões sociais ao romper com uma visão unidimensional e puramente econômica da estrutura social proposta pela teoria das classes, pois concebe que

(...) o espaço social é um espaço multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações, de modo mais ou menos firme e mais ou menos directo ao campo de produção econômica: no interior de cada um dos subespaços, os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (sem por isso se constituírem necessariamente em grupos antagonistas) (BOURDIEU, 2007, p. 153).

Assim, a crença está intimamente ligada à noção de campo e ao poder simbólico, que “é um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 2007, p. 188). O simples fato de acreditar já faz daquele que crê um participante ativo no jogo, independentemente de sua posição no campo. Dominados e dominantes não são passivos, porque “os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo” (BOURDIEU,

2004, p. 28).

Ainda dentro de uma perspectiva fiduciária, Bourdieu (2007) afirma que:

O capital político é uma forma de capital simbólico, *crédito* firmado na crença e no *reconhecimento* ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objecto – os próprios poderes que eles lhes reconhecem (BOURDIEU, 2007, p. 187-188, grifos do autor).

Em suma, o capital simbólico firma-se na crença, a qual acumula mais crédito quanto maior for o trabalho dos agentes para conferir poder simbólico a uma pessoa ou objeto. Dentro dos princípios de um campo autônomo, Bourdieu (2007) reforça a importância de criação na representação e não na coisa representada em si, ou seja, na criação de um modo de percepção. Isso significa que a teoria dos campos admite a criação da representação como dotada de forte poder simbólico e é a partir dessas noções de campo, poder simbólico e capital simbólico que sugerimos repensar a noção de crença no campo da linguística aplicada, a fim de que não haja apenas um modelo teórico hegemônico dominando esse campo, mas sim modelos diferentes disputando legitimação.

O estudo das crenças na Linguística Aplicada

Esta seção visa apresentar o estado da arte nas pesquisas com relação à questão das crenças em LA no Brasil e oferecer uma nova maneira de se pensar a respeito das crenças a partir das teorizações de Bourdieu. Pesquisas exploratórias não identificaram trabalhos com a associação específica entre a noção de crença no campo da Linguística Aplicada e as teorias de Bourdieu. Os resultados de busca trazem trabalhos como a dissertação de Silva (2005), a qual é inspiradora no sentido de elencar diversos conceitos de crenças a partir de diferentes áreas do conhecimento e crenças envolvendo professores e alunos; no entanto, não conceitua crença da maneira que conceituamos, pois lança mão do conceito elaborado por Barcelos como base para seu trabalho, bem como as divisões metodológicas da autora. Sendo assim, as buscas acabam sempre levando às obras de Barcelos, pois é a pesquisadora mais citada com relação ao tema atualmente no contexto brasileiro. Suas pesquisas baseiam-se na obra de pesquisadores que não refletem sobre como as crenças se constroem e disseminam, tal como apresentado em Barcelos (2001).

O conceito de crença, na visão de Barcelos (2006), ocupa um lugar importante dentro das pesquisas em Linguística Aplicada e o aumento dos estudos na área desde 1995 no Brasil pode ser

considerado um mérito, pois a investigação do conceito não é considerada fácil. Para a autora, a crença é:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e de perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Barcelos (2006) afirma que as crenças são dinâmicas no sentido de que elas mudam com o tempo e de que não são geradas de forma imediata, estando ancoradas em alguma coisa, seja um fato, uma memória ou outros, o que leva a outra característica das crenças: elas são experienciais. A autora entende a experiência como fruto das interações entre indivíduo e ambiente, e entre indivíduos. O caráter emergente da crença se dá em função de que as crenças não são estáveis e fixas, mas sim mutáveis, o que significa que elas são socialmente construídas e estão situadas dentro de um contexto. Barcelos (2006) também afirma que as crenças podem ser vistas como instrumento de mediação, por seu caráter interacional. No entanto, a autora ressalta que as crenças são paradoxais e contraditórias, pois podem atuar como instrumentos de empoderamento ou de obstáculo dentro do contexto do ensino de línguas.

Alguns trabalhos situam a crença como um aspecto da cultura do aprender, como afirma Barcelos (2008). Nesse sentido, existe a necessidade de compreender a aprendizagem em sua natureza social, encontrando respostas na investigação da cultura. Para a autora, “o conceito de cultura de aprender é generalizado e se refere aos hábitos e às crenças que são construídos nas práticas sociais vigentes nos diversos contextos de uma sociedade ou grupo social” (BARCELOS, 2008, p. 31). Essa visão concebe o professor como etnólogo da sua sala de aula.

Coelho (2006) considera a crença “como as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário” (COELHO, 2006, p. 129). Pode-se depreender que esse conceito de visão do outro e de si faz parte do conceito de identidade, no sentido de que é um processo de identificação, estabelecendo, então, uma relação entre a aprendizagem de uma língua e a identidade do sujeito.

Silva (2004) chama atenção para a importância do estudo das crenças e da reflexão sobre elas, pois acredita que as crenças influenciam no fazer pedagógico do professor. Dessa forma, para a autora:

os programas de formação de professores precisam incluir essa discussão em seus currículos. Para que a sala de aula seja um lugar aprazível para ambas as partes, professores e alunos, torna-se fundamental que os professores explorem seu sistema de crenças porque só assim eles serão capazes de saber porque ensinam da maneira que fazem (SILVA, 2004, p. 72).

No entanto, a autora não aprofunda o que seria “explorar” o sistema de crenças. Barcelos (2006) concorda com essa ideia ao afirmar que “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (BARCELOS, 2006, p. 25), mas ressalta que essa relação entre crença e comportamento não se dá de forma simples. Para a autora, existem “momentos catalisadores de reflexão”, que seriam gatilhos de reflexão sobre as crenças. Dessa forma, as crenças influenciam as ações, mas as ações também podem gerar novas crenças ou influenciar mudanças nas crenças, em uma perspectiva interativa e complexa. Portanto, nessa perspectiva, a relação entre crenças e atitudes não é uma relação de causa e efeito.

De acordo com Calvet (2002), as atitudes linguísticas influenciam as práticas linguísticas. Existem diferentes sentimentos do falante em relação à língua. A insegurança linguística é um dos sentimentos que acabam por contribuir para que o preconceito linguístico se instaure. Considera-se que “há *insegurança linguística* quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam” (CALVET, 2002, p. 72, grifos do autor). Os modelos mais prestigiosos de fala se mantêm com esse valor exatamente porque existe a crença de que eles são os mais corretos, acumulando energia simbólica. Kramersch (2003) afirma que os usos da linguagem por uma comunidade de discurso acabam por refletir crenças, atitudes e valores de um grupo social, também ressaltando a importância de se investigar as crenças.

Com base nas definições de crenças apresentadas, é possível identificar que todas elas têm elementos comuns; no entanto, nenhuma delas dedica-se a pensar como as crenças se constroem, e, conseqüentemente, podem ser desconstruídas. Ainda, poucos estudos fazem um levantamento sobre as crenças existentes e seu impacto em questões de ensino/aprendizagem. Alguns estudos, no entanto, identificam algumas crenças existentes.

Uma das crenças linguísticas mais arraigadas é justamente a que vincula a língua adicional ao status social:

sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65).

Dessa forma, atitudes linguísticas são reforçadas, pois as pessoas que não estudam línguas estão excluídas da possibilidade de ascender socialmente. Outras crenças linguísticas relacionam-se à questão da natividade. Com relação a isso, Kramsch (2003) parte do pressuposto de que os linguistas sempre confiaram nas intuições e outras atribuições dos falantes nativos com relação ao uso da língua para normatizar a língua e avaliar a performance dos não-nativos. Para Rajagopalan (1997), a natividade não é apenas uma crença, mas sim um mito, ou seja, um tipo de visão de mundo carregada de crenças. Sendo assim,

não é difícil perceber porque os falantes nativos – com todos os atributos sobre humanos que a linguística teórica os concedeu – são espécies impossíveis no mundo real. Os falantes nativos idealizados pelos Gerativistas são, por sua própria confissão, usuários ideais da língua, que conhecem sua língua perfeitamente (RAJAGOPALAN, 1997, p. 229).¹³

Consolo (2008) verificou que nas instituições de ensino de línguas, ainda o professor falante nativo é supervalorizado. Essa crença, na visão do autor, se mantém devido à existência de um círculo vicioso no qual as escolas contratam professores falantes nativos, induzem a sua comunidade escolar a acreditar que eles são melhores do que os professores não-nativos. Instaurada a crença, a escola argumenta que os estudantes preferem os falantes nativos, justificando a contratação de mais professores com esse rótulo, por vezes até com benefícios salariais, completando o círculo. Por isso, “os falantes nativos tradicionalmente vem desfrutando de um prestígio natural como professores de língua, porque eles são vistos não somente como a personificação do uso ‘autêntico’ da língua, mas também como representantes do contexto original da sua cultura” (KRAMSCH, 2003, p. 79, grifo da autora).

No entanto, tanto a identidade quanto a autoridade simbólica do falante nativo vêm sendo questionadas, de acordo com Kramsch (2003), exatamente por se tratar de uma abstração baseada em um estereótipo. Seguindo essa linha, Cook (1999) menciona que a fala não pode ser um o único aspecto a ser considerado, afinal muitos falantes nativos também não são fluentes na fala. Além disso, o autor alerta para o fato de que os falantes nativos não necessariamente estão cientes de seu conhecimento formalmente, muitos não têm consciência de como o seu discurso se difere da variante padrão da língua. Assim, o falante nativo monolíngue não seria o sujeito mais adequado para ser um professor de língua, pois ele conhece a sua língua muitas vezes de forma relativa. Cook (1999)

¹³ Tradução das autoras. Texto original: “it is not difficult to see why native speakers – with all the supra human attributes that the theoretical linguist has bestowed upon them – are impossible species in the real world. The native speakers dreamed up by the Generativists are, by their own confession, ideal language users, who know their language perfectly well”.

apresenta fatores que definem um falante nativo para posteriormente desconstruí-los. Uma tentativa de definição de falante nativo, na visão de Cook (1999), precisa necessariamente partir da noção de que a natividade está atrelada à língua que o falante aprendeu primeiro. Sendo assim, quaisquer características que ultrapassem essa noção, tais como ter ou não ter maior ou menor competência linguística, não deveriam fazer parte do conceito de falante nativo. Outro aspecto debatido por Cook (1999) é o uso do conteúdo produzido por falantes nativos no material utilizado em sala de aula, o que acaba reforçando o mito da natividade ao apresentar uma visão normativa e idealizada da Língua Inglesa. Isso pode acabar contribuindo para cristalização da crença de que a fala do falante nativo é um objetivo a ser perseguido. Cook (1999) preconiza que a produção de aprendizes/usuários de uma língua adicional não deveria ser comparada a do falante nativo a fim de que elas sejam consideradas apenas *diferenças*, e não *déficits*.

Assim, a crença da natividade é uma força atuando em um campo, o que leva a atitudes linguísticas por parte dos agentes envolvidos na luta por poder simbólico. Segundo Cook (1999), são essas atitudes que fazem com que os usuários de uma língua adicional se sintam falantes nativos fracassados e não aprendizes/usuários bem-sucedidos. Kramersch (2003) ressalta a questão da identidade cultural atrelada à língua:

Além de ser usada como um meio de exclusão (...) o uso de uma, e apenas uma língua ainda é frequentemente percebido como um sinal de política. O comentário ‘eu fiz dez anos de Francês e ainda não consigo...’ pode ser a expressão tanto de fracasso do bilinguismo como de orgulho do monolinguismo. As pessoas que, por escolha ou necessidade, são bilíngues ou multilíngues, como migrantes e cosmopolitas, sempre foram vistas de forma suspeita por aqueles que se atribuem uma identidade nacional monovocálica e estável (KRAMSCH, 2003, p. 74)¹⁴.

Nessa perspectiva, o bilinguismo é visto como um problema, baseado em outra crença linguística que se manteve por muitos anos no âmbito do ensino de línguas: a de que o falante não nativo, ou seja, o aprendiz da língua estrangeira, nunca terá a possibilidade de atingir a perfeição, pois “a competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita, o falante nativo sabe a sua língua, e pronto” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67). Kramersch (2003) ainda ressalta que a figura do falante nativo como alguém monolíngue e de uma só cultura é uma abstração,

¹⁴ Texto original: “Besides being used as a means of excluding outsiders (...) the use of one, and only one, language is often perceived as a sign of political allegiance. The remark ‘I had ten years of French and I still can’t ...’ may be the expression of not so much of bilingual failure as of monolingual pride. People who, by choice or necessity, have traditionally been bi- or multilingual, like migrants and cosmopolitans, have often been held in suspicion by those who ascribe to themselves as a monovocal, stable, national identity”.

tendo em vista o fato de que a maioria das pessoas faz uso de variantes diferentes da língua e também partilha de aspectos culturais distintos.

Assim, “não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. (...) a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68). Essa crença de que o estudante nunca atingirá o nível do professor, ou mesmo do falante nativo, pode levar a atitudes de baixa de autoestima, o que compromete o processo de aprendizagem, pois os fatores psicológicos têm participação na aprendizagem. Além disso, a discussão em pauta não é o aprendizado da língua em si, mas as atitudes linguísticas envolvidas nesse processo de aprendizagem:

A questão não tem a ver com o fato de que aqueles que não falam inglês ao redor do mundo deveriam aprender inglês ou não. A globalidade da língua e a conectividade da economia mundial garantirão que o inglês continue a reinar de modo supremo. A questão que deve ser enfrentada pela comunidade de LA refere-se à dificuldade e à discriminação enfrentadas por falantes não nativos de Inglês (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 145).

Coelho (2006), em sua pesquisa, considera a crença “como as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário” (COELHO, 2006, p. 129). Ainda, Garbuio (2006) identificou, agrupou e classificou as crenças encontradas em um estudo. A autora divide as crenças em quatro grupos: crenças sobre o ensino de língua, crenças sobre os professores, crenças sobre as atividades e crenças sobre as experiências em sala de aula. Garbuio (2006, p. 101) afirma que “não somente fazer o levantamento das crenças se faz necessário. Reflexões sobre suas crenças e a influência na prática do professor são eminentes, devido à importância das crenças”.

As expectativas de aprendizes sobre o seu aprendizado e sobre as atitudes do professor em sala de aula, assim como as expectativas dos professores, podem também ser baseadas em suas crenças. Além disso, essas crenças podem ter um impacto em atitudes. Nesse sentido, as crenças podem ter papel importante no investimento que o estudante fará em seu aprendizado. As crenças podem levar a atitudes de ansiedade ou de falta de estímulo por parte dos alunos; no entanto, se houver a tomada de consciência da crença por parte do professor, e sua relativização, isso pode levar a mudanças. Nesse ponto, consideramos importante avançar. Além de identificar as crenças é necessário pensar a respeito de sua construção para que possam ser desconstruídas e seu impacto no ensino diminuído ou modificado. Como Cook (1999) aponta, a crença na superioridade do falante

nativo, por exemplo, pode levar os alunos a um sentimento de incapacidade de aprender uma língua adicional e à consequente diminuição de seu investimento em seu aprendizado. Outras crenças comuns, de que há uma idade certa para aprender uma língua, de que estrangeiros nunca falarão bem, de que aprender uma língua é difícil, de que professores não-nativos são melhores, de que é necessário ter uma pronúncia perfeita, podem ter impactos negativos. Essas crenças, conforme identificado, são veiculadas na mídia, nos anúncios, nas divulgações (ROCHA, 2018), e precisam ser foco de mais pesquisas aplicadas.

Neste estudo, entende-se a crença como uma produção discursiva que circula em um mercado linguístico. É necessário perceber que são construções discursivas e, como construções, apesar de parecerem naturais, podem ser desnaturalizadas tanto com os professores quanto com os alunos. Nesse sentido, a noção proposta por Bourdieu (2008) de poder de fala e do poder de impor a recepção é importante, pois as crenças podem acabar por propagar interesses da instância produtora, cristalizar concepções sem base científica, levar ao preconceito linguístico e a atitudes similares, e, principalmente, ser um obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua adicional.

Considerações Finais

O estudo do conceito de crença ainda é recente no escopo da Linguística Aplicada, embora esse conceito já tenha sido explorado em outras áreas. Muitos estudos realizados no Brasil situam a crença como parte da cultura do aprender. Este artigo, ao trazer os estudos de Bourdieu como referencial teórico, procura apresentar uma nova maneira de se pensar sobre as crenças enfocando a sua construção e disseminação via capital simbólico. Partindo desse referencial da Sociologia, vendo os usos e o ensino da língua como situado social e historicamente, concebe-se que pesquisas que envolvam a noção de crença precisam ser profundas o suficiente para ir além do que está pré-construído e partilhado no senso comum, a fim de que tenham relevância científica e, por conseguinte, social. Nesse sentido, o conceito de crença apresentado foi o de uma construção discursiva que circula em campos nos quais atuam jogos de poder simbólico. Ao situar a crença como uma produção discursiva que pode ser mais ou menos legitimada dependendo do poder simbólico que recebe, abre-se a possibilidade de trabalhar na desconstrução e desnaturalização de algumas crenças. Na medida em que crenças são criadas continuamente no processo de interação, talvez novas crenças possam ser criadas a partir de um questionamento de crenças existentes.

As crenças mais comuns dentro do contexto do ensino de línguas, mais especificamente do



ensino de língua inglesa, estão relacionadas à natividade. O falante nativo de língua inglesa é dotado de prestígio e é tido como um ideal a ser perseguido, embora Cook (1999) desconstrua essa crença ao afirmar que o falante nativo possui um conhecimento relativo de sua língua, por vezes não formal. Ainda, a partir dessa crença, valoriza-se o professor nativo em detrimento do não-nativo. Com base nesse mito da natividade, também existe a crença de que a língua está atrelada ao status social e de que os professores nativos são melhores.

Essa nova abordagem com relação às crenças enfatiza o caráter das crenças enquanto construtos culturais que, portanto, podem ser desconstruídas via discurso. No entanto, para que esse processo de desconstrução se inicie, é preciso conhecer as crenças que circulam no mercado de ensino de línguas, identificando a sua intencionalidade discursiva, e também os elementos que levam a sua construção. Conhecer a ideologia por trás da crença permite que exista uma reflexão e não a simples reprodução da crença, deixando de contribuir para a formação de *círculos viciosos*, como Consolo (2008) descreve. Acreditamos que pensar na construção das crenças a partir das formulações de Bourdieu, entendendo as crenças como construções discursivas que se tornam legitimadas, pode contribuir para outros estudos na medida em que se oferece uma ruptura epistemológica favorecendo outro tipo de estudos.

Referências

- BARCELLOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Revisitando os conceitos de cultura de aprender e de ensinar línguas. In: SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos; MOZZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 10ª ed. Tradução de Fernando Tomaz.
- BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia de bens simbólicos*. Porto Alegre: Zouk, 2015. 3ª ed.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: editora UNESP, 2004. Tradução de Denice Barbara Catani.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2015b.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender Inglês na escola?”: crenças de professores sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- CONSOLO, Douglas Altamiro. A. Uma reflexão sobre o falante nativo como paradigma no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos; MOZZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008.
- COOK, Vivian. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*. Vol. 33, n. 2, p. 185-204, Summer 1999.
- GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native’ Englishes. *Journal of Pragmatics*, n. 27, p. 225-231, 1997.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROCHA, Bruna Helena Rech. *Produção e circulação de crenças linguísticas e suas implicações identitárias: análise discursiva de peças publicitárias de curso de inglês online*. Porto Alegre, 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2018.



SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês). 2005. 243p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269425>>. Acesso em: 1 Mai 2019.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras-LE sobre a fluência oral. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos (Org.). *Linguística aplicada: relacionamento teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

Submissão no site: agosto de 2018

Aceite: abril de 2020

Crenças dos pais, crenças dos filhos: o campo, o urbano e o preconceito linguístico

Parents' beliefs, sons' beliefs: the country, the urban and language prejudice

Maria do Socorro Vieira Coelho

Universidade Estadual de Montes Claros

soccoelho@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3732-467X>

Gilvan Mateus Soares

Universidade Estadual de Montes Claros

gilvanso@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-2660-9290>

Resumo: Como uma das questões fundadoras da Sociolinguística, o estudo das crenças, das avaliações e das atitudes tem se tornado foco de interesse de diversas pesquisas que enfatizam a relevância de se discutirem os fatores intervenientes no surgimento de percepções que geram preconceitos e reações negativas sobre as variedades linguísticas e seus falantes. Com base nessas assertivas, objetivou-se, neste trabalho, discutir como alunos do Ensino Fundamental II, de escola pública em Minas Gerais, e seus responsáveis se percebem como usuários da língua portuguesa. Para tanto, a pesquisa se orientou pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional, no entendimento de que a língua varia por influência de fatores internos e externos, considerando-se como categorias o informante, a classe social, o espaço geográfico, a situação de comunicação, o grau de formalidade, a fala ou a escrita. Aplicaram-se questionários, avaliaram-se percepções linguísticas de alunos e procedeu-se à sua correlação com as dos seus responsáveis, tendo em mente a origem do informante (o campo ou o ambiente urbano) e a relação entre a percepção do responsável e a do aluno/filho sobre a língua. Concluiu-se da pesquisa que as crenças dos responsáveis (pais/família) influenciam diretamente as percepções dos alunos/filhos em relação à língua que usam cotidianamente. Baseado no exposto anteriormente, este estudo sugere uma proposta de intervenção pedagógica destinada a um melhor ensino do Português.

Palavras-chaves: Língua portuguesa. Variação linguística. Crenças e atitudes. Ensino.

Abstract: As one of the founding bases of Sociolinguistics, the study of beliefs, evaluation and attitudes has become the core of various researches emphasizing the relevance of discussing factors intervening in the emergence of perceptions which generate prejudice and negative reactions about linguistic variations and their speakers. Based upon such assumptions, this study aimed at arguing how Fundamental II students of public schools in Minas Gerais and their responsables (parents, family) perceive themselves as Portuguese language users. To achieve such a goal, the study was oriented by the principles of the Educational Sociolinguistics having in mind that language varies and is influenced by internal and external factors, and always considering categories as the informant, his social class, the geographic space, the communication situation, the degree of formality, and speech or writing. Questionnaires were applied, linguistic perceptions evaluated and the students' answers correlated to those of their responsables, having in mind the informant's origin (the country or the urban area) and the relation between the responsables' perceptions and those of the students/sons about the language. Research led to the conclusion that the responsables' (parents and family) beliefs influence directly the students'/sons' perceptions about their everyday language. Based on the above assumptions, the study suggests a proposal of pedagogic intervention meant for the better teaching of Portuguese.

Keywords: Portuguese language. Linguistic variation. Beliefs and attitudes. Teaching.

Introdução

Trabalhos sob diferentes perspectivas linguísticas têm apontado a importância de se repensar o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula, sobretudo, a partir das reorientações apontadas, especialmente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Dentre os diversos aspectos oriundos dessa discussão, a variação linguística representa campo fértil para análises e contribuições, não só pela importância de se adequar a língua a cada situação de comunicação, o que, conseqüentemente, sugere um ensino plural dos usos linguísticos, mas, sobretudo, pela necessidade de se compreender, sistematicamente, a gama de variedades que constitui o que se denomina ‘português brasileiro’, e, aí, os fatores que nela exercem influência ou que dela resultam.

Um dos pontos que merecem atenção são as crenças e as atitudes sobre as diferentes variedades linguísticas. Se, por um lado, por questões históricas, políticas, culturais e ideológicas, uma das variedades foi considerada a padrão, porquanto ‘a melhor’ e ‘correta’, sobrepujando as demais e relegando-as ao ostracismo, ao sentencismo do ‘erro’, da ‘ignorância’, da ‘corruptela’ da língua, e, em decorrência disso, vitimando os próprios falantes, discriminando-os linguisticamente e excluindo-os socialmente, faz-se oportuno, por outro lado, detectar as percepções dos falantes sobre a variedade da língua portuguesa que usam, e verificar se mitos e preconceitos são imagens recorrentes.

Com base nessas assertivas, objetivamos, neste artigo, discutir como alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública em Minas Gerais e seus responsáveis se percebem como usuários da língua portuguesa. Para tanto, orientamo-nos pelos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005 – Faraco, 2008), no entendimento de que a língua varia por influência de fatores internos e externos, tomando-se como categorias de análise o informante, a classe social, o espaço geográfico, a situação de comunicação, o grau de formalidade, a modalidade oral ou a escrita. A partir disso, focalizamos um dos campos da Sociolinguística, o das crenças e atitudes.

Com base no exposto, desenvolvemos a pesquisa *Variação linguística e ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes*, em 2014, em duas turmas do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, em Barão de Cocais – Minas Gerais. Dentre os procedimentos

metodológicos da investigação foram aplicados questionários a 42 alunos e 42 responsáveis por eles, com o objetivo de se verificarem os dados socioeconômicos dos participantes, as práticas de letramento em que se envolviam, a relação entre escola e família e as imagens dos informantes sobre a língua portuguesa.

Na fase de levantamento de dados da pesquisa, observamos que 40,5% dos 42 alunos apresentavam imagem negativa sobre a língua, enquanto que, para os 42 responsáveis, essa imagem correspondeu a 47,6% dos entrevistados. Esses dados nos permitiram deduzir que aquela imagem negativa era recorrente e originada da cultura do 'erro', sobremaneira, em relação à fala, visto que o próprio informante não se reconhecia como falante competente da língua com a qual se comunicava diariamente.

Diante desses resultados, o foco da pesquisa foi delineado e seus objetivos foram definidos: verificar se havia, ou não, essa percepção negativa sobre a língua e, após a confirmação, elaborar e desenvolver proposta de ensino abordando a variação linguística e esclarecendo as crenças, as atitudes e o preconceito linguístico. Mas não se procedeu, naquele momento, a uma correlação abrangente entre as percepções dos responsáveis e a dos alunos, pois o objetivo era atuar no contexto da sala de aula, focalizando mais as visões dos alunos.

Devido à importância dos dados e a necessidade de se localizarem mais precisamente essas imagens, procuramos, neste trabalho, correlacionar as respostas dos alunos com as dos seus responsáveis, analisando criteriosamente as categorias mencionadas anteriormente, a saber: a) a origem do informante, se do campo ou do ambiente urbano; b) a relação entre as percepções do responsável e a do aluno/filho; c) a relação entre as percepções do responsável, sobre o uso que o aluno/filho faz da língua e aquela que, conseqüentemente, o aluno/filho terá sobre a língua que usa.

São esses os dados que apresentamos no estudo, que assim se estrutura: primeiramente, discorreremos os pressupostos teóricos que embasaram nossas reflexões; em seguida, descreveremos os procedimentos da coleta de dados e procedemos à sua análise. Finalmente, tecemos nossas considerações finais e detalhamos as referências que nortearam o trabalho.

A Sociolinguística Educacional e o Preconceito Linguístico

A Sociolinguística representa importante ramo dos Estudos Linguísticos, por buscar esclarecer as relações entre língua e sociedade. Pesquisas sob essa ótica e natureza procuram

correlacionar os usos linguísticos a determinados fatores sociais (nível socioeconômico e de escolarização, sexo, faixa etária, espaço geográfico etc.), por compreenderem que o contexto social e os usos da língua, mesmo sendo aspectos distintos, estão correlacionados, pois as regras variáveis (ou seja, modos diferenciados de se dizer *aproximadamente* a mesma coisa) podem estar vinculadas a fatos linguísticos, como o contexto (na palavra, na frase, no texto) em que ocorrem, ou com fatos extralinguísticos, como o estrato social, a faixa etária do falante e, ainda, aspectos da interação, como o grau de (in)formalidade e o de monitoração (FARACO, 1998; BORTONI-RICARDO, 2014).

Dentre os diversos trabalhos oriundos dessa perspectiva, surgiu, no Brasil, a Sociolinguística Educacional, inaugurada por Stella Maris Bortoni. Esse ramo de estudo se debruça sobre a variação linguística e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental, objetivando a melhoria da qualidade da educação linguística (BORTONI-RICARDO, 1999).

Assim, a Sociolinguística Educacional procura contribuir para que as questões sobre a variação linguística alcancem a sala de aula, e sejam orientadas por um trabalho de reflexão, identificação, conscientização, respeito e aceitação das diferenças nos usos linguísticos (SOARES, 2014).

Segundo Bagno (2002), é interessante um trabalho que estimule o conhecimento das variedades sociolinguísticas, de modo que a escola não focalize apenas as variedades de maior prestígio social, mas se transforme em um ambiente de pesquisa sobre a língua em suas diferentes formas e usos. Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2005) recomenda a observação de seis princípios para a aplicação, na escola, das orientações da Sociolinguística:

1. a influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos mais monitorados;
2. a escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando as mais salientes;
3. o estudo da variação sociolinguística no Brasil, por não estar essa variação associada basicamente à etnicidade, exceto nas comunidades indígenas bilíngues, não tem o potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades. Conduzido com sensibilidade e respeito esse estudo pode ser muito positivo;
4. os estilos monitorados da língua devem ser reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais;
5. a descrição da variação linguística da Sociolinguística Educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante de regras não padrão da língua;

6. é importante que professores e alunos tenham conscientização crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais. Essa reflexão vai promover o empoderamento do professor. (BORTONI-RICARDO (2005, p. 130-133; 2014, p. 160-161).

A partir de uma análise focalizada no item 5, percebemos a importância de, na sala de aula, discutirem-se os significados, as percepções e as imagens construídos sobre a língua e sua variação, sobretudo em relação aos usos diferentes daquele considerado o padrão. Desta maneira, é interessante proceder a uma análise da etnografia do contexto escolar, foco da pesquisa que ora empreendemos, especialmente no que tange às atitudes em relação à língua.

Como uma das questões fundadoras da Sociolinguística, o estudo das avaliações, atitudes e crenças tem se tornado foco de interesse de diversas pesquisas que enfatizam a importância de se compreenderem os fatores intervenientes no aparecimento de preconceitos e percepções negativas sobre as variedades e seus falantes. Pois, de acordo com Silva e Botassini (2015), estudar, em sala de aula, as crenças e as atitudes contribui para se compreender a variação linguística e, então, promover um processo de ensino e aprendizagem que se oriente por uma perspectiva da diversidade linguística.

Bagno (2002) assinala que uma das tarefas do ensino da língua é abordar, na escola, os valores sociais atribuídos a cada variedade, enfatizando a discriminação que recai sobre determinados usos, de forma a fazer com que o aluno conscientize-se de que sua produção linguística, oral ou escrita, sempre estará sujeita a uma avaliação social, que tanto pode ser positiva quanto negativa. Se a variação pressupõe avaliação, é fundamental que a avaliação linguística constitua-se em tópico do currículo escolar, pois, conforme Cyranka et. al. (2010), essas avaliações desencadeiam, no falante julgamentos sobre a língua e sobre o interlocutor, gerando atitudes linguísticas.

Cabe, assim, compreender que as crenças são modos de conceber a realidade, sendo (re)construídas e (re)significadas socialmente, embora também se processem no plano individual. Para Barcelos (2007), elas constituem maneiras de conceber a realidade co-construída em nossas experiências, em um processo de (re)interpretação constante.

Portanto, as crenças caracterizaram-se por serem: a) dinâmicas, pois podem mudar no tempo e dentro de uma mesma situação; b) social e historicamente construídas e situadas contextualmente, podendo ser desenvolvidas, modificadas ou ressignificadas na medida em que interagimos; c) experienciais, porquanto oriundas das construções e reconstruções de nossas experiências; d) mediadas, uma vez que usadas para regular as aprendizagens e a solução de problemas; e e) paradoxais e contraditórias, uma vez que, embora sociais, são também individuais e únicas, assim como podem ser uniformes ou diversas.

É necessário compreender que as crenças envolvem “emoções, sentimentos, percepções, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais, pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos” (FÉLIX, 1998, p. 33). Isso significa que os falantes tanto podem ter reações afetivas e sentimentos positivos em relação à língua e suas variedades quanto desenvolver um conjunto de preconceitos e percepções negativas (BORTONI-RICARDO, 2014). Calvet (2002) acrescenta que dois tipos de comportamento do falante em relação à língua podem ocorrer: a) o modo como ele mesmo usa a língua; e b) a maneira de falar de outra pessoa. No primeiro caso, poderá se valorizar a expressão linguística ou modificá-la, conforme uma variedade que detém maior prestígio; no outro, poderão ocorrer reações (negativas, preconceito) à maneira como as pessoas usam a língua.

Em decorrência de percepções e crenças negativas sobre a língua, temos o surgimento e a disseminação de uma série de mitos, conforme Bagno (2013): 1º – ‘O Português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente’; 2º – ‘Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português’; 3º – ‘Português é muito difícil’; 4º – ‘As pessoas sem instrução falam tudo errado’; 5º – ‘O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão’; 6º – ‘O certo é falar assim, porque se escreve assim’; 7º – ‘É preciso saber gramática para falar e escrever bem’; 8º – ‘O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social’.

Consequentemente, a estigmatização torna-se um grave problema social, pois os falantes passam a sofrer uma série de preconceitos e injúrias que redundam não só em discriminação linguística, mas, sobretudo, em exclusão social, vez que o que, equivocadamente, considera-se ‘erro linguístico’ acaba sendo tomado como ‘erro humano’: “alguém *fala* errado porque *pensa* errado, porque *age* errado, porque *é* errado” (BAGNO, 2003, p. 149 – grifos do autor).

Assim, para o referido autor, é importante deixarmos claro que todas as variedades de uma língua cumprem adequadamente as funções sociocomunicativas a que se prestam, nas mais diversas situações de interação, e que, por isso, o conceito de ‘erro’ que toma por base uma avaliação negativa não se assenta em fundamentos linguísticos, mas se norteia por valores atribuídos ao falante, à sua condição financeira, ao seu nível de escolaridade, à sua origem, enfim, se orienta por critérios de natureza socioeconômica e cultural. Por isso, dizemos que esse tipo de avaliação enfoca o sujeito, o que ele é, ou parece ser, e não as normas linguísticas. Portanto, Botassini (2012) salienta que se essas avaliações e crenças podem ser encobertas ou manifestas, mais ou menos conscientes, subjetivas ou não se torna importante refletir sobre como influenciam, direta ou indiretamente, positiva ou negativamente, o processo de ensino e aprendizagem da língua.

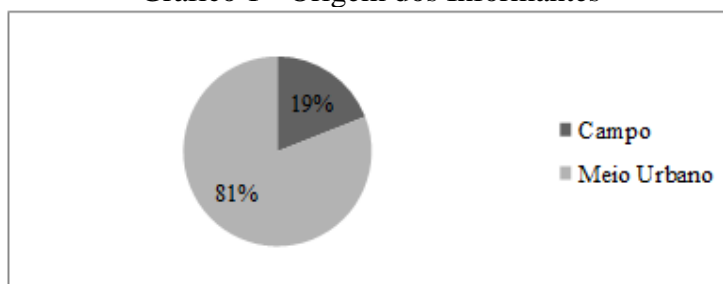
Nossa intenção foi, assim, detectar se esses mitos ou essas percepções negativas e equivocadas sobre a língua se refletiram nas imagens que os falantes tinham da própria variedade da língua que usam, tópico esse que analisamos, a seguir.

Coleta e análise de dados

A pesquisa se desenvolveu, como mencionado anteriormente, em 2014, em duas turmas do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, em Barão de Cocais – MG. Participaram dessa etapa inicial 84 informantes: 23 alunos do 6º Ano 1 e 19 do 8º Ano 2 e seus respectivos responsáveis, na relação de 1 aluno para 1 responsável, ou seja, 42 alunos e 42 responsáveis. O ‘Questionário N° 1 – Perfil de Aluno’ continha 45 questões e o ‘Questionário N° 2 – Responsável por Aluno(a)’ era composto por 37 questões. Nesses questionários, 2 questões eram referentes a imagens sobre a língua.

No tocante à origem dos 84 informantes, levantamos os seguintes dados:

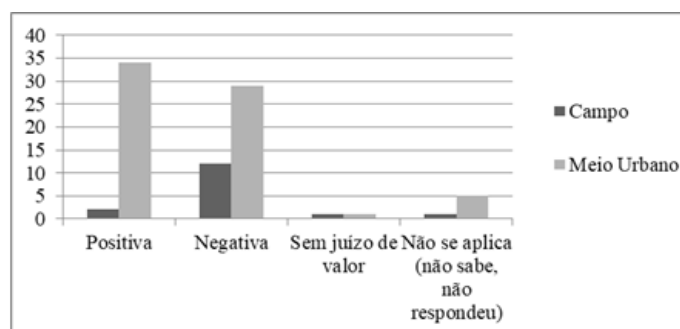
Gráfico 1 - Origem dos Informantes



Fonte: Pesquisa dos autores.

Esse levantamento objetivou, tomando como base a origem dos informantes, isto é, o ambiente urbano, a zona periférica da cidade e o campo, verificar se haveria semelhança ou diferença entre as percepções sobre a língua. Vale esclarecer que a maioria de nossos informantes vive no ambiente urbano. Nessa trilha, em relação à percepção do modo como os informantes usam a língua portuguesa, os dados obtidos foram:

Gráfico 2 - Relação entre percepção sobre a língua e a origem dos informantes



Fonte: Pesquisa dos autores.

Podemos deduzir, com base nos dados do Gráfico 2, que, enquanto a maioria dos informantes de origem do campo tem percepção negativa sobre o modo como usa a língua portuguesa, grande parte dos que residem no ambiente urbano já possui uma imagem positiva, embora sejam também consideráveis os casos de percepção negativa. São exemplos dessa percepção negativa:

Quadro 1 - Imagens sobre o modo como usa a língua¹⁵

Origem do Informante	Imagem Positiva	Imagem Negativa
Campo	“Bom, porque eu sei viver bem” (8A18)	“Mais ou menos, erro muito as palavras” (6R10)
Meio urbano	“Certo. Porque eu não falo errado” (6A1)	“Muito ruim” (6R11)

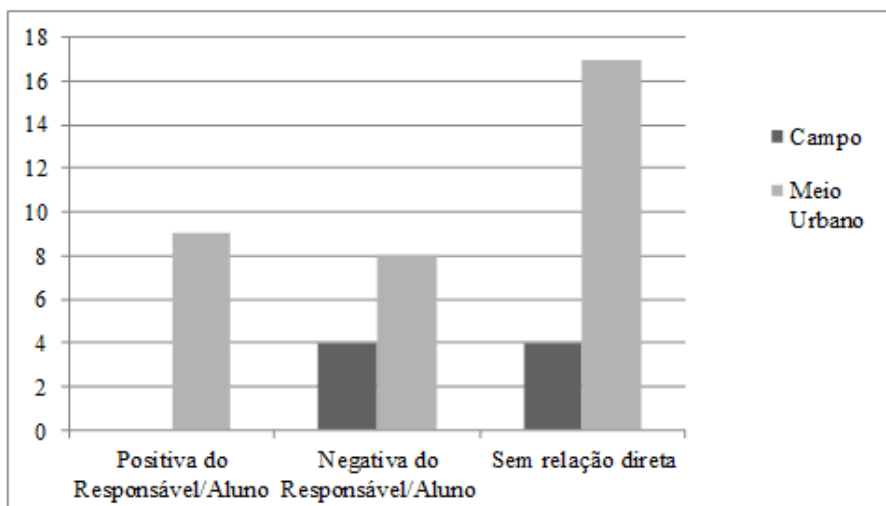
Fonte: Pesquisa dos autores.

Com o objetivo de refinar esses dados, procuramos ainda estabelecer: a) a relação entre as percepções do responsável e a do aluno; b) a influência da percepção do responsável sobre o modo como o aluno usa a língua, e a forma como o próprio aluno se percebe como falante da língua.

Assim, para o primeiro caso, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 3 - Relação entre percepção do responsável e percepção do aluno

¹⁵ Os informantes são identificados por meio de códigos (em que A indica aluno e R responsável), de forma a resguardar a sua identidade. As transcrições seguem o registro original.



Fonte: Pesquisa dos autores.

Podemos inferir, pelas relações diretas, quando responsável e aluno têm as mesmas percepções sobre o modo como usam a língua, que: a) tanto no grupo do campo quanto no do ambiente urbano, as imagens negativas sobre a língua que usam são mais recorrentes; b) no grupo do campo, não houve caso algum de imagem positiva entre responsáveis e alunos, ou seja, nem o aluno, nem seu responsável tiveram imagem positiva sobre a língua. É o que apontam os dados, a seguir.

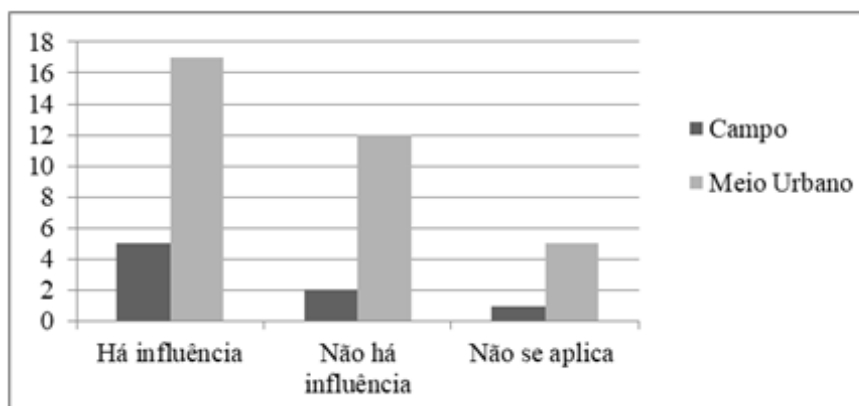
Quadro 2 - Percepções dos responsáveis e dos alunos sobre o uso da LP

Origem do Informante	Imagem Positiva		Imagem Negativa	
	Responsável sobre si	Aluno sobre si	Responsável sobre si	Aluno sobre si
Campo	—	—	“Pelo baixo estudo, acho que comunico mal.” (8R5)	“Não gosto” (8A5)
Meio Urbano	“M[uito] bom” (8R6)	“Bom e quero aprender mais” (8A6)	“Ruim” (6R7)	“eu sou igual aos meus pais; às vezes falo errado; eu é porque falo errado mesmo, eu puche a minha família eles também fala errado” (6A7)

Fonte: Pesquisa dos autores.

Procurando perceber, então, se a imagem, positiva ou negativa, que os responsáveis têm sobre o modo como o aluno usa a língua influenciaria, positiva ou negativamente, a própria percepção do aluno sobre o seu modo se usar a língua, obtivemos os seguintes dados:

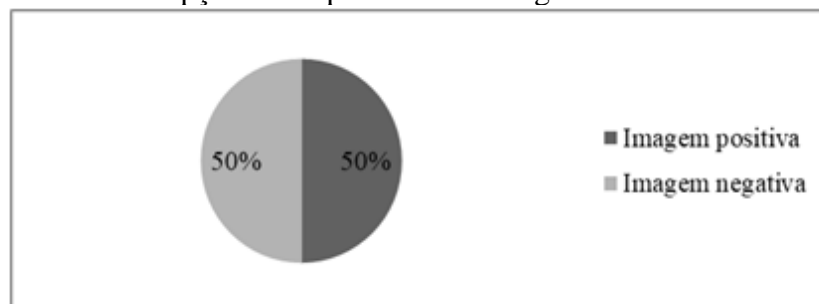
Gráfico 4 - Influência das imagens do responsável sobre o modo como o aluno percebe a língua que usa



Fonte: Pesquisa dos autores.

Percebemos, analisando os dados dispostos no gráfico anterior, que a maioria dos casos, tanto para o grupo do campo quanto para o do ambiente urbano, permitiu estabelecer uma influência direta na percepção do responsável sobre o modo como o aluno usa a língua, em relação à própria percepção do aluno acerca da língua que usa, ou seja, a crença do responsável influencia a crença do aluno. Tornou-se necessário, para esses casos de influência direta, detectar se essa influência acarretaria uma percepção positiva ou negativa sobre a língua usada. Levantamos os seguintes dados:

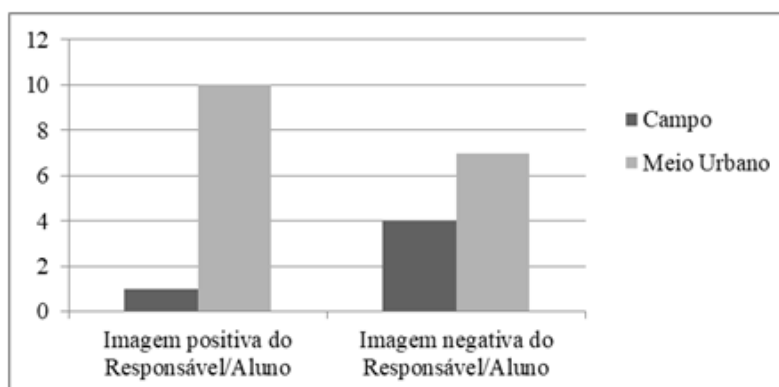
Gráfico 5 - Percepção do responsável na imagem do aluno sobre a língua



Fonte: Pesquisa dos autores.

Pelos dados levantados, podemos perceber que, na relação direta de influência da percepção do responsável sobre a percepção dos alunos a respeito da própria língua que usam, a distribuição de imagens positivas e negativas não apresentou diferença, 50% para cada. No entanto, tornou-se necessário saber se essa distribuição também era igual, quando baseada na origem dos informantes, cujos dados obtidos foram:

Gráfico 6 - Percepção do responsável na imagem do aluno sobre a língua, conforme a origem dos informantes



Fonte: Pesquisa dos autores.

Podemos observar, nos dados dispostos no Gráfico 6, que, no grupo do meio urbano, há maior índice de relação direta de imagem positiva sobre a língua (o responsável tem uma imagem positiva que resultará nessa mesma imagem pelos alunos/filhos), ao passo que, no grupo do campo, já prevalece uma relação direta de imagem negativa (essa imagem que os pais têm sobre a língua influencia a percepção negativa dos filhos sobre a língua). São exemplos dessa relação direta entre imagens sobre a língua que o aluno usa:

Quadro 3 - Relação direta entre imagens sobre a língua que o aluno usa

Origem do Informante	Imagem Positiva		Imagem Negativa	
	Responsável sobre o aluno	Aluno sobre si	Responsável sobre o aluno	Aluno sobre si
Campo	“Bom muito bom” (8R18)	“Bom, porque eu sei viver bem” (8A18)	“Meio assim, meio errado” (8R7)	“ruim” (8A7)
Meio Urbano	“Eu acho que ele usa bem.” (8R16)	“Acho manero” (8A16)	“Tem hora que ela fala muita coisa errada ainda.” (6R14)	“mais ou menos, porque eu escrevo muito errado” (informante 6A14)

Fonte: Pesquisa dos autores.

Outro exemplo interessante sobre as imagens diz respeito aos informantes 8A13 e 8R13: o aluno 8A13 afirma, acerca do uso que faz da língua, “que a usa muito mau, falo muito coisa errada”, imagem reforçada pelo que ele alega ser a atitude do responsável com relação ao modo como o filho usa a língua (“ajente fala errado ele corrige”), visão que será ratificada pela imagem que o responsável tem do modo como o aluno usa a língua (“Bom, mas precisa aprender mais. Porque ainda costuma falar algumas palavras incorretas” – 8R13).

Em síntese, de acordo com todos os dados e exemplos levantados, podemos inferir: a) no grupo do campo, prevalece uma imagem não positiva sobre a língua usada. Assim, os responsáveis consideram inadequada a língua que o aluno fala ou escreve, o que, conseqüentemente, vai resultar, também, em uma visão negativa do aluno sobre o modo como ele próprio usa sua língua; b) no grupo do ambiente urbano, prevalece uma classificação positiva dos responsáveis sobre o modo como os alunos usam a língua, o que, conseqüentemente, fará com que os alunos tenham essa imagem positiva sobre os usos que fazem da sua língua.

Considerações Finais

Promover a abordagem da variação linguística em sala de aula é essencial para a adequação da linguagem aos diferentes contextos sociocomunicativos. Mais do que isso, é fundamental para se disseminarem imagens positivas sobre a competência linguística dos falantes, uma vez que, por diversos motivos, ainda estão presentes, no ambiente escolar, percepções negativas sobre determinadas formas e certos usos, em especial o das variedades rurais, o que pode resultar em crenças e preconceitos contra o próprio falante.

Com base nessas assertivas desenvolvemos este estudo, procurando analisar as crenças e os preconceitos de alunos, e dos responsáveis por eles, sobre a variedade de língua que usam. Observamos que as imagens que os responsáveis/pais/família têm influenciam diretamente as percepções dos alunos/filhos, em relação à própria língua, considerando a origem do informante, isto é, o ambiente urbano ou o contexto do campo.

Os dados obtidos nos indicaram que, por um lado, no grupo do campo, prevalece uma visão inadequada sobre a língua, isto é, os responsáveis julgam negativamente o modo como o aluno usa a língua, o que, conseqüentemente, vai fazer com que o aluno se sinta um usuário incompetente da língua; por outro lado, no ambiente urbano, sobressai uma percepção positiva sobre a língua, ou seja, como o responsável percebe positivamente a língua que usa, em decorrência, o aluno terá essa mesma imagem adequada sobre a língua.

Esses resultados apontaram que se torna necessária uma educação linguística que promova a mudança das concepções sobre a língua portuguesa e suas variedades, um ensino que estimule a abordagem dos variados gêneros discursivos, que conscientize sobre a importância da variação e que leve o aluno a reconhecer as instâncias adequadas para uso de uma ou de outra variedade da língua.



Referências

- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; MAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.
- BAGNO, Marcos. A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BORTONI-RICARDO. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO. Manual de Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem. 1999. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=707:iotaibuic%C3%95is%20ia%20sociolinguística%20para%20o%20processo%20de%20ensino%20e%20aprendizagem%20em%20sala%20de%20aula>. Acesso em: 06 mai. 2016.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica. In: ALTINO, Fabiane Cristina (Org.). Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística: nos caminhos de Vanderci de Andrade Aguilera. Londrina: Midiograf, 2012, p. 346-366.
- CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CYRANKA, Lucia Mendonça; NASCIMENTO, Lívia Arcajo do; OTONI, Patrícia Rafaela; PERON, Simone Rodrigues. A Reflexão Sociolinguística no Ensino Fundamental. 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-reflex%C3%A3o-sociolinguística-no-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FÉLIX, Ademilde. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- SILVA, Flávio Brandão; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa. Letras & Letras, Uberlândia, vol. 31/2, p. 61-85, jul./dez. 2015.
- SOARES, Gilvan Mateus. A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes. Dissertação (Mestrado em Letras), Centro de Ciências Humanas, Departamento de Comunicação e Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, Minas Gerais, 2014.

Submissão no site: novembro de 2018

Aceite: abril de 2020

As contribuições de uma análise sociointeracional dos recursos corporais e verbais para a compreensão das formas de interagir de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)

The contributions of a sociointerational embodied analysis to understanding the interaction of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Fernanda Miranda da Cruz

Universidade Federal de São Paulo

fernanda.miranda.cruz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5051-7759>

Caroline Paola Cots

Universidade Federal de São Paulo

carolinecots@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6691-2155>

Resumo: Neste artigo investigaremos a participação de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em dois episódios de interação de brincadeiras familiares. Inscrevemo-nos em uma perspectiva corporificada para análise da interação social (STREECK, GOODWIN, LEBARON, 2011; MONDADA, 2016). Para a análise, nos voltamos para os recursos interacionais corporais mobilizados durante a interação. Discutimos o problema das relações entre língua, corpo e mundo material na agenda dos estudos linguísticos. Como resultado, demonstramos como essa perspectiva apresenta ganhos, principalmente, para análise de interações em que a linguagem verbal encontra-se ausente ou alterada, como alguns casos de TEA.

Palavras-chaves: Transtorno do Espectro do Autismo; multimodalidade; competência social; interação corporificada; corpo.

Abstract: *In this article we analyse the participation of a child with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD) in two episodes of interaction. For theoretical and analytical background, these analyses are based on the embodied interaction perspective (STREECK, GOODWIN, LEBARON, 2011; MONDADA, 2016). Our focus is on the multimodal resources (verbal and nonverbal) displayed in these interactions. We discuss the problem of the relations between language, body and the material world in the linguistic studies agenda. As a result, we highlight the contribution of this perspective for analysis of interactions in which verbal language is absent or altered, as is the case of ASD.*

Keywords: *Autism Spectrum Disorder; multimodality; social competence; body; embodied interaction*

Introdução

Neste artigo, propomos uma análise da interação social voltada não apenas para as formas como construímos nossas interações através da linguagem verbal, mas também através de recursos que são corporais e materiais. Esse tipo de análise e os desafios metodológicos que ela nos impõe

podem contribuir para integrarmos o problema das relações entre língua, corpo e mundo material na agenda dos estudos linguísticos. Esta pesquisa tem sido realizada Tais relações serão exploradas em um contexto empírico particular: interações cotidianas com a presença de Luiza, uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e seus familiares.

O TEA corresponde a um grupo relativamente heterogêneo de condições que afetam o desenvolvimento neurocognitivo e comprometem o desenvolvimento da linguagem e a interação social (LAI, LOMBARDO e BARON-COHEN, 2014, p. 896-897). Um comprometimento no engajamento social decorrente do TEA afeta, de distintas maneiras, as formas pelas quais tanto os sujeitos diagnosticados quanto seus interlocutores organizam e estruturam suas interações.

Inspiradas nas possibilidades e desafios investigativos que essas interações lançam para quem se interessa pela interação e linguagem humanas (CRUZ, COTS e LUIZ, 2017; CRUZ, 2017), pretendemos apresentar a análise de dois momentos de interação extraídos do *Corpus para o Estudo da Linguagem no Autismo* (CELA 2014/2015, Comitê de Ética em Pesquisa, Processos 0052/2015 e 1172/2016, Financiamento FAPESP 2014/15206-6). Os estudos que temos desenvolvido sobre aspectos verbais e não-verbais abrigam-se no quadro do projeto *Ao Mínimo Gesto*, financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo), processo 2018/07-565-7.

Esse *corpus* é composto por registros em vídeo de situações interativas envolvendo Luiza, criança diagnosticada com TEA, com idade de 10 anos e 10 meses a 12 anos e 03 meses no momento dos registros.

Nosso trabalho com *corpora* audiovisuais envolvendo interações com sujeitos acometidos por alguma condição que afeta os processos linguístico-cognitivos inspira-se em três linhas de produção de dados linguísticos dentro de uma análise linguística aplicada aos contextos patológicos: a) estudos neurolinguísticos de orientação discursivo-interacional conduzidos por Coudry (1996, dentre outros), Morato (2013, dentre outros) e Novaes-Pinto (2010, dentre outros); b) pesquisas produzidas no campo da linguística interacional viideoanalítica (RELIEU, 1999; KNOBLAUCH *et al.*, 2006; LAURIER *et al.*, 2006; MONDADA, 2014); e c) descrições fonoaudiológicas sobre os TEA que têm destacado interesse nas evidências e nas pesquisas linguísticas e sua articulação com as práticas diagnósticas, terapêuticas e prognósticas (TAMANAHHA *et al.*, 2015).

Durante as visualizações dos registros audiovisuais do CELA, notamos que, apesar do repertório linguístico-verbal de Luiza ser limitado, comparativamente ao repertório de crianças de 10 anos, sem alterações no desenvolvimento, ela e seus familiares recorrem frequentemente a recursos corporais para produzir significados e para construir e manter situações interacionais. Uma

perspectiva linguística que atentasse para essas interações exclusivamente a partir do que podem nos dizer as expressões ou produções verbais dos interlocutores, por meio da fala, certamente nos deixaria escapar um conjunto importante de recursos corporais que estruturam tais interações. Interações como essas, envolvendo pelo menos um sujeito que compartilha de formas singulares de interagir com o outro e com o mundo, colocam para o pesquisador linguista problemas importantes: não considerar as especificidades do autismo e os desafios diários enfrentados pelas crianças autistas, seus familiares e seus cuidadores durante as interações sociais em sua maioria organizadas pela linguagem verbal (a fala) seria uma lacuna grave. Considerar apenas as ausências, as falhas, “os não” e as atipicidades no que diz respeito às formas de interagir seria um preenchimento grave. Como considerar o papel do corpo em uma análise linguístico-interacional? Como pensar as relações entre corpo e língua para melhor entender as várias formas de interação humana possíveis?

Partindo daí, a análise que gostaríamos de explorar centra-se, principalmente, nas configurações interacionais envolvendo o corpo e o mundo material e nos inscreve, então, em termos de fundamentos para a análise, na chamada *embodied interaction* (STREECK, GOODWIN e LE BARON, 2011), em uma perspectiva corporificada da interação humana. Nas várias formas de interagir com o outro, *o corpo, o espaço e o tempo* destacam-se como categorias pertinentes para as investigações sobre formas de sociabilidade humana, como têm postulado autores que teorizam sobre as relações entre linguagem, cognição social e mundo material (LEVINSON e ENFIELD, 2006; GIBBS, 2006).

Do ponto de vista teórico-epistemológico, assumir uma perspectiva corporificada da interação, em que a fala e as produções verbais são inscritas no corpo que as produz, nos aproxima dos preceitos e métodos de estudos produzidos em distintas áreas para traçar um conjunto de relações possíveis entre língua, corpo e mundo material, a saber, estudos: a) linguísticos interacionais de perspectiva corporificada (COUPLAND e GWYN 2003; STREECK, GOODWIN e LE BARON, 2011; NEVILE, 2015; STIVERS e SIDNELL, 2005; GOODWIN, 2003); b) antropológicos voltados para as relações entre corpo e práticas sociais (HUGUES e LOCK, 1987; INGOLD, 2000; HART, 2014); c) sobre gesto em sua relação com a linguagem e a fala-em-interação (MCNEILL, 2000; KENDON, 2004; GOLDIN-MEADOW 2013, MURPHY, 2003) também, no Brasil, McCleary e Viotti (2017).

Estudos sobre a construção e organização da interação social produzidos a partir da perspectiva corporificada têm sido abrigados dentro de um movimento identificado como uma virada corporificada dos estudos linguístico-interacionais (*embodied turn*, NEVILE, 2015, MONDADA,

2016). Esse movimento reúne as várias tentativas teórico-epistemológicas de integração dos estudos já existentes sobre linguagem e de novos estudos sobre corpo e mundo material que têm permitido o surgimento e a consolidação de diversas abordagens sobre a multimodalidade da ação, da cognição e da interação humanas (MONDADA, 2016). Como aponta Gibbs (2006), sobre a cognição humana, particularmente, a cognição ocorre quando o corpo interage com os mundos físico e cultural e deve ser estudada em termos das interações dinâmicas entre pessoas e seu meio. A linguagem, as formas de cognição e o pensamento humanos emergem assim a partir de padrões recorrentes de atividades corporificadas que dão forma ao comportamento humano em ação. Para Gibbs (2006), mesmo no campo das ciências cognitivas, não devemos supor que a cognição seja puramente interna, logocêntrica e desencarnada, mas devemos buscar os vários modos pelos quais linguagem e pensamento são intimamente constituídos pela ação corporificada.

Análise de duas situações de interação de Luiza e familiares envolvendo brincadeiras

Essas situações referem-se a duas brincadeiras de *faz-de-conta* próprias do repertório familiar de Luiza: do “*bichão*” e do “*qué pro céu*”. Consideramos como *brincadeira familiar* toda e qualquer interação entre os participantes que ocorreram dentro do *enquadre interacional da brincadeira* (BATESON, 1972/2013). Esse quadro fundamenta-se no princípio de que todos os participantes precisam entender um conjunto de pistas e condições que sinalizam que “isto é brincadeira” e determinam como os participantes devem agir e interpretar os enunciados. Monitorar esses momentos de brincadeiras de um repertório familiar de uma criança com diagnóstico de TEA nos oferece possibilidades de analisar e refletir sobre as relações entre linguagem e cognição humanas.

Tamanaha e Perissinoto (2015, p. 27), dedicadas a estudos de interações envolvendo crianças com TEA, por exemplo, afirmam que “a própria observação da exploração lúdica da criança nos fornecerá informações sobre habilidades de atenção compartilhada, engajamento social e atividade simbólica”. Assim, descrever e analisar a exploração lúdica da criança com TEA em situações interativas espontâneas fornecem subsídios para compreendermos e descrevermos dimensões de uma competência social (mais ou menos alterada ou preservada) dessas crianças.

Transcrição e representação dos dados linguístico-interacionais para análise dos movimentos corporais

Adotamos uma perspectiva multimodal das interações que permite mostrar como as práticas

linguístico-interacionais são construídas por Luiza (que apresenta algumas limitações de recursos linguístico-verbais e interacionais oriundos do TEA) e por seus familiares graças à coordenação de diversos recursos disponíveis na interação. Nesse sentido, consideramos as interações de Luiza com seus familiares como parte de todo um sistema semiótico complexo que envolve gestos, corpo, espaço físico e fala (GOODWIN, 2010). Os recursos multimodais compreendem então recursos: linguísticos - relativos aos aspectos gramaticais, prosódicos, sintáticos, entoacionais e lexicais; corporais - relativos às posturas e movimentos corporais, gestos, direcionamentos do olhar, risos; e materiais - relativos às relações múltiplas que temos de manuseio, referenciação e percepção sensorial de objetos e de elementos do espaço físico (MONDADA, 2016, 2018).

Para a transcrição dos vídeos, tomamos como base um princípio geral para a transcrição multimodal realizada no enquadre analítico dos estudos interacionais (GOODWIN 1986, 2010; ERICKSON, 2010; STREECK, 2010; MONDADA, 2008, 2014, 2016; HEATH, 1986): o de que os recursos multimodais (verbais ou corporais) objetos de transcrição são aqueles relacionados à temporalidade da fala e da ação, cujo sentido apenas se dá em uma relação de sincronização e coordenação de diferentes ações e modalidades do mesmo participante e em uma relação de coordenação dessas ações e modalidades com as ações dos demais co-participantes presentes. Para visualização, recorreremos ao software ELAN (WITTENBURG *et al.*, 2006). O ELAN possui recursos interessantes, sobretudo para aplicação em pesquisas multimodais cujo cerne está na sincronização e coordenação temporal e espacial de modalidades verbais e gestuais. O uso de software em pesquisas sociointeracionais e psicolinguísticas têm permitido uma vasta documentação de interações em situações naturalísticas.

Para a transcrição, adotamos a proposta de convenção multimodal de MONDADA (2012, 2014, 2016) com algumas pequenas modificações. Algumas informações gerais sobre a transcrição das duas situações que queremos analisar serão trazidas aqui e podem facilitar a leitura da transcrição, nem sempre muito evidente: Cada participante é indicado por três letras iniciais que correspondem ao seu nome (exemplo: CLA, para Clara). As letras iniciais em maiúsculo indicam a fala (CLA). Para dar conta da natureza de dados que temos, optamos por fazer uma adaptação da convenção original e indicar o tipo de gesto nas letras iniciais em minúsculo. Sendo: para gestos de mão: iniciais minúsculas seguidas de traço underline mais a letra m (lui_m); para direcionamento de olhar: iniciais minúsculas seguidas de traço underline mais a letra o (gus_o); para movimentos de cabeça: iniciais minúsculas seguidas de traço underline mais a letra c (nar_c); para movimentos de torso: iniciais

minúsculas seguidas de traço underline mais a letra t (cri_t).

Na apresentação do excerto transcrito, cada linha é numerada e não corresponde necessariamente aos turnos de fala. Durante a análise, nos referimos a tais linhas. Para destacar, do ponto de vista gráfico-visual, as falas dos gestos, aquelas são apresentadas em **negrito** e a descrição destes últimos em *itálico*. Cada participante recebeu um símbolo gráfico fixo e aleatório indicador de seus gestos (indicados no início dos excertos).

Para a transcrição de aspectos linguísticos e gestuais, temos o detalhamento no quadro abaixo:

Aspectos linguístico-verbais	
Xxx	Segmento ininteligível
.	(micropausas, inferiores a 0,3 segundos, não medidas)
(0.4)	pausas medidas com ajuda do software ELAN versão 5.0
:	alongamento silábico
.h	marca a inspiração do locutor
/	entonação ascendente
\	entonação descendente
//	entonação de pergunta (ascendente)
<u>Sublinhado</u>	ênfase particular (intensidade, acento)
maIÚSCULA	volume forte de voz
o o	volume baixo, murmúrio de voz
Trajectoria dos gestos	
+----+	Delimitação do início e do fim da ação/gesto
+, *	A fala transcrita comporta os símbolos gráficos indicadores de gestos (+, *, por exemplo) posicionados no momento em que são realizados com relação à fala.
(1.0) +* (0.2)	Se um gesto começa no meio de uma pausa, segmenta-se a pausa. Em muitos casos, a duração das ausências de fala pode ser segmentada na sua representação

	(exemplo 1.2 segundos= 1,0 + 0,2) a depender do momento de início ou fim do gesto e de sua duração realizados durante a ausência de fala.
---->21	Continuação do gesto até a linha 21 (exemplo) do excerto
----->+	Se um gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha que remete ao símbolo que delimita o seu fim.
----->>	Continuação do gesto até o fim do excerto
>>	O gesto descrito começa antes do início do excerto.
Trajetória temporal dos gestos	
.....	emergência do gesto (preparação)
-----	fim do gesto (retração)
.....	manutenção do gesto (núcleo/ápice)
<p>Imagens (im) de capturas de tela do vídeo foram inseridas na transcrição, alinhadas à fala ou à marcação temporal das ausências de fala. No texto da transcrição, as inserções de imagens são marcadas por #im (#im), o que permite localizar o momento exato do vídeo, representado pela imagem.</p>	

Quadro 1: Convenção de transcrição multimodal baseada em Mondada (2014)

A brincadeira de faz-de-conta do bichão

Nesta primeira situação interativa, Luiza está no quintal refrescando-se em uma bacia com água. A partir de uma brincadeira de Clara, que simula a tentativa de sentar na bacia, Luiza evoca uma personagem fictícia, o bichão, para afastar Clara da bacia, dando início à seguinte brincadeira:

Excerto 01 – parte A¹⁶

Corpus: CELA. **Dado:** CELA_03_2014_T. **Duração do segmento:** 54s. **Tipo:** conversação espontânea em ambiente familiar. **Anotador:** Caroline Cots. **Participantes:** Clara (CLA€), Gustavo (GUSA) e Luiza (LUI*).



Posição inicial das participantes e ambiente interacional

```

21   CLA   deixa eu entrar aí//
22           (.)
23   LUI   *#gr
24   lui_t *inclinado para frente--->
25   lui_c *inclinada p/ frente ---->
26   lui_m *garras de bichão----->
27   im    #im.01
28           (.)
29   CLA   ai <((engrossando a voz)) eu tenho medo de bichã::o>
30   LUI   gr
31           <(0.5)+*(0.2)((Gustavo chega))>
32   lui_t ----->+
33   lui_c ----->+
34   lui_m ----->+

```

¹⁶ Neste artigo, optamos por descrever a parte inicial e manter a transcrição a partir da linha 21 (parte que pretendemos analisar), sinalizando que este episódio foi extraído de um trecho maior de interação em andamento.



imagem 01 – momento em que Luiza introduz a brincadeira do bichão

Ao introduzir a brincadeira para mudar o rumo da interação em curso, Luiza esquematiza a ação de introduzir o bichão, demonstra reconhecer o *enquadre de brincadeira* e como deve agir nele. A representação do bichão feita por Luiza: inclina o corpo para frente, coloca as mãos em formato de “garras de bichão” e coordena grunhidos a esta formatação corporal (ver imagem 01 da parte A da transcrição) inscreve-se totalmente no universo da representação e da construção de personagens. Essa postura corporal indica, no plano interacional, que a brincadeira do bichão está em curso e comprova o interesse de Luiza na brincadeira.

Nesse processo de representação, para que o bichão faça parte efetivamente da brincadeira e essa atividade caracterize-se como um jogo lúdico, Clara precisou interpretar as ações de Luiza como a representação de um bichão e comprovar esse entendimento pelo uso do item lexical “bichão”, comprovando que essa representação corporal faz parte do repertório interacional familiar. Clara não só confirma seu entendimento da proposta como alimenta a brincadeira simulando ter medo do “bichão”: [a:i <((engrossando a voz)) eu tenho medo de: bichã:::o>] (linha 29). Nesse enunciado, Clara recorre a recursos prosódico-entoacionais, como engrossar a voz, para colaborar na construção do personagem e da atmosfera lúdica que envolve a brincadeira.

Até essa parte da situação interativa (linha 31), o quadro participativo fora composto por Luiza e Clara e a ação em curso durante a atividade de fala-em-interação era a brincadeira do bichão. A seguir, uma terceira pessoa, Gustavo, também criança, chega ao quintal fazendo com que o quadro interacional de participação mude. Nesse momento, a interação configura-se como uma disputa pela atenção de Clara por parte das duas crianças.

Excerto 01 - parte B

```
35 LUI *não\*hehehe [ num qué]
36 GUS <#[(a mami lnão *vai lá) ((Gustavo puxa
37 Clara p/ dir. oposta à dir. de Luiza))>
38 lui_m *lança p/ cima e mantém esticada prox. Cabeça
39 lui_o *volta p/ Gustavo e Clara----->
40 lui_m *garras de bichão->
41 lui_t *incl. p/ frentes-->
42 lui_c *incl. p/ frentes-->
43 im #im.02
44 LUI grr
45 (0.3)
46 CLA <((engrossando a voz))aí bichã:o *eu tenho medo de
47 *#bi[chã::o]>
48 lui_m ----->*
49 lui_t ----->*
50 lui_c ----->*
51 LUI [não ]
52 lui_o *p/Clara
53 lui_m *afasta esticada ao lado da cabeça-->
54 lui_t *se afasta----->
55 im #im.03
56 LUI *huha.h* num qué
57 lui_o *p/ Clara e Gustavo
58 lui_m ----->*
59 lui_t ----->*
60 LUI sh*shshs*.h *hihihi.h
61 lui_m *sponta p/ dir. de Clara--*sponta p/ a bacia----->
62 lui_o *para a bacia--->
63 lui_c *incl. em dir. à bacia->
64 GUS (não)
65 (0.5)*
66 lui_m ---->*
67 lui_o ---->*
68 lui_c ---->*p/ Clara
69 GUS <*Gustavo quer fazer [xxxx ((Clara e Gustavo voltam p/
70 perto da bacia))>
71 lui_o *volta p/ Clara----->
72 lui_t *inclina em direção à bacia---->
73 lui_m *garras de bichão----->
74 LUI ["grr"
75 GUS Δque ele precisa*
76 gus_m Δbate algumas vezes na perna de Clara
77 lui_o ----->*
78 lui_t ----->*
79 lui_m ----->*
80 CLA vai no banheiro\ <[me chama né ((Gustavo sai))>
81 LUI *(bá bá) *
82 lui_m *bate na bacia*
83 lui_o *p/ baixo-----*
84 (0.3)* + (0.5) *
85 lui_o *p/ dir. de Gustavo*
86 LUI *ói\
87 lui_o *p/ clara--->
88 (0.9)*
89 lui_o ---->*
```

Luiza interpreta a declaração de Clara (de ter medo do bichão) como parte da construção do que seria o bichão e demonstra com risos, representacional e ludicamente (linhas 35 e 38), estar envolvida e divertindo-se com a brincadeira. Na sequência, Luiza direciona seu olhar para Gustavo no exato momento em que este sobrepõe parte de sua fala [**a mami não vai lá**] (linha 36) a fala de

Luiza em curso [num qué] (linha 35). Luiza volta-se para a tentativa de Gustavo de interromper a brincadeira.

O quadro interacional que se segue entre os participantes a partir daí organiza-se da seguinte forma: Clara divide sua atenção entre a brincadeira que estava em curso com Luiza e a solicitação de atenção de Gustavo. O conjunto de ações de Gustavo para interromper a brincadeira faz com que Luiza também recorra a estratégias para ter a atenção de Clara e continuarem a brincadeira ainda em curso.

Para chamar Clara para perto e dar continuidade à brincadeira, Luiza recorre a uma sequência de recursos corporais organizados da seguinte forma: mantém o olhar direcionado para Clara (linhas 57 a 67) e começa a rir (linha 60); durante o riso, Luiza aponta primeiramente para Clara (linha 61), direciona seu olhar para a bacia (linha 62) enquanto mantém o dedo apontado para Clara; em seguida direciona o dedo apontado de Clara para a bacia (linha 61) e inclina a cabeça para a bacia (linha 68) e na sequência direciona somente o olhar para Clara (linha 70). Luiza faz essa trajetória de movimentos corporais (vide figura abaixo) que indicam dois pontos de interesse: Clara e a bacia.



Figura 01 - sequência de imagens do momento em que Luiza faz uma trajetória de apontar e olhar da direção de Clara para a direção da bacia

Sugerimos que esses recursos corporais são mobilizados para convidar Clara para voltar-se para a bacia e a dar continuidade à brincadeira. Nessa coordenação de recursos corporais, Luiza recorre ao direcionamento de olhar e ao gesto dêitico de apontar para Clara para selecioná-la como interlocutora, nesse momento em que há a presença de mais um participante (Gustavo). O direcionamento do dedo indicador reproduzindo a trajetória no espaço, que vai da sua interlocutora para a bacia, funciona como um indicador de direção ou lugar para onde Clara deve dirigir-se (sua atenção), ao final do movimento, temos mais um gesto dêitico: apontar para a bacia. Luiza mobiliza então o gesto de apontar na construção das referências na interação (MONDADA, 2014).

Nessa tentativa de reestabelecer o enquadre de brincadeira, notamos como o riso, coordenado ao olhar e ao gesto dêitico de apontar, também tem um papel interacional no curso da interação (no convite para reestabelecer a brincadeira de bichão entre as duas participantes). Como apontam Auburn e Pollock (2013) sobre o riso, quando é analisado no curso da interação e em conjunto com outros recursos multimodais, torna-se também um recurso interacional.

A partir daí, Clara atende ao pedido de atenção de Luiza direcionando-se para mais perto da bacia (linha 69 e 70). Assim, os recursos corporais mobilizados por Luiza para pedir a atenção de Clara são interpretados corretamente e respondidos através da ação de caminhar em direção à bacia. Confirmamos, como sugerido por Auburn e Pollock, a importância do conhecimento que o outro tem da criança com TEA. Nesse momento, o repertório linguístico-interacional permite que Clara interprete as ações corporais de Luiza como recursos interacionais situados e circunstanciados àquela situação de interação e dentro daquele repertório de movimentos corporais e de brincadeiras por elas compartilhado.

Na sequência, Luiza aguarda a aproximação de Clara, somente após esse ajuste de posicionamento de Clara, volta a manutenção da brincadeira (linhas 71 a 74). Na sequência, Luiza volta-se à saída de Gustavo do quintal: começa simultaneamente a bater na bacia enquanto vocaliza [bá bá] e direciona o olhar para a bacia (linhas 81 a 83). Em seguida, volta o olhar para a direção na qual foi Gustavo (linha 85) e, na sequência, simultaneamente, enuncia [ói] e direciona o olhar para Clara (linhas 86 e 87). Sugerimos que esse conjunto de ações exerce a função de chamar a atenção de Clara para a saída de Gustavo. Aqui, esses recursos multimodais visam a retomar um quadro participativo (entre ela e Clara) e uma ação em curso (a brincadeira do bichão) modificada pela chegada de Gustavo. Essa estratégia marcada pelo riso também fornece pistas para a contextualização que comprova que Luiza produz suas ações reconhecendo e interpretando o *enquadre* do que é risível em questão (AUBURN e POLLOCK, 2013). A retomada e fechamento da brincadeira do bichão ocorrem depois de Gustavo sair de cena e Clara direciona-se novamente para a bacia. Nesse instante, o bichão, representado por Luiza, tenta pegar a perna de Clara, que recua.

As ações lúdicas a que Luiza recorre na brincadeira em questão são próprias do universo lúdico e estão totalmente enraizadas nas práticas socioculturais (OCHS, SALOMON e STERPONI, 2005; OCHS e SALOMON, 2010) de brincadeiras entre pais e filhos ou adultos e crianças.

AUBURN E POLLOCK (2013) em suas análises multimodais de interações de crianças com TEA descrevem também como o riso pode indicar as formas de projetar e iniciar situações risíveis. Para isso, precisam conhecer e reconhecer o enquadre de brincadeiras, jogos e provocações e

esquematizar as ações antes de fazê-las. No fluxo da interação, esses conhecimentos podem ser sinalizados por movimentos corporais como o apontar, o olhar e o próprio riso, que, muitas vezes, poderiam ser interpretados como característico do TEA e sem sentido. Assim, devemos nos atentar se o interlocutor interpretou a situação como risível ou não. Do ponto de vista de uma análise interacional, compreendemos que falar sobre as competências e habilidades do sujeito com TEA envolve também falar do conhecimento que o interlocutor tem da criança (AUBURN e POLLOCK, 2013), que envolve tanto o conhecimento compartilhado como um repertório linguístico-interacional comum.

Notamos assim como o outro e a oportunidade de vivências interacionais são também condições fundamentais para desenvolver a competência para engajar-se em interações sociais. Nesse sentido, investigações desenvolvidas a partir de uma perspectiva etnográfica do TEA (KREMER, SOLOMON e SIROTA, 2001; OCHS e SOLOMON, 2010) postulam que fatores sociais e culturais podem potencializar ou inibir a participação dessas crianças nas interações. Assim, as condições neurológicas e neurodesenvolvimentais dos indivíduos com TEA não seriam a única variável pertinente para a incapacidade de socializar-se com os outros. Para Ochs e Solomon (2010), os contextos considerados mais favoráveis representariam as dinâmicas interacionais que possibilitam e potencializam a coordenação de distintas sociabilidades, incluindo aí uma sociabilidade autista. Como apontam,

A sociabilidade a sociabilidade daqueles que são severamente impactados com o autismo, por exemplo, pode ser obscurecida por suas lacunas da linguagem verbal, mas quando lhes é permitido comunicar-se através de outras modalidades, tais como apontar para símbolos, sua sociabilidade emerge a partir daí. (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 86, Tradução nossa).

Se voltamos para nosso movimento analítico de entender a brincadeira em seu enquadre interacional, ou seja, dentro do que ela mobiliza de compartilhamento de configurações interacionais, podemos sugerir que a brincadeira parece ser um contexto que favorece a sociabilidade autista, pois permite que uma interação aconteça, com ou sem recursos linguísticos-verbais tão presentes. Assim, dar conta de como uma brincadeira se sustenta em uma interação com o outro pode requerer do analista uma atenção de como os movimentos corporais e gestuais estão integrados na estruturação dessa interação. Na situação de interação acima, Luiza mobiliza (e nos deixa ver) seu conhecimento de mundo e suas experiências, tais como o conhecimento prévio de que um “monstro”, como o bichão, provoca medo.

Na sequência, analisaremos outra brincadeira do repertório familiar de Luiza, a brincadeira de faz-de-conta do “**qué po cê**”, que consiste em dar ficticiamente alguém (nesse caso, Clara) para outra pessoa participante da interação e a pessoa selecionada deve aceitar ou recusar a oferta.

A brincadeira de faz-de-conta do “qué po cê”

As participantes estão sentadas ao redor da mesa tomando café da manhã quando Luiza pede a atenção de Cris e inicia a seguinte brincadeira:

Excerto 02

Corpus: CELA. **Dado:** CELA04_2014_T. **Duração do segmento:** 13s **Tipo:** conversação espontânea em ambiente familiar. **Anotador:** Caroline Cots. **Participantes:** Clara (CLAE), Nara (NAR%), Cris (CRI@) e Luiza (LUI*).



Posição inicial das participantes e ambiente interacional


```
01 LUI *ói\ (0.7) ói\  
02 lui_o *p/ Cris---> (linha 09)  
03 (0.9)+ *(0.8)  
04 lui_m *bate a palma da mão algumas vezes no braço de  
05 Cris--->  
06 #im01  
07 CRI hum@  
08 cri_o @p/ Luiza---> (linha 25)  
09 (0.6)* + *(0.9)  
10 lui_m ---->*aponta a palma da mão p/ Clara---> (linha 16)  
11 lui_o ---->*volta a cabeça p/ Clara--->  
12 #im02  
13 LUI ói\ (.) ói\  
14 (0.3)* + (0.3) *  
15 lui_o ---->*para Cris*  
16 LUI Équé* po cê essi essi ninê//*É *  
17 cla_o Épara Luiza-----É  
18 lui_o *volta a cabeça p/ Clara--->*  
19 lui_m ----->*  
20 (0.5)  
21 CRI Équero *pra *mim *esse nenêÉ *  
22 cla_c Éacena negativamente-----É  
23 lui_m *aponta a palma da mão p/ Clara*  
24 lui_o *p/ Cris-*volta a cabeça p/ Clara->(linha 36)  
25 LUI *qué po cê//@#  
26 lui_m *movimenta a palma da mão de antes da posição de Clara p/  
27 direção de Cris-> (linha 32)  
28 cri_o ----->@  
29 #im03 e 04  
30 CRI @quero\=  
31 cri_c @acena afirmativamente-->  
32 LUI =qué\ (.) po cê\@*  
33 lui_m ----->*  
34 cri_c ----->@  
35 (0.5)
```



imagem 01 – Luiza dá batidas com a mão no braço de Cris



imagem 02 – Luiza aponta com a mão para Clara



imagem 03

imagem 04

movimento de mão que indica a trajetória da posição de Clara para a direção de Cris

Luiza inicia a brincadeira pedindo a atenção de Cris, sua mãe. Para isso, ela simultaneamente mobiliza aspectos verbais e gestuais: a repetição de [ói] simultânea ao direcionamento de olhar para Cris (linha 01 e 02 - imagem 01). Não obtendo nenhuma resposta de Cris, Luiza mantém o direcionamento de olhar voltado para Cris e recorre a outra estratégia (não-verbal) para pedir a atenção desta: ela dá batidas com a palma da mão no braço de Cris (linha 04) até que esta responda ao pedido de atenção. A resposta ao pedido de atenção ocorre quando Cris volta-se para Luiza respondendo [hum@] (linhas 07 e 08). O direcionamento de olhar neste caso exerce a função de selecionar Cris, dentre as coparticipantes, para endereçar sua fala. Novamente, corroboramos a afirmação de Korkiakangas e Rae (2014) sobre crianças com TEA empregarem o direcionamento de olhar como recurso para selecionar um interlocutor. Verificamos que Luiza tem a iniciativa de propor a brincadeira e, para isso, recorre a uma sequência de ações multimodais (CRUZ, 2017).

Estabelecida a atenção mútua entre Luiza e Cris, Luiza dá continuidade a uma sequência de ações corporalmente estruturadas para começar a brincadeira: movimenta a mão do braço de Cris para a direção de Clara até apontar a palma da mão para esta (linha 10 – imagem 02), volta a cabeça e o olhar para Clara (linha 11), enuncia [ói] duas vezes (linha 13). Desse modo, Luiza seleciona um outro participante do quadro interacional, que é Clara, e que será a pessoa a ser ofertada e foco interacional.

Ao final dessa sequência de ações corporais, após uma breve ausência de fala, Luiza mantém o gesto de apontar e o corpo direcionados para Clara e rapidamente direciona o olhar para Cris (linha 15), checando se esta também está voltada para esse foco de atenção. Temos, conforme MONDADA (2016), sobre o desenrolar da interação, que Luiza retarda a interação até visualizar se o interlocutor

está alinhado interacionalmente e corporalmente. Esse direcionamento do olhar mostra como Luiza está engajada socialmente e alinhada com suas coparticipantes (CRUZ, 2017).

Em resposta ao convite para se engajar em uma brincadeira de faz-de-conta, Cris mantém o direcionamento de olhar para Luiza (até a linha 28), o que evidencia que sua atenção está voltada para esta. Então, Luiza volta-se para as suas ações corporais em curso: mantém a palma da mão apontada para Clara (linha 19) e inicia a brincadeira perguntando: [**qué po cê essi essi ninê?**] (linha 16). Nessa construção multimodal, Luiza coordena dois tipos de dêiticos: um verbal [**esse nenê**] e um gestual [**manter a mão apontada para Clara**]. Essa coordenação reforça a indicação do foco da interação e constrói o referente da fala de Luiza.

Nesse momento, Cris responde afirmativamente [**quero pra mim esse nenê**] (linha 21) à pergunta inicial da brincadeira. Com a afirmação de Cris, notamos que esta interpreta as ações corporais e multimodais mobilizadas por Luiza durante a brincadeira e responde dando continuidade, ou seja, interpreta as ações de Luiza graças a um repertório interacional comum. Luiza dá continuidade, fazendo um pedido de confirmação de entendimento. Para isso, Luiza repete os itens lexicais [**qué po cê**] com entonação interrogativa e coordena essa produção verbal com o movimento de mão (que envolve também o braço e o torso) que reproduz no espaço a trajetória que vai da direção de Clara para a direção de Cris (linhas 26 e 27 – imagem 03 e 04). Essa é uma estratégia importante acionada por Luiza, a de realizar movimentos com as mãos no espaço para indicar onde está o foco de atenção e para produzir efeitos semânticos (MONDADA, 2016; CRUZ, 2017), no caso, indica a ação de faz-de-conta de dar Clara para Cris.

Cris confirma [**quero**] (linha 30), interpretando o turno de fala de Luiza como um pedido de confirmação. Após a confirmação de Cris, Luiza também confirma seu entendimento com os itens lexicais: [**qué**], uma micropausa e [**po cê**] com entonação afirmativa de modo que seu turno de fala seja uma confirmação de entendimento e ao mesmo tempo o fechamento da brincadeira. Assim, ao confirmar o entendimento, Luiza também sinaliza a finalização da brincadeira com a continuidade do movimento corporal e a declaração verbal afirmativa de que dá Clara para Cris.

As produções [**que**] [**po**] [**cê**] recebe a coordenação de movimentos gestuais ou de recursos entonacionais que criam unidades de significação muito diferentes e com muitas funções distintas na interação. Notamos assim que se não nos atentarmos multimodalmente para essas produções, ou seja, para o que de verbal e gestual há ali, poderíamos simplesmente considerar essas falas como repetições ou como ilustrativas de um repertório linguístico-verbal reduzido. Correríamos o risco de perder, do ponto de vista analítico, os significados semântico-pragmáticos variados produzidos por seus turnos

de fala.

Considerações finais

A análise das interações familiares de Luiza, com atenção especial aos momentos em que emergem uma brincadeira ou jogo lúdico, nos permitiu dar visibilidade às habilidades sociointeracionais de uma criança com TEA, como os momentos em que Luiza orquestra uma brincadeira, projetando-a; momentos em que inicia uma brincadeira; como opera para dar continuidade e manter a brincadeira até sua finalização; para fazer pedidos e estabelecer a atenção com o interlocutor; para compartilhar focos de interesse, responder e monitorar entendimentos e para se alinhar aos participantes durante as interações. O contexto de brincadeiras é um contexto em que um tipo de experiência do sujeito com a linguagem e com o outro pode ser realizado, viabilizado e potencializado. Assim, acreditamos que as interações de brincadeiras familiares tornaram-se possíveis graças a esse conjunto de condições que envolvem o interlocutor, o ambiente, a possibilidade de interagir, o corpo e a reciprocidade. Nesse sentido, as brincadeiras analisadas aqui constroem-se graças a um compartilhamento de um repertório linguístico-interacional, ou seja, de conhecimento dos interlocutores mais próximos à Luiza e que são parte fundamental para a inteligibilidade das produções de Luiza por mais incomuns que pareçam.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos e analíticos de uma perspectiva multimodal para análise da interação social, consideramos que tal perspectiva nos permite dar um tratamento qualitativo aos dados de interações espontâneas de uma criança com TEA em suas práticas rotineiras e significativas. Como consequência, podemos dar visibilidade não somente às competências sociointeracionais de Luiza, identificando os fatores que possivelmente potencializam a participação de Luiza na brincadeira, mas também ao próprio método de investigação, tratamento e transcrição dos dados, que nos permitiu ver detalhes interacionais fundamentais para compreendermos o que estava acontecendo entre os participantes durante essas brincadeiras que se estruturaram em um formato alternativo.

Finalizando, pontuamos que, ao dedicarmos uma atenção analítica detalhada aos momentos e movimentos de uma interação, encontramos formas diversas de interagir, incluindo tanto padrões interativos mais conhecidos e praticados socioculturalmente como outros padrões que emergem das circunstâncias situadas e locais decorrentes também do TEA, incluindo aqui as competências, as limitações, as plasticidades, as disponibilidades e as (im)possibilidades de todos os participantes



envolvidos para coordenarem padrões interativos distintos. Dessa forma, em nossas investigações, do ponto de vista analítico-metodológico, as tentativas de compreender e descrever as formas pelas quais os sujeitos com TEA interagem com o mundo social e, portanto, com toda uma ecologia de sistemas e significados socioculturais, mentais, cognitivos tem como ponto de partida considerar que, nas interações de co-presença entre sujeitos com TEA e sem TEA, estamos diante de situações nas quais *todos* os envolvidos experienciam, no limite, um difícil trabalho de coordenação de distintas e potenciais sociabilidades. Assim, acreditamos que compreender algumas organizações interacionais específicas e situadas (envolvendo o corpo e o espaço dos participantes) nessas interações (LERNER *et al.* 2011; SCHIEFFELIN e OCHS, 1986) possa nos oferecer pistas importantes sobre as possíveis (e potenciais) formas de interagir com o outro. Assim, abrimos uma brecha para falar em formas de interações humanas e não mais em a interação humana.

Referências

- AUBURN, Timothy & POLLOCK, Cristianne. Laughter and competence: children with severe autism using laughter to joke and tease. GLENN, Phillip. e HOLT, Elizabeth. *Studies of Laughter in Interaction*. London, Bloomsbury, p. 135-160, 2013.
- BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeiras e fantasias (1972). RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs) *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo, Edições Loyola, p. 85-106, 2013.
- COUDRY, Maria Irma Hadler. *Diário de Narciso: Discurso e afasia*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- COUPLAND, Justine e GWYN, Richard (eds.). *Discourse, the Body and Identity*. Basingstoke e New York, Palgrave Macmillan, 2003.
- CRUZ, F. M. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. *Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais*. São Paulo: Editora Paulistana, p.158-179, 2017.
- CRUZ, F. M.; COTS, C. P. e LUIZ, R. A Linguagem em Micro Acontecimentos: corpo, gestos e fala explorados em uma análise multimodal de interações envolvendo uma criança autista. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP v. XXXIV, p. 34-57, 2017.
- ERICKSON, Frederick. The neglected listener: issues of theory and practice in transcription from video in interaction analysis. STREECK, Jürgen (ed.). *New Adventures in language and interaction*. Amsterdam, John Benjamins, p. 243-256, 2010.
- GIBBS, Raymond W. *Embodiment and cognitive science*. Cambridge, University Press, 2006.
- GOLDIN-MEADOW Susan. *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, M: Harvard Univ. Press, 2003.
- GOODWIN, Charles. *Gestures as a resource for the organization of mutual orientation*. Semiotica, Amsterdam, 62(1/2), p. 29-49, 1986.
- _____. The semiotic body in its environment. In: COUPLAND, Justine e GWYN, Richard (eds.). *Discourse, the Body and Identity*. Basingstoke e New York, Palgrave Macmillan, p. 19-42, 2003.
- _____. Things and Their Embodied Environments. In: MALAFOURIS, Lambros e RENFREW, Colin (eds.). *The cognitive life of things: Recasting boundaries of the mind*. Cambridge, McDonald Institute for Archaeological Research, p. 103–120, 2010.
- HART, Christopher. *Discourse, Grammar and Ideology: Functional and Cognitive. Perspectives*. London, Bloomsbury Academic, 2014.
- HEATH, Christian. *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- SCHEPER-HUGUES, Nancy e LOCK, Margaret M. The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 1(1), p. 6-41, 1987.
- KENDON, Adam. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- KNOBLAUCH, Hubert; SCHNETTLER, Bernt; RAAB, Juergen e SOEFFNER, HansGeorg. (orgs.). *Video analysis: methodology and methods: qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Berlin, Peter Lang, 2006.
- KORKIAKANGAS, Terhi. e RAE, John. The interactional use of eye-gaze in children with autism spectrum disorders. *Interaction Studies*, 15(2), p. 233-259, 2014.
- LAI, Meng-Chuan. LOMBARDO, Michael V. e BARON-COHEN, Simon. Autism. *The Lancet*, v. 383, p.

896-910, 2014.

LAURIER, Eric e PHILO, Chris. Natural problems of naturalistic video data. *Video-analysis methodology and methods, qualitative audiovisual data analysis in sociology*. p. 183-192, 2006

LEVINSON, Stephen C. e ENFIELD, Nick. Introduction: human sociality as a new interdisciplinary field. In: _____ (eds.). *Roots of human sociality: Culture, cognition, and human interaction*. Oxford, Berg Press, p. 1-35, 2006.

MCCLEARY, Leland e VIOTTI, Evani. Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Novos Caminhos da Linguística*. São Paulo, Editora Contexto, p. 171-193, 2016.

McNEILL, David. *Language and gesture*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

MONDADA, Lorenza. Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps: la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions. In: BILGE, Mireille (org.) *Données orales: les enjeux de la transcription*. Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, n. 37, p. 127-156, 2008.

_____. Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des referents. *Langue française*, 175(3): p. 129-147, 2012.

_____. Pointing, talk, and the bodies: reference and joint attention as embodied interactional achievements. In: SEYFEDDINIPUR, Mandana e GULLBERG, Maeianne (orgs.) *From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon*. London, John Benjamins Publishing Company, p. 95-124, 2014.

_____. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), p. 336-366, 2016.

MORATO, Edwiges Maria. A controvérsia inatismo x interacionismo no campo da linguística: a que será que se destina? *Com Ciência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. out. 2013. Disponível:

<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=92&id=1138>. Acesso: 15/08/2018.

MURPHY, Keith M. *Building meaning in interaction: Rethinking gesture classifications*. California, Crossroads of Language, Interaction, and Culture, 5, p. 29-47, 2003.

NEVILLE, Maurice. *The embodied turn in research on language and social interaction*. Research on Language and Social Interaction, v. 48 (2), p. 121-151, 2015.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Quando se descarta o sujeito em favor de um modelo teórico: a ética nas pesquisas. In: *III Círculo: rodas de conversas bakhtiniana: Caderno de textos e anotações: Bakhtin e a atividade estética*. Novos caminhos para a ética. São Carlos Pedro & João Editores, v. único, p. 289-291, 2010.

OCHS, Elionor. & SOLOMON, Olga. Autistic Sociality. *ETHOS*, 38(1): p. 69-92, 2010.

OCHS, Elionor; KREMER-SADLIK; Tamar. SOLOMON, Olga. e SIROTA, Karen Gainer. Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. In: DENHAM, Sussanne; ROSS, Hildy. & SCHAFFER, H. Rudolph. *Social Development*. Glasgow, Blackwell Publishers, p. 399-419, 2001.

RELIEU, Marc. Parler en marchant. Pour une écologie dynamique des échanges de paroles. *Langage & société*, 89(1), p. 37-67, 1999.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha e BOSA, Cleonice. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 29(1) jan/mar, p. 99-105, 2013.

STIVERS, Tania e SIDNELL, Jack. Introduction: multimodal interaction. *Semiotica*, Berlin/ New York, n. 156 (1/4), p. 1-20, 2005.

STREECK, Jürgen. Ecologies of gesture: Action and interaction. In: _____ (Org). *New Adventures in Language and Interaction*. Amsterdam, John Benjamins, p. 221-240, 2010.

STREECK, Jürgen, GOODWIN, Charles; LeBARON, Curtis. (eds). *Embodied Interaction: language and body in the material world*. New York, Cambridge University Press, 2011.

TAMANAHAN, Ana Carina; CHIARI, Brasília Maria e PERISSINOTO, Jacy. A eficácia da intervenção terapêutica fonaudiológica nos distúrbios do Espectro do Autismo. *Rev. CEFAC*. 17(2): mar-abr, p. 552-558, 2015.

TAMANAHAN, Ana Carina; CHIARI, Brasília Maria & PERISSINOTO, Jacy. e PEDROMÔNICO, Marcia Regina. A atividade lúdica no autismo infantil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 18(3): p. 307-312, 2006.

TAMANAHAN, Ana Carina e PERISSINOTO, Jacy. Avaliação de linguagem nos transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, Sheila Cavalcante et al. (orgs.). *Autismo, Linguagem e Cognição*. Jundiaí, Paco Editorial, p. 25-28, 2015.

Submissão no site: setembro de 2018

Aceite: abril de 2020

**O uso da preposição ‘a’ como Objeto Direto (OD) e Objeto Indireto (OI):
uma análise contrastiva entre o espanhol e o português brasileiro**

*The use of preposition “a” as Direct (OD) and Indirect Object (OI):
a contrastive analysis between Spanish and Brazilian Portuguese*

Valdilena Rammé

Universidade Federal da Integração Latino-americana
val.ramme@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1794-3278>

Diego Giovanni Vargas Rodriguez

Universidade Federal da Integração Latino-americana
louvre.25@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5330-0571>

Resumo: No português brasileiro, é possível perceber uma grande diferença entre a língua coloquial e a língua padrão. Nesse contexto, podem ser observados fenômenos linguísticos tais como a substituição e desaparecimento de proposições como o “a” (CASTILHO, 2010; BAGNO, 2012; TORRES, 2010). Esse fenômeno representa uma grande dificuldade para hispanofalantes que estudam português como língua estrangeira, pois, o uso da preposição “a” com complementos diretos preposicionados e com complementos indiretos no espanhol, possuem certas (im)possibilidades de uso no português brasileiro. Para tanto, revisamos gramáticas normativas e descritivas que apresentam regras para o emprego dessa preposição em português e em espanhol e tentamos sistematizar contrastivamente as aplicações da norma culta do espanhol e do português. Como consequência dessas análises, perceberemos uma generalização interessante: nos casos em que a preposição “a” continua a ser usada em espanhol para introduzir complementos diretos preposicionados, a mesma preposição “a” desapareceu do PB; porém, nos casos em que a preposição “a” é usada em espanhol para introduzir complementos indiretos, a preposição ‘a’ do PB vem sendo substituída pela preposição “para” e, em alguns contextos de movimento, pela preposição “em”.

Palavras-chaves: Preposição “a”; Ensino de PLE e ELE; Análise Contrastiva.

Abstract: In Brazilian Portuguese, it is possible to perceive a great difference between the colloquial language and the standard language. In this context, linguistic phenomena known as substitution and disappearance of propositions such as "a"(CASTILHO,2010;BAGNO,2012;TORRES,2010) can be observed. This phenomenon represents a great difficulty for Spanish speakers who study Portuguese as a foreign language, since the use of the "a" with prepositional direct complements and with indirect complements in Spanish, have certain (im) possibilities of use in Brazilian Portuguese. For this reason, we review normative and descriptive grammars that present rules for the use of this preposition "a" in Portuguese and Spanish. Then, we try to systematize in a contrastive way the applications of "a" in the standard Spanish and Portuguese language. As a consequence of these analyzes, we will notice an interesting generalization: in cases where the preposition "a" continues to be used in Spanish to introduce prepositional direct complements, the same preposition "a" has disappeared from PB; However, in cases where the preposition "a" is used in Spanish to introduce indirect complements, the preposition "a" of PB has been replaced by the preposition "para" and, in some contexts of movement, by the preposition "em".

Keywords: Preposition "a"; PFL and SFL teaching; Contrastive Analysis.

Introdução

Professores que trabalham com o ensino de português como língua estrangeira (PLE) se deparam, frequentemente, com o desafio de explicar a distância que existe, no Brasil, entre o português das gramáticas tradicionais e os usos efetivos da língua. Em muitos casos, o que a gramática tradicional estabelece como o padrão está muito longe daquilo que é efetivamente usado pela sociedade. E não estamos falando de variedades regionais ou fortemente marcadas pela oralidade: essa divergência também está presente nos registros mais formais e cultos da língua, como nos contextos universitários em que o PLE é, na maioria dos casos, ensinado no Brasil.

Levando em consideração essa diversidade de “normas”, Bagno (2012) sugere que a linguagem utilizada nos meios profissionais mais intelectualizados é, na verdade, fruto de uma norma híbrida. Isto é, a norma utilizada nesses contextos é o resultado de uma tensão entre a gramática culta do falante e uma imagem da norma prescritiva (norma padrão) das gramáticas tradicionais que ele possui. Dizemos “imagem” porque, em geral, o que o falante imagina que seja a norma padrão nem sempre corresponde ao que a gramática tradicional realmente prescreve.

Na base de nossa variedade híbrida, Bagno (2012) distingue a presença de duas normas: a “norma padrão”, ou o “conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados *gramáticas*” e que define o uso “correto” da língua (BAGNO, 2012, p. 21); e a “norma culta”, definida como a “linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população.” (BAGNO, 2012, p. 23). É esta última que, segundo o autor, também serve de referência para as descrições e análises linguísticas que vêm sendo desenvolvidas dentro da academia nas últimas décadas.

Tendo isso em mente, é importante ainda considerar que o ensino de espanhol a brasileiros ou de PLE a hispanofalantes tem sido altamente marcado por uma abordagem contrastiva. Neide Maria González, no prólogo da *Gramática contrastiva del español para brasileños*, define essa tendência como o “impulso por encontrar los puntos de separación entre dos lenguas con raíces comunes” (MORENO & FERNÁNDEZ, 2007, p. 16). Tal impulso parece surgir como forma de superar um contexto de ensino-aprendizagem que se caracteriza pela supervalorização das semelhanças entre os dois idiomas, o que levava (e ainda leva) muitos professores (e falantes) a não se questionarem sobre as sistemáticas relações de semelhanças e diferenças que existem entre ambos idiomas (FANJUL & GONZÁLEZ, 2014, p. 15).

Um fator central que leva a esta falsa imagem de proximidade absoluta, segundo Fanjul e González (2014), reside no fato de que a língua contrastada nos contextos de ensino formal é a língua padrão, ou seja, aquela das gramáticas normativas. Logo, se considerarmos somente a norma padrão, de fato, em muitos níveis, o português e o espanhol apresentam pouquíssimas diferenças. O caso que analisamos neste artigo demonstrará isso. Contudo, os autores destacam que, tanto no ensino de português para hispanofalantes, quanto de espanhol para brasileiros, não levar em consideração a linguagem real dos aprendentes pode ter consequências desastrosas. Inicialmente, porque a aprendizagem não será significativa, porém mais do que isso, porque servirá para perpetuar preconceitos e visões muito danosas sobre as línguas.

A título de exemplo, consideremos o caso dos pronomes oblíquos. Como Fanjul e González (2014) evidenciam, se somente a língua padrão for considerada para o ensino, teremos duas consequências negativas: em primeiro lugar, insistiremos na reprodução de um preconceito, o de que o brasileiro “fala errado” e “não sabe falar português” por que não sabe empregar corretamente os pronomes complementos; em segundo lugar, perderemos uma chance rica de sistematizar as diferenças dos dois sistemas e, persistindo na ilusão de que não existe diferença entre as duas gramáticas, perderemos a oportunidade de apresentar explicações relevantes para nossos estudantes.

Como já mencionado, se considerássemos somente as gramáticas prescritivas, não encontraríamos muitas distinções entre o uso da preposição “a” como objeto direto e indireto no PB e no espanhol. Um olhar mais cuidadoso para os usos efetivos da língua portuguesa no Brasil e para as mudanças que esta língua vem sofrendo, contudo, demonstram não só um distanciamento entre o espanhol e o português brasileiro, mas também iluminam questões semânticas e sintáticas que poderiam ficar ocultas caso não adotássemos este posicionamento contrastivo. É por isso que também procuramos adotar uma abordagem contrastiva para o ensino de gramática dentro de nosso contexto de pesquisa, levando em consideração, principalmente, que o português e o espanhol pertencem ao mesmo tronco linguístico.

Dentro da Linguística Aplicada, mais do que descrever gramáticas, os estudos comparados ou contrastivos contribuem igualmente para o desenvolvimento de estratégias de ensino que visem a suprir os eventuais lapsos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Inevitavelmente, o aluno de LE busca, intuitivamente, na sua própria língua materna, alicerces para a construção da nova gramática que está adquirindo. Esse processo passa, necessariamente, pela comparação entre ambas as gramáticas da língua mãe e da língua alvo. Logo, ao comparar determinado tópico gramatical entre duas ou mais línguas, o professor-pesquisador está, para além de uma pura descrição,

buscando refletir sobre estratégias que possam facilitar o ensino daquelas línguas uma vez que suas diferenças e semelhanças tenham sido corretamente delineadas.

Vemos, ainda, uma outra vantagem para esta abordagem, a de que Linguística Aplicada também pode, por sua vez, contribuir para o avanço dos estudos linguísticos descritivos e formais. Ou seja, os estudos contrastivos podem contribuir, para além do ensino de línguas, a uma percepção mais holística das mudanças linguísticas por que o PB vem passando.

Desta forma, temos o objetivo de analisar, neste trabalho, o uso da preposição “a” com complementos diretos preposicionados e com complementos indiretos, no espanhol, em comparação com as (im)possibilidades de uso dessa preposição no português brasileiro. Iniciamos nossa discussão com uma reflexão sobre as dificuldades de ensinar o uso do ‘a’ no PLE. Em seguida, revisamos gramáticas normativas e descritivas que apresentam regras para o emprego dessa preposição em português e em espanhol e tentamos sistematizar contrastivamente as aplicações da norma culta do espanhol e do português. Na continuação, fazemos uma breve apresentação das normas que regem os usos da preposição ‘a’ em espanhol, seguida de uma breve exposição da norma híbrida que ronda o **uso** da preposição ‘a’ no PB. Como consequência dessas análises, perceberemos uma generalização interessante: nos casos em que a preposição “a” continua a ser usada em espanhol para introduzir complementos diretos preposicionados, a mesma preposição “a” desapareceu do PB; porém, nos casos em que a preposição “a” é usada em espanhol para introduzir complementos indiretos, a preposição ‘a’ do PB vem sendo substituída pela preposição “para” e, em alguns contextos de movimento, pela preposição “em”.

No intuito de ajudar a desenvolver um saída para essa dificuldade, este artigo pretende abordar de forma contrastiva o uso da preposição "a" como Objeto direto (OD) e Objeto indireto (OI) no português brasileiro e no espanhol, a partir dos estudos prescritivos e descritivos para poder explicar os usos do “a” em contextos coloquiais. Para tal, será feita, na próxima seção, uma análise contrastiva entre a língua portuguesa e a língua espanhola que nos levará a refletir sobre os distanciamentos entre a língua padrão e a língua culta usada no Brasil, assim como suas implicações para o ensino de PLE e ELE. Para tal, na seção 2.1., analisamos *La Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010 e, na seção 2.2., examinamos a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (Cunha & Cintra, 2008) e trabalhos descritivos do PB, como os de Castilho (2010), Bagno (2011) Torres(2010), que baseiam suas gramáticas em dados da linguagem culta recolhidos dentro do projeto NURC. Finalizamos a seção 2 com um quadro contrastivo desses estudos gramaticais. Na seção 3., então, nos debruçamos sobre os usos reais da preposição “a” na posição de OD e OI em espanhol e em PB, apresentando e

discutindo um quadro contrastivo desses usos.

A dor de cabeça que o ‘a’ causa no ensino de PLE e ELE.

Como já foi assinalado anteriormente, no português brasileiro, é possível perceber uma grande diferença entre a língua coloquial e a língua padrão. Nesse contexto, podem ser observados fenômenos linguísticos tais como a substituição e desaparecimento de proposições como o “a” (CASTILHO, BAGNO, TORRES). Além disso, o uso das preposições é tão variável que se enquadra no que Bagno (2012) chamou de norma híbrida: falantes escolarizados cultos e mesmo profissionais da linguagem muitas vezes aplicam tanto as regras da gramática padrão, quanto as regras de uma gramática culta (mas não padrão, normativa) ao falar ou escrever.

Podemos ilustrar este fenômeno com dados de um mesmo falante retirados por Bagno (2011) da plataforma NURC:

- (1) eu não **vou no cinema** para me divertir? então eu **vou ao teatro** para me divertir (NURC/SP/234)
- (2) ... todos os meses ele **vai pra** Caxias... [...] sempre **vou a** Caxias. (NURC/POA/045)

Nesses exemplos, as construções “vou ao cinema” e “vou a Caxias”, correspondem ao português padrão, prescrito nas gramáticas normativas, e as construções “vou no cinema” e “vai para Caxias” correspondem à norma culta amplamente utilizada. Outro fenômeno observado nessa norma culta pode ser exemplificado nas sentenças abaixo, em que podemos verificar o que Castilho (2010) chama de desaparecimento da preposição “a”. Nestes exemplos, (3a) corresponde à norma padrão, enquanto (3b) é a construção largamente mais usada:

- (3) a. Assistimos ao filme.
b. Assistimos o filme.

Da mesma forma, em outros casos, a preposição “a” está sendo substituída pela preposição “para” em construções com objeto indireto. Nos exemplos abaixo, em que (4a) corresponde à norma padrão e (4b) à norma culta, é possível perceber a substituição da preposição “a” por “para”:

- (4) a. Não vou contar a ninguém.
b. Não vou contar para (pra) ninguém.

Essa norma híbrida e mudança em curso do PB influencia, por sua vez, a aprendizagem da preposição ‘a’ por estudantes brasileiros(as). Como sua variedade não emprega o ‘a’ em construções

com OD e OI no PB, e como tais aprendizes não dominam a norma padrão do português, sua interlíngua acaba refletindo a norma brasileira. Ou seja, é comum encontrarmos na produção de estudantes de ELE sentenças como as abaixo:

- (5) *Voy entregar para vos /~Te voy **a** entregar
(6) *Estoy buscando mi profesora /~Estoy buscando **a** mi profesora

Tais “erros” abundam nas produções de alunos(as) de ELE e são difíceis de corrigir sem um tratamento contrastivo explícito e sistemático, para conscientização e prática das diferenças. Nesse sentido, é importante que os professores e professoras de ELE e PLE estejam conscientes deste quadro, que compreendam profundamente o fenômeno nas duas línguas e, a partir disso, criem estratégias de ensino-aprendizagem que auxiliem seus alunos(as) a superarem essa dificuldade.

O que dizem as gramáticas normativas do português e do espanhol.

Sabemos que o ensino tradicional é orientado pelo uso de gramáticas normativas, como *La Nueva gramática de la lengua española* (RAE,2010) e a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA & CINTRA, 2008). Além disso, esses são os materiais de referência dos professores em formação e muitas vezes a fonte principal de consulta para dúvidas cotidianas que envolvem o ensino de línguas. Desse modo, acreditamos que um primeiro passo para abordarmos contrastivamente o português e o espanhol deve passar pela análise crítica e contrastiva de tais obras de referência. É a partir da análise dessas obras que poderemos estabelecer, na sequência, os pontos em que o uso, ou a norma culta, se afasta da norma padrão em uma língua e em outra. Portanto, nestas próximas subseções, revisaremos o que as gramáticas tradicionais prescrevem sobre o emprego de “a” na posição de Objeto Direto e Indireto.

Estudos prescritivos sobre a o uso da preposição “a” no PB.

Segundo a gramática de Cunha & Cintra (2008), de um ponto de vista sintático, a ação expressa por verbos transitivos diretos é aquela que “transmite-se a outros elementos [da sentença] diretamente, ou seja, sem o auxílio de preposição.” Já os verbos transitivos indiretos são aqueles cuja ação por eles expressa “transita para outros elementos da oração indiretamente, isto é, por meio da preposição “a”. (p.150)

Tal gramática já chama atenção para o fato de que um mesmo verbo pode ser empregado intransitivamente ou transitivamente, com objeto direto ou indireto, e que a análise da transitividade

deve ser feita de acordo com o texto, conforme os exemplos abaixo demonstram (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 152):

- (7) *Perdoai sempre.*
- (8) *Perdoai as ofensas.*
- (9) *Perdoai aos inimigos.*

Semanticamente, por outro lado, segundo a mesma gramática, os valores associados às preposições “a” e “para” podem ser resumidos da seguinte maneira:

“a” : É associada a movimento e situação (não-movimento) no espaço, tempo e noção.

“para” É associada a movimento, com a observação de que tem “tendência para um limite, finalidade, direção, perspectiva. Distingue-se de “a”, portanto, por comportar um traço significativo que implica maior destaque do ponto de partida com predominância da ideia de direção sobre a do término do movimento:

- (10) Quando meu pai deixou Juiz de Fora e mudou-se para o Rio veio morar com suas irmãs (P.Nava,BO,335)”
(p.576-588)

O Objeto Direto (OD) é definido, nesse contexto, como aquele complemento verbal que “normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para o qual se dirige a ação verbal”. (p.154) Já o OI é definido como “o complemento que se liga ao verbo por meio de preposição”. (p.157)

Em relação aos pronomes, a obra de Cunha & Cintra (2008) enfatiza que o pronome *lhe(s)* é “essencialmente Objeto Indireto”. (p.158) Logo, os pronomes oblíquos átonos não devem ser precedidos de preposição “a” (13), muito embora também funcionem como OI:

- (12) Disse a você que viria.
- (13) Disse-*lhe* que viria.

Em outros exemplos da gramática Cunha & Cintra (2008), essa possibilidade de substituição do complemento preposicionado por um pronome oblíquo de Objeto Indireto é um teste usado para indicar que aquele complemento preposicionado é, de fato, OI:

- (14) Então, entreguei o convite *para ele*.
- (15) Então, entreguei-*lhe* o convite.

Uma breve página é dedicada ao emprego do Objeto Direto preposicionado. Segundo tal seção, “1. O Objeto Direto costuma vir regido da preposição “a”:

- a) com verbos que exprimem sentimentos (Não amo a ninguém)
- b) para evitar ambiguidade (Sabeis, que ao mestre vai matá-lo)
- c) quando vem antecipado, como nos provérbios (A homem pobre ninguém roube)

2. O Objeto Direto é obrigatoriamente preposicionado quando expresso por pronome pessoal oblíquo tônico:

Não a ti, Cristo, odeio ou te não quero.” (p. 156)

Finalmente, é importante mencionar que quando são apresentadas as preposições e seus sentidos, tando “a” como “para” são associadas ao sentido de movimento. (p.571) Além disso, a preposição “a” é mencionada na entrada que trata das “relações necessárias” dos verbos: “as preposições relacionam ao termo principal um conseqüente sintaticamente necessário”. (p. 575) Conclui-se, portanto, que introduzem complementos verbais, em oposição a adjuntos.

Estudos prescritivos sobre a o uso da preposição “a” no ESP.

Segundo a RAE(2010), quando o objeto direto designa uma ou várias pessoas (em oposição a coisas), como em (16), quando tem a forma de um pronome pessoal tônico em construções de duplicação do complemento (17), quando este é um pronome indefinido (18), relativo (19) ou interrogativo (20) que denotam pessoas, ou quando o complemento designa uma coisa personificada (21), ele deve ser introduzido pela preposição “a” (RAE, 2010, p.658-659):

- (16) He visto a tu hermano.
- (17) La vieron a ella.
- (18) No obligaremos a nadie
- (19) Es la persona a quien admiro
- (20) A quién buscas?
- (21) Gritaba llamando a la muerte.

A RAE (p. 659) também prescreve que os nomes próprios em posição de OD devem ser precedidos da preposição “a” (22), assim como os topônimos (23), embora admita que o uso da preposição “a” diante deste tipo de complemento esteja cada vez menos frequente. Porém, “Santiago” pode ser interpretado como uma pessoa e não como uma cidade se estiver introduzido pela preposição “a”.

- (22) Visité a Pedro ayer.
- (23) En nuestra excursión, visitaremos Santiago/a Santiago.

Por outro lado, nomes comuns que designam pessoas não devem ser precedidos de “a” (RAE, 2010, p.660), pois não existe um fator de especificidade:

(24) La universidad debe formar investigadores.

Além desses casos gerais, a RAE (2010) organiza os verbos que exigem a preposição “a” para introduzir o Objeto Direto por grupos semânticos. No primeiro, encontram-se os predicados que envolvem vários participantes. Nesses casos, a preposição se converte em “um recurso gramatical que permite distinguir entre ellos” (RAE, 2010, p.662):

- (25) a. Matará al Rey, el caballero?
b. Matará el caballero al Rey?

A obra ainda destaca que “por la misma razón (es decir, porque se alude a la presencia de más participantes), es común la variante con “a” en las comparaciones” (RAE, 2010, p.662), muito embora na América Latina, como veremos, esse uso é quase inexistente:

- (26) Comparar (a) la universidad con una empresa.
(27) Conozco a Raúl como (a) la palma de mi mano (Mendizábal, Cumpleaños).

Também encontram-se neste grupo semântico os verbos psicológicos. Segundo a RAE (2010), o uso de “a” com o OD, em tais casos, permite marcar a função sintática desses complementos em oposição ao sujeito, uma vez que são verbos em que o agente ou experienciador da ação não se encontra nesta posição sintática:

- (28) Esas películas asustan { *muchos ~ a muchos } espectadores;
(29) Supuestos éxitos diplomáticos que impresionan { *muy pocos ~ a muy pocos }.

Diferentemente do Objeto Direto, segundo a referida gramática, o Objeto Indireto é a função sintática ocupada pelos pronomes pessoais átonos de dativo (como em (29)) e pelos sintagmas preposicionados encabeçados pela preposição “a” que podem ser substituídos por um pronome de dativo (RAE, 2010, p.671):

- (30) Jacinto le pidió las llaves.
(31) Jacinto pidió a su esposa las llaves.

Ao mesmo tempo, “desde el punto de vista semántico, los complementos indirectos designan el receptor o el destinatario (32), el beneficiario (33), el experimentador, y otros participantes en una acción, un proceso o una situación.” (RAE, 2010, p.671-672). O experimentador ou “experimentante”

é, neste caso, aquele indivíduo que experimenta ou sente a noção que o verbo designa, como em (34) e (35):

- (32) Envío la carta *a María*.
- (33) Vendí la casa *a Juana*.
- (34) Me gustan las manzanas.
- (35) Le cuesta caminar

Nesses casos, é importante mencionar que “los verbos de comunicación también se consideran, en sentido amplio, verbos de transferencia, puesto que cabe entender que la noción transferida es la información que se suministra. (p.679) Assim, os complementos indirectos destes verbos são interpretados como destinatários:

- (36) *llamó a su hermana* ayer.

Ainda, aponta-se que os verbos que indicam direção, destino ou término também selecionam objetos indirectos, embora pertençam a diferentes grupos semânticos, como no caso abaixo:

- (37) Se nos acercó *vs.* Se acercó a nosotros.

Além disso, segundo a RAE, “es habitual en español que los complementos indirectos formen construcciones llamadas de doblado o de duplicación. El grupo preposicional que ejerce la función de complemento indirecto aparece reproducido en ellas mediante un pronombre átono de dativo”, sendo obrigatória em alguns casos e opcional em outros (RAE, 2010, p.676-677):

- (38) Les gusta a ellas.
- (39) Les gusta a las muchachas.

Assim, construções em que o complemento direto é interpretado como destinatário podem bloquear, em geral, o uso do pronome duplicador (RAE, 2010, p.677):

- (40) Entregaron a Alex sus anteojos.

Por outro lado, o pronome átono parece ser obrigatório nos casos em que o complemento indirecto é interpretado como experienciador da ação (RAE, 2010, p.677):

- (41) Le duelen las muelas a Inés.
- (42) *Duelen las muelas a Inés.

É observado, ademais, que as construções de duplicação com objetos indiretos não implicam a existência de dois complementos distintos, mas um complemento é entendido como reprodução ou copiando o outro:

(43) Al Rey le han gustado las capillas.

É importante ainda mencionar que a RAE apresenta uma breve nota na qual menciona que “en algunas gramáticas tradicionales se consideraban también complementos indirectos los encabezados por la preposición “para” cuando introducen el destinatario de alguna acción.” (RAE, 2010 p.671). O posicionamento desta gramática, contudo, é contrário a esta apreciação. Para a RAE, os complementos introduzidos por “para” não são considerados objetos indiretos, porque não podem ser substituídos pelo pronome dativo. Logo, (32) e (33) seriam distintos tanto sintática como semanticamente:

(44) Le dio un regalo a su amiga.---

(45) Le dio un regalo para su amiga.

Em (44), portanto, o pronome “le” e o complemento “a su amiga” são interpretados como fazendo referência à mesma pessoa. Em (45), por outro lado, o pronome “le” se refere ao interlocutor ou a uma outra pessoa não mencionada na sentença. “Su amiga”, neste caso, vai ser a pessoa para quem o interlocutor deve entregar o presente que lhe foi confiado, ou seja, é a beneficiária final da ação do verbo. Enquanto o constituinte “le” faz referência ao destinatário da ação do verbo, aquele que recebeu o “presente para a amiga”.

A argumentação da referida obra também se baseia no fato de que sentenças como (46) apresentam complementos encabeçados por “a” e por “para” que têm funções e sentidos distintos (RAE, 2010, p.671):

(47) Le entrega la carta para el Rey y le ordena que no acuda a Villa Giralda (Anson, Don Juan)

Além disso, de modo geral, outra característica funcional da preposição “a”, é de evitar ambiguidades. No espanhol, a preposição “a” marca a presença de um referente específico, assim, seu emprego pode modificar a interpretação da frase. Observemos os seguintes exemplos em português e em espanhol:

(48) Os ladrões roubaram as crianças.

(49) a. Los ladrones robaron los niños.

b. Los ladrones robaron a los niños.

Quando tentamos fazer uma tradução da oração (48) para o espanhol, percebemos que a interpretação fica ambígua. Logo, se optarmos pela tradução em (49a), perceberemos que um dos sentidos da sentença (48) leva à interpretação de que as crianças (los niños) foram levadas pelos ladrões:

(50) a. Los ladrones robaron los niños (OD, sem a preposição “a”)

Porém, também podemos traduzir a sentença em (48) pelo exemplo em (49b), em que a interpretação seria a de que os ladrões levaram os pertences das crianças:

(51) b. Los ladrones robaron a los niños (OI, com a preposição “a”)

Finalmente, a referida gramática ainda menciona que os pronomes complemento de Objeto Indireto listados acima também podem entrar em alternância com complementos de regências distintas, como nos exemplos abaixo:

Se acercó a ella vs. Se le acercó (dirección, destino o término).

Se apartó de ellos vs. Se les apartó (origen, procedencia o fuente). Echó sal en la ensalada vs. Le echó sal a la ensalada (ubicación).

Além disso, destaca-se que, enquanto no espanhol europeu essas alternâncias costumam ficar restritas às construções com sujeitos de terceira pessoa, no espanhol latino-americano é comum encontrar construções com as outras pessoas gramaticais:

Me le escapé (Escapei deles) Me les solté (Me soltei deles)

Te nos alejaste (Você se distanciou de nós)

Tabelas contrastivas do emprego da preposição “a” como OD e OI entre o Português e o Espanhol segundo as gramáticas tradicionais.

Resumindo as informações obtidas a partir da análise das gramática prescritiva e descritiva da língua espanhola e portuguesa, a seguinte tabela contrastiva mostrando as principais formas de uso da preposição “a” como complemento direto entre o espanhol e o português ,

Língua Espanhola	Língua Portuguesa
------------------	-------------------



<p>A preposição “a” é obrigatória quando um pronome pessoal oblíquo tônico tem a função de objeto direto:</p> <p>Me ofendieron a mí, no a él.</p>	<p>A preposição “a” é obrigatória quando um pronome pessoal oblíquo tônico tem a função de objeto direto</p> <p>Ofenderam a mim, não a ele.</p>
<p>A preposição “a” é obrigatória quando introduz um pronome indefinido, relativo ou interrogativo que denota pessoas:</p> <p>No obligaremos a nadie</p> <p>Sorprendió a todos</p> <p>A quién buscas? Busco a alguien. Qué buscas? Busco algo.</p>	<p>A preposição “a” é facultativa antes de pronomes indefinidos, embora as gramáticas tradicionais aconselhem seu emprego:</p> <p>Não forcamos ninguém Não forcamos a ninguém</p> <p>Surpreendeu a todos Sorpreendeu todos</p> <p>*Em português, esta regra não se aplica.</p>
<p>A preposição “a” é obrigatória antes de nomes próprios de pessoas, animais, objetos humanizados:</p> <p>He visto a Dios/ a Pedro Buscar a los perros Evitar a la muerte Respetar a la constitución (<i>Neste caso a função do “a” e de otorgar importância ao nome</i>)</p>	<p>A preposição “a” é necessária antes de nomes próprios, especialmente ante o nome de Deus:</p> <p>Vi a Deus/a Pedro</p> <p>Mas dependendo da regência verbal, com uso da preposição “a”, os verbos podem ter outros significados, por exemplo</p> <p>Assistir: -transitivo indireto = presenciar --> Assisti AO espetáculo. -transitivo direto = dar assistência --> O médico assiste O doente.</p> <p>Pagar: -transitivo indireto para pessoa ---> Vou pagar AO dentista -transitivo direto para coisa ---> O rapaz pagou A consulta.</p>



Sempre serão introduzidos pela preposição "a" as duplicações pronominais, as quais acontecem quando os pronomes pessoais tônicos na frente do verbo exercem a função de objeto direto. <i>La vi.</i> <i>Vi a ella. La vi</i> <i>a ella.</i>	*Em português, esta regra não se aplica.
A preposição "a" é obrigatória para introduzir o complemento direto de verbos psicológicos ou verbos que possuem variados argumentos, para evitar ambiguidade: <i>Juana sorprendió a todos.</i>	A preposição "a" também é obrigatória depois de verbos que exprimem sentimentos: <i>Joana surpreendeu a todos.</i>
<i>La película asustó a Erin.</i>	<i>O filme assustou Erin.</i>

É possível perceber que as regras relacionadas ao uso da preposição "a" das línguas portuguesas são bastante semelhantes às regras gramaticais em espanhol. Apenas em casos específicos, a gramática tradicional portuguesa sugere que o uso da preposição não aplica o simplesmente é facultativa. Por outro lado, ao sistematizar as regras que determinam o emprego dos Objetos Indiretos, chegamos ao quadro abaixo:

Língua Espanhola	Língua Portuguesa
A preposição "a" é obrigatória quando introduz um Objeto Indireto destinatário, experienciador e beneficiário: <i>Envió la carta a Juan.</i> <i>Vendió la casa a Juan.</i> <i>A Juan le gustan las manzanas.</i>	A preposição "a" é obrigatória quando introduz um Objeto Indireto: <i>Enviou a carta ao João.</i> <i>Vendeu a casa ao João.</i> *Não se aplica.
A preposição "a" é a única que pode introduzir Objetos Indiretos: <i>Le dio el regalo a Juana</i> <i>Le dio el regalo para Juana</i>	A preposição "a" e "para" podem ser usadas para introduzir um OI, embora o "a" seja a preposição de preferência: <i>Deu o presente para Joana.</i> <i>Deu-lhe o presente.</i>

Neste caso, podemos observar que o uso da preposição “a” ainda é recomendado nas gramáticas descritivas, da mesma forma como é usada em espanhol. A maior diferença está relacionada ao emprego da duplicação pronominal em espanhol. Estas são frases introduzidas pela preposição “a” seguidas por um substantivo próprio, tal fenômeno é inexistente na língua portuguesa.

Análise descritiva dos usos da preposição “a” como OD e OI em português. brasileiro e espanhol

Antes de entrar em uma análise dos usos que envolvem construções com Objetos Indiretos e Diretos observados em nosso cotidiano universitário, resgataremos alguns trabalhos descritivos já realizados sobre o português brasileiro e o emprego da preposição “a”. Assim, na próxima seção, revisamos os trabalhos de (CASTILHO, 2010). BAGNO (2011). Na seção 3.2., então, apresentamos um exame dessas construções em uma perspectiva contrastiva.

A preposição “a” no português segundo gramáticas descritivas

Em contraposição a esta imagem simplista, e portanto, muito próxima da GT do espanhol, dentro dos estudos descritivos da língua existem fenômenos linguísticos tais como o desaparecimento ou a substituição das preposições, isto representa uma regramaticalização das estruturas da língua (CASTILHO, 2010). Por outro lado, BAGNO (2011) também afirma que uma mudança desse tipo ocorre atualmente no PB, em que a preposição “a” sofre concorrência de “para” na maioria das variedades linguísticas nas chamadas construções dativas (objeto indireto) e nas construções que exprimem movimento/direção (p.867)

Levando em consideração, as diferentes variedades do PB, BAGNO (2011) também afirma que em lugares como o Nordeste ainda se emprega com bastante frequência a preposição “a”, mesmo entre falantes de baixa escolarização. Paralelamente, a preposição “a”, nas demais regiões é “para” que prevalece com verbos como *dar, responder, perguntar, dizer, emprestar, pedir* etc.

Castilho (2010 *apud* BERLINCK, 1997) afirma que os complementos verbais preposicionados no português paulista do século XIX apresentam uma diminuição progressiva da frequência de “a” em favor de “para”. Castilho (2010, p.590) então propõe uma possível explicação sobre a substituição da preposição afirmando o seguinte:

“O desaparecimento progressivo de “a” no PB deve explicar as dificuldades atuais em operar a questão da crase, tanto as flutuações na transitividade de verbos como agradecer, que de transitivo indireto caminha para transitivo indireto.” (CASTILHO, 2010, p.590)

Na língua portuguesa, a crase é a junção de duas vogais idênticas, a preposição “a” e o artigo feminino “a”. Sua junção é representada como “à”, com acento grave. Vejamos as seguintes frases:

- (52) Vou à praia
- (53) Vou na praia

Na oração (52), devido ao uso da crase, não é possível distinguir fonologicamente o artigo feminino “a” da preposição “a”, mas na frase (53) existe um fator prosódico que marca a presença da preposição em + o artigo feminino “a”. Em seus estudos sobre os sistemas das preposições no Português Brasileiro, BAGNO (2011) assinala que nas construções com verbos de movimento e direção tais como *ir, vir, chegar, dirigir-se, rumar*, etc, as preposições “a” e “para” perdem espaço diante da preposição “em”. Desse modo, “a” desaparece em construções do tipo *falar ao telefone, sentar-se à mesa, encostar-se ao tronco, escrever ao computador, ficar à janela*, substituído por EM e combinações.

BORBA (1971, p.133) mostra que com os verbos de movimento a preposição “a” indica a direção desse movimento, como em *ir ao restaurante, voltar à fazenda*, ao passo que a preposição “em” indica que o falante não está interessado em representar a direção em si, mas apenas sua inclusão no ponto de chegada, como *ir no restaurante, voltar na fazenda*, etc.

Mesmo assim, é possível demonstrar que a presença da preposição “a” ocorre em outros contextos sintáticos, os quais indicam duração:

- (54) às nove horas viajarei
- (55) em julho viajarei.

No exemplo (54), a função da preposição a refere-se a um período de tempo específico e concreto, pelo contrário no exemplo (55) a função da preposição em refere-se a um período de tempo mais prolongado. Assim pode-se concluir que em outros contextos sintáticos tais preposições não são sinônimas, mas se falarmos de sentido de direção no PB elas podem ser equivalentes.

Retomando a possível explicação sobre a substituição da preposição “a”, CASTILHO (2010) também afirma que existem fatores relacionados com a transitividade dos verbos, tais como o verbo *assistir, agradecer* ou *aspirar*. Os quais, segundo a língua culta, a preposição “a” introduz o objeto indireto e a falta da preposição indica a presença do objeto direto, distinção que já se perdeu para a maioria dos brasileiros:

- (56) Vou assistir a meu pai na TV.
 (57) Vou assistir meu pai no hospital.

Assim, na frase (56) o verbo *assistir*, transitivo indireto, tem um sentido de ver, mas na frase (57), o verbo *assistir*, transitivo direto, tem um sentido de ajudar. No entanto, como mencionado, dentro das variações do PB existe uma progressiva diminuição do uso da preposição “a”, e desse modo, os problemas relacionados ao sentido dos verbos são solucionados pelo contexto. Dessa maneira, é possível ouvir frases como *vou assistir o filme* ou *vou assistir o paciente*.

Além disso, embora não seja especificado nessa gramática, o uso da preposição “a” também é sugerido com verbos transitivos diretos que tomam como complementos nomes de seres animados (MOURA, 2011, p.213). Ao contrário da oração (58), na oração (59) o verbo *responder* que seleciona a preposição “a” tem a função de encabeçar o sintagma nominal “o leitor”.

- (58) Responder as perguntas.
 (59) Responder ao leitor.¹

Análise descritiva contrastiva das construções de Objeto Direto Preposicionado e Objeto Indireto em PB e espanhol

Como já mencionado, diversos trabalhos nos últimos quarenta anos têm apontado para uma grande mudança no sistema preposicional do português brasileiro, entre elas, os trabalhos já mencionados de BAGNO (2011) e CASTILHO (2010). Como previsto, tal mudança afeta principalmente os contextos de uso da preposição “a”, TORRES (2010), por exemplo, com dados de língua falada e escrita, provenientes de documentos históricos e coletados nas diferentes regiões do Brasil e de Portugal, revela que a variedade brasileira se distancia do Português Europeu em dois aspectos gramaticais relacionados: decréscimo no uso da preposição “a”, a qual é substituída pela preposição **para** e decréscimo no uso do clítico dativo de 3ª pessoa **lhe(s)**, o qual é substituído três diferentes estratégias de pronominalização no PB (TORRES, 2010, p 176). Podemos observar essas estratégias em comparação com os mesmos contextos em espanhol no quadro abaixo:

Estratégias de pronominalização do OI em PB	Versão em PB vs. PE	Versão em ESP
---	---------------------	---------------

Pronome ou nome dentro da frase preposicional:	<p>PB: João deu o livro para ela/Maria.</p> <p>PE: João deu-lhe o livro a ela/Maria.</p>	João le dio un libro a ella.
Uso dialectal do pronome fraco:	<p>PB: João deu ela o livro.</p> <p>PE: João deu a ela o livro. João deu-lhe o livro.</p>	João le dio el libro.
Objeto indireto nulo fonologicamente, uso preferencial em PB para contextos anafóricos:	<p>PB: João viu Maria, mas não deu _ carona.</p> <p>PE: João viu Maria, mas não lhe deu carona.</p>	<p>João vio a María, pero no ___ dió carona. (PY)</p> <p>João vio a María, pero no le dió carona.</p>

Quadro contrastivo das estratégias de pronominalização do OI em PB, PE e ESP.

Ao observarmos as versões em PB e em espanhol, verificamos duas tendências: a preposição “a”, obrigatória segundo a norma padrão, cede espaço à preposição “para”. Além disso, como outros trabalhos Torres(2010) já revelaram, o pronome oblíquo de dativo (lhe(s)) acaba desaparecendo, sendo sistematicamente substituído por um pronome nulo/zero ou por um sintagma preposicionado encabeçado por “para”. Além disso, é observado que o uso da preposição “a” para introduzir o OD acaba desaparecendo na norma culta. Chegamos, então, ao seguinte quadro, em que destacamos as versões usadas no espanhol culto para os usos de “a” em português:

Língua Espanhola	Língua Portuguesa
<p>A preposição “a” é obrigatória quando um pronome pessoal oblíquo tônico tem a função de objeto direto:</p> <p>Me ofendieron a mí, no a él.</p>	<p>A preposição “para” é utilizada em lugar de “a” e o pronome oblíquo átono ocupa o espaço dos pronomes tônicos de primeira e segunda pessoas gramaticais:</p> <p>Me ofenderam, não ele.</p>



<p>A preposição “a” é obrigatória quando introduz um pronome indefinido, relativo ou interrogativo que denota pessoas:</p> <p>No obligaremos a nadie</p> <p>La película sorprendió a todos</p> <p>A quién buscas? Busco a alguien. Qué buscas? busco algo</p>	<p>A preposição “a” deixa de ser facultativa e raras vezes é utilizada nestes contextos:</p> <p>Non forçamos ninguém</p> <p>O filme surpreendeu todos.</p> <p>*Em português, esta regra não se aplica.</p>
<p>A preposição “a” é obrigatória antes de nomes próprios de pessoas, animais, objetos humanizados:</p> <p>He visto a Dios/ a Pedro</p> <p>Buscar a los perros Evitar a la muerte</p> <p>Respetar a la constitución (<i>Neste caso a função do “a” e de otorgar importância ao nome</i>)</p>	<p>A preposição “a” deixa de ser usada antes de nomes próprios, com raras exceções reservadas ao discurso religioso:</p> <p>Vi Deus / Vi Pedro</p> <p>Busquei os cachorros</p> <p>Evitei a morte</p> <p>Respeitar a constituição (<i>Mesmo no português culto, não existe o uso do “a” como marcador de importância</i>)</p>
<p>Sempre serão introduzidos pela preposição "a" as duplicações pronominais, as quais acontecem quando os pronomes pessoais tônicos na frente do verbo exercem a função de objeto direto.</p> <p><i>La vi.</i></p> <p><i>Vi a ella. La vi a ella.</i></p>	<p>*Em português, esta regra não se aplica.</p>
<p>preposição “a” é obrigatória para introduzir o complemento direto de verbos psicológicos ou verbos que possuem variados argumentos, para evitar ambiguidade:</p> <p>La película asustó a Erin. Juana sorprendió a todos.</p>	<p>A preposição “a” também tende a não ser mais usada com verbos deste grupo semântico:</p> <p>O filme assustou Joana.</p> <p>Joana surpreendeu todos.</p>

Quadro contrastivo, sobre o uso da preposição “a” como complemento direto segundo as gramáticas descritivas.

Em relação ao Objeto Indireto, a tendência mais geral parece envolver a substituição



sistemática da preposição “a” pela preposição “para”, nas construções dativas, e “em”, nas construções com verbos de movimento. Além disso, o declínio no uso do pronome complemento lhe(s) cede espaço ao emprego de “para+pronome sujeito” ou “para+pronome oblíquo tônico”, como podemos observar no quadro abaixo:

Estratégias de pronominalização do OI em PB	Versão em PB	Versão em ESP
Pronome reto/oblíquo tônico:	Joana deu o livro para ela . Joana não disse para ela que iria viajar. Pedi licença para ele.	João le dio el libro a ella. Joana no le dijo a ella que iba viajar. Le pidió permiso a él.
Para+substantivo:	João deu um presente para Ana. Enviei esta mensagem para a professora. Escrevi para o editor da revista. Pedi licença para seu chefe.	Joao le dio un regalo a Ana. Envíe este mensaje a la profesora. Le escribí al editor de la revista. Pidió permiso a su jefe/a él.
Objeto Indireto anafórico nulo fonologicamente:	Comprei esse livro para a Joana, mas não <u>dei</u> . Escrevi o email para o chefe, mas não envieí.	Compré este livro para Juana, pero no <u>_____</u> dí. (PY) <i>(em países com grande influência do português como paraguai é possível perceber este fenômeno também no espanhol)</i> Le escribí el email al jefe, pero no lo envíe.

	Pediu licença.	Le pidió permiso.
--	----------------	-------------------

Quadro contrastivo sobre as estratégias de pronominalização do OI em PB e ESP.

Como se pode notar, a análise contrastiva do uso da preposição “a” na posição de Objeto Direto e Indireto entre o português brasileiro e o espanhol nos permite sistematizar certas questões que podem facilitar a aprendizagem de tais construções em ambas as línguas. Por um lado, nos casos em que “a” é empregado em espanhol, tanto em contextos formais, quando mais coloquiais, o português brasileiro culto tende a usar outras estratégias que evitam o uso de preposição. Por outro lado é interessante perceber que em lugares hispânicos com grande influência do português brasileiro, como o Paraguai é possível notar o terceiro fenômeno assinalado na tabela, o objeto direto nulo fonologicamente.

Assim, é possível afirmar que a preposição “a” com esta função gramatical e, conseqüentemente, as construções de Objeto Direto preposicionado estão em vias de extinção no PB, enquanto permanecem amplamente utilizadas no espanhol.

Por outro lado, ao observarmos contrastivamente o uso da preposição “a” na posição de Objeto Indireto, percebemos que esta função não desaparece da língua culta brasileira. Entretanto, outro item lexical, nomeadamente a preposição “para”, é sistematicamente escolhido para desempenhar o mesmo papel que “a” possui em espanhol nos mesmos contextos, isto é, de introduzir um complemento dativo, ou indireto.

Uma consequência desta reorganização, como já se observou, envolve também o sistema pronominal do PB. Nos casos de substituição do Objeto Direto por um pronome oblíquo, a tendência em PB é o uso de um pronome nulo ou zero. Ao mesmo tempo, para a substituição do Objeto Indireto, duas estratégias ocupam o espaço dos pronomes oblíquos átonos, principalmente de terceira pessoa: o uso de um pronome zero, ou o emprego da preposição “para” + um pronome reto ou oblíquo tônico. Assim, enquanto os sintagmas preposicionais que exercem a função de complemento indireto no espanhol estão sempre encabeçadas pela preposição “a”, estando o pronome átono presente (**Le** pidió permiso **a** su jefe) ou não (Pidió permiso **a** su jefe), em português brasileiro a estratégia é utilizar a preposição “para” (Pediu permissão para seu chefe/para ele).

Esta análise contrastiva também nos permitiu observar que, enquanto o português brasileiro tende a apresentar uma sintaxe mais rígida, permitindo raros movimentos nos seus constituintes, a

sintaxe do espanhol permanece mais flexível. Tal flexibilidade, conseqüentemente, exige que a gramática lance mão de outras estratégias que não a ordem dos constituintes para marcar as funções gramaticais de Sujeito, Objeto Direto e Objeto Indireto. Deste modo, no espanhol ainda são frequentes as construções de O.I. duplicadas, em que a preposição “a” é combinada ao sintagma nominal (no caso do artigo “el” a contração resulta em “al”). Como já vimos, nestes casos, o verbo não possui dois objetos indiretos, senão que um reproduz o outro:

<u>Al</u>	<u>Rey</u>	<u>le</u>	<u>han</u>	<u>gustado</u>	<u>las</u>	<u>capillas</u>
<i>O.I.</i>	<i>Sujeito</i>	<i>O.I.</i>		<i>Verbo</i>		<i>Objeto</i>

Observando outros exemplos, é possível verificar a hipótese de que, no espanhol, o pronome de Objeto Indireto representado pelo pronome pessoal “le” e o Objeto Indireto nominal introduzido por “a” permitem maior movimento sintático, possibilitando que a ordem Sujeito+Verbo+Objeto (SVO) seja flexibilizada. Analisemos as possibilidades que o espanhol apresenta em contraste com o português brasileiro:

- | | | |
|------|--|---|
| (60) | a. <i>Al rey le han gustado las capillas</i>
b. <i>O rei gostou das capelas</i> | <i>O.I + Sujeito + O.I + Verbo+Objeto</i> |
| (61) | a. <i>Las capillas le han gustado</i>
b. <i>Das capelas gostou</i> | <i>Objeto + Sujeito + O.I+Verbo</i> |
| (62) | a. <i>Le han gustado las capillas</i>
b. <i>Gostou das capelas</i> | <i>O.I + Verbo + Objeto</i> |
| (63) | a. <i>Las capillas al Rey le han gustado</i>
b. <i>Das capelas o Rei gostou</i> | <i>Objeto+ O.I+Sujeito + O.I+Verbo</i> |

Considerações finais

Ao encontrar as fragilidades do ensino tradicional de PLE e ELE, que ignora a capacidade multifacética da linguagem, é preciso pensar numa abordagem considerando a proximidade das línguas sem cair naquela imagem que potencialize só as semelhanças. Essa discussão é, assim mesmo, controversa: não há consenso entre os profissionais da Linguística Aplicada sobre o uso da língua materna em classe de língua estrangeira e sobre as implicações positivas ou negativas dessa prática. Deixando esse ponto controverso de lado por enquanto, é inegável o fato de que o professor de LE deve se debruçar sobre esse assunto. Com um conhecimento sólido sobre as diferenças e semelhanças da(s) língua(s) materna(s) de seus alunos e da língua alvo, o professor conseguirá prever suas dúvidas e suas estratégias e, dessa forma, poderá enriquecer sua aula com atividades que foquem a prática

contextualizada dos pontos gramaticais iluminados pelo estudo comparativo.

Desde esta perspectiva, acreditamos ser importante quebrar aquela imagem ilusória de que o Espanhol e o Português são línguas muito próximas, e que as gramáticas funcionam quase da mesma forma. Como visto, por meio desta análise contrastiva percebemos que existe uma grande divergência principalmente nos usos reais da língua. Contudo, também devemos pensar além do formalismo gramatical e na forma de priorizar a expressão viva da linguagem.

Se é a interação verbal o que importa, temos então a primeira grande reivindicação colocada pela teoria em relação a nossa atitude como professor de linguagem, que é a de privilegiar não só o contato frequente de nosso aluno com a leitura e a produção de textos como também fazer dessa leitura e dessa produção uma relação linguística viva. (FARACO; CASTRO, 1999, p.5.)

Além disso, ressaltamos a grande falta de pesquisas descritivas sobre o espanhol latino-americano, pois o alto número de hispanofalantes nos faz pensar que existem mais fenômenos de desaparecimento e substituição de preposições que ainda não estão sendo documentados. Por exemplo, como foi mencionado anteriormente, em países hispanofalantes como o Paraguai, com uma forte influência do PB, percebe-se uma assimilação das mesmas estratégias de pronominalização do PB, consideradas inadequadas para las gramáticas tradicionais espanholas.

Em contrapartida, no Brasil, vale a pena ressaltar o grande número de pesquisas descritivas como o projeto NURC, que representa o acervo mais importante de dados de oralidade urbana culta. Desse modo, o projeto mostra uma fotografia da língua falada na época, que permite perceber o fenômeno de desaparecimento e substituição de preposições.

Em virtude dos dados mencionados é possível afirmar que existe um desaparecimento gradual do uso da preposição “a” no uso coloquial do português brasileiro, mesmo que as gramáticas tradicionais recomendem seu uso. Este desaparecimento representa uma regramaticalização sintática e semântica, especialmente na transitividade dos verbos.



Referências

- BORBA F.S, Sistema de preposições em português, São Paulo, tese de livre-docência,1971.
- CASTILHO, A. T., Gramática do Português Brasileiro, Editora em contexto, ,2010.
- FANJUL; GONZÁLEZ, Espanhol e português brasileiro: estudos comparados. São Paulo, Parábola, 2014.
- FARACO C. ,1999 Por uma Teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/er/n15/n15a15.pdf>> Acessado em Julho de 2018.
- GÓMEZ T., Leonardo, Nuevo Manual De Español Correcto, Arco Libros, 2003
- MORENO, C; FERNÁNDEZ, G. M. E, Gramática contrastiva del español para brasileños, editora sgl, 2007.
- MOURA, Gramática de Usos do Português - 2ª Ed. Editora UNESP, São Paulo, Brasil, ,2011.
- TORRES, Conversando sobre o objeto indireto nulo no português brasileiro, Estudos da Língua(gem) Vitória da Conquista v. 8, n. 1 p. 171-185, 2010.

Submissão no site: setembro de 2018

Aceite: abril de 2020

Estratégias de Negação do Brasileiro na Crônica Nacional: Uma Contribuição para o Ensino de Português para Estrangeiros

Saying “No”: Brazilian Strategies as Observed in National Chronicles - A Contribution to the Teaching of Portuguese for Foreigners

Thais de Freitas Mondini Belletti

Universidade de Hebei - China

thaisbelletti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3688-8470>

Resumo: Este trabalho situa-se no estudo sobre aspectos interacionais do português brasileiro e tem como objetivo analisar a interação linguístico-social no ato de negar. Tal ato em uma situação interacional no contexto brasileiro mostra-se, por vezes, desafiador. O uso do “não” em uma certa cultura pode ser visto como uma simples ação de negar algo. No Brasil, no entanto, um ato de negação pode caracterizar uma ameaça à face do outro, podendo comprometer a ação comunicativa dos participantes. A base teórica deste estudo concentrou-se nos conceitos da Sociolinguística Interacional e da Antropologia Social. As reflexões elencadas, nesse trabalho, apontam que a identidade do brasileiro é construída a partir da relação com o outro. Na sociedade brasileira, o *self* é constituído de forma interdependente (MARKUS e KITAYAMA, 1991), e, por isso, misturamos o espaço da rua e o espaço da casa (DAMATTA, 2004). De acordo com essa perspectiva, a partir da análise de duas crônicas brasileiras, vimos que, no ato de negar, o brasileiro lança mão de inúmeras estratégias para salvar a sua própria face e a face de seu interlocutor. Devido à sua relevância pragmática e didática, ao abordarmos o tema referente às estratégias usadas pelo brasileiro na construção de um ato de negar, acreditamos contribuir para o ensino do português do Brasil como língua não materna.

Palavras-chaves: Interação; Língua/cultura, Português para estrangeiros; Negação.

Abstract: *This work is grounded in the studies of interactional aspects of Brazilian Portuguese and it aims to analyze the social-linguistic aspects of the act of saying “no”. In the Brazilian social context, the act of saying “no” can be, at times, challenging. The word “no” in certain cultures may be viewed as a simple act of denial. In Brazil, however, the same act may be perceived as a threat to the face of others, which could compromise the communicative act of the participants in conversation. The theoretical premises used in this work are grounded in concepts drawn by Interactional Sociolinguistics and Social Anthropology. The reflections listed throughout this work conclude that the construction of Brazilian identity is based on the relation with others. In Brazilian society, the self is built codependently (MARKUS and KITAYAMA, 2004) and, because of that, the space of the “rua” (street) and the space of the “casa” (home) is intertwined (DAMATTA, 2004). Based on these terms, through the analysis of two Brazilian chronicles, we can state that Brazilians tend to use various strategies to save face not only for themselves but also for their interlocutor. The approach of the theme regarding the strategies used by Brazilians in the construction of the act of saying “no”, we can say that we are contributing to the teaching of Brazilian Portuguese as a foreign and second language, due to its pragmatics relevance.*

Keywords: *Interaction; Language/culture; Portuguese for foreigners; Denial.*

Introdução

Esse trabalho tem como fundamentação teórica a Sociolinguística Interacional e a Antropologia Social. Empregam-se diferentes correntes teóricas, devido ao caráter interdisciplinar presente na análise dos aspectos linguísticos e culturais dos atos de negar do brasileiro.

A partir da noção de competência social, delineada por Hymes (1972), entende-se que somente o aprendizado das formas linguísticas de uma língua não garante ao aprendiz a competência comunicativa. Nesse caso, noções como adequação e contexto sociocultural passam a ser considerados relevantes no âmbito do ensino de línguas. Depreende-se, portanto, que a cultura não deve ser abordada como uma mera informação transmitida pela língua, vista como independente. Se, ao contrário, entendemos a língua como uma prática social, a cultura passa a ser parte essencial do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sociolinguística Interacional

Os estudos baseados na Sociolinguística Interacional buscam analisar a organização do discurso e da interação do encontro face a face entre os participantes de uma conversa. Os sociolinguistas interpretativos procuram responder à pergunta: o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem? Eles propõem que os pequenos momentos da interação funcionam como cenários de construção do significado social, que são passíveis de uma análise sociológica e linguística.

Noção de face

Este conceito foi primeiro apresentado no campo da sociologia, por Erving Goffman, em seus estudos sob o contato social. Para ele, na condição de participantes de uma interação social, estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes. O autor concluiu que todos os participantes em encontros sociais tendem a agir de acordo com uma linha de ação, que é constituída por aspectos verbais e não verbais que lhes permitem avaliar as suas próprias ações e também as dos outros participantes. Em seu artigo *On Face-Work*, Goffman (1967, p.5) definiu o conceito de face:

O termo face pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente exige para si, através da linha que os outros presumem que tomou para si durante um dado contacto. A face é uma imagem do próprio delineada em termos de atributos sociais aprovados.

O conceito de face, assim, pode ser entendido como uma autoimagem que vai se construindo

dentro da interação, com base nas pistas dadas pelos outros participantes. Segundo essa perspectiva, o *self* tem aspecto dinâmico e não estático. Para Goffman (1967), somos todos atores sociais, em um grande teatro, onde agimos calculadamente; usamos diferentes discursos em diferentes situações. A face, assim, resulta da interação social, e, dessa forma, está atrelada à comunidade a que o indivíduo pertence.

Para Markus & Kitayama (1991), o *self* também é conceituado a partir de um ponto de vista social, podendo ser definido como uma construção social, modelado e conceitualmente representado em múltiplos caminhos. Dessa forma, a partir de uma concepção de categoria social, a construção do *self* vai variar de indivíduo para indivíduo, de cultura para cultura. Em uma sociedade, cujos valores estão atrelados mais ao individualismo, há uma tendência de construção de um *self* independente, organizado de acordo com suas próprias ideias, sentimentos e ações. Já em uma cultura de caráter coletivista, há a tendência de construção de um *self* interdependente, que leva em consideração os pensamentos, os sentimentos e as ações do outro.

As noções de face e de *self* vão colaborar para os estudos linguísticos atrelados às análises interacionais da língua. Apesar de tais noções serem apresentadas como universais, as suas manifestações vão variar em culturas diferentes. Assim, em uma sociedade coletivista, como é o caso do Brasil¹⁷, onde o *self* é construído de maneira interdependente, as escolhas discursivas vão tender para a indiretividade, numa busca constante de preservação da face do outro. Nesse contexto, nos atos de negar, as escolhas linguísticas apresentam-se mais de forma sinuosa, poucas vezes diretiva.

Estratégias de polidez

Brown e Levinson (1987) buscaram teorizar as estratégias de polidez usadas na interação social. Para os autores, temos a polidez como estratégia de preservar as faces, tanto do falante quanto do interlocutor. Essa face é constituída por dois componentes intimamente relacionados: uma face positiva e uma face negativa. Por um lado, a face positiva está ligada a como o indivíduo quer ser visto pelos interactantes; inclui o desejo de aprovação e apreciação por parte dos membros da

¹⁷De acordo com a teoria de dimensões culturais de Hofstede (2011) existem culturas que apresentam um caráter mais individualista ou mais coletivista. A dimensão da qual o autor nomeou de Individualismo versus Coletivismo (IDV) diz respeito ao nível de integração que um indivíduo tem em relação aos grupos de uma sociedade e a forma pela qual o indivíduo constrói sua identidade. Nesse caso, entende-se que o *self* é construído dependentemente ou interdependentemente. De acordo com a pesquisa de Hofstede (2011), o Brasil apresentou um resultado que o caracteriza como um país mais coletivista do que individualista. Mais informações a respeito das dimensões de Hofstede estão disponíveis em <<http://geert-hofstede.com>>.

sociedade. Por outro lado, a face negativa está atrelada ao desejo do indivíduo de preservar sua individualidade, de não ser submetido a imposições alheias.

Nos estudos de Brown e Levinson (1987), verificamos exemplos de estratégias de polidez para que as faces dos participantes não sejam ameaçadas. Os autores postulam que o indivíduo lança mão de polidez positiva ou negativa para salvar, por sua vez, a face positiva ou negativa do outro. Dentre os exemplos de polidez positiva apontados pelos autores, podemos citar: exagere o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro, procure acordo, ofereça, prometa, inclua o ouvinte na atividade, simule ou explicita reciprocidade. Dentre os exemplos de polidez negativa, podemos citar: seja convencionalmente indireto, minimize a imposição, peça desculpas, vá diretamente como se estivesse assumindo o débito.

O trabalho de faces mostra-se um processo de cooperação e de solidariedade pelo qual os participantes de uma interação passam. Para que a cooperação aconteça, é preciso que uma determinada cultura compartilhe certos mecanismos linguísticos discursivos na interação. Nesse caso, podemos perceber que cada cultura, cada povo lança mão de diferentes estratégias linguístico-discursivas no intuito de preservar a face do outro. Como a polidez é usada para a preservação da face, verificamos que cada sociedade tem uma forma particular de ser polida.

Certamente, a polidez está atrelada à linguagem, e, assim, cada sociedade constrói culturalmente seus atos de ameaça à face. Brown e Levinson (1987) indicam que os interlocutores, ao se engajarem numa conversa, automaticamente se deparam com um desequilíbrio entre as faces. Sendo conscientes dessa vulnerabilidade, os participantes cooperam entre si em um movimento de preservação mútua das faces. Podemos verificar que são vários os atos de ameaça à face, dentre eles: pedidos, críticas, sugestões, etc. No português do Brasil, o ato de negar pode significar séria ameaça à face do outro, dependendo da forma como é realizado. É preciso, assim, que várias situações interacionais sejam abordadas na sala de aula, para que o estrangeiro, aluno de português, possa fazer escolhas linguísticas adequadas na ação comunicativa. Para isso, é fundamental que o aluno conheça as regras sociais que regem a sociedade brasileira, e entender quando as estratégias de polidez (negativa ou positiva) devem ser usadas.

Estratégias de mitigação

De acordo com Fraser (1980), as estratégias de mitigação são usadas para atenuar o efeito negativo que uma sentença provoca no ouvinte. Segundo o autor, a mitigação envolve técnicas de

indiretividade, que pressupõe distanciamento e funcionam como prefácio. Em relação às estratégias de mitigação, Pereira (2006) postula que o aumento da força ilocucionária se dá para suavizar ou reduzir a intensidade de um ato de fala cujos efeitos seriam indesejáveis ao ouvinte; ela contribui para a manutenção da relação entre o falante e o ouvinte. As estratégias de mitigação aumentam a solidariedade na ação comunicativa, pois levam em consideração a posição do outro na interação. Nos atos de negação, tais estratégias são importantes, pois, como já mencionamos nesse trabalho, tais atos podem significar grande ameaça à face do outro. Os elementos mitigadores nos atos de negar em contexto brasileiro podem se realizar através de um pedido de desculpas, de estruturas reparadoras, de falas modalizadas e indiretas.

Antropologia Social

A cultura representa um papel fundamental para a análise dos aspectos interacionais de uma língua. O estudo de um idioma estrangeiro pressupõe o estudo dos aspectos sociais de uma sociedade. Isso inclui o estudo dos hábitos e costumes de um povo junto aos aspectos linguísticos formais de sua língua.

Hall e Hall (1990) analisam dois aspectos diferentes no conceito de cultura: a cultura de alto contexto e a cultura de baixo contexto. Na cultura de baixo contexto, a decodificação da mensagem se dá, na maior parte das vezes, através do código em si. Já na cultura de alto contexto, muito do que se quer dizer está nas entrelinhas; é preciso levar em consideração o entorno, as circunstâncias em que aquela mensagem está sendo produzida. A cultura brasileira é vista como uma cultura de alto contexto, pois os elementos linguísticos escolhidos pelos falantes brasileiros vão depender muito do contexto e dos participantes da interação. Podemos dizer que os brasileiros evitam entrar em choque com seu interlocutor, preferindo, assim, atos indiretos na conversa. Nesse contexto, observa-se que o brasileiro tem dificuldade de lidar com atos de fala despreferidos, como um ato de negação, de maneira impositiva e direta, pois prefere não confrontar seu interlocutor.

Casa e rua

E por que somos tão sinuosos, indiretos, podendo parecer, ao olhar estrangeiro, até mesmo desonestos, pela falta de clareza e objetividade?

Podemos dizer que os brasileiros procuram estender as relações pessoais, de parentesco e amizade, com toda a sua carga de afetividade, para os outros tipos de relações.

Essa proposição advém de dois conceitos que se misturam na sociedade brasileira: a casa e a rua, de DaMatta (2004). Por um lado, no espaço da casa, encontramos uma forte presença da moralidade, onde devem reinar a harmonia e a afetividade entre as pessoas; há maior intimidade e uma menor distância social. Por outro lado, o espaço da rua implica um lugar distante, de luta; é o espaço da pobreza e da exploração.

Segundo essa perspectiva, Albuquerque (2003, p. 48) pontua que há um transbordamento de um espaço para outro:

Estas duas entidades morais apontadas por DaMatta como categorias sociológicas representam mundos complementares e compensatórios, implicam oposições e também gradações. A rua pode ser vista e manipulada como se fosse um prolongamento ou parte da casa, enquanto os espaços de uma casa podem ser percebidos, em determinadas situações, como no carnaval e no futebol, como parte da rua (...) Nesse sentido, a sociedade brasileira está inserida em uma cultura que parece compatibilizar os antagonismos, no sentido de buscar com a mistura, com a força mediadora, o equilíbrio que transforma dilemas em ajustes.

Como vimos nesse trabalho, há sociedades que se constituem a partir de uma concepção individualista, onde o que o importa é o particular; o *self*, assim, é construído independentemente. Em sociedades, como a brasileira, as identidades são constituídas de maneira interdependente. Há a mistura entre o público e o privado, entre a casa e a rua. Essa posição mediadora entre os diferentes espaços está presente nas estratégias discursivas no ato de negar do brasileiro, que busca uma ação conciliadora na ação comunicativa.

O jeitinho brasileiro

Segundo DaMatta (2004), o brasileiro tem um modo particular de lidar com as normas e com as leis, pois estas são vistas como exploratórias e injustas. Por esse motivo, o brasileiro usa um estilo de navegação social que passa sempre pelas entrelinhas. O autor (2004, p.48) comenta:

Assim, entre o “pode” e o “não pode”, escolhemos, de modo chocantemente antilógico, mas singularmente brasileiro, os “mais ou menos” e as zonas intermediárias, onde a lei tem furos e inventamos os “jeitinhos”(…) Nesse sentido, o “jeitinho” é um modo simpático, muitas vezes desesperado e quase sempre humano, de relacionar o impessoal com o pessoal, propondo juntar um objetivo pessoal com um obstáculo impessoal. O “jeito” é um modo pacífico e socialmente legítimo de resolver tais problemas.

De acordo com essa perspectiva, o brasileiro tenta driblar as normas e usa o jeitinho para não questioná-las. Em um ato de negar, o brasileiro procura usar estratégias que não signifiquem um possível conflito.

Albuquerque (2003, p.53) amplia o conceito de jeitinho no que concerne às estratégias

discursivas utilizadas pelos interactantes em um dado contexto:

Visto de um ponto de vista discursivo, o jeitinho será sempre utilizado quando se pretende manter a harmonia discursiva em uma situação em que se pode esperar um mal-estar discursivo. Para que uma estratégia que pretenda evitar conflitos possa ser percebida como tal, é preciso que os interactantes compartilhem do mesmo universo discursivo e que haja, nesse sentido, o que podemos chamar de cumplicidade discursiva. O domínio das regras estabelecidas pela competência discursiva dos interlocutores deve interagir com o conjunto de regras estabelecidas culturalmente.

Certamente, um interactante estrangeiro não compartilha o mesmo universo discursivo do falante nativo brasileiro. Para que o aluno estrangeiro seja capaz de adquirir competência comunicativa, faz-se necessário o estudo dos elementos discursivos presentes numa interação em contexto brasileiro. Isso implica o estudo de aspectos culturais presentes no uso da língua portuguesa no Brasil.

A Crônica

A abordagem comunicativa no âmbito do ensino de línguas inspirou e continua inspirando educadores a buscarem materiais considerados autênticos, retirados do contexto cultural nativo da língua-alvo. Desse modo, artigos de jornais, revistas, cardápios, brochuras, vídeos da internet, etc., passam a fazer parte fundamental da preparação de programas de aula e de materiais didáticos.

Apesar de haver certa resistência ao uso do texto literário em sala de aula de língua estrangeira, entendemos que tal texto se apresenta como um veículo adequado para a prática de sala de aula, pois, conforme Kramsch (1993) registra, ele configura-se como um meio de acesso ao conhecimento dos valores, atitudes, crenças e referências históricas que compõem a memória de um grupo. Nesse caso, “literatura e cultura são inseparáveis” (KRAMSCH, 1993, p.175).

Sob essa ótica, entendemos que a crônica se configura como um meio específico de construção de significados no contexto brasileiro, pois é um gênero literário que no Brasil encontra posturas e feições realmente próprias. Segundo Werneck (2005) a crônica, em quase todos os países, é um gênero extinto, mas no Brasil é uma espécie em sempre crescente proliferação, podendo ser considerada um gênero tipicamente brasileiro. Segundo Portella (2014, p.110), a crônica é uma linguagem diferenciada, “com raro poder de fascinação”. A partir do coloquialismo com o qual se constrói tal gênero, cria-se um diálogo próximo entre o cronista e o leitor, de maneira que o caráter informal junta-se aos elementos poéticos. Talvez seja por essa linguagem alheia a formalidades, que

a crônica encontrou campo fértil no contexto brasileiro.

Podemos analisar, assim, a crônica como representação sociocultural brasileira, pois apresenta aspectos da vida real, comuns a todos que compartilham as interações comunicativas no Brasil. Dessa forma, tal gênero literário, apresenta-se como uma ferramenta valiosa no ensino dos aspectos culturais e linguísticos do português do Brasil.

Análise das Crônicas

Escritas por Luis Fernando Veríssimo, as crônicas “Grande Edgar” e “Sebo”, *corpora* dessa análise, apresentam situações de interação entre participantes de uma conversa face a face. De acordo com os pressupostos teóricos abordados neste trabalho, procuramos mapear os elementos sócio-linguísticos envolvidos na situação de uso da linguagem presentes nos textos.

Já na primeira linha da crônica “Grande Edgar”, o autor dialoga com seu leitor ao assinalar “*Já deve ter acontecido com você*”, aproximando o leitor do contexto situacional do texto. Certamente, o ato de esquecimento de alguém (ou de seu nome) pode ser considerado uma situação recorrente nas interações sociais. Veríssimo assim prossegue a crônica:

— *Não está se lembrando de mim?*
Você não está se lembrando dele. Procura, freneticamente, em todas as fichas armazenadas na memória o rosto dele e o nome correspondente, e não encontra. E não há tempo para procurar no arquivo desativado. Ele está ali, na sua frente, sorrindo, os olhos iluminados, antecipando sua resposta. Lembra ou não lembra?
Neste ponto, você tem uma escolha. Há três caminhos a seguir.
Um, curto, grosso e sincero.
— *Não.*

Goffman (1967) postula que, em um encontro social, os participantes sustentam mensagens que organizam a interação e orientam a conduta dos participantes. Nesse caso, o autor apresenta três possibilidades de mensagem para organização da interação. A primeira refere-se ao simples “não”. No entanto, percebemos que a ação de dizer um curto *não* representa um ato rude, apesar de honesto, em contextos interacionais no Brasil. Observamos que a escolha do item lexical “não” para negar algo pode significar um ato de ameaça à face. Sendo o simples “não” considerado grosseiro, em contexto interacional brasileiro, faz-se necessário o uso de estratégias para se evitar um efeito indesejado na ação comunicativa.

No caso da organização da interação, outro ato considerado impolido é o fato de se perguntar “*não está se lembrando de mim?*”. Observamos isso no trecho:

O "Não" seco pode até insinuar uma reprimenda à pergunta. Não se faz uma pergunta assim, potencialmente embaraçosa, a ninguém, meu caro. Pelo menos entre pessoas educadas. Você deveria ter vergonha.

Essa pergunta pode significar uma ameaça à face negativa do interactante, pois este estaria sendo submetido a uma imposição de resposta que lhe causa constrangimento. Entendemos a preservação de face com um processo de cooperação e solidariedade em uma interação. Na medida em que o participante de uma conversa ameaça a face do outro, a cooperação não é alcançada.

No caso de uma potencial ameaça à face (como é o caso do esquecimento de alguém), para que haja preservação desta, faz-se necessário a estratégia da polidez no intuito de se atenuar o constrangimento. Assim, o autor lança mão de um segundo caminho para a situação em questão:

*Outro caminho, menos honesto mas igualmente razoável, é o da dissimulação. — Não me diga. Você é o... o...
"Não me diga", no caso, quer dizer "Me diga, me diga". Você conta com a piedade dele e sabe que cedo ou tarde ele se identificará, para acabar com sua agonia.*

Nota-se que, apesar de “menos honesto” o caminho da dissimulação mostra-se legítimo na interação no Brasil. Ora, entre o rude “não” e o “sim” (nesse caso, a afirmação de que conhece a pessoa), o brasileiro pode escolher a zona intermediária, usando o “jeitinho” para tentar resolver o problema comunicativo. Segundo Goffman (1967), em uma interação face a face, estamos a todo momento avaliando as nossas ações e as ações do outro, buscando construir a nossa autoimagem. Na interação em questão, a estratégia de dissimulação é usada como uma pista linguística lançada ao outro participante, para que ele, assim, possa cooperar no encontro comunicativo.

De acordo com Brown e Levinson (1987), há um desequilíbrio entre faces toda vez que nos engajamos em uma conversa. Nesse caso, para que haja o equilíbrio, é necessário os participantes estarem familiarizados com os aspectos sócio-interativos de uma dada comunidade. Em uma situação de negação em contexto brasileiro, os interactantes podem escolher usar estratégias de mitigação com o intuito de atenuar o mal-estar discursivo. No texto, observamos esse tipo de estratégia:

*— Desculpe, deve ser a velhice, mas...
Este também é um apelo à piedade. Significa "não tortura um pobre desmemoriado, diga logo quem você é!". É uma maneira simpática de você dizer que não tem a menor ideia de quem ele é, mas que isso não se deve a insignificância dele e sim a uma deficiência de neurônios sua.*

Os elementos mitigadores podem ser usados para suavizar uma ação comunicativa considerada ameaçadora. No exemplo analisado, observamos uso de estrutura reparadora “desculpe”

e “deve ser a velhice” para reduzir a intensidade do ato de negação. Também podemos apontar a estratégia de polidez negativa quando a personagem assume o débito, por não se lembrar do outro participante; o problema é a “deficiência de neurônios sua”. Os elementos mitigadores e a estratégia de polidez, assim, aumentam a solidariedade na ação comunicativa, pois levam-se em consideração os sentimentos do interactante.

Podemos dizer que o Brasil representa uma cultura de alto contexto, e, dessa forma, os participantes de uma conversa precisam estar atentos às pistas discursivas lançadas pelos integrantes da ação comunicativa. A relação com o outro, no contexto brasileiro, é muito importante para interação social. De acordo com essa concepção, postulamos que o *self* é construído interdependentemente nas interações sociais brasileiras. No texto analisado, a personagem escolhe a estratégia de “fingir” que se lembra do outro, e explica o porquê:

— *Claro que estou me lembrando de você!
Você não quer magoá-lo, é isso! Há provas estatísticas de que o desejo de não magoar os outros
está na origem da maioria dos desastres sociais, mas você não quer que ele pense que passou pela
sua vida sem deixar um vestígio sequer.*

Vimos que os sentimentos e as reações do outro, em uma ação comunicativa, representam um aspecto fundamental da interação social no Brasil. Nesse caso, a personagem tem o desejo de não magoar o outro, e, por isso, busca transformar um dilema em ajuste. Para a personagem, o outro participante da conversa é um completo desconhecido. No entanto, a personagem se coloca em uma posição mediadora, buscando conciliar o espaço das relações afetivas (a casa) e o espaço das relações estranhas (a rua). Ora, sendo o outro um estranho, poderíamos pensar que a personagem não teria a necessidade de levar em consideração seus sentimentos. O brasileiro, entretanto, estende as relações afetivas para outros tipos de relações, misturando o espaço da casa e o espaço da rua, na busca por uma ação conciliadora na ação comunicativa.

Na crônica “Sebo”, verificamos situação similar de uso de estratégia discursiva para se dizer “não”. Na interação face a face, o narrador afirma ter lido um livro do outro participante da conversa, mas, no decorrer da crônica, entendemos que isso não é verdade. Assim o autor descreve a interação:

- *Você leu meu livro? - ele perguntou.*
- *Li!*
Essa terrível necessidade de não magoar os outros. Principalmente os autores novos.
- *Não leu - disse ele.*
- *Li. Li!*
Essa obscena compulsão de ser amado.
- *Leu todo?*



- *Todo.*

Ele ainda me olhava, desconfiado. Elaborei:

- Aliás, peguei e não larguei mais até chegar ao fim.

Ele ficou em silêncio. Elaborei mais:

- Depois li de novo.

Ele nada. Exclamei:

- Uma beleza!

Observamos mais uma vez a formação do *self* interdependente no contexto interacional. É na relação com o outro que o brasileiro constrói sua autoimagem, baseando-se nas pistas discursivas dadas por outros participantes da conversa. O narrador busca uma ação conciliadora na ação comunicativa, baseando-se nas reações do outro. Para isso, a personagem busca estratégias para se evitar o conflito e lança mão da polidez positiva, ao exagerar seu interesse pelo outro. Ele faz um esforço para preservar a face positiva do interactante, assim como a sua própria face, pois procura manter uma imagem favorável perante o outro.

Novamente, percebemos que o ato de negar, no Brasil, configura-se uma ação comunicativa que pode apresentar um mal-estar discursivo na interação. É necessário, assim, que os interactantes dominem o universo linguístico do contexto interacional, para que o efeito negativo seja atenuado.

Considerações Finais

Esse trabalho buscou analisar alguns aspectos interacionais dos atos de negar no contexto brasileiro. Com base nos pressupostos teóricos apresentados, analisamos as crônicas “Grande Edgar” e “Sebo” de Luis Fernando Verissimo. Conhecido como “fábrica de fazer humor”, Verissimo apresenta-se como um narrador preciso das situações cotidianas da vida. Pudemos nos colocar no lugar de seus personagens e identificar situações comuns aos falantes de português no Brasil.

De acordo com a análise, identificamos que, no ato de negar, o brasileiro usa de estratégias linguístico-discursivas no intuito de manter a cooperação entre os participantes da conversa. Nesse contexto, o uso do item lexical “não” pode significar um ato de fala grosseiro por parte dos interactantes. É preciso, assim, o uso de outros elementos linguísticos para suavizar ou reduzir a intensidade desse ato de fala, cujos efeitos são indesejáveis. Tais elementos podem estar presentes em estratégias de polidez e de mitigação, abordados nesse trabalho. Essas estratégias são usadas na busca de preservação de faces, tanto a da própria pessoa como a do outro na conversa.

Observamos que, na interação, os atores agem calculadamente para que a cooperação e a solidariedade prevaleçam. Depreende-se, assim, que, no Brasil, a identidade é construída a partir da relação com o outro, e, por isso, podemos dizer que o *self* se configura como interdependente. Em um



ato de negação, o brasileiro é indiretivo, pois esta é a maneira pela qual ele busca não ameaçar a face do outro e, conseqüentemente, não ameaçar a sua própria. Tal consideração não se restringe às relações pessoais, de amizade, pois o brasileiro mistura os espaços da casa e da rua na interação social.

Acreditamos que as considerações apresentadas nesse trabalho colaboram para o estudo dos aspectos interacionais do português brasileiro. Entendemos que, para se alcançar competência comunicativa em uma língua, a análise dos aspectos sócio-interativos que nela estão inseridos se faz necessária. Conclui-se que o ato de negar em contextos interacionais no Brasil se configura uma ação comunicativa que requer estratégias sócio-linguísticas para se evitar um efeito indesejável na interação. Nesse caso, faz-se necessário que o educador, no contexto de ensino do português brasileiro para estrangeiros, aborde as questões envolvidas nos atos de negação no Brasil. Afinal, um simples “não”, por vezes, pode não ser tão simples assim.

Referências

- ALBUQUERQUE, A.F. S. **A construção dos atos de negar em entrevistas televisivas:** uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLM com aplicabilidade em PLE. Tese de doutorado. Departamento de Letras: PUC-Rio, 2003.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness:** some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- FRASER, B. Conversation mitigation. **Journal of pragmatics** 4. p. 341-350, 1980.
- GOFFMAN, E. **Interaction ritual:** essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books Doubleday & Company, 1967.
- HALL, E. T. e HALL, M. R. Understanding cultural differences: Germans, French and Americans. In: **Key concepts: underlying structures of culture.** Yarmouth International Press, 1990.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: Pride, J. B.; Holmes, J. (Eds.) **Sociolinguistics.** Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd, 1972. p. 269-293.
- HOFSTEDE, G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Disponível em: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>. Acesso em: 29 jun. 2018.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993. 297p.
- MARKUS, H. R. & KITAYAMA, S. Culture and the self: implication for cognition, emotion and motivation. In: **Psychological Review.** Volume 98, n2, American Psychological Association, 1991.
- DAMATTA, R. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- PEREIRA, M. G. D. Estratégias de manutenção do poder de uma ex-chefe em uma reunião empresarial: indiretividade e diretividade em atos de comando. In: **Linguagem e Gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos.** Florianópolis: Editora UFSC, 2006.
- PORTELLA, E. A crônica e a cidade. **Revista Brasileira.** Rio de Janeiro, Fase VIII, Ano III, n.78. p. 107-111. Janeiro-Março, 2014.
- VERISSIMO, L. F. **As mentiras que os homens contam.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- WERNECK, H. **Boa companhia:** crônicas. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 223p.

Submissão no site: agosto de 2018

Aceite: abril de 2020

A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês

The Continuing Education and the Pedagogical Practice in the Representations of an English Language Teacher

Natália Mariloli Santos Giarola Castro

Universidade Federal de Minas Gerais

natalia.giarola.ufv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1313-5468>

Maralice de Souza Neves

Universidade Federal de Minas Gerais

maraliceneves@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1281-0118>

Resumo: A Linguística Aplicada possibilita uma interrelação com outras áreas do saber pautadas nos usos sociais da linguagem (PENNYCOOK, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Por isso, este estudo aborda questões da LA buscando interpretações de dizeres a partir teorias do discurso atravessadas pela Psicanálise, visto que o sujeito é múltiplo, afetado pela linguagem e vive em busca de uma completude que lhe falta (CORACINI, 2003; LACAN, [1966]1998). Neste artigo, objetivamos compreender as representações de uma professora de inglês sobre sua prática pedagógica e a educação continuada (EC), observando possíveis deslocamentos identitários. Percebemos, nos discursos da docente, traços do discurso pedagógico contemporâneo, além da EC ser representada como um espaço para aprender novas metodologias de ensino e compartilhar experiências. Este trabalho pode contribuir para problematizar a formação de professores, pois discutimos questões que podem levar os educadores a refletir sobre si como professores de língua estrangeira em permanente (re)constituição subjetiva.

Palavras-chaves: Representação; Educação Continuada; Prática pedagógica; Subjetividade.

Abstract: Applied Linguistics (AL) enables interrelation with other knowledge areas based on the social uses of language (PENNYCOOK, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Therefore, this study approaches AL issues seeking, in theories of discourse traversed by psychoanalysis, interpretations of a teacher's statements. In this approach, the subject is considered multiple, affected by language, and desiring completeness (CORACINI, 2003; LACAN, [1966]1998). The objective of this article is to understand the representations of an English Language teacher (ELT) about her pedagogical practice and continuing education, observing possible dislocations of identity. We noticed that traits of contemporary pedagogical discourse are reflected in teacher's discourses. In addition, continuing education is represented as an environment to learn new teaching methodologies and to share experiences. This work may contribute for problematizing teachers' training, because we discuss issues that may help them to reflect on themselves as foreign language teachers under permanent subjective construction.

Keywords: Representation. Continuing Education. Pedagogical Practice. Subjectivity.

Introdução

A Linguística Aplicada (LA) contemporânea, vista como transdisciplinar, permite o atravessamento de outras áreas do saber, como a Análise do Discurso franco-brasileira e a Psicanálise freudo-lacaniana, por estarem relacionadas com as questões sociais e discursivas que suplantam o mero ensino de línguas. Desse modo, a LA também é ampla, heterogênea, interdisciplinar e mestiça (CORACINI, BERTOLDO, 2012; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Neste artigo, abordamos questões da LA atravessadas pela vertente discursiva e pela psicanálise, na qual consideramos o sujeito como incompleto, heterogêneo, afetado e dividido pela linguagem e atravessado pelo inconsciente. Além disso, esse sujeito faz parte do ato comunicacional e a linguagem que o constitui está sujeita ao equívoco, ela não é transparente. Portanto, “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 2020, p. 35).

Neste estudo, nosso objetivo é depreender como uma professora de língua inglesa (LI) representa a educação continuada (EC) e sua prática pedagógica, buscando também observar os desdobramentos dessas representações na subjetividade e na prática docente da participante. Assim, observamos as marcas de enunciação da professora, uma vez que as formas de representação que ela dá ao seu dizer não são o reflexo do real processo enunciativo. Como o dizer não é transparente, atentamo-nos para as representações desse sujeito, colaborando para as pesquisas que trabalham com questões identitárias relevantes para a reflexão e formação tanto inicial quanto continuada dos professores. Destacamos que esta pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2014 e 2016.

Buscando subsídio nas pesquisas em ciências sociais e humanas para a construção das ferramentas metodológicas de nossa investigação, tomamos o estudo de caso como referência por envolver um único sujeito no enfoque de nossos gestos singulares de interpretação. A participante deste estudo, Sofia¹⁸, é uma professora de LI de uma escola estadual da região de Contagem, Minas Gerais. Durante o período da coleta do *corpus*, a professora lecionava no período matutino, para turmas do 7º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio. Geralmente, em suas salas de aula constavam mais de 35 alunos. Durante o período noturno, duas vezes por semana, ela também lecionava inglês para fins específicos (linguagem computacional) para os alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC¹⁹). A professora defende a importância de desenvolver trabalhos transdisciplinares para uma melhor formação dos alunos; por

¹⁸ Nome fictício escolhido pela participante da pesquisa.

¹⁹ Programa desenvolvido em 2011 pelo Governo Federal para maior oferta de cursos técnicos (www.guiapronatec.com.br).

isso, ela sempre busca elaborar projetos pedagógicos em sua escola.

Sofia participou de dois projetos pertencentes ao Programa Interfaces da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo um deles o projeto Educonle (Educação continuada de professores de língua estrangeira), no qual ela participou nos anos de 2003 e 2004, e o outro o projeto ConCol (ContinuAÇÃO Colaborativa) que ela vem participando desde 2012. O projeto Educonle foi criado em 2002 com o intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de inglês da rede pública com o oferecimento de uma prática pedagógica mais sólida e preocupada com as necessidades dos alunos. Durante os anos em que Sofia participou desse projeto, ele tinha a duração de dois anos e quinzenalmente, às sextas-feiras, havia discussão de metodologias oferecida pelos coordenadores e colaboradores do projeto. Além disso, semanalmente, as aulas para aperfeiçoamento da competência linguística eram ministradas aos sábados pelos monitores da graduação. Atualmente, o Educonle tem duração de um ano e os encontros são nas tardes de sexta-feira. Diferentemente do Educonle, o ConCol tem uma programação bem mais flexível, não possuindo atividades avaliativas e nem uma duração pré-determinada, uma vez que o tempo de conclusão depende de cada professor, conforme o tempo lógico proposto por Lacan ([1998] 1966). Os encontros também são nas sextas-feiras e procura-se “contribuir para que educadores de escolas do ensino regular, principalmente as públicas, [tenham] no âmbito da universidade, um espaço de escuta, de investigação e de problematização de questões identitárias relativas [...] ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras” (NEVES, 2014, p. 1). Em outras palavras, o ConCol proporciona espaço em sessões de conversação²⁰ para que os professores tratem de questões que os afetam subjetivamente durante a sua práxis.

Utilizamos os seguintes instrumentos para a formação do *corpus*: diário de notas da professora, onde ela relatou suas impressões das aulas e da sua participação no ConCol; entrevistas semiestruturadas para tratarmos das possíveis dúvidas surgidas a partir da análise das observações de aulas e notas de campo para registro de informações sobre o que a pesquisadora observou na sala de aula e escola da professora durante o processo da pesquisa.

Nossa análise da materialidade dos dizeres da participante se embasa na obra de Pêcheux (2002) intitulada *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Nesse trabalho, o autor aponta que o gesto de interpretação exige que se faça a descrição indiscernível da interpretação da materialidade

²⁰Esta é uma prática de pesquisa-intervenção bastante utilizada no campo da educação em interseção com a psicanálise (MIRANDA *et al.*, 2006). Os testemunhos dos professores são trazidos para elucidar os modos discursivos predominantes em suas falas e para fazer possível o deslizar dos significantes para desestabilizar representações cristalizadas. No ConCol este dispositivo ganhou o nome de *Pedagogical Round* (LOURES, 2016).

linguística para, posteriormente, reconhecer nela aquilo que rompe as significações estabilizadas. Àquilo que rompe sentidos estabilizados o autor chama de “um Real²¹ constitutivamente estranho à univocidade lógica”, e vai além, procurando explicar o que transcende as “coisas-a-saber” e a ensinar, ou seja, “um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2002, p. 43). Valemo-nos também das contribuições de autores tais como Teixeira, (2005); Coracini (2003); Grigoletto (2003); Neves (2002) e Tavares (2010), que trabalham no atravessamento da Psicanálise nas teorias do discurso e da enunciação.

Ao longo do trabalho, abordaremos as noções de representação, educação continuada e prática pedagógica de língua estrangeira (LE), a fim de contribuir para a discussão dos resultados da análise dos recortes de nosso *corpus*, apresentando, por fim, as nossas considerações finais.

Noções de representação

Neste estudo, trabalharemos com o conceito de representação a partir do que construímos da elaboração de vários autores que se inserem nos estudos discursivos. Portanto, conforme Neves (2002), sustentamos que as representações são de ordem imaginária e constituídas no interdiscurso, nos traços de memória; são dinâmicas, mudam o tempo todo, acontecendo via (des)identificação. Grigoletto (2003) por sua vez, aponta que elas estão relacionadas às imagens que o sujeito faz do mundo, ou seja,

as representações são do domínio da identificação imaginária. Nessa categoria de identificação, o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. Mas o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona (GRIGOLETTO, 2003, p. 225).

Além disso, as representações são parciais e sempre passíveis de gestos de interpretação. Então, elas são construídas pelas experiências pessoais e pelas experiências dos outros que estão ao nosso redor (CORACINI, 2003a). Com base nessa noção de representação, discutiremos as representações da professora Sofia sobre a educação continuada e como elas se constituem em sua prática pedagógica. As representações também nos possibilitam investigar traços da constituição identitária e subjetiva da professora Sofia por meio dos seus enunciados.

As representações também nos possibilitam observar traços da constituição identitária e

²¹ Grafamos o termo Real em caixa alta, como referência ao substantivo empregado pelo psicanalista Jacques Lacan a partir de 1953 “para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 645).

subjetiva do sujeito por meio dos enunciados. Ainda, segundo Coracini (2003, p. 219), “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Desse modo, também apoiamo-nos em Tavares (2010), quando ela afirma que a constituição identitária do professor de LE (em formação e em serviço) pode se dar por meio das representações construídas a partir de certos discursos, visto que o sujeito é determinado pela linguagem, pela qual, ao falar, ele é falado. Desse modo, as representações imaginárias do sujeito podem, muitas vezes, ser percebidas por meio da sua enunciação, uma vez que elas estão sujeitas ao equívoco, à indeterminação e “podem ser compreendidas como identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios” (NEVES *et al.*, 2013, p. 197). Elas advêm do nosso inconsciente e também nos possibilitam identificar deslocamentos identitários.

Desse modo, temos que a identidade do sujeito é construída a partir de representações construídas durante sua vida. A representação do atravessamento da psicanálise nas teorias do discurso leva em conta o inconsciente e ela é o “modo como cada um se vê e vê o outro, o que, ainda que ilusoriamente, constitui a identidade e flagra identificações” (CORACINI, 2015, p. 142). Portanto, em nosso estudo, consideramos que as representações da professora de LI se constituem nas suas experiências com o ambiente de EC, compartilhadas com e pelos seus colegas de trabalho e do ConCol, sempre em relações identificatórias e transferenciais com o Outro.

Formação continuada e prática docente: o que os professores buscam?

Na maioria dos estudos em LA, os contextos de EC para professores de LE geralmente são discursivizados como locais para a prática da reflexão capaz de levar à transformação do professor (CELANI, 2002) com vistas a um ideal. De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), os professores devem participar de projetos de EC que contribuam para seu auto-crescimento e as universidades são lugares ideais para isso. Portanto, a formação de professores é essencial para aqueles que acreditam em uma mudança educacional e consequente melhoria do ensino. Ela é um processo “que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador” (CELANI, 2003, p. 22). Por isso, o que se propõe é um “sistema que possibilite um fluir constante de ideias, de troca de experiências, de ações, resultantes de um processo reflexivo do professor a partir de sua prática” (ibidem, p. 23).

Nessa mesma esteira, Barcelos e Coelho (2010) apontam que a EC é um espaço para trocas

de experiências, emoções e discussões de assuntos voltados ao ensino e aprendizagem de inglês nas escolas regulares, que pode auxiliar na formação de professores em serviço e em formação e também favorecer mudanças/melhorias na formação acadêmica e profissional dos alunos de graduação, motivando-os a se tornarem bons profissionais. No entanto, acreditamos que o professor busca esse ambiente também como desejo de completude, idealizado na prática perfeita, na metodologia ideal, na harmonia das relações de colaboração uma vez que se identifica com o “desejo de autoridade, de controle do outro, de poder” (CORACINI, 2003, p. 253). Esse desejo de completude que comporta os ideais não está ao alcance, justamente porque o próprio desejo é da ordem de uma fantasia, conforme postula Lacan ([1958-1959] 2016). Ele é opaco, uma vez que se forma a partir do desejo do Outro. Na dimensão do enunciado, o sujeito ‘sabe’ o que quer; na dimensão da enunciação, há o não-saber inconsciente.

Desse modo, visto que favorecemos a teoria discursiva atravessada pela psicanálise, interpretamos que o discurso da EC, em geral, baseia-se no sujeito intencional que pode transformar-se segundo seu desejo. Entretanto, apostamos no fato de levar em conta o inconsciente e a dimensão do desejo como intangível para quem quer dominá-lo. Assim, como ressalta o psicanalista Jacques-Alan Miller (2016), “a fantasia de cada um permanece irreduzível aos ideais comuns”. Desse modo, defendemos que é de ordem do singular os deslocamentos identitários que a EC pode causar a cada um e a seu tempo.

Acreditamos que cada sujeito precisa de um tempo para vivenciar, criar e ressignificar suas experiências. Por isso, de acordo com Lacan ([1966] 1998, p. 208), há um tempo lógico de cada sujeito que se diferencia do tempo cronológico/quantitativo. Esse tempo se divide em três estágios: 1) “o instante do olhar”, no qual o educador vislumbra as possibilidades do seu ensino, sendo também o momento da queixa; 2) “o tempo para compreender”, onde o professor assume responsabilidade por seu fazer e a sua posição de orientador, analisa sua prática e começa a elaborar hipóteses para melhorias de seu ensino, levando-o (ou não) para 3) “o momento de concluir” em que o sujeito muda de postura (podendo nela não permanecer). Entretanto, esses momentos são da ordem do singular e o desejo de cada sujeito que moverá os tempos lógicos. Por isso, não podemos considerar que esses tempos se organizem de modo linear, sejam facilmente observáveis e mesmo alcancem o momento de concluir.

No contexto escolar, ouvimos dos professores suas frustrações em relação à docência e seus alunos. Conforme Sól (2014), as queixas e manifestações de angústia devem ser valorizadas e ouvidas, pois o sujeito tem muito “a 'se' dizer”. Nesse sentido, os professores que participam de cursos

de EC têm o objetivo de aprender a fórmula de como resolver os problemas que vivenciam em suas salas de aula em função mesma da falta: a falta de maior conhecimento linguístico da língua estrangeira e das metodologias de ensino; falta de valorização profissional e de uma formação universitária satisfatória.

Já o ensino e a aprendizagem de uma LE não são apenas baseados nas metodologias de ensino, práticas e sentenças a serem decoradas, mas "faz com que alguém se lance em uma aventura que o fará tornar-se outro" (ANDERSON, 1999, p.115) visto que esse alguém irá se confrontar com outros sujeitos e com ele mesmo, podendo passar por deslocamentos subjetivos e discursivos. Segundo Coracini (2003), o professor de LE se constitui e é afetado pela alteridade e pelo estranhamento de si diante do outro. À medida que ele tem contato com outras culturas, ele consegue perceber o estrangeiro que o habita.

Tendo em vista essas considerações, apresentamos, a seguir, nossas interpretações sobre o corpus.

Interpretando o *corpus*: a prática pedagógica do professor de LI e a EC

A seguir apresentamos nossos gestos de interpretação que se aglutinam em representações que a professora Sofia possui da EC e sua prática pedagógica. Por isso, começamos lembrando que, no Brasil, conforme afirma Coelho (2005), tem havido um crescente aumento no número de programas e projetos de EC, possibilitando maiores interações entre universidades e escolas regulares e que têm como objetivos a formação profissional para melhorias no ensino de LE e os debates que estimulam novas políticas públicas.

Assim como Sofia, muitos professores de LI procuram cursos de EC, buscando encontrar o que discursivamente é da ordem do conhecimento. Os dizeres sobre a EC especificam que é um espaço que auxilia na formação de professores em serviço e em-formação possibilitando trocas de experiências, aprimoramento do conhecimento linguístico na língua alvo e discussões de assuntos voltados ao ensino e à aprendizagem de inglês nas escolas regulares. No entanto, esses professores buscam um ideal que excede as metodologias de ensino ou o conhecimento da língua, uma vez que almejam saber como fazer para lidar com as dificuldades disciplinares encontradas em sala de aula. Esse saber-fazer na lida com os alunos é de ordem singular, inconsciente. Não se trata de um conhecimento ideal a ser ensinado, embora seja muito demandado conforme pode ser observado no enunciado de Sofia, retirado do seu diário de notas, quando se refere ao Projeto ConCol: "*Nas aulas*

de metodologia poderíamos abordar mais sobre a indisciplina em sala de aula. Acredito que seja importante para mim”. Ao demandar que se poderia abordar mais a questão da (in)disciplina nas aulas de metodologia, Sofia assinala que, para ela, no ConCol o assunto é abordado, mas não suficientemente.

Palhares e França (2005) afirmam que a formação de professores é um longo processo de desenvolvimento profissional. Dizeres como esse nos levam a juntar o profissional ao pessoal. Impossível não levar em conta o saber inconsciente de cada um e o Real com o qual cada um sempre se depara. A EC tem papel ativo na vida do professor não sendo vista apenas como um dever a cumprir para progredir no plano de carreira nem como um acúmulo de cursos, mas um caminho em direção ao ideal de humano esperado na evolução histórica do saber pedagógico, afirma Neves (2016). O papel da EC tem sido, como propõem os formadores, o de proporcionar deslocamentos e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos bem como a de produção de novos saberes. Mas, a maioria dos programas também padecem da impotência de tratar da questão da indisciplina, razão do pedido de socorro de Sofia em seu diário. Para a autora, uma forma de apostar na contingência diante dos impasses é convocar a psicanálise aplicada à educação

para escutar e questionar as generalizações que contagiam os sujeitos identificados com o discurso grupal, abrindo espaço para a revelação da singularidade de cada um e descompletando ligações entre significantes que fixam, por exemplo, “aluno” a “indisciplinado” (NEVES, 2016, p. 7).

Sofia participa do projeto ConCol e esse se propõe a ser um espaço de escuta para as questões que suplantam o fazer pedagógico. Logo, nos dizeres da professora é de se esperar encontrar essa representação da EC como local para aprender novas metodologias de ensino e também de si como alguém que já deveria saber o que fazer diante das contingências. Vejamos o recorte a seguir, quando, durante uma entrevista, discutíamos sobre os encontros do ConCol:

(1) Uma coisa que eu sinto falta, / que eu acho que as aulas da X são boas demais. / Porque no Concol é diferente, assim // [...] no Concol nós estamos mais maduros. É a nossa experiência passada para os outros, / mas as aulas dela [X] são muito boas. / São experiências DE ANOS! Tem 25 anos que ela tem de língua inglesa. / Então, são atividades que dão certo. / Pode aplicar que vai dar certo. / E às vezes eu sinto falta disso (17/06/2015).

Neste recorte, devido ao fato de Sofia participar do ConCol há muitos anos, é esperado em seu próprio dizer que ela já se sinta mais segura em relação à sua prática. Porém, ela se coloca como sempre insegura, incompleta e ainda não-sabendo o suficiente. Mostra-se desejosa de aprender mais

sobre a língua, as metodologias de ensino e primordialmente, sobre as atividades que “dão certo”. Ainda ressoa nesse dizer a insegurança em se apropriar de sua prática pedagógica, quando ela atribui à professora formadora o tempo necessário para saber proficientemente a língua e saber dar boas aulas. Ela ainda não se coloca como possuidora dessas qualidades. Portanto, interpretamos que a docente oscila entre o instante de ver e o momento de compreender, visto que se implica e demonstra interesse pelo que deve ser aprendido e aprimorado em sua prática, mas também se queixa e atribui à professora formadora o saber que idealiza. Por isso, acreditamos que Sofia faz da metodologia um fetiche²², o que a leva, em vários momentos da pesquisa, a queixar-se constantemente da sua falta de conhecimento para abordar o ensino ao mesmo tempo em que o que se discute nos encontros sobre a indisciplina dos alunos, para ela, nunca é suficientemente abordado. Isso nos mostra a complexidade do sujeito que é “inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro, desejo esse que o move em busca de verdades” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 271).

Com relação à constituição identitária do sujeito, segundo Tavares (2011) e Grigoletto (2003), esta se dá por meio das identificações com as imagens de outros professores, de discursos que fazem parte de sua formação e experiências de ensino/aprendizagem da língua alvo. Mas não só; cabe acrescentar que é necessária a relação de transferência entre o educador e o educando. De acordo com Freud, a identificação, assim como a transferência, é “conhecida pela Psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, [1920] 1980, p. 133). Portanto, notamos uma identificação de Sofia com o outro imaginário representado pela professora X que ela menciona, demonstrando, assim, estar amorosamente transferida com ela. No diário de notas da participante da pesquisa, ela menciona sua apreciação pelo modo de ensinar da professora X, como podemos observar no enunciado a seguir: “*Quando participo das aulas de [X] no Educonle fico a prestar atenção nos detalhes para aprender com essa Mestre. A aula foi maravilhosa. Como não me apaixonar pelo ensino! Ela transfere seu amor e dedicação a cada segundo da aula*”.

Desse modo, acreditamos que Sofia tem um fascínio e um deslumbramento pela imagem que recebe da professora X, evidenciada no uso de adjetivos, advérbios de intensidade e expressões que demonstram uma apreciação pela formação oferecida pela professora X. Manifestações assim são próprias da relação de amor transferencial: “*as aulas da X são boas demais*”, “*as aulas dela [X] são muito boas*”, “*são experiências DE ANOS*”, “*tem 25 anos que ela tem de língua inglesa*” e “*ela transfere seu amor e dedicação*”. Na psicanálise, “a transferência se produz quando o desejo de saber

²² Na Psicanálise Freudiana, o fetiche é entendido como o prazer que é encontrado em certos objetos, atividades ou partes do corpo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 235).

do aluno aferra-se a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (PEREIRA, 2001, p. 3).

Concordamos também com Tavares (2011) ao afirmar que

a imagem idealizada de professor se constrói apenas daquilo que pode ser encarado como ‘boas’ lembranças. [...] E o fascínio provocado pela idealização remete a uma sedução movida pela alienação a uma imagem, apontando para o efeito estruturante que a especularidade exerce na constituição subjetiva (TAVARES, 2011, p.150).

Portanto, o fascínio pelo outro é tão grande que Sofia espera ter aulas com essa professora para apre(ender a sua metodologia e possivelmente “solucionar” os problemas encontrados na sala de aula, principalmente aos relacionados à sua pedagogia de ensino. A transferência amorosa pode ser a mola propulsora da aprendizagem, mas pode, também, ser o motivo de resistência a ela. Depende de como cada um se enreda nessa relação amorosa.

No recorte a seguir, também podemos notar a identificação da participante da pesquisa com professores que ela teve durante sua educação inicial, certamente alimentada pelo amor transferencial.

(2) [...] *Eu sempre tive bons professores/ É:::/// É por que eu acho que a questão do professor é de ajudar/ é de poder fazer o outro melhor/ então/ isso é claro em mim/ [...] então sempre tive BONS professores/ mas/ desde a infância eu já / desde menina / eu tinha/ quando eu brincava como professora/ eu tinha 8 anos (17.06.15).*

O advérbio de tempo *sempre* nos leva a concluir que todos os professores dos quais ela se lembra são considerados “bons”. Nessa representação, eles eram bons porque ajudavam os alunos a se tornarem melhores, bons cidadãos. Isso reforça a ideia de que, para Sofia, o professor deve ser um ajudante que irá auxiliar na formação humana dos alunos. Nos dizeres da educadora percebemos a recorrência desse seu saber inconsciente. Assim, a docente se mostra mais implicada no discurso vocacional do magistério, do que em transmitir o conhecimento epistêmico. Ela demonstra vontade de preparar os aprendizes para enfrentar o mundo, numa representação imaginada de sua infância.

A menção à ação de brincar de ser professora durante a infância de Sofia levou-nos a problematizar seu recorrente interesse por desenvolver atividades que ela considera lúdicas. Talvez o interesse pela ludicidade muito recorrente na sua atual prática pedagógica, seja a representação do discurso que circula sobre a metodologia como característica do discurso das abordagens comunicativas. Nessa abordagem, segundo Martinez (2009), a língua é vista como um processo criativo e vários recursos são utilizados para implicar o aluno em uma comunicação orientada, muitas vezes voltadas para atividades lúdicas. Tavares (2010) afirma que o uso de atividades lúdicas é desejável, pois pode desconstruir o assombro que a LE pode causar. Porém, se voltamos ao predicado

que Sofia atribui ao professor como bom, este se liga ao tempo do brincar e se cola na representação de que o bom professor é aquele que utiliza atividades lúdicas. Esta é uma possível representação que ela passa a ter de si desde criança quando diz, *isso é claro em mim*.

Observamos no fazer em sala de aula e nas falas de Sofia que, devido aos casos de indisciplina dos quais se queixa, ela tenta conseguir que seus alunos falem somente em inglês desenvolvendo atividades consideradas lúdicas. A representação de ludicidade no fazer de Sofia está no uso de jogos e, como prêmios para os vencedores, ela dá o que considera ser o que os alunos desejam, ou seja, pontos extras ou chocolates, como podemos observar no recorte 3:

(3) [...] *ah:: tem que falar em inglês professora? / sabe? / [...] aí eu quero, não sei o que eu posso fazer, se eu dou ponto extra pra quem falar / ou dou uma premiação pra quem falar, uma barra de chocolate/ não sei. /Infelizmente! / [...] uma bala, um bombom, o que for. / Porque:: [...] é:::/ eles estão se limitando / [...] eles estão se limitando /a falar em inglês, / sabe? (24.08.15)*

Achamos relevante relatar que a resposta subjetiva que Sofia encontra para o seu “não saber o que fazer” para que seus alunos falem em inglês, pode ser inferida no uso do advérbio de modo “*infelizmente*”. Este pode nos revelar que ao mesmo tempo em que Sofia utiliza a estratégia de premiar o aluno que participa das atividades como sendo a aquela que melhor atrai os alunos, a faz sentir-se paradoxalmente desapontada por ter que fazê-lo. Segundo Sofia, ela utiliza jogos em sala de aula por serem interativos e por envolver mais os alunos, desenvolvendo o prazer pela aprendizagem e facilitando o aprendizado. Porém, caberia problematizar o modo como ela se queixa da reclamação do aluno, ao reproduzir seu discurso de forma direta, *ah tem que falar em inglês, professora?* e ao lamentar que não sabe o que mais pode fazer. Embora se queixe, Sofia obtém satisfação com algumas das atividades que propõe.

Duas das atividades lúdicas que a professora dizia sempre utilizar em suas aulas eram a caça-palavras e o bingo. Embora essas atividades tenham sido planejadas com o fim de ‘acalmar os alunos’ e não com fins pedagógicos, pudemos observar a impressionante satisfação da professora ao ver que alguns alunos que não estavam participando da aula se envolviam e faziam a atividade. Essa satisfação, mesmo que momentânea, alimenta a sua representação de ser boa professora.

Além da questão da ludicidade, depreendemos nas falas de Sofia, tanto na escola quanto no ConCol, a reverberação do discurso da pedagogia de projetos fomentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao acompanhá-la em suas atividades na escola, pudemos observar, em seu empenho e disposição em desenvolver projetos pedagógicos para “melhoria da aprendizagem

dos alunos”, efeitos do discurso reiterado nos PCN de LE. Eles versam que a LE pode desenvolver projetos interdisciplinares com outras disciplinas, sendo “uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, [fazendo] uso da linguagem para agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 38). Além disso, no discurso dos PCN, o desenvolvimento de projetos em conjunto funciona como meio de avaliação formativa.

Outro documento que valoriza a execução de projetos nas salas de aulas é o Currículo Básico Comum (CBC) de Língua Estrangeira de Minas Gerais. Esse documento reforça a implementação de projetos de ensino de LE na escola pública estadual, a fim de desenvolver “as habilidades necessárias por parte dos alunos para o uso do idioma estrangeiro com competência nas situações reais de interação do cotidiano” (DIAS, s/d, p. 12). Achamos relevante abordar a questão dos projetos nesses documentos, visto que a professora Sofia sempre relata sua vontade e sua disposição em desenvolver projetos, sobretudo os interdisciplinares, em sua escola.

Para o significante “projeto”, que deriva do latim *projectus*, Sofia atribui a seguinte significação:

(4) quando você escolhe um tema específico/ e aborda através desse tema com as diversas disciplinas que tem dentro da sala de aula/ [...] por exemplo/ se você quer trabalhar com meio ambiente/ então, você faz tipo um / tipo::/ como que eu explico/ você faz um projeto mesmo/ quem vai trabalhar o que, da maneira que vai ser trabalhado/ quais os objetivos que querem ser alcançado com aquela atividade/ envolvendo as disciplinas todas/ [...] quando eu falo em projeto, eu penso na questão da interdisciplinaridade/ de envolver as disciplinas (06/05/2016).

Segundo o Dicionário Online Michaelis²³, projeto é um plano para a realização de algo, uma intenção. Assim, nas palavras da participante desta pesquisa, um projeto significa fazer um plano e levar em conta a interdisciplinaridade. Nessa representação, só é projeto se for desenvolvido em conjunto com outros professores, tendo que envolver toda a escola. Caberia problematizar que, ao buscar envolver seus colegas, Sofia idealiza uma concepção de projeto que só se realiza dessa forma, e essa representação levá-la ao sentimento de fracasso e à impotência quando esbarra nos limites que seus colegas lhe impõem: [...] *meus colegas de trabalho, eu tenho colegas mesmo /, cada um trabalhando no seu individual, o que, o que eu busco é trabalhar no coletivo, isso tem não acontece na escola. / Eu sinto falta disso! / Do companheirismo, dessa coisa de tá junto, pra desenvolver um bom trabalho.*

Ademais, podemos ainda apreender em seu dizer que, o significante ‘projeto’ é contrastado com as atividades didáticas. Por exemplo, no recorte abaixo, a nossa participante oferece a

²³ <http://michaelis.uol.com.br>

representação de escola ideal como aquela que desenvolve a pedagogia de projetos em contraste com o conteudismo que considera haver nas atividades pedagógicas:

*(5) Uma escola motivadora, uma escola diferenciada/ é uma escola que faz projeto. / Uma escola que tá ali, preocupada com o ser humano, / não conteudista/ minha escola é conteudista/ você dá conteúdo e pronto/ dá prova e acabou. / sendo **que através de BONS projetos, nós conseguimos um, aliar o conteúdo com a formação**, / isso me incomoda por que lá só é conteúdo. / conteúdo, passa conteúdo para o aluno/ não faz um projeto (13/11/2015).*

A repetição do significante “conteúdo” contrastando com “projeto” nos mostra o incômodo de Sofia com o fato de considerar sua escola “conteudista”, calcada praticamente só em atividades, enquanto ela ambiciona aliar esse conteúdo à formação humana do aluno na coletividade. Assim, reverbera na imagem que Sofia tem de si como boa professora a pedagogia de projetos calcada no discurso que propõe oportunidades para o aprendiz pesquisar, criar, descobrir e aprimorar o conhecimento. Nessa pedagogia, o professor deixa de ser o centro da transmissão de informações para “criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo” (PRADO, 2009, p. 2). Essa forma de transmitir conhecimento é bem vista nos cursos de EC, razão pela qual está tão fortemente presente nos dizeres e na representação de si da participante.

Movida pelo ideal do controle do seu fazer, ela se mostra desejosa de conseguir aprender como fazer, buscando com isso a ajuda dos colegas de trabalho, dos participantes do ConCol e, até mesmo, da pesquisadora. Conforme escreve em relação ao que espera da nossa pesquisa, ela se posiciona como desejosa de obter um “*crescimento profissional, crescimento pessoal/ por que::: eu vou aprender novas teorias, vou sair dessa prática da mesmice*” (03/07/2015). Com esses dizeres, Sofia demonstra oscilar entre o tempo de compreender, elaborando hipóteses para sua própria metodologia, e o instante de ver, quando volta à queixa sobre seus incômodos. Desse modo, observamos que durante a formação do *corpus*, Sofia transitou entre o instante de ver e o tempo de compreender e talvez, em algum momento, concluindo e em outro voltando ao instante de ver ou ao tempo de compreender. Esses movimentos subjetivos não se dão sem esbarrar no Real, esse ponto de impossível das contingências, das paradoxais soluções para os impasses, dos limites impostos pelos outros que a angustiam, e a fazem se queixar, por vezes, também fazendo-a recuar. Esses são movimentos singulares, que muitas vezes podem não ser observáveis na materialidade aqui recortada.

Considerações finais

Neste estudo, procuramos identificar nos dizeres de uma professora de LI, participante de um curso de EC, as representações que ela faz do ensino de inglês e da EC. Pretendemos, com este artigo, trazer contribuições para a área de LA no que tange ao tratamento de questões identitárias e subjetivas importantes para uma reflexão de professores em formação universitária e em serviço. Afinal, a formação de um professor é contínua.

Por isso, de forma resumida, retomamos as representações imaginárias da professora-participante referente à prática pedagógica e à EC, respectivamente: a) a prática pedagógica significa que para ser boa professora é necessário não só fazer copiar, mas usar jogos como um efeito de ludicidade e premiação, além de desenvolver projetos coletivos; b) a EC significa o espaço para aprender novas metodologias de ensino que também incluam a transmissão do “saber lidar” com a indisciplina.

Voltamos a ressaltar que as representações são sempre parciais, de ordem imaginária, mas deixando um resto irrepresentável que insiste e faz com que os gestos de interpretação não se estabilizem e possam sempre deslizar para outros sentidos. Levando isso em conta, nossa análise nos indicou significações que sinalizaram a satisfação e também o mal-estar da professora em relação à sua prática metodológica em sua singularidade. Ela se compara e se identifica com outros educadores e também com outros participantes do ConCol. A partir de seu desejo como professora, mantém-se participante do projeto de EC, buscando saber transformar e lidar com os desafios da sala de aula. Desse modo, ela age a partir de uma posição desejante, à procura da completude como professora, na ilusão de uma identidade una, um eu ideal fundado no reconhecimento e no amor dos alunos e dos colegas e na vontade de transformar os alunos em pessoas melhores.

Cabe ainda reafirmar que incide nas representações da professora traços do discurso pedagógico contemporâneo, tais como dinamismo, criatividade, novidade, que certamente criam a ilusão do “professor ideal”. Efeitos desse discurso parecem reverberar no fazer de Sofia, pois fazem parte das oficinas oferecidas na EC. Como vimos, ela busca utilizar atividades lúdicas em sala de aula e desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares a fim de ter aulas mais atraentes e conquistar seus alunos. As representações contidas no discurso pedagógico encampado pelas teorias de ensino de LE, propagam a necessidade de que o docente faça planejamentos de suas aulas de modo que o ensino seja mais significativo para seus alunos. Porém, entendemos que cada um irá lidar com esse imperativo da formação de maneira singular. Percebemos que a educadora deseja abranger “todos”

os alunos e os seus planejamentos parecem ter um objetivo bastante voltado para encontrar um modo de discipliná-los. Com isso, suas aulas lúdicas lhe possibilitam envolver um número considerável de alunos, o que a deixa muito satisfeita.

É importante observar como as representações se formam. Entendemos que elas se estabelecem em duas vias, ou melhor, elas se constituem na e pela prática pedagógica. Por exemplo, há representações que incidem na prática, como a representação de que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares auxiliará significativamente o ensino e a aprendizagem dos alunos, levando Sofia buscar sempre criar e trabalhar coletivamente com seus colegas de trabalho. E a professora também teve experiências que se tornaram representações, por exemplo, a representação de planejamentos de aulas como sendo lúdicas. Um planejamento recorrente é o do uso de jogos nas aulas de LI, visto que a professora, desde sua graduação, percebeu que o seu uso motiva alguns alunos mais reticentes a participarem das aulas, até mesmo aqueles considerados muito desinteressados.

Mais importante é a observação de que os programas de EC são espaços propícios para percebermos os movimentos de constituição identitária, visto que a formação do eu é a partir da relação com o outro. É através do laço social sustentado pelo discurso que os traços identitários se estabelecem na relação com os alunos, com os outros professores e outras pessoas, todos inseridos na mesma cultura. Essa construção identitária, na qual se pode observar deslocamentos que têm efeito de mudança, é regida pelo tempo lógico. Consideramos que Sofia oscila entre o instante de ver e o momento de compreender, ou seja, momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela almeja. O momento de concluir muitas vezes é fugazmente alcançado quando se encontra saídas criativas que trazem satisfações provisórias. A profissão de educador, como já nos apontou Freud (1937), é da ordem de um impossível. É dessa ordem porque é relacional, pois dependemos do outro para realizar nossos intentos; utiliza a linguagem, que sendo opaca não diz tudo e não exerce coerção por completo do corpo do outro. A realidade do inconsciente nos mostra que as palavras sempre escapam ao falante. Estamos convencidas de que este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, visto que abordamos questões relevantes para levar os educadores a perceberem que a reflexão consciente sobre si como pessoas, como professores e educadores, bem como sobre a sua práxis, sempre deixarão algo a desejar.

Referências

- ANDERSON, P. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de língua*. Campinas: Pontes, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira/ Sec. de Educação Fundamental*, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.17, Campinas: UNICAMP, 1991.
- CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. *Professores e formadores em mudança*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.
- CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: _____ (Org.) *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- _____. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a.
- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- DIAS, R. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *CBC Língua Estrangeira: ensinamentos fundamentais e médio*. Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Conte%20C3%BA%20dos%20B%20C3%A1%20sicos%20Curriculares%20-%20L%20C3%AD%20ngua%20Estrangeira.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M. J. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- FREUD, S. *Identificação* (1920). In: _____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago, v.18. 1980.
- _____. Análise finita e a infinita. In: _____. *Fundamentos da clínica psicanalítica*. 2ª edição revisada. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- LACAN, J. *Escritos* (1966). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *O Seminário livro 6: o desejo e sua interpretação* (1958-1959). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- LOURES, G. F. *O manejo da transferência na educação continuada de professores: um estudo de caso*. 2014. 191f. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais,

Belo Horizonte, 2014.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MILLER, J. A. Texto da 4ª. Capa. In LACAN, J. *O Seminário livro 6: o desejo e sua interpretação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

MIRANDA, M. P. *et al.* Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 julho 2020.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

_____. *A Conversação como pesquisa em projeto de educação continuada: o afetamento da psicanálise no ensino/aprendizagem de línguas*. Projeto de Pesquisa para a Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

_____. Aposta na contingência diante dos impasses. In: *Jornada de língua inglesa, comunicação oral*, Belo Horizonte: UFMG, 2016.

NEVES, M. S. *et al.* Deslocamento identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no projeto. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, v. 30, 2013.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 13 ed. Campinas: Pontes, 2020.

PALHARES, A. C. M. H., FRANÇA, T. L. O processo de conscientização na formação continuada de professores de língua inglesa. In: *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, 2005.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3ª. Edição. Campinas: Pontes, 2002.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: SP, 2006.

PEREIRA, M. R. *Resistência ao "amor à verdade"*. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 3, São Paulo, SP, 2001.

PRADO, M. E. B. B. *Pedagogia de projetos. Gestão Escolar e Tecnologias*. 2009. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÓL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SZUNDY, P. T. C. A.; NICOLAIDES, C. A 'ensinagem' de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013.

TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

_____. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de LE. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.) *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas, SP:



Pontes Editores, 2011.

TEIXEIRA, M. *Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2ª. Edição. Porto Alegre, EDIPURCS, 2005.

Submissão no site: agosto de 2018

Aceite: abril de 2020

Análises do projeto “Escola sem Fronteiras”: a integração de alunos haitianos em duas escolas da rede municipal de Contagem/MG

Analysis of the “Escola sem Fronteiras” project: the integration of Haitian students in two schools in the municipal network of Contagem / MG

Roberta Garcia

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola Municipal Nilza de Lima Sales
garciaroberta38@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7440-3185>

Juliana Machado

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola Municipal Padre Machado
julianamachado915@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3519-0698>

Resumo: O Brasil é um dos países que apresenta um crescente movimento em criação de medidas específicas para a recepção do público migrante. Entre eles, os haitianos se destacam. Por ser interesse maior para a produção deste artigo, focaremos na situação de haitianos matriculados em escolas de Contagem / MG. Para tanto, apresentaremos algumas ações propostas no projeto *Escola Sem Fronteiras*, considerado pelo Departamento de Educação em Ações Afirmativas e Diversidade e pela Secretaria de Educação de Contagem como um dos instrumentos mais importantes para o acolhimento desses imigrantes. Para gerar materiais de análise para a elaboração de tese de doutorado, fizemos pesquisas de campo em duas escolas, a fim de traçarmos paralelos entre o que se propõe no projeto e sua implementação efetiva nas instituições educacionais. Como conclusão, expressamos reflexões, por meio da discussão sobre medidas que, em nossa visão, se revelaram potenciais e sobre aquelas que precisam ser reconfiguradas.

Palavras-chaves: Políticas de acolhimento; Ensino; Imigrantes haitianos; Escolas públicas.

Abstract: Brazil is one of the countries that presents a growing movement in the creation of specific measures for the reception of the immigrant public. Among them, Haitians stand out. As it is of greater interest for the production of this article, we will focus on the situation of Haitians enrolled in schools in Contagem / MG. To this end, we will present some actions proposed in the *School Without Borders* project, considered by the Department of Education in Affirmative Actions and Diversity and by the Education Department of Contagem as one of the most important instruments for welcoming these immigrants. In order to generate analysis materials for the preparation of the doctoral thesis, we conducted field research in two schools, in order to draw parallels between what is proposed in the project and its effective implementation in educational institutions. As a conclusion, we express reflections, through the discussion of measures that, in our view, have proved to be potential and those that need to be reconfigured.

Keywords: Host policies; Teaching; Haitian immigrants; Public schools.

Introdução

O cenário da sociedade brasileira do século XXI tem se reconfigurado devido a uma realidade cada vez mais consistente no que se refere ao contexto das diversidades culturais e linguísticas. Esta heterogeneidade deve-se, em grande parte, à intensidade de fluxos migratórios internacionais. Por esse motivo, o país apresenta um crescente movimento a respeito de criação de medidas específicas para a recepção de diversos públicos de imigrantes, entre eles, aqueles que procuram refúgio no Brasil.

Nesse sentido, passou a vigorar aqui, desde 1954, a acolhida a imigrantes em situação de refúgio, ancorada na criação do Estatuto dos Refugiados de 1951²⁴. No estatuto, firmado em Genebra, durante a Convenção das Nações Unidas, a categoria de refugiado foi definida como aquele que

[...] em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1951).

Contudo, o advento de novas circunstâncias que fomentaram a necessidade de refúgio tornou tal definição limitante temporal e geograficamente, uma vez que se restringia àqueles envolvidos nos acontecimentos de “1º de janeiro de 1951”. Dessa forma, desejando estender as garantias constantes no estatuto a todos os refugiados, a ONU, via Protocolo de 1967²⁵, redefiniu o termo “refugiado” como sendo qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção, como se as palavras “em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951” e “como consequência de tais acontecimentos” não figurassem [...] (ONU, 1967).

Adiante, em 1997, com a sanção da Lei No. 9474, que criou o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)²⁶, definiram-se os refugiados como todo indivíduo que procura o Brasil, devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa, ou não queira acolher-

²⁴Disponível

em:<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em 30 ago. 2016.

²⁵ Disponível em:

<http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados>. Acesso em 24 jan. 2018.

²⁶Disponível em:< <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em 30 ago. 2016.

se à proteção de tal país; não tendo nacionalidade e estando fora do país onde de sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas anteriormente; devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997).

Mais recentemente, o Brasil implementou a nova Lei de Migração Nº 13.445/2017. Entre suas principais medidas, está a inclusão de refugiados, bem como todos os integrantes de grupos vulneráveis e indivíduos em condição de hipossuficiência econômica, na isenção de pagamentos de taxas e emolumentos consulares para a concessão de vistos, ou para a obtenção de documentos de regularização migratória. A Lei assegura o acesso igualitário e livre dos migrantes a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. Além disso, estabelece cinco tipos de vistos, entre eles o temporário, que reforça a acolhida humanitária ao imigrante de “qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário” (BRASIL, 2017). Como se pode perceber, tal iniciativa facilita o recrudescimento do processo de migração e favorece ações de integração social.

Segundo as estimativas do CONARE, o número de estrangeiros que chegam ao Brasil cresce exponencialmente: o número total de solicitações de refúgio passou de 966, em 2010, a 28.670, em 2015. Já em 2017, conforme o *site Migramundo*²⁷, dados do CONARE demonstram que o país registrou um aumento nas solicitações de refúgio (228%), contabilizando 33.865 pedidos, o maior número registrado até hoje. Os venezuelanos representam 52,75% das solicitações, seguidos pelos cubanos (7,01%), haitianos (6,97%), angolanos (6,01%) e chineses (4,32%).

Tomada como interesse maior para a produção deste artigo, focaremos na situação dos haitianos que têm migrado para o Brasil, desde 2010, por causa da devastação causada por um terremoto. Os haitianos, entretanto, não se caracterizam no conceito de refugiados, conforme a Lei 9.474/97, já que seu fluxo migratório é fruto de um processo cujas causas não envolvem circunstâncias descritas no documento oficial, mas sim catástrofes naturais. Muitos desses imigrantes encontraram abrigo no estado de Minas Gerais. Segundo pesquisa feita por professores da Pontifícia Universidade Católica/MG (PUC/MG)²⁸, estimou-se cerca de 3.000 haitianos vivendo na região

²⁷ Dados do portal G1, divulgados pelo site Migramundo. Disponível em :< <http://migramundo.com/o-que-os-pedidos-de-refugio-mostram-sobre-as-migracoes-no-brasil-em-2017/> >. Acesso: 17 jan. 2018

²⁸ Disponível em: <http://www.otempo.com.br/cidades/haitianos-migram-novamente-1.1389896>. Acesso em 24 jan. 2018.

metropolitana de Belo Horizonte, no fim de 2015, a maioria residente em Contagem (49%). Esses dados se tornaram a motivação basilar para o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, que é parte integrante da elaboração de tese de doutorado, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nosso objetivo principal era perscrutar de que modo é feita a integração desses imigrantes, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental (EF) e na Educação de jovens e adultos (EJA), em escolas públicas de Contagem/MG. Para tanto, dedicamo-nos à investigação de medidas tomadas por órgãos públicos para a efetivação da integração de alunos haitianos.

Nessa conjuntura, um dos projetos mais importantes relativos ao acolhimento dos haitianos na cidade referenciada, consoante com a visão de órgão institucionais, como o Departamento de Educação em Ações Afirmativas e Diversidade (DECADI) e a Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC), é o *Escola Sem Fronteiras: um olhar e muitas ações para a inserção de imigrantes através da educação no município de Contagem*. Portanto, intentamos, neste artigo, analisar algumas das propostas do projeto, fazendo um paralelo com a realidade de sua implementação em duas escolas municipais de Contagem.

Além da presente introdução, este artigo conta com outras quatro seções. Na primeira, apresentaremos um panorama sobre a situação de imersão dos haitianos em Contagem/MG. A segunda seção será dedicada a apresentação de nossa fundamentação teórica. Seguindo, faremos a apresentação e a análise do projeto “Escola Sem Fronteiras”. Na quarta seção, traremos análises sobre a implementação do projeto nas escolas, observando alguns aspectos positivos e aqueles que precisam ser ressignificados. Por fim, nas considerações finais, apresentaremos propostas que podem auxiliar na integração dos haitianos.

Imersão dos haitianos no município de Contagem/MG

Segundo Fernandes e Castro (2014), os problemas políticos e sociais são vivenciados pela população haitiana há séculos. Em 2010, o país foi devastado por um terremoto, causando a morte de milhares de pessoas e afetando drasticamente sua infraestrutura econômica e habitacional. Em 2012, dois furacões, denominados *Issac* e *Sandy*, contribuíram para um forte impacto na produção agrícola, uma das mais importantes fontes de recursos econômicos do país (*idem*). Por fim, outro furacão, o *Matthew*, em 2017, desencadeou uma forte tempestade, destruindo casas e matando mais de 100 pessoas no Haiti. Tais circunstâncias impeliram um abandono do país por grande parcela da

população, em busca de melhores condições de vida. Dentre outros países que compõem a rota escolhida pelos haitianos, o Brasil tem se destacado.

Fatores de diferentes ordens contribuíram essa migração. Um deles é a legislação brasileira, que, como consta acima, garante direitos fundamentais para a imersão dos migrantes. Tal fluxo dividiu a opinião da sociedade brasileira entre os que viam a chegada dos haitianos como um tipo de invasão, e os que viam sua migração como uma questão de solidariedade. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Imigração – CNIg, considerando o agravamento das condições de vida da população haitiana, concedeu, em 2012, por meio de Resolução Normativa n.º 97, visto humanitário permanente pelo prazo de cinco anos aos haitianos (FERNANDES & CASTRO, 2014).

Dessa forma, ocorre, ainda hoje, a imersão de milhares desses imigrantes, no Brasil. Todavia, vale refletir sobre a forma como tem se efetivado a sua integração. Para tanto, delimitamos nossa pesquisa a análises do acolhimento de imigrantes haitianos, no município de Contagem/MG. Mais especificamente, intentamos verificar como acontece o acolhimento dos haitianos matriculados no EF e na EJA, em escolas públicas desse município, principalmente referente ao aprendizado da Língua Portuguesa. Sendo assim, para a geração de dados de nossa pesquisa, o ponto de partida foi uma conversa com uma funcionária responsável pelo DECADI, na SEDUC, que nos apresentou um dos projetos de maior relevância para a integração dos haitianos, no âmbito educacional, de acordo com a visão desses órgãos institucionais: o projeto *Escola Sem Fronteiras*. Após analisarmos suas propostas mais profundamente, partimos para a pesquisa de campo em escolas que receberam alunos haitianos, com a finalidade de averiguarmos como a implementação do projeto está sendo efetivada na realidade dessas instituições educacionais. Em seguida, fizemos um paralelo entre as propostas e a sua efetivação.

Fundamentação teórica

Para fundamentar este trabalho, filiamo-nos à perspectiva da *Linguística Aplicada Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) e *Transgressiva* (PENNYCOOK 2006). Consideramos, ainda, importante nos basear estudos de Maher (2007), sobre *interculturalidade e educação do entorno* e apresentar as especificidades do ensino de Português Língua de acolhimento (PLAc), de acordo com São Bernardo (2016).

Linguística Aplicada Indisciplinar/ Transgressiva

Sobre a Linguística Aplicada Transgressiva (LAT), Pennycook (2006, p. 67) define como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos [...] uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”. Em consonância com tal perspectiva, Moita Lopes (2006, p. 20), argumenta que uma Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI)

não tenta encaminhar soluções ou resolver problemas com que se defronta [...] ao contrário, a LAI procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados.

Em sua visão, grande parte dos trabalhos filiados à Linguística Aplicada (LA) tende a “apagar a natureza do sujeito social, descorporificando sua história” (*idem*). Daí a necessidade em repensar outros modos de teorizar, que sejam relevantes nas ciências sociais, e apontem novos direcionamentos para as investigações em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, p.14).

Nesse sentido, Moita Lopes (2006) defende a LAI como uma alternativa para a pesquisa, que, por sua natureza autorreflexiva, leva em conta as visões de mundo, os valores e crenças de seus proponentes. Em vista disso, Moita Lopes apresenta sua visão de LA como *Indisciplinar*, a qual representa

[Um] a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que **tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade**, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também **colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la**. (MOITA LOPES, 2006, p. 27, grifos nossos)

Sob tal perspectiva inscrevemos a presente pesquisa. Pensamos que conhecer mais de perto a realidade em que vivem os estudantes haitianos é uma maneira de contribuir não apenas com a aprendizagem da língua, mas também com sua inserção na sociedade que os acolhe.

O ensino para grupos minoritários: a *Interculturalidade* e a *Educação do entorno*

Ao discutir projetos educacionais voltados às especificidades linguísticas e culturais de grupos

minoritários²⁹, Maher (2007, p. 257) considera fulcral a articulação de três cursos de ação: “o *fortalecimento político*, o *amparo legal*, e a *educação do entorno*” (grifos do autor). Sua proposta é sustentada na abordagem do “Multiculturalismo”, ou “Interculturalidade”, tendo em vista o alcance de projetos emancipatórios voltados a esse grupo, que, conforme a autora, são preponderantes para o seu empoderamento ou para o “*fortalecimento político*”.

Nesse sentido, Maher (2007, *idem*) adverte que “não basta as minorias brasileiras [...] terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, modificado”, deixando claro que o distanciamento da condição de marginalizados ultrapassa a conscientização de direitos. Portanto, segundo a autora, é preciso um *deslocamento ideológico*, uma *politização*, que pode ser destacada como um dos pilares fundamentais ao exercício da cidadania. Assim, tal proposta pedagógica deve se engajar às *leis* existentes e à *educação do entorno*.

Quanto ao amparo legal, Lopez (2016) assevera a importância da existência de leis, mas destaca que elas não garantem o exercício dos direitos aos grupos minoritários, uma vez que muitos deles desconhecem tais direitos. Isso nos leva a refletir sobre a preponderância do terceiro curso de ação elencado por Maher (2007): a *educação do entorno*. Conforme a autora, ações para a educação do entorno, que levem à conscientização e ao respeito às diferenças, são cruciais quando se pretende o fortalecimento de grupos minoritários. Anteriormente à discussão sobre a educação do entorno, abordaremos conceitos importantes para seu entendimento: *Cultura e Multiculturalismo*. Segundo Maher (2007, p. 261 -262),

Cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.

Nesse sentido, a autora considera essencial a compreensão da cultura como produção sócio-histórica, uma vez que ela não é só *pensada*, mas *vivida*. É importante considerar a afirmação de Maher de que a cultura também não constitui um todo homogêneo; ao contrário, pode ser alvo de disputas, sendo entendida como uma “multiplicidade de discursos”, em interações (MAHER, *op. cit.* p.262). Para a autora, não existem culturas puras ou culturas contaminadas/mestiças; inversamente, podem ser consideradas *híbridas*, que, em processo de transformação, são influenciadas constantemente, por isso consideradas *criativas*.

²⁹ Segundo a autora, o termo *minoritários* é utilizado em um sentido político, não necessariamente demográfico.

Na contramão das considerações sobre cultura apresentadas até o momento, estão duas vertentes do *Multiculturalismo* demonstradas por Maher (*op. cit.*, p.259): o “*Conservador*³⁰ e o *Liberal*” (grifos do autor). Na primeira, a autora destaca aqueles que defendem os modelos e as práticas escolares eurocêntricas, deslegitimando tudo que não seja hegemônico e acreditam que “o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores”. Por sua vez, o *Multiculturalismo Liberal* propõe uma educação baseada na interculturalidade.

Para Maher (2007), tanto o *Multiculturalismo Conservador*, quanto o *Liberal* apresentam visões equivocadas de cultura, como se o conceito se referisse a uma “coisa, ou um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (MAHER, *op. cit.*, p.261). Tais perspectivas são tratadas pela autora como abordagens acríticas. Em oposição, Maher defende um conceito de cultura que sustenta o *Multiculturalismo crítico* ou a *Interculturalidade*. Em consonância aos estudos anti-hegemônicos, o Multiculturalismo Crítico reconhece uma educação que favoreça a conscientização de formas de dominação, na intenção de desvelar as estratégias utilizadas para justificar “uma pretensa superioridade de indivíduos ou grupos sociais em relação a outros” (MAHER, *ibidem*, p.264).

Quanto às práticas educativas, em uma visão crítica do *Multiculturalismo*, Maher (2007) considera relevante que as diferenças não sejam apenas toleradas, mas problematizadas, levando em conta as relações de poder preexistentes. A autora apresenta uma proposta viável: o diálogo entre as culturas, e uma “negociação” das relações de poder, para construir relações mais igualitárias. Nesse sentido, vale salientar que o ensino de PLAc deve levar em conta a interculturalidade como prática inerente à educação do entorno e propor projetos educacionais que visem ao empoderamento de grupos minoritários e ao respeito às especificidades linguísticas e culturais dos alunos imigrantes.

Especificidades do ensino de PLAc: uma ação integrante

A chegada cada vez mais constante de alunos estrangeiros, sejam eles imigrantes ou refugiados, exige do professor de Língua Portuguesa uma ressignificação no trabalho em sala de aula. Cumpre destacar que uma das dificuldades vem da falta de conhecimento das especificidades que determinam o ensino de português a alunos falantes de outras línguas. Tal dificuldade pode decorrer do fato de que, até o presente momento, poucas universidades brasileiras contemplam disciplinas

³⁰ Termo determinado por McLaren, 2000, *apud* Maher, 2007.

voltadas ao ensino da Língua Portuguesa a imigrantes. Este fato impede o futuro professor de ter conhecimento sobre abordagens metodológicas, métodos, materiais utilizados especificamente para esse público, além do processo de inter-relação entre o aluno estrangeiro e a sociedade de imersão. Sendo assim, os educadores costumam reiterar o processo de ensino utilizado em língua materna, em sua maioria, com base em construções sistêmicas e abstratas. Contudo, tratando-se de PLAc, as especificidades das práticas educacionais são diferentes do ensino de Português Língua Materna (PLM). Adotamos, em nossa pesquisa, o conceito definido por São Bernardo (2016), para quem o PLAc

transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Lopes e Diniz (2017) conceituam o PLAc como uma subárea de Português Língua Adicional (PLA), dedicada à pesquisa e ao ensino da Língua Portuguesa a imigrantes em situação de vulnerabilidade, com destaque aos “deslocados forçados³¹”. É importante dizer que os aspectos que diferenciam as especificidades do ensino de PLM do ensino de PLAc estão no fato de que, no último, deve-se levar em conta o caráter intercultural, além de aspectos humanitários. Dessa forma, no ensino de PLAc, devem-se priorizar não só os fatores linguísticos, mas também as condições psicossociais, as perspectivas sociais e o afastamento dos laços linguístico-culturais do país de origem. Além disso, os imigrantes trazem consigo as expectativas para o futuro e a necessidade imediata de integração social. Portanto, o ensino da língua não figura apenas como ferramenta de comunicação, representa, antes, um elemento de amparo a um território social e culturalmente desconhecido. Como enfatiza Grosso (2010), em PLAc, a proficiência na língua-alvo interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que o imigrante se encontra.

Portanto, um dos grandes desafios do ensino de PLAc é o desenvolvimento de habilidades de uso na língua-alvo, levando-se em consideração a interseção de conhecimentos e a capacidade de analisar a sua própria cultura e a cultura do outro, para que o imigrante se torne mais atuante no novo contexto social de imersão (BYRAM & ZARATE, 1997, p. 53). Dessa forma, como São Bernardo (2016, p. 55), acreditamos que se deve ensinar uma língua estrangeira criticamente, de modo a “transgredir as fronteiras hegemônicas e disciplinares de uma educação meramente técnica”, com a

³¹ Lopes e Diniz (2017) definem como *deslocados forçados* tanto os refugiados quanto os imigrantes de diferentes processos de migração de crise, incluindo os que recebem vistos humanitários, como os haitianos.

finalidade de que os alunos alcancem a cidadania intercultural e se sintam confiantes em sua própria identidade.

O Projeto Escola sem Fronteiras

De acordo com Boswell (2004, p. 228), o termo integração envolve as dimensões cultural, social, econômica e política: a primeira requer conhecimento da língua do país de destino, bem como compreensão das normas básicas de sua sociedade; a segunda refere-se à inserção do imigrante no sistema educacional e em ações voltadas para promoção do bem-estar; já a terceira é determinada pelo acesso do imigrante ao mercado de trabalho; por fim, a quarta dimensão assegura ao imigrante participar do processo político.

Para Mazzotta (1982) existem três tipos de integração para os alunos: a física, a funcional e a social. Segundo o autor, a integração física caracteriza-se por diminuir a distância espacial entre os alunos estrangeiros e os alunos nativos. Já a integração funcional consiste em diminuir a distância dos recursos, proporcionando a utilização dos mesmos equipamentos e recursos educacionais a todos os estudantes. Por fim, a integração social refere-se à diminuição da “falta de contato com os outros e do sentimento de isolamento” (MAZZOTTA, 1982, p. 43)

Com base nos paradigmas, aqui referenciados, passamos a analisar se as ações de integração aos alunos haitianos vão ao encontro das propostas do projeto *Escola Sem Fronteiras*, em duas escolas de Contagem/MG. Conforme dados da SEDUC, desde 2010, a rede municipal atende em suas escolas 49 alunos estrangeiros, com maior número no Ensino Fundamental: 36 estudantes. O restante se divide da seguinte forma: 6 na educação infantil, 5 no ensino médio e 6 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para atender a esse novo público, uma das ações do DECADI, em 2015, foi a implementação do projeto *Escola sem fronteiras*, cujo principal objetivo é promover a inclusão escolar dos alunos imigrantes — majoritariamente haitianos —, por meio de estratégias pedagógicas.

O projeto *Escola sem fronteiras* possibilita um primeiro passo para o acesso ao direito universal da educação. Uma das estratégias implementadas foi a contratação de um oficinairo cultural e linguístico, de nacionalidade haitiana, com domínio dos idiomas francês e crioulo haitiano e com proficiência avançada em português. Sua organização se dá em torno dos quatro eixos apresentados abaixo:

EIXO 1: Assessoramento às crianças, jovens e adultos haitianos matriculadas nas escolas municipais;

EIXO 2: Fortalecimento das ações comunitárias da população atendida;

EIXO 3: Capacitação de Agentes Públicos sobre as temáticas de populações imigrantes e itinerantes; EIXO 4: Formação de professores para desenvolvimento de ações pedagógicas e linguísticas, referentes ao trabalho com os imigrantes e itinerantes. (LEITE & CRUZ, 2015, p. 31).

Nesta pesquisa, interessam-nos, especialmente, os eixos 1 e 4, que estão vinculados ao atendimento aos haitianos matriculados no EF e na EJA. Conforme detalhamento do projeto, as ações relativas ao primeiro eixo consistem em traduções de bilhete, histórico escolar e materiais informativos, promovendo uma aproximação linguística entre estudantes, pais e escola. Há também a promoção de monitorias financiadas por ONGs, que repassam verbas à SEDUC, para o auxílio nas dificuldades linguísticas desses alunos. O documento menciona, ainda, um curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), que alcançou 80 alunos adultos. Quanto ao quarto eixo, formação de professores, o que se constata é a oferta de oficinas de francês a profissionais da educação.

Apresentados aspectos importantes do projeto, podemos dizer que algumas de suas propostas estão de acordo com os parâmetros de integração aqui referenciados, a começar pela integração física, ao facilitar a matrícula de imigrantes nas salas de aula; a integração funcional, proposta por meio de traduções de bilhetes e de materiais informativos para os idiomas crioulo e francês, de oferta de monitoria em Língua Portuguesa aos imigrantes do EF e de aulas de francês aos professores. Já a integração social envolve o acolhimento humanizado aos imigrantes, por uma aproximação de estudantes, pais, escola e comunidade. Entretanto, nosso questionamento é sobre como tais propostas estão repercutindo na realidade dos estudantes e como estão contribuindo para o aprendizado da Língua Portuguesa.

Nosso interesse em focar no ensino-aprendizado da língua, deve-se ao fato de defendermos que a barreira linguística é um dos principais fatores que ocasionam a dificuldade na imersão social dos imigrantes, já que o domínio da língua-alvo, conforme Cabete (2010), é um dos fatores basilares na integração desses sujeitos. Nesse prisma, conhecermos de perto os alunos e sabermos dos professores como ocorre o ensino de Língua Portuguesa para os imigrantes pode ser visto como uma forma de auxiliar em propostas que visem à inserção social.

Pesquisa de campo em escolas de Contagem/MG

Esta pesquisa está embasada em uma metodologia de natureza qualitativa (BORTONIRICARDO, 2008), a qual possibilita reflexões sobre a situação social em que vivem os alunos e sobre suas relações com a aprendizagem da língua, tendo em vista a análise de suas histórias de vida e de

características culturais de seu país de origem. Com base no paradigma qualitativo pretendemos analisar os dados gerados por meio de um Estudo de Caso, que possibilitará a descrição e interpretação pormenorizada de estratégias de acolhimento de alunos haitiano, matriculados no EF e no EJA, e a comparação com ações previstas no “Projeto Escolas sem Fronteiras”. Para gerarmos registros que fundamentassem nossa análise, fizemos pesquisas de campo em duas escolas da rede municipal, na periferia de Contagem/MG, onde coletamos dados relevantes, com a devida anuência da direção escolar. Para isso, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: observações de aulas; gravação em vídeos de interações em sala de aula; notas de relatos de duas professoras de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, uma professora do EJA, dois alunos do EF e três alunos do EJA. No total, foram observadas e gravadas 30 aulas, no Ensino Fundamental, e 20 aulas, no EJA.

Inicialmente, o interesse pelo tema de nossa pesquisa de doutorado – o ensino de PLAc a imigrantes haitianos – surgiu em decorrência da leitura de uma reportagem do Jornal *O Tempo*³², de Contagem/MG. Seu conteúdo, relatava a história de oito estudantes haitianos do EF de uma escola estadual desse município. Entre aspectos relacionados às dificuldades desses alunos quanto ao aprendizado da língua, foi noticiada a falta de uma ação política específica voltada ao ensino dos imigrantes na rede estadual mineira. A reportagem falava da falta de formação dos professores e de intervenções que ficam a cargo das escolas, como: “encaixar” os estrangeiros em turmas de alfabetização, independentemente da idade, para depois reclassificá-los, e contar com profissionais da biblioteca, da secretaria e com alunos imigrantes com mais habilidades no uso da língua para dar um “reforço” aos que têm mais dificuldades. (JORNAL *O TEMPO*, 2016).

Fomos, então, até a escola referida, a fim de tomar nota de relatos de professores e de alunos sobre como ocorria o ensino de Língua Portuguesa aos imigrantes. Três professores de Língua Portuguesa tiveram o mesmo discurso, no sentido de que o ensino foi conflituoso, já que não se sentiam preparados para interagir com os haitianos. Uma das alunas haitianas, de 13 anos, nos disse que frequentava aulas de manhã, em uma turma de alunos com faixa etária entre 8 e 9 anos, para ser auxiliada pela irmã mais nova, que tinha mais habilidades linguísticas, e os chamados “reforços” eram feitos por funcionários da secretaria e da biblioteca, segundo nos informaram tais profissionais.

A visita à escola acima mencionada foi apenas o ponto inicial de nossa pesquisa de campo.

³² Disponível em: < <http://www.otempo.com.br/cidades/alunos-imigrantes-sofrem-com-adapta%C3%A7%C3%A3o-em-escolas-p%C3%BAblicas-1.1325479>>. Acesso em: 30 ago. 2016

Como pretendíamos comparar as propostas do projeto *Escolas sem Fronteiras*, que é um aporte utilizado pela SEDUC, com o que acontece realmente na prática, consideramos viável aprofundar a pesquisa de campo em escolas municipais. Para isso, investigamos, por meio de ligações telefônicas, todas as escolas que receberam alunos haitianos no município. Em algumas, encontramos resistência para a implementação da pesquisa. No entanto, encontramos duas escolas muito receptivas. Por isso, decidimos desenvolver o Estudo de Caso nessas instituições.

Para análises dos dados, tomamos como categorias os eixos 1 e 4 do projeto *Escolas sem Fronteiras*, descritos na seção anterior, por serem os focos temáticos de nossa pesquisa. Quanto ao eixo 1, verificamos, na escola do EF, a monitoria com dois alunos haitianos realizada da seguinte forma: ocorria fora de sala de aula, no horário regular; não havia um planejamento e sistematização no trabalho da monitora, que ensinava com improvisos, como mímica ou desenhos. Devemos ressaltar que a monitora é graduanda em Letras, mas não tem experiência em dar aulas de PLAc. Por certo, medidas como essas não têm caráter intercultural desejado no ensino de PLAc, uma vez que não se faz a inclusão desses alunos nas atividades escolares com os nativos. Já na escola da EJA não havia monitoria. As dificuldades linguísticas dos alunos eram, de certa forma, sanadas pelos funcionários e professores.

Nesse sentido, argumentamos que uma escola que pretende efetivar a integração de alunos imigrantes não deve se caracterizar apenas por recebê-los e delegar a outros a responsabilidade de ensiná-los, mas sim por garantir oportunidades de participação, a fim de impedir o seu isolamento (MITTLER, 2003). De acordo com Mantoan (2006), de nada adianta dizer que se faz integração se a instituição não está aberta a novos conhecimentos, deixando de valorizar e respeitar diversos tipos de cultura e diferentes maneiras de aprender. Com essas ponderações, queremos dizer que não é válido fazer somente a integração física dos alunos, por meio da matrícula, e não cumprir com as integrações social e funcional. Decerto, os três tipos de integração devem aliar-se, para que não se corra risco de praticar a exclusão social. Ademais, o fato de as monitoras não terem experiência na área de PLAc é uma adversidade, na medida em que esse ensino exige uma qualificação, para que seja feita uma intervenção adequada às suas especificidades.

As análises de nossas observações e gravações, em salas de aula e os relatos dos profissionais e dos estudantes envolvidos levaram-nos às seguintes constatações: tanto no EF quanto na EJA, a metodologia e as estratégias do ensino de Língua Portuguesa são as mesmas, para os estudantes nativos e para os imigrantes, o que nos leva a pensar que se, muitas vezes, a forma como se ensina a língua pode causar dificuldades até aos alunos que têm o PLM, aos estrangeiros as dificuldades

poderiam ser ainda mais complexas.

Na EJA, os três alunos haitianos estão inseridos em uma turma de pré-alfabetização. A turma conta com 10 alunos, incluindo os imigrantes. Maior parte desses estudantes possuem deficiências intelectuais, conforme o relato da professora, que se baseou em laudos clínicos apresentados à administração da escola. Segundo informações dos professores e dos alunos, soubemos que um dos alunos haitianos está há apenas quatro meses no Brasil; por isso, não entende e não fala muito bem a língua; o segundo e o terceiro estão aqui há mais de um ano e têm um nível mais avançado na oralidade. Entretanto, ainda que entendam bem algumas falas da professora, os alunos dizem que não conseguem processar os comandos das tarefas. Por isso, os haitianos apresentam grandes dificuldades em realizar tarefas de leitura e de produção escrita. As atividades em Língua Portuguesa são simples, como formação de palavras, por meio de sílabas ou palavras cruzadas em que o aluno apenas decodifica e marca as palavras, sem saber os seus significados, além de cópia de pequenos textos.

Assim, considerando o perfil da turma e as atividades, é propício dizer que, embora tenham gana em aprender a língua, por considerarem um forte acesso a melhores condições laborais, como foi relatado pelos próprios alunos, eles não conseguem avançar de forma profícua no aprendizado da língua. Por outro lado, os professores, sem nenhum tipo de formação em relação ao PLAc, dão o melhor de si, na intenção de auxiliar na aprendizagem desse público. Podemos dizer, então, que, em decorrência da fragilidade de políticas públicas que consolidem a integração dos imigrantes, não só os professores, mas também outros profissionais da escola e os próprios alunos haitianos buscam microestratégias, para tentarem efetivar o ensino/aprendizado da língua-alvo. Esse fato ratifica o pensamento de estudiosos que afirmam que alguns importantes aspectos de integração social, como a educação formal, ficam a cargo de integrantes da sociedade civil (LOPES & DINIZ, 2017).

Outra proposta relacionada ao eixo 1 refere-se aos bilhetes e informativos escolares traduzidos pelo assistente social e oficineiro haitiano. Os profissionais da educação relatam que realmente isso acontece. Contudo, consideram mais produtivo substituir tal medida por aulas de Português aos familiares dos imigrantes, pois muitos destes familiares têm pouco, ou quase nenhum, conhecimento da língua e costumam interagir, em casa, em francês ou em crioulo haitiano, conforme soubemos via relatos dos alunos do EF. Sendo assim, esses alunos costumam utilizar a Língua Portuguesa somente na escola. A diretora de uma das escolas de EF propôs à funcionária do DECADI/SEDUC a implementação de um projeto, dentro da instituição, que possibilitasse um curso de português aos familiares dos haitianos. Porém, tal funcionária considerou a proposta inviável, e nada foi feito. Nesse contexto, vale salientar que, no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas com vistas à

interculturalidade, é de grande importância a possibilidade dada aos aprendizes de sentirem-se confiantes em suas questões identitárias, engajando-se como cidadãos autônomos em suas casas e comunidades (GROSSO, 2010), visando ao uso da língua como prática social. Por esse motivo, consideramos importante a inclusão dos familiares no ensino da língua, para que se amplie a forma de interação e se proporcione melhor integração na comunidade que os cerca.

Quanto ao eixo 4 — Formação de professores para desenvolvimento de ações pedagógicas e linguísticas referentes ao trabalho com os imigrantes e itinerantes —, na escola de EF, a estratégia encontrada pelos professores foi incentivar os colegas de turma a interagirem com os haitianos, o que, segundo eles, tem dado bons resultados no desenvolvimento da oralidade. O maior problema, de acordo com os profissionais, é a dificuldade na análise de textos e na produção escrita.

As oficinas de Língua Francesa, destinadas aos docentes, ocorreram apenas no ano de 2015 e não tiveram continuidade por falta de público, segundo o que nos informou a funcionária do DECADI/SEDUC. Os professores relataram que há dificuldade em participar de cursos de formação, por não encontrarem tempo disponível. Quanto a cursos de formação específicos para o ensino de PLAc, os professores disseram que nunca se cogitou a possibilidade de ofertá-los, o que foi corroborado na conversa com a funcionária do DECADI/SEDUC, que considera inviável um curso de formação que abranja vários professores da rede municipal, ou mesmo capacitações em escolas isoladas.

Com as análises acima, foi possível verificar que, na prática, muitas das propostas do Projeto *Escola sem Fronteiras* deixam de ser contempladas, na medida em que não acontecem efetivamente. Constatamos que algumas de suas ações necessitam ser redimensionadas. Como exemplos, podemos citar a falta de uma proposta de formação de professores referente às especificidades do ensino de PLAc e o despreparo dos profissionais que monitoram os estudantes em suas dificuldades com o aprendizado da língua-alvo, ações estas que constam nos eixos 1 e 4 do projeto referido. Verificamos, ainda, que algumas medidas que constituem o projeto, além de não contribuírem para o aprendizado, podem reforçar a exclusão do aluno imigrante, tais como: i) retirar o aluno de sala de aula, em horário regular, para a monitoria, no EF; ii) ofertar cursos de francês a professores, iniciativa esta que não tonifica o ensino/aprendizado em Língua Portuguesa. Em relação ao curso de PLE, citado no eixo 4, tomamos conhecimento, pela funcionária do DECADI/SEDUC, de que tal curso foi ofertado aos alunos adultos, em 2016, e não teve prorrogação; portanto está suspenso.

Por outro lado, observa-se que algumas das propostas são concretizadas, como, por exemplo,

a garantia à matrícula e a tradução de bilhetes e informativos escolares, o que já sinaliza, ainda que minimamente, uma iniciativa positiva em relação ao processo de integração dos estudantes haitianos.

Considerações finais

Em nossa visão, o projeto *Escola sem Fronteiras*, em alguma medida, pode ser tomado como uma importante intervenção, que revela a preocupação do governo em promover políticas de acolhimento aos imigrantes. Entretanto, é possível observar também que, na prática, sua implementação apresenta problemas que precisam ser solucionados. A monitoria oferecida aos alunos imigrantes pode ser tomada como um exemplo, já que é efetuada por funcionários que não receberam capacitação para a função. Outra observação importante é que, embora conte com estratégias significativas, como a oferta de oficinas de francês a professores que atendam alunos imigrantes, tal iniciativa não auxilia no aprendizado de metodologias específicas ao ensino de PLAc, e pode até reforçar a exclusão dos alunos, na medida em que, como constatado por uma das professoras, não desenvolve o aprendizado da língua-alvo.

Nesse sentido, o que se verifica é a falta de políticas públicas mais abrangentes, que consolidem as integrações física, funcional e social (MAZZOTA, 1982) desse público nas escolas regulares. Assim, cientes de que ensinar uma língua é ensinar o social e o cultural de um povo, compreendendo sua diversidade, é imperativo que todos os esforços sejam efetuados no sentido de se construir uma sociedade onde prevaleça a integração dos que chegam com aqueles que os acolhem.

Como exposto neste artigo, o Brasil caminha, há longo tempo, para que se instituem medidas políticas que cumpram o papel de acolher, de forma humanizada, os imigrantes. No entanto, é importante refletir sobre a forma como tais medidas estão sendo implementadas na prática e como estão repercutindo no cotidiano dos que delas necessitam. Podemos concluir, desse modo, que urge uma revisão das propostas do projeto *Escola sem Fronteiras*, incluindo ações realmente factíveis, como maiores investimentos no ensino de PLAc aos estudantes e familiares, além de formação adequada dos profissionais envolvidos com a educação, a fim de não reproduzirmos uma realidade excludente que levaria ao prejuízo emocional e social do público imigrante. Somente assim, poderemos dizer que as políticas públicas promovem ações que ultrapassam o escrito e se tornam realmente legitimadas.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSWELL, Christina. European Migration Policies in Flux: Changing Patterns of Inclusion and Exclusion. *Journal of Population Research*, v. 21, n. 2, p. 227-230, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.474/1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.445/2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm> . Acesso em: 14 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Refugiados e Conare, 2017. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-seguranca-internacionais/153-refugiados-e-o-conare>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- BYRAM, M.; ZARATE, G. (org.) *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe, 1997.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 5ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa, Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 24 jan. 2016
- FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria da Consolação G. de. Relatório do Projeto “Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral”. Organização Internacional para as Migrações – OIM, 2014. Disponível em: <http://www.brasil.iom.int/>. Acesso em 22 jan. 2018.
- GROSSO, M. J. *Língua de Acolhimento, Língua de Integração*. Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- LEITE, E.; CRUZ, P. *Projeto Escola Sem Fronteiras: Integração Social e Cultural da População de Imigrantes e Itinerantes do município de Contagem*. Secretaria de Educação, Contagem, 2015.
- LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 260 f. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso 23 agosto 2017.
- LOPEZ, A. P. de A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. *Revista SIPLA*, Lisboa, no prelo.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. 2ª ed., São Paulo: Moderna, 2006.
- MAZZOTTA, M. J. da S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, A. (2010). *Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração*. In Grosso, Mª. J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*, Lidel, Lisboa.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados*, 1951. Disponível em:



http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. *Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados*, 1967. Disponível em:

http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 22 jan. 2016.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

Submissão no site: julho de 2018

Aceite: abril de 2020

**A campanha publicitária da Skol sob um enfoque sociodiscursivo:
elaborando questões de leitura para o ensino de Português**

*Skol's publicity campaign under a sociodiscursive approach:
developing reading issues for Portuguese teaching*

Maíra da Silva Gomes

Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
maira.gomes@restinga.ifrs.edu.br
<http://orcid.org/0000-0003-2810-1607>

Maristela Schleicher Silveira

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
maristela.silveira@edu.sc.senai.br
<https://orcid.org/0000-0002-0468-2411>

Graziela Hoerbe Andrighetti

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ghandrighetti@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1642-2182>

Resumo: Partindo da perspectiva sociodiscursiva de linguagem do Círculo de Bakhtin e de Maingueneau, este artigo propõe uma reflexão sobre a elaboração de tarefas de leitura para aula de Língua Portuguesa com um enfoque discursivo. Tendo como base o texto que foi a campanha publicitária da Skol de 2015 “Esqueci o não em casa” e o enunciado resposta da publicitária Pri Ferrari e da jornalista Mila Alves “E trouxe o nunca”, elaboramos algumas questões de leitura sob um enfoque dialógico e discursivo. Através da análise da campanha e das questões de leitura elaboradas, buscou-se mostrar que os sentidos são constituídos não pelo nível da frase, mas, sim, pelo nível discursivo e que a campanha da Skol se aproxima do discurso machista, ao contemplar principalmente o público masculino no seu projeto enunciativo.

Palavras-chaves: Discurso; Campanha da Skol; Leitura

ABSTRACT: Starting from the socio-discursive perspective of language of the Bakhtin Circle and Maingueneau, this article proposes a reflection on the elaboration of reading tasks for a Portuguese language class with a discursive approach. Based on the text that was Skol's advertising campaign of 2015 “Esqueci o não em casa” and the response statement of the publicity firm Pri Ferrari and the journalist Mila Alves “E trouxe o nunca”, we elaborate some questions of reading under a dialogical and discursive approach. Through the analysis of the campaign and the reading issues, it was tried to show that the senses are constituted not by the level of the phrase, but, by the discursive level and that Skol's campaign is approaching the macho discourse, contemplating mainly the masculine public in its enunciative project.

Keywords: Speech; Skol campaign; Reading

Introdução

Apesar de se perceber um avanço significativo nas discussões teóricas acadêmicas sobre linguagem e ensino, nos últimos anos, na área da Linguística Aplicada, como Faraco (2003), Marcuschi (2003), Rodrigues (2005), Schlatter (2006), Schlatter e Garcez (2009) Schlatter (2009) entre outros, a transposição didática de algumas teorias, especialmente as discursivas, como a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, ainda carece de reflexão, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa de nível básico. Pode-se dizer que, apesar de já haver algumas melhorias observadas, Buzen (2009), existe uma considerável lacuna entre os avanços teóricos discutidos no meio acadêmico e as práticas de ensino desenvolvidas por professores que ensinam Português na educação básica. O ensino de língua portuguesa, conforme Simões e Gil (2015) é excessivamente focado na língua de forma abstrata e descontextualizada:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, o uso do texto como pretexto para tratamento de aspectos gramaticais, a excessiva valorização da gramática normativa, assim como a descontextualização da metalinguagem e o trabalho mecânico com fragmentos linguísticos em frases soltas são algumas das críticas destinadas às aulas de língua portuguesa, nas quais o ensino de gramática tem ocupado um local privilegiado. (SIMÕES/GIL, 2015, p.263)

Desse modo, é importante que haja mais discussão e orientação quanto a critérios de elaboração de tarefas e materiais didáticos que enfoquem a língua em uso, de maneira contextualizada, percebida enquanto interação socioverbal entre falantes socialmente organizados, e não apenas enquanto materialidade abstrata. É importante que os professores levem para a sala de aula textos que circulem no cotidiano dos alunos, fazendo-os refletir sobre a opacidade da linguagem, sobre a inter-relação, por vezes pouco aparente, dos discursos, sobre o dialogismo que há em tudo que é dito, ou escrito. Os anúncios publicitários são exemplos de gêneros que circulam no cotidiano das pessoas e, por terem a finalidade de manter e obter clientes, de vender um produto ou um serviço e de persuadir o interlocutor, acabam reproduzindo e reforçando discursos dominantes, ou discursos aceitos e valorizados pelo público consumidor. Trazer anúncios publicitários para o ensino de Português pode ser uma oportunidade de analisar com os alunos a opacidade da linguagem, os sentidos construídos em um contexto definido, a dialogicidade da língua, os discursos reforçados e os distanciados.

Com o objetivo de propor uma reflexão sobre elaboração de tarefas de ensino de leitura para as aulas de Língua Portuguesa de nível básico (Ensino Médio) que tenham um enfoque discursivo e dialógico, analisamos, neste artigo, o anúncio publicitário da Skol de 2015 “Esqueci o “não” em casa”

(Fig. 1) e o enunciado resposta que dialoga com ele: “E trouxe o nunca” (Fig.2). Usamos, como embasamento teórico, a perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin e o conceito de cena englobante, cena genérica e cenografia de Maingueneau (2001, 2006, 2008).

Este trabalho está organizado em quatro seções, seguidas das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico do Círculo de Bakhtin e os conceitos de cena englobante, cena genérica e cenografia de Maingueneau (2001,2006,2008); na segunda seção, é apresentado o contexto da campanha da Skol de 2015; na terceira, trazemos algumas reflexões sobre a campanha publicitária da Skol e, na quarta, apresentamos um exemplo de questões de leitura, com um enfoque discursivo a partir da campanha da Skol, como possibilidade de trabalho com tarefas de compreensão escrita em aulas de Português para turmas de Ensino Médio

Perspectiva sociodiscursiva de linguagem

Para o círculo de Bakhtin, a real e fundamental natureza da língua não é um sistema abstrato de normas e regras, mas é o fenômeno social da interação verbal realizada entre falantes socialmente organizados. Nessa concepção, o foco dos estudos da linguagem não está centrado no sistema linguístico, mas no uso da língua nas diversas situações comunicativas.

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (língua como sistema de formas – objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo idealista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados). A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2006, p.123)

Percebe-se, assim que o Círculo de Bakhtin se afasta tanto de teorias que percebem a língua a partir de uma perspectiva sistêmica e abstrata, quanto de teorias que enfatizam a língua enquanto manifestação da consciência individual do falante. Ao contrário, o Círculo foca no estudo dos enunciados situados e nas relações dialógicas e axiológicas estabelecidas a partir das interações entre falantes concretos: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.11). Bakhtin afirma que a real unidade da comunicação discursiva é, portanto, o enunciado:

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva- o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de

determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2003, p.28)

Desse modo, para Bakhtin, não é na frase descontextualizada, ou seja, na oração, que está a natureza da comunicação discursiva, mas nos enunciados, que são sempre contextualizados, dirigidos a um, ou mais, interlocutor, situados, concretos e carregados de relações dialógicas e axiológicas. Uma das características dos enunciados é de serem sempre ativamente responsivos, já que tudo que é dito é direcionado a alguém, e esse alguém é determinante do que é ou não adequado de se dizer, na situação de comunicação: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 25). O falante orienta seu enunciado em relação a seu ouvinte, porque ele não espera uma atitude passiva do interlocutor; ao contrário, ele já direciona seu modo de dizer especificamente para a situação de comunicação em que se encontra com o ouvinte: “na palavra me dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro (...) do ponto de vista de minha comunidade” (VOLOSHINOV, 2010, p. 299). Conforme Bakhtin,

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2003, p. 26)

Nessa perspectiva, não há nunca uma compreensão passiva, como alguém que escuta ou lê algo e fica passivamente ouvindo ou lendo apenas o que foi dito ou escrito, sem se manifestar. Ao contrário, o coenunciador está sempre em uma posição ativamente responsiva, pois, pode discordar do enunciado, concordar com ele, completar o que foi dito, fazer relações com outros discursos e enunciados, etc. Quanto a isso, Bakhtin afirma que

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p.25)

Outra característica dos enunciados, na concepção do Círculo, é a de serem sempre dialógicos não apenas por serem direcionados a um ouvinte, ou leitor, mas também por estarem relacionados a outros enunciados antecedentes e a outros discursos: “Cada enunciado é um elo na corrente

complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 26). Bakhtin afirma que todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau; porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe a existência de alguns enunciados antecedentes- dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado dialoga (baseia-se neles, polemiza com eles, ou simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2003, p. 26). Desse modo, a cada vez que se enuncia, são estabelecidas relações dialógicas de aproximação e de distanciamento; criam-se, ao mesmo tempo, elos com alguns enunciados e discursos, mas também distanciamentos a outros enunciados e discursos. O enunciado “Esqueci o não em casa”, peça publicitária da Skol e tema deste artigo, por exemplo, ao mesmo tempo que estabelece elos dialógicos de aproximação com o discurso machista, estabelece também um afastamento com discursos de empoderamento feminino. Assim, “nessa perspectiva, toda enunciação, por mais monológica que possa parecer, é, em sua essência, dialógica, pois é impregnada por valorações de outros discursos e sujeitos, como a de um ouvinte em potencial” (DI FANTI, 2015, p. 422)

O discurso, conforme Maingueneau (2001) é situado para além da frase, ou seja, da materialidade linguística, é sempre orientado, pois tem uma finalidade, é uma forma de ação sobre o outro, é interativo, marcado no binômio EU-VOCÊ, é contextualizado, é assumido por um sujeito, ou seja, o enunciador e é regido por normas.

De acordo com Maingueneau (2001), todo texto apresenta três cenas de enunciação que se dividem em cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante corresponde a um tipo de discurso (publicitário, religioso, etc.); a cena genérica corresponde a um gênero do discurso (resenha, artigo científico, etc.); a cenografia corresponde à configuração textual:

a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso. (MAINGUENEAU, 2001, p. 98)

Maingueneau considera a importância dos gêneros do discurso na cena de enunciação ao associá-los à cena genérica. Pode-se perceber que a noção de gêneros em Maingueneau é compatível com a teoria bakhtiniana. No capítulo Gêneros do discurso do livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin define gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados que são caracterizados por seu estilo, sua estrutura composicional e seu conteúdo temático. Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin, circulam em diversos campos ou esfera da atividade humana. É possível relacionarmos esses conceitos com as cenas trazidas por Maingueneau da seguinte forma: a cena englobante seria as

esferas da atividade humana, a cena genérica seria os gêneros discursivos e a cenografia seria o estilo, a estrutura composicional e o conteúdo temático. Maingueneau, assim como Bakhtin, percebe os gêneros do discurso a partir das suas funções (finalidades, interlocutores, suporte, etc) e não a partir das características formais:

Vemos-nos confrontados com gêneros de discurso particulares, com rituais sociolinguageiros que definem várias cenas genéricas. O gênero de discurso implica um contexto específico: papéis, circunstâncias (em particular, um modo de inscrição no espaço e no tempo), um suporte material, uma finalidade etc. (MAINGUENEAU, 2008, p. 116)

O leitor, ao se deparar com um texto, enfrenta a indissociabilidade destas três cenas de enunciação: a englobante, a genérica e a cenografia. Segundo o autor,

(...) ao partir da *situação comunicativa*, considera-se o processo de comunicação, de certo modo, “do exterior”, de um ponto de vista sociológico. Em contrapartida, quando se fala de *cena de enunciação*, considera-se esse processo “do interior”, mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio movimento em que se desenrola. Um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é *encenada* (MAINGUENEAU, 2006, p. 250).

Pode-se dizer que, em relação ao anúncio publicitário da Skol “Esqueci o “não” em casa” (imagem 1, mais abaixo), o leitor do anúncio encontra-se interpelado, ao mesmo tempo, como consumidor (cena englobante – discurso publicitário), como leitor do anúncio da Skol (cena genérica – gênero do discurso campanha publicitária) e como alguém que está fazendo festa no carnaval e assume uma postura de não dizer “não” para nada. A cenografia é o modo como o texto é configurado, tanto em termos de estilo, de estrutura ou de formato, o modo como o texto se apresenta ao leitor. Nas campanhas publicitárias a cenografia pode se apresentar de diversas maneiras, dependendo do perfil do público alvo. Nas campanhas de cerveja, por exemplo, é comum que o texto se configure de forma descontraída e bem-humorada, muitas vezes trazendo um clima de diversão, mostrando um estilo informal e próximo ao interlocutor. Conforme Maingueneau,

Todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima. (...) Com efeito, tomar a palavra significa, em graus variados, assumir um risco; a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala. A cenografia implica, desse modo, um processo de enlaçamento paradoxal. Logo de início, a fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade, vai sendo validade progressivamente por intermédio da própria enunciação (MAINGUENEAU, 2001, p. 98)

A concepção de linguagem de Bakhtin e Maingueneu é enfocada no discurso e nas enunciações provenientes das interações verbais entre falantes inseridos em um contexto social e histórico. A partir dessa perspectiva, as atividades de leitura para o ensino não podem se pautar apenas nos aspectos da materialidade linguística, das frases descontextualizadas, mas, sim, nos enunciados e nos discursos que circulam, nos diversos contextos de uso da linguagem. Dessa forma, apresentamos, nas seções abaixo, o contexto da campanha publicitária da Skol de 2015, a análise da campanha e uma proposta de tarefas de leitura.

Contexto da campanha publicitária da Skol de 2015: “Esqueci o “não” em casa”

Pode-se observar que, nas campanhas publicitárias da Skol até 2015, era recorrente que a imagem da mulher aparecesse, muitas vezes, de forma objetificada e estereotipada. São exemplos desse estilo de propaganda a da tarja de censura: “Se o cara que inventou a tarja de censura bebesse Skol, ela não seria assim... seria assim”, seguida de duas imagens: uma que aparece uma mulher com os seios cobertos por uma tarja de censura quadrada, e outra em que uma tarja redonda cobre somente os mamilos; outro exemplo é a propaganda do bebedouro: “Se o cara que inventou o bebedouro bebesse Skol, ele não seria assim... seria assim”, seguida de uma imagem de uma mulher loira, bonita, de minissaia bebendo água em um bebedouro de tamanho normal na primeira opção, e de uma outra imagem dessa mesma mulher bebendo água em um bebedouro bem baixinho, em que ela tinha que se curvar para conseguir usar o bebedouro, na segunda opção.

Parece haver, nas propagandas de cerveja referidas acima, uma naturalização de discursos machistas e impositivos, que ocorriam sem que o público em geral reclamasse disso e manifestasse a sua opinião sobre a maneira como estavam expondo a imagem feminina. Entretanto, em 2015, a atitude das pessoas em relação à campanha da Skol “Esqueci o não em casa” foi bem diferente e decisiva para que mais pessoas refletissem sobre os discursos machistas nas propagandas de cerveja. A campanha publicitária da Skol, que foi motivo de muita polêmica na internet, foi lançada para o carnaval de 2015 e continha o seguinte enunciado: “Esqueci o “não” em casa”, conforme imagem abaixo:

Figura 1



Essa campanha da Skol de 2015 (“Esqueci o “não” em casa), criada pela agência publicitária F/Nazca Saatchi & Saatchi, gerou uma reação do público não esperada pelos produtores da campanha e pela própria Skol; ela foi alvo de muitas críticas e polêmicas na internet, principalmente por refletir, no seu enunciado, uma ideia de desrespeito, de que não se poderia negar nada a ninguém naquele carnaval. Houve tantas críticas, acusando a campanha de incentivar o assédio sexual e fazer apologia ao estupro, que levou a empresa a substituir as frases da campanha. Ao ser questionada, segundo o site G1, a Skol alegou que a campanha tinha “como mote aceitar os convites da vida e aproveitar os bons momentos”. Mesmo com a substituição das frases originais pelas novas “Quando um não quer, o outro vai dançar” e “Não deu jogo? Tire o time de campo” seguidas por “Neste carnaval, respeite”, não se pode apagar os elos dialógicos com os enunciados anteriores das propagandas da marca.

Uma das respostas em reação à campanha publicitária da Skol, que teve bastante repercussão na internet, foi feita pela publicitária e ilustradora Pri Ferrari e pela jornalista Mila Alves. Elas acrescentaram ao enunciado “Esqueci o não em casa” a frase “E Trouxe o NUNCA”, tiraram fotos e as postaram no Instagram e no Facebook no dia 11/02/2015, conforme a imagem abaixo.

Figura 2



Após as polêmicas e as críticas em torno da campanha da Skol, reforçadas pelo enunciado-resposta da Pri Ferrari e Mila Alves, um representante da Ambev, segundo o relato de Pri Ferrare à Exame.com, entrou em contato com ela por telefone para explicar a motivação da marca por trás da campanha e para ouvir o que ela tinha a dizer a respeito. Segundo a publicitária, ele teria dito que a marca faria uma força tarefa para retirar a campanha de circulação”. A Ambev colocou a seguinte nota na imprensa, tentando explicar os anúncios:

"As peças em questão fazem parte da nossa campanha "Viva RedONdo", que tem como mote aceitar os convites da vida e aproveitar os bons momentos. No entanto, fomos alertados nas redes sociais que parte de nossa comunicação poderia resultar em um entendimento dúbio. E, por respeito à diversidade de opiniões, substituiremos as frases atuais por mensagens mais claras e positivas, que transmitam o mesmo conceito. Repudiamos todo e qualquer ato de violência seja física ou emocional e reiteramos o nosso compromisso com o consumo responsável. Agradecemos a todos os comentários." (G1, 11/02/2015, acessado em 20/05/17)³³

Reflexões sobre a campanha, com base na perspectiva sóciodiscursiva de linguagem

Analisando a peça publicitária da Skol “Esqueci o “não” em casa”, percebe-se que o interlocutor projetado é alguém que está inserido em um clima descontraído de carnaval. Como “todo discurso é endereçado, dirige-se a alguém e, portanto, traz esse alguém para sua superfície” (SOBRAL, 2010, p. 64), é possível dizer que o enunciado “ Esqueci o “não” em casa” é endereçado a alguém que estaria em um clima de aceitar qualquer situação e que, talvez pelo clima de descontração e pelo consumo de bebidas alcoólicas (uma vez que se trata de uma propaganda de cerveja), não negaria nada naquele carnaval. Com esse enunciado, a propaganda incentiva, de alguma

³³ <http://g1.globo.com/economia/midia-e-arketing/noticia/2015/02/acusada-de-apologia-ao-estupro-skol-ira-trocar-frases-de-campanha.html>. Acessado em 20/05/17 às 17h30

forma, as pessoas a aceitarem tudo, e reforça a ideia de que dizer “não” não é algo positivo no carnaval.

Com base nos elos dialógicos com o enunciado resposta “E trouxe o nunca”, pode-se dizer que, por mais que não esteja explícita na campanha, a ideia de as mulheres não poderem dizer “não” acaba se revelando como um sentido possível. Ao fazer isso, essa campanha estabelece relações dialógicas tanto com discursos históricos de subjugação feminina, quanto com discursos feministas de empoderamento, que lutam para que o “não” das mulheres seja ouvido e respeitado nas diversas situações de assédio a que são submetidas. Ao trazer essas relações dialógicas e axiológicas para a sua superfície, levando em conta o contexto de produção do enunciado – anúncio da Skol no período de carnaval, no Brasil que é um país que historicamente tem tido um número expressivo de estupro e violência a mulheres-, o enunciado acaba revelando o sentido de ser condescendente ao abuso sexual.

Os sentidos são construídos na situação de interação e fora dela não podem existir. Conforme Sobral (2010, p. 76), “o conceito de tema como designação dos sentidos nascidos na interação dialógica, os verdadeiros sentidos da linguagem, se estende à própria história da língua, ao mostrar que nenhum significado é fixo”. Desse modo, só podemos interpretar a peça publicitária da Skol como machista e desrespeitosa às mulheres pelo contexto interacional e dialógico estabelecido. No processo de atribuição de sentido, entram em cena os elementos do contexto e os elos dialógicos constituídos. No caso da campanha publicitária “ Esqueci o não em casa”, o que possibilita o sentido dado (desrespeito com as mulheres), reforçado pelo enunciado resposta “E trouxe o nunca” são os seguintes fatores: a) a situação em que esse enunciado é produzido- carnaval; b) quem enuncia- a Skol; c) a finalidade do gênero- persuadir o consumidor a consumir um produto (no caso, cerveja); d) para quem se enuncia- o interlocutor projetado nessa campanha da Skol, resgatando os elos com as campanhas publicitárias anteriores da marca, que objetificavam a imagem feminina, parece ser o público masculino; e) os elos dialógicos com outros enunciados- elos com outras campanhas da Skol (a do bebedouro e a da tarja de censura, por exemplo); f) os elos dialógicos com outros discursos- percebe-se, nesta campanha, uma aproximação ao discurso machista, ao discurso que se subjugava a mulher, e um afastamento aos discursos feministas e de empoderamento.

Isso parece ficar evidente no enunciado das publicitárias Pri Ferrari e Mila Alves “E trouxe o nunca” que, ao ser escrito abaixo da frase original da campanha da Skol, traz um novo sentido à peça publicitária e representa uma interlocução com o público feminino que, até então, não tinha sido contemplada pela Skol. Com essa resposta, uma tensão entre dois discursos é revelado: aparece na cena enunciativa um discurso feminista de empoderamento da mulher que se contrapõe à visão

machista da peça original. Di Fanti (2015, p. 421), citando Bakhtin e Voloshinov (1995, p.123), diz que “todo discurso é parte integrante de uma discussão ideológica maior, ou seja, responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. O enunciado “E trouxe o nunca” tira a opacidade do enunciado anterior, revelando seu tom machista; ele refuta a ideia de as mulheres não poderem negar algo, deixando clara a sua posição responsiva e desnaturalizando o assédio. “Nesse meio dialogizado, agitado e tenso de avaliações, o discurso entrelaça-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros. Em um jogo de claro-escuro, o enunciado surgido toca milhares de linhas dialógicas vivas” (DI FANTI, 2015, p. 424). Esse enunciado proferido pelas duas mulheres está ligado aos elos precedentes – o anúncio original (Esqueci o “não” em casa), outras propagandas da marca e a discursos machistas e feministas-, a elos subsequentes (enunciados que surgiram depois da publicação das fotos nas redes sociais da Pri Ferrari e da Mila Alves) e a tantos outros enunciados que representaram apoio à atitude da publicitária e da jornalista.

Mesmo com as notas de esclarecimento da Ambev e da Skol, que afirmavam não fazer apologia à violência sexual, eles não têm como se eximir da responsabilidade do já dito, do ato irrepetível da enunciação, “por um eu que não tem alibi para não o assumir”. A reformulação das campanhas da Skol de 2015, por mais que representem um significativo avanço no tratamento às mulheres, não anula os elos dialógicos existentes associados às propagandas anteriores da marca, que acabam por construir, ao longo da história, uma imagem ligada à objetificação feminina e ao machismo.

Como um dos trabalhos dos pesquisadores e professores de língua é convidar os alunos a pensar sobre a opacidade da linguagem e sobre as relações dialógicas existentes nos enunciados, ao elaborarmos tarefas didáticas de leitura, é nosso papel levar para a sala de aula discussões sobre as questões discursivas e ideológicas presentes nos textos. Na próxima seção, apresentamos exemplos de questões de leitura, que abordam os aspectos discursivos, com base na campanha da Skol “Esqueci o “não” em casa” e no enunciado resposta “E trouxe o nunca”

Proposta de tarefa de leitura

A partir do que foi discutido acima, elaboramos algumas questões de leitura que enfocam nos aspectos discursivos dos enunciados, com objetivo de levar os alunos a refletir sobre os discursos com os quais a propaganda da Skol dialoga e os discursos dos quais ela se afasta, sobre a relação de

interdependência dos sentidos atribuídos com o contexto de produção do enunciado (quem fala, para quem, com que objetivo, em que lugar, etc.).

Pensamos que essa tarefa poderia ser utilizada em uma aula de Língua Portuguesa para o Ensino Médio que estivesse trabalhando os gêneros do discurso da esfera publicitária. Consideramos que é importante que os alunos reflitam sobre as características do gênero campanha publicitária, por ser um gênero com uma construção composicional e um estilo bem diversificado e por trazer uma cena socialmente validada para sua superfície. Além disso, as campanhas, por serem persuasivas por natureza, costumam trazer, de maneira velada, uma filiação a determinados discursos que enfatizam a relação com os seus interlocutores. Um exemplo disso é a campanha publicitária da Skol analisada neste artigo. Abaixo, então, apresentamos as questões de leitura elaboradas.

- Atividade proposta para sala de aula:
 - Questões introdutórias (podem ser feitas coletivamente, no grande grupo):

1) Que características costumam ter as campanhas publicitárias, pela sua experiência? Você se lembra de alguma propaganda que chamou sua atenção? Qual?

2) Quais são as características das campanhas publicitárias de cerveja? Você se lembra de algumas propagandas desse tipo?

- Leia a campanha publicitária da Skol “Esqueci o não em casa” e discuta com os colegas:

Figura 1



1) Sabendo que é uma propaganda da Skol e que foi feita para o período de carnaval, que sentido você atribui a esse enunciado (“Esqueci o “não” em casa”)?

2) Para que público a campanha é direcionada? Por que você acha?

3) Qual o propósito desse texto?

- 5) Que ideia a marca de cerveja Skol passa sobre ela mesma com o enunciado “ Esqueci o “não” em casa?
 - 6) Lembrando do estilo das propagandas de cerveja, principalmente as da Skol, você diria que essa campanha publicitária é mais direcionada para homens ou para mulheres? Por quê?
 - 7) Que tipo de discurso você acha que a campanha da Skol reforça (feminista, machista ou outros)? Por quê?
- Leia os enunciados abaixo que foram feitos em resposta à campanha da Skol pela publicitária Pri Ferrari e pela jornalista Mila Alves e responda às questões (seria interessante que o professor comentasse com os alunos sobre o contexto da polêmica, após eles refletirem sobre as questões de leitura).

Figura 2



- 1) Qual sentido você atribui à imagem 2? Por que você acha que as meninas escreveram o “trouxe o nunca”? Como elas reagiram à campanha?
- 2) Que tipo de discurso é reforçado pelo texto 2? É o mesmo discurso reforçado pelo texto 1? Por quê?
- 3) Para que público é direcionado o texto 2?
- 4) Você acha que o público feminino era contemplado como destinatário da campanha da Skol (texto 1)? Você acha que o texto 2 contempla o público feminino? Por quê?
- 5) Qual o propósito do texto 2?
- 6) A atitude da publicitária Pri Ferrari e da jornalista Mila Alves, ao acrescentarem ao enunciado o “E trouxe o NUNCA, coloca em evidência o tom machista da propaganda da Skol? Discuta
- 7) Discuta com o professor e com a turma: você lembra de alguma outra propaganda que deixe

implícito o tom machista? Você acha que as pessoas deveriam se colocar contra esse tipo de propaganda? Como as pessoas poderiam se expressar em relação a isso?

Pode-se dizer que as questões acima têm um enfoque discursivo, pois vão além da materialidade linguística. Ao elaborarmos tarefas de leitura com esse enfoque, temos que olhar para a situação comunicativa que se apresenta e fazer os alunos refletirem sobre os discursos que permeiam o texto, sobre os elos com outros enunciados, sobre o quanto o sentido não é dado pelo nível da frase, mas por todos os elementos que compõem o enunciado: quem fala, para quem fala, com qual objetivo, em que lugar, em que suporte, em que gênero, com que cenografia, etc.

As tarefas de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, sob a perspectiva sociodiscursiva de linguagem, não devem simplesmente solicitar a busca de informações no texto, mas devem ir além, possibilitando que os alunos reflitam criticamente sobre o uso da linguagem em diversas situações, enfocando o nível do enunciado e do discurso.

Considerações finais

A concepção de linguagem com foco no uso deve ser priorizada quando elaboramos tarefas de ensino de Língua Portuguesa, pois pode possibilitar que o aluno reflita criticamente a respeito dos textos e discursos que circulam no seu dia a dia. O ensino de língua descontextualizado, com um enfoque excessivamente gramatical, não contribui para a formação de leitores críticos e, por isso, não deve mais ocupar um lugar de destaque. Ao contrário, é importante que, nas aulas de Português, haja mais espaço para o trabalho com o texto autêntico, não como pretexto para o ensino de gramática, mas como caminhos para se construir uma postura de reflexão sobre a produção de sentidos, sobre os elos dialógicos entre os discursos, sobre a naturalização dos ditos, etc.

A partir de tarefas de leitura que propiciem que o aluno reflita sobre o uso da linguagem de maneira situada, “o sujeito tem a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso na interação viva com as vozes sociais” (FARACO, 2003, p. 83). Desse modo, o enfoque do ensino de leitura não deve estar somente centrado no nível da frase, em que a busca de informações é priorizada, mas deve estar no nível do discurso e nas maneiras de materializá-lo.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006
- BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais*. 2009. 227 f. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- DI FANTI, M. G. C. Discurso, mídia e produção de sentidos: questões de leitura e de formação na contemporaneidade. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 11, nº 2, p. 418-438, 2015
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: As idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- GIL, M., SIMÕES, L. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n.1, p. 261-179, 2015
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, 152-183.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Revista Calidoscópico*, v. 7, n.1, p.11-23, 2009
- SCHLATTER, M., GARCEZ, P. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p. 127-172, 2009
- SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (Literatura, Poética e Estética) In. DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 53-88, 2010
- VOLOSHINOV, V. N. *A Estrutura do enunciado*. Tradução de Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), [1930] 1981.

Submissão no site: junho de 2018

Aceite: abril de 2020

Enunciação, percepção e experimentações estéticas na constituição do sujeito cronista

Enunciation, perception and aesthetic experimentations in the constitution of the chronicler

Luiz Antônio Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-8912-9764>

Cláudia Mara de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
claudiaitab@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-3383-9534>

Aurélio Takao Vieira Kubo

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
aureliokubo@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4100-8143>

Resumo: Este artigo visa a investigar como se instaura a (inter)subjetividade em crônicas literárias produzidas pelos alunos do primeiro ano do ensino integrado de uma escola da rede federal de ensino a partir de um projeto de engenharia didática. Nossa hipótese é que a constituição do autor cronista resulta do diálogo estabelecido na constituição da tríade sujeito-espaço-tempo, assim como das experimentações estéticas, que refletem a interdependência entre o organismo e o ambiente. Os itens lexicais manifestados na produção escrita sinalizam as emoções e o processo de humanização do sujeito autor. O referencial didático se fundamenta na teoria da enunciação de Émile Benveniste (1989, 1995), na teoria da percepção de Merleau-Ponty (1971), nas reflexões de Antonio Candido (1992) acerca da crônica literária e no aporte teórico de Dolz (2016) sobre a Engenharia Didática, entre outros.

Palavras-chaves: Enunciação; Fenomenologia da percepção; Crônica literária; Engenharia didática.

Abstract: *This paper aims to investigate how to establish (inter) subjectivity in chronicles produced by students of the first grade of the integrated teaching of a school of the federal network of education from a didactic engineering project. The hypothesis is that the chronicler's constitution results from the dialogue established in the constitution of the subject-space-time triad as well as the aesthetic experiments that reflect the interdependence between the organism and the environment. The lexical items manifested in the written production signal the emotions and the process of humanization of the author subject. The didactic framework is based on Emile Benveniste's theory of enunciation (1989, 1995), Merleau-Ponty's theory of perception (1971), Antonio Candido's (1992) thought on the literary chronicle and on the theoretical contribution of Dolz (2016) on Didactic Engineering, among others.*

Keywords: *Enunciation; Phenomenology of perception; Literary chronicle; Didactic engineering.*

Enunciação, percepção, experimentações estéticas e (inter)subjetividade.

Nesta seção, buscamos estabelecer pontos de contato entre a Teoria da Enunciação, conforme Benveniste (1989, 1995) e a Fenomenologia da Percepção, de Merleau-Ponty (1971), como uma forma de compreender como se dá o processo de constituição do sujeito. Buscamos destacar a inter-relação entre essas duas perspectivas teóricas, considerando que a linguagem e a (inter)subjetividade se manifestam/desenvolvem a partir da ação do indivíduo no e com o ambiente. Por fim, finalizaremos essa discussão ressaltando a importância das experimentações estéticas e da sinestesia na constituição do sujeito cronista.

Primeiramente, trazemos à baila a compreensão de enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). A consciência do sujeito se revela na e pela linguagem, conforme observa linguista: “É ego que diz ego” (BENVENISTE, 1995, p. 286). Ganha expressão, nesse aspecto, a noção de subjetividade benvenistiana, para quem o sujeito simultaneamente produz a linguagem e nela se constitui, entretecendo-se em sua trama.

Já para Merleau-Ponty (1971) coisa e mundo constituem parte de um corpo subjetivo. A experiência do corpo próprio oportuniza que o sujeito vivencie e tome consciência de sua própria subjetividade, como aponta Merleau-Ponty (1971, p. 209): “Sou pois meu corpo”. A teoria do corpo postula uma teoria da percepção, sendo que há uma intrínseca inter-relação entre o mundo externo e o mundo interior: a percepção exterior reflete certa percepção do próprio corpo, assim como toda percepção de um corpo subjetivo é o reflexo de uma percepção exterior.

É importante destacar, com Benveniste, que a consciência do “eu” só se concretiza em contraposição a uma segunda pessoa, o “tu”, a quem se dirige: “A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo tu e que me diz tu.” (BENVENISTE, 1995, p. 286). Emerge dessa condição de alteridade o conceito de intersubjetividade: “[...] a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 1995, p. 293).

Essa perspectiva coaduna com o pensamento de Merleau-Ponty (1971, p. 355), para quem a consciência perceptiva de que somos um “ser-no-mundo” leva-nos à percepção do outro e da pluralidade de consciências.

Há aí um ser a dois, e o outro, aqui, não é mais para mim um simples comportamento no

campo transcendental, nem aliás eu no seu, somos um para o outro colaboradores numa reciprocidade perfeita, nossas perspectivas deslizam uma na outra, coexistimos através de um mesmo mundo. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 358).

Essa transcendência faz com que a subjetividade se constitua e se manifeste a partir da intersubjetividade, conforme aponta o filósofo: “a subjetividade transcendental é uma subjetividade revelada, saber para si mesma e para o outro, e desta forma é uma intersubjetividade.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 365). É desse processo de interação intersubjetiva que o sentido emerge, visto que o corpo subjetivo percebe no outro uma expansão de suas próprias intenções. Assim sendo, só é possível pensar a enunciação no contexto da intersubjetividade.

As noções de tempo e espaço são cruciais para a compreensão da enunciação e da fenomenologia da percepção. Benveniste (1995) destaca que o centro gerador e axial do tempo linguístico é o presente da instância da fala, sendo que a única forma para viver o ‘agora’ é sua concretização por meio da inserção do discurso no mundo. Da enunciação, instaura-se a categoria do presente, que está na origem da categoria de tempo. Dessa forma o presente da enunciação seria a possibilidade da própria expressão, da referenciação dos tempos, inclusive do presente. Para a Fenomenologia da Percepção, a subjetividade deve ser compreendida como um “campo de presença” ou ainda como “uma rede de intencionalidades” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 419-420). A análise do tempo nos conduz à subjetividade, uma vez que vivenciamos e refletimos sobre nossas próprias experiências, delimitando-as segundo o antes e o depois, em conformidade com uma necessidade interior. No presente, o corpo subjetivo se torna uno com sua consciência. Há, portanto, uma simbiose entre o sujeito e o tempo, expressa em um só impulso, o que nos leva a “compreender o tempo como sujeito e o sujeito como tempo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 425).

Quanto à noção de espaço, a Teoria da Enunciação considera que toda e qualquer enunciação se dá sempre no “aqui/agora”, espaço da realidade do locutor. Sua característica central é que ele se define e se organiza em função do discurso. O espaço linguístico, o “aqui” discursivo, é o lugar de onde alguém fala e se atualiza em cada ato enunciativo, configurando-se sempre como novo e original. Nesse mesmo viés, a Fenomenologia da Percepção compreende o espaço não como um lugar físico, onde os objetos são ordenados, mas como um espaço de vivências. O mundo é descrito como um lugar de ações possíveis, espaço de percepção e de situação, habitado e experienciado pelo sujeito. Nessa concepção, o sujeito é compreendido como aquele que constrói ou constitui o mundo, sendo o espaço uma estrutura vivida: “Ter a experiência de uma estrutura não é recebê-la passivamente em si: é vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrar seu sentido imanente.” (MERLEAU-PONTY, 1971,

p. 264). Redimensiona-se, com isso, o “aqui” vivenciado pelo corpo, que não se aplica a um aspecto do mundo exterior. Também os advérbios correlatos que indicam espacialização como “sobre”, “sob”, “ao lado de” colocam em evidência o sujeito corporal, o espaço inteligível e o sentido pulsante das experiências. É habitando o espaço e o tempo que as percepções e ações do sujeito ganham novo sentido imputado pela corporeidade.

Assim, nesta pesquisa, tomando como fundamento as teorias apresentadas, estamos assumindo que a (inter)subjetividade resulta da ação da linguagem e dos processos corporais, ambos constituídos em um tempo presente e em um espaço de ação. A ação do sujeito sobre a língua e sobre o mundo implica a constituição do “eu”, do “corpo subjetivo”. Implica também uma construção intersubjetiva, fundamentada na relação dialógica e perceptiva entre os sujeitos “eu-tu”, que se encontram situados em um tempo e espaço interativos, determinados pelo “aqui-agora”.

Linguagem e corpo constituem a síntese do encontro sujeito-mundo e sua textura compreendem um conhecimento sensível sobre si próprio e o mundo situado, decorrente da experiência sinestésica. Por sinestesia, compreende-se a mesclagem de diferentes sensações provocadas por um único estímulo. Merleau-Ponty (1971, p. 235) empresta de Werner o pensamento de que “[...] o sujeito não nos diz somente que há ao mesmo tempo um som e uma cor: é o próprio som que ele vê no ponto onde se formam as cores”. Em seguida, argumenta que “a visão dos sons ou a audição das cores existem como fenômenos” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 235), evidenciando, dessa forma, a comunicação entre os sentidos. A integração de diferentes experiências intersensoriais estimula a intervenção expressiva do corpo, a percepção e os sentidos, aguça a sensibilidade estética, a capacidade de linguagem e a construção de novas significações, favorece a construção do conhecimento, bem como motiva o sujeito para novas interações com o outro e com o mundo.

As experimentações estéticas favorecem o desenvolvimento da humanização e o exercício criativo da linguagem, ingredientes fundamentais na constituição da crônica literária. Em “A vida ao rés-do-chão”, o crítico Antonio Candido apresenta uma descrição geral das crônicas a partir de um traço comum nelas presente:

[...] deixando de ser comentário mais ou menos argumentativo e expositivo para virar conversa aparentemente fiada, foi como se a crônica pusesse de lado qualquer seriedade no tratamento de problemas. É curioso como elas mantêm o ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior consequência e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social. (CANDIDO, 1992, p. 36)

O sujeito percipiente, devidamente integrado em seu tempo e espaço, por meio do espírito

sensível, reflexivo e imaginativo, vivencia os acontecimentos mais breves e circunstanciais e os transforma em linguagem. A linguagem da crônica repousa sobre o prosaico. De forma aparentemente despreziosa, porém impregnada de reflexão e lirismo, o cronista narra as suas experiências, por meio das quais ele vai se constituindo enquanto sujeito. O universo de suas emoções transcende a sua individualidade, visto que toda linguagem postula a existência de outro sujeito, com o qual passa a interagir. A crônica se consagra, desse modo, como um espaço privilegiado de encontro de vivências e emoções.

Por meio da crônica, o sujeito deixa emanar o lirismo, os estados de alma, sublimados a partir de suas experiências. Estas não refletem apenas um conjunto de vivências sedimentadas ao longo do tempo, mas a ação de experienciar, no tempo presente, conseqüente de um olhar aguçado sobre o factual, o cotidiano da cidade. Entretanto seu objetivo transcende a mera representação do real, já que a crônica “Não se limita a descrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria, buscando sua essência, pois o que interessa não é o real visto em função de valores consagrados.” (SÁ, 2005, p. 48).

Em “O olho e o espírito”, Merleau-Ponty (1975, p. 278) considera que “Só se vê aquilo que se olha”. A beleza esconde-se por detrás das aparências e do automatismo. Para desvelá-la, o cronista deve afastar-se da superficialidade e do imediatismo, buscando captar os sons, os odores, as cores, a singularidade de cada espaço, os sentimentos secretos de cada passante em meio à multidão. A percepção do espaço faz parte do processo de constituição do sujeito, tal como afirma o filósofo: “O mundo visível e o mundo dos meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser”. (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 278). Com sua sensibilidade, o sujeito percipiente experiencia o mundo a partir de seu universo interior - suas memórias, sua vocação, seu universo místico, suas paixões e seus conflitos – a partir do qual novas descobertas acontecem e novas realidades vão sendo construídas. Essa experiência aponta para uma nova concepção de viver o tempo e o espaço – o aqui e o agora – como um ser encarnado, visceralmente constituído em nós.

Gêneros textuais e ensino sob a ótica da engenharia didática

Esta pesquisa se insere na proposta desenvolvida pelo Interacionismo Sócio-Discursivo – ISD, uma corrente epistemológica, cujo objetivo central consiste em “analisar as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (BRONCKART, 2006, p. 4). Nessa vertente são considerados

tanto os processos cognitivos, intrapsicológicos, quanto os processos sociais, interpsicológicos. Conforme assevera esse pesquisador, o recorte teórico das pesquisas realizadas pelo ISD não se restringe ao campo da linguística, mas abrange também contribuições relativas ao campo das ciências humanas e sociais, em especial da psicologia e da sociologia (BRONCKART, 2006, p. 1). Além de pesquisar questões de natureza epistemológica que englobam as produções verbais humanas, o ISD busca desenvolver instrumental de análise linguística de tais produções, bem como projetos escolares e dispositivos didáticos voltados para o ensino e aprendizagem de língua.

Bronckart (1999, p. 37) recupera os estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, ao afirmar que os textos se configuram em gêneros, apresentam características relativamente estáveis e mantêm-se disponíveis no intertexto como modelos indexados à disposição dos usuários. Bakhtin assim define gênero do discurso:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Subjaz a essa definição o caráter dialógico dos gêneros, observadas sob esse viés as condições específicas da comunicação, que resultarão na constituição dos enunciados. Ressalta-se também o aspecto sócio-histórico dos gêneros, dada a normatividade e a relativa estabilidade que caracterizam as interações verbais.

Como práticas sociais de linguagem, os gêneros precisam ser ensinados para que sejam usados com proficiência nas diferentes situações sociocomunicativas. Schneuwly & Dolz (2004) consideram que as práticas de linguagem por meio dos gêneros devem ser incorporadas nas atividades escolares e destacam a importância de os professores inserirem atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, que oportunizem aos alunos o domínio de diferentes gêneros textuais, tal como se dá o funcionamento destes nas práticas de linguagem de referência.

Dolz (2016) destaca a importância da Engenharia Didática como um campo particular do ensino de língua no contexto do sociointeracionismo discursivo. Para esse pesquisador, a Engenharia Didática “organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino” (DOLZ, 2016, p. 241). Seu objetivo central consiste em organizar as formas sociais das

práticas escolares, elaborar ferramentas de aprendizagens, orientar as intervenções e as práticas didáticas, além de promover pesquisas sobre as inovações implementadas. Sua proposta é crucial na concepção de projetos escolares e na elaboração de “dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual” (DOLZ, 2016, p. 241).

Segundo o pesquisador, são quatro as fases que constituem um projeto de Engenharia Didática: análise prévia do trabalho de concepção, voltada para conhecimento e compreensão do objeto de ensino, com destaque para fatores linguísticos e epistemológicos; concepção de um protótipo de dispositivo didático, com vistas a desenvolver um ferramental com atividades que permitam identificar o domínio de conhecimento e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; experimentação, implementação do dispositivo com foco nos ajustes das atividades relacionados a questões de ensino e aprendizagem; e análise *a posteriori*, que consiste em um processo de validação dos resultados alcançados, com destaque para os resultados positivos e as limitações do dispositivo implementado. A observância a essas fases é fundamental se quisermos que os alunos experienciem situações de comunicação as quais façam sentido para si e lhes permitam participar ativamente da construção do conhecimento.

As atividades languageiras desenvolvidas ao longo do processo serão mais eficientes se forem executadas por meio do desenvolvimento de sequências didáticas, que consistem de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Subjaz a essa proposta uma concepção de aluno como sujeito ativo e reflexivo, bem como a de professor mediador da aprendizagem. Assim, ao longo do processo de construção do conhecimento, esses atores poderão refletir sobre as práticas educativas, redirecionando e ressignificando o trabalho pedagógico e a aprendizagem, bem como desenvolvendo referenciais teórico-metodológicos que poderão balizar novos projetos voltados para o desenvolvimento de (novas) capacidades de linguagem.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa pretendeu discutir a relação entre sujeito, corpo e experiência a partir das marcas linguísticas sinalizadas em crônicas literárias produzidas por alunos do primeiro ano do Ensino Integrado de uma escola da rede federal de ensino, destacando a importância de tais marcas para o processo de constituição da subjetividade do aluno-autor. Parte de um estudo mais globalizante, sua realização derivou das reflexões de uma equipe de professores integrantes da área de Linguagens e

Códigos a respeito da organização e implementação de um projeto de engenharia didática de leitura e produção do gênero textual crônica desenvolvido em conformidade com as orientações da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. A organização e implementação do projeto foi de fundamental importância, no sentido de oportunizar aos alunos o tratamento do conteúdo formal e temático a partir de suas experiências e contato direto com o objeto de conhecimento. Para tal, partiu-se dos seguintes questionamentos: Como se evidencia a relação entre sujeito, corpo e experiência nas crônicas literárias produzidas por alunos do Ensino Médio Integrado de uma escola pertencente à rede federal de ensino? Quais são as marcas linguístico-enunciativas que sinalizam a (inter)subjetividade e a constituição do sujeito-autor?

A hipótese aventada foi a de que a constituição do sujeito-autor cronista ocorre a partir do diálogo estabelecido na inter-relação entre os sujeitos “eu” e “tu”, no “aqui” e no “agora” enunciativos, bem como das suas experimentações estéticas, resultantes da interdependência entre o organismo e o ambiente. Objetivou-se investigar a emergência da (inter)subjetividade em crônicas literárias a partir de marcas linguístico-discursivas manifestadas nos textos produzidos. Por questões de espaço, este artigo apresenta a análise qualitativa de um dos textos produzidos. Tal análise é um recorte de uma pesquisa mais abrangente, cujo *corpus* consistiu de 128 (cento e vinte e oito) crônicas produzidas pelos alunos em um ambiente de escrita colaborativa – o *Google Drive*. Esse ambiente oportunizou a interação entre os alunos, bem como entre estes e os professores, de modo a favorecer diferentes leituras, propostas de intervenção e o processo de reescrita.

Esta pesquisa se justifica, pois a produção escrita nos revela muito de seu autor e de sua experiência com a linguagem, considerando-se que a apropriação da língua por meio de índices linguísticos específicos deixa entrever a entrada do sujeito no discurso e a vivência de experiências estéticas que vão culminar com o processo de constituição da sua subjetividade.

Apresentação dos dados

Diante do desafio de apresentar uma proposta de ensino que oportunizasse aos alunos do primeiro ano do Ensino Integrado o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do gênero textual crônica, uma equipe de professores de uma escola da rede federal de ensino situada na cidade de Timóteo-MG engajou-se na idealização e no desenvolvimento de um projeto de engenharia didática a partir da proposta apresentada pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, cujo tema era “O lugar onde vivo”. Considerou-se, para esse fim, a importância de se trabalhar a

espacialidade do corpo subjetivo, o modo como o corpo em movimento se relaciona com o binômio tempo-espço, assumindo-o ativamente e se integrando nele e com ele. Buscava-se, assim, uma forma de engajar os discentes em atividades voltadas para a experiência estética, o despertar da sensibilização, a constituição da subjetividade e o desenvolvimento da cidadania. O cumprimento das tarefas requeria dos alunos envolvimento e participação ativa. O projeto desenvolvido nessa perspectiva alinha-se aos objetivos da Olimpíada, considerando-se que

“O lugar onde vivo” foi o mote comum para orientar todas as produções dos alunos. Assim, os versos, as lembranças de adultos da comunidade, o olhar inusitado sobre o cotidiano e o posicionamento pessoal diante de polêmicas funcionaram como pretextos para que os jovens autores expressassem em palavras – que doravante tornaram-se suas – o seu sentimento do mundo, como diria Drummond. (RANGEL, 2011, p. 6).

A proposta foi desenvolvida em observância às quatro etapas previstas para um projeto de engenharia didática, conforme Dolz (2016) ora apresentadas. Por questões de espaço, não vamos delinear aqui as atividades propostas e implementadas em cada uma das etapas do projeto. O presente artigo resulta de uma análise qualitativa, por meio da qual busca-se evidenciar as categorias de sujeito, tempo e espaço instauradoras do sujeito em seu discurso, bem como descrições que certificam as experiências estéticas vivenciadas por meio dos estímulos captados pelos sentidos e a importância destas para a construção da subjetividade.

Análise e discussão dos dados

Essa discussão tem como ponto de partida a hipótese levantada nesta pesquisa, que tem como cerne a enunciação, a percepção e a vivência das experimentações estéticas, como base para a constituição do sujeito-autor e a emergência da (inter)subjetividade. Primeiramente, analisaremos a produção de um aluno cujo nome apresenta as iniciais GHR e em cujo texto se evidencia a emergência da (inter)subjetividade segundo as descrições trabalhadas pelos autores pesquisados. Em seguida, analisaremos outro texto, dessa vez produzido por um aluno com nome de iniciais MFAS. Nesse texto, o locutor, ao experimentar uma cena de atropelamento, reelabora as suas percepções sobre questões de vida e morte. Também em virtude de espaço, não apresentaremos os textos analisados em sua íntegra.

A emergência da (inter)subjetividade

Do ponto de vista enunciativo, observa-se a emergência da inter(subjetividade) quando o sujeito identificado como Gi apropria-se da língua por meio da escrita, em um “aqui” e “agora” específicos, e anuncia o título do seu texto, promovendo sua inserção no discurso: “A simplicidade do olhar”. A entrada no discurso evidencia o caráter singular e irrepetível da enunciação, já que tal movimento nunca será mais o mesmo, considerando-se que a produção de tal enunciado por esse mesmo locutor ou por outro, em um tempo e espaço diferentes, consistirá sempre de uma nova enunciação.

Essa enunciação faz ecoar a emergência da subjetividade decorrente do uso da língua e das vivências estéticas do locutor/enunciador. Por meio de suas experimentações, o sujeito vai construindo as imagens que um olhar atento e subjetivo lhe permite desenhar:

Aprendi que final de semana tem que ser com a família. São aqueles dias para fazer as coisas juntos, com o intuito de recompensar a falta de tempo com as pessoas que sempre estão ao nosso lado. Em um desses finais de semana, fomos visitar a vó de meu pai, que havia voltado do hospital. “Não sabemos quanto tempo ainda temos com ela”, meu pai diz. O que de fato, é verdade. Hoje ela está com seus 97 anos e desde que a conheço, ela tem a mesma aparência. (GHR, 2016)

No trecho em destaque, o sujeito-autor se faz enunciar pelo uso do verbo “aprendi”, cuja desinência determina a primeira pessoa do singular e indicia a marca de subjetividade no texto/discurso. O mesmo ocorre com a elocução do verbo “conheço”, cuja desinência número-pessoal assinala a presença do sujeito no discurso. Conforme Benveniste (1995), esse índice de pessoalidade é uma categoria vazia, que será preenchida por aquele que diz “eu” em seu discurso. Outros índices lexicais que revelam a categoria de pessoa encontram-se registrados no texto, entre os quais se destacam os pronomes:

- a) pessoais do caso reto: “Dessa vez **eu** não pedi para ir embora.”. (grifo nosso).
- b) pessoais do caso oblíquo: “Nós quatro **nos** olhamos”. (grifo nosso). Benveniste (1995) observa que o uso da primeira pessoa do plural (nós, nos) pode ser inclusivo (união de um eu, pessoa subjetiva, a um tu/vós, pessoa não subjetiva) ou exclusivo (eu, pessoa + ele(s), não pessoa).
- c) possessivos: “A cena que materializei em **minha** mente...” (grifo nosso).

A instauração do discurso será consubstanciada por certa intencionalidade comunicativa, cujo alvo é sempre o outro com quem se deseja estabelecer uma troca dialógica. Assim é que a enunciação de “eu” sempre evocará a presença de um “tu”, em uma manifestação intersubjetiva, podendo tal

manifestação apresentar-se de forma explícita ou mesmo implícita no discurso. No texto em análise, a evocação ao leitor evidencia-se por meio de marcas específicas, seja por meio do uso de pronome de tratamento, seja por meio de um marcador conversacional, conforme atestam as seguintes elocuições: “Sempre vai ter uma hora que você vai se lembrar, talvez porque essas sejam as mais puras e inocentes.” e “...mas sabe como é criança, né?!” (grifos nossos). É interessante observar que o pronome “você” não necessariamente especifica um sujeito determinado com quem se fala, mas um sujeito genérico, fruto das concepções do sujeito-autor sobre o provável destinatário de sua elocução. Assim sendo, esse sujeito interlocutor não está fora de si, mas constitui com ele um único par dialógico estabelecido na relação “eu-tu”. O diálogo com o outro nos faz compreender, com Merleau-Ponty (1971), que o corpo subjetivo não pensa o outro, mas tão somente existe com ele em um projeto comum.

Outras vozes são incorporadas à enunciação pela locutora, que as introduz por meio de diferentes recursos linguajeiros. Assim temos:

a) **discurso direto:**

“ — Bêncã, vó Manzica. — Meu pai, repete várias vezes, para que ela conseguisse ouvir.”

[...]

— Deus te abençoe meu filho. — Ela responde ao reconhecê-lo.”

Algumas vezes, essas vozes são apresentadas por meio de verbo ou nome *dicendi*, conforme indiciam os seguintes enunciados: “Não sabemos quanto tempo ainda temos com ela”, meu pai **diz.**” (grifo nosso) e “então eu tentava da forma mais discreta possível chamar meu pai para ir embora e a **resposta** era sempre a mesma: ‘Daqui a pouco vamos, Gi’.” (grifo nosso)

As vozes introduzidas por meio do discurso direto são reproduzidas como forma de dar relevo a características da fala e da personalidade dos sujeitos referenciados no discurso.

b) **discurso indireto:** “Agora com um semblante totalmente diferente, com um sorriso no rosto e um brilho no olhar, ela pergunta como estamos.” Observe-se, nesse enunciado, que o registro da fala da bisavó não só deixa desvelar as emoções da locutora por meio da descrição que ela apresenta, como também é uma forma de influenciar o seu interlocutor com os mesmos sentimentos e sensações.

Esse processo de incorporação de outras vozes no interior de uma voz – ou instância de

enunciação – mais globalizante é o que compreendemos aqui como polifonia. Cada uma dessas vozes tem o seu domínio de referência e é instaurada em um tempo e espaço específico. Articuladas no discurso da locutora, elas se mesclam e constituem com este uma única rede de sistemas enunciativos. Não representam, nesse sentido, vozes isoladas e dispersas; ao contrário, fruto de uma alteridade, elas configuram um discurso único, que reflete a nossa expressão no mundo, a constituição clara de nossas emoções e intenções.

A subjetividade também se constitui a partir das experimentações sensoriais vivenciadas pelo sujeito, conforme se pode depreender das seguintes passagens do texto:

a) “A porta estava encostada e ao abri-la encontramos um cômodo pequeno. Porém, muito bem arrumadinho, **cheirando a limpeza**, com duas camas: uma no lado direito e a outra no esquerdo, com um criado bem no meio e em cima deste uma janela que estava fechada, deixando o ambiente **escuro.**” (grifos nossos).

b) “Agora com um semblante totalmente diferente, com **um sorriso gostoso no rosto, a voz macia e um brilho no olhar**, ela pergunta como estamos.” (grifos nossos).

A percepção do quarto e do semblante da avó manifesta-se por meio de associações sensoriais – tato, olfato, visão e paladar - que refletem um complexo de emoções vivenciadas pela locutora a partir daquilo que ela observa. É importante ressaltar que a realidade exterior percebida por meio de sentidos, na verdade, é parte integrante do sujeito e constitui a sua natureza psicológica e existencial.

A língua ordena o tempo a partir de um eixo, e esse, para Benveniste (1995) é sempre e somente a instância do discurso. A noção de tempo linguístico aponta para o tempo presente – o agora enunciativo – que nos possibilita, durante o ato de linguagem, integrar a referência de todos os tempos cronológicos, inclusive o presente. Assim, diferentes tempos verbais são referenciados pelo locutor, a partir desse “agora” discursivo, conforme podemos observar pelos seguintes enunciados:

- a) Presente: “Hoje ela **está** com seus 97 anos e desde que a **conheço**, ela **tem** a mesma aparência.” (grifos nossos)
- b) Pretérito: “...já **passava** das 3 horas da tarde quando **chegamos** na casa de minha bisavó”. (grifos nossos)
- c) Pretérito presentificado: “Diante daquele momento tão simples me **emociono, penso** como o nosso tempo em vida é curto...” (grifos nossos)

- d) Futuro do presente: “Sem dúvida **lembrarei** desse dia pelo resto de minha vida.” (grifo nosso)
- e) Condicional: “Ainda que **tentasse** imaginar aquela cena, não **conseguiria**”. (grifos nossos)

O tempo também será referenciado a partir do uso de advérbios, locuções, expressões e orações adverbiais, conforme atesta o seguinte exemplo: “Era sábado, véspera de dia das mães e já passava das 3 horas da tarde quando chegamos na casa de minha bisavó.”

Merleau-Ponty (1971) observa que o tempo surge a partir da relação do sujeito com o mundo. Daí que “O que é passado ou futuro para mim é presente no mundo.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 415). O tempo se apresenta para nós em ação, por meio de nossas percepções, memórias e vivências, conforme podemos observar pelos seguintes enunciados da crônica em tela:

- a) “É incrível como as lembranças que guardamos quando crianças sempre ficam em nossa mente...”
- b) “Guardo muitas lembranças de minha bisavó, lembro-me de ir visitá-la e ela estar sentada no sofá da sala tricotando tapetes.”

Tais exemplos nos permitem observar, com Merleau-Ponty (1971, p. 416), que “... uma percepção conservada é uma percepção, ela continua a existir, está sempre no presente...”. O tempo presente pode inclusive ter efeito restaurador de emoções não vividas em sua plenitude, conforme sinaliza a fala da locutora: “Dessa vez eu não pedi para ir embora, quis ficar o máximo de tempo ali com ela. Se eu pudesse recuperar o tempo perdido, com certeza teria aproveitado melhor.”. Desse modo a percepção do tempo passado ou futuro se processará sempre a partir do presente, de acordo com a perspectiva ou intencionalidade do sujeito no curso de suas experiências.

Assim como o tempo, cumpre-nos destacar com Benveniste (1995) a importância do espaço enunciativo - o “aqui” discursivo - como fator integrador da referência. Também Merleau-Ponty (1971) destaca a intrínseca relação entre o sujeito e o espaço, que neste se integra por meio de sua percepção, experiência e sensibilidade. Ressalte-se que, para o filósofo, o espaço não está fora do ser, antes integra-o, caracterizando-se, portanto, como um espaço existencial, uma imagem do ser. É nesse sentido que o locutor da crônica analisada articula em seu “aqui” discursivo os diferentes espaços que constituem a sua memória: “Era sábado, véspera de dia das mães e já passava das 3 horas da tarde quando chegamos na casa de minha bisavó. Ao passar pela estreita porta de entrada que conheço e visito há 16 anos, sinto-me com os meus 8.”

Observe-se que o tempo/espaço referenciado no discurso é o da percepção, confirmando-se,

dessa forma, o que assevera Merleau-Ponty (1971, p. 426): “[...] a percepção espacial [...] só se compreende no interior de um campo perceptivo [...]”. Há uma compressão do tempo/espaço por parte do sujeito, cujas experiências e memórias concentram-se no seu aqui-agora como algo fluido e latente.

O enredo da crônica analisada reflete as vivências de uma locutora que, na e pela linguagem, vai se constituindo enquanto sujeito no aqui-agora discursivo: Gi, uma garota de dezesseis anos, marcada por fortes vínculos familiares e grande afeição pela bisavó. Na tessitura de suas memórias, ela mantém o predomínio da voz, mas mobiliza em seu discurso outras vozes, como a do pai e a da bisavó, por exemplo, criando, desse modo, uma rede polifônica. A experiência da alteridade se manifesta a partir da mobilização de diferentes vozes e ainda pela interpelação ao leitor, que se constitui como seu alocutário e partilha das vivências da locutora numa atitude responsiva. Essa possibilidade de vivenciar as experiências do outro mediadas pelo discurso configurará a relação de intersubjetividade, já que esta implica uma experiência perceptiva comum. Integradas em um único espaço de referenciação, essas vozes constituem um só corpo subjetivo, configurado em um tempo-espaço discursivo singular, o que transforma essa experiência em um evento enunciativo único.

A relação dialógica possibilita que locutor e alocutário participem juntos da construção da referência, que remonta às memórias da adolescente e sua relação afetiva com a família, em especial, com a bisavó Manzica. Observe-se que a referência desencadeia o reavivamento das emoções, uma experiência estética, que, segundo Merleau-Ponty (1971), impulsiona a vivência e participação do sujeito em um universo sensível que o convida não a interpretá-lo, mas a senti-lo. Na crônica em tela, essa experiência sensível revela-se por meio de palavras e expressões sintagmáticas como “lembranças”, “nossos medos”, “nossas alegrias”, “minha nostalgia”, “minha comoção”, “momentos difíceis e felizes” e “a cena que materializei em minha mente”. Juntam-se a essas outras que evocam sensações, tais como “arrependo-me amargamente” e “ambiente escuro”, bem como outras que evocam afetividade, tais como “evidente o afeto e carinho”, “pedindo-lhe a benção dou-lhe um beijo no rosto” e “nossos olhos se encheram de lágrimas”. Tais palavras e expressões constituem o cerne da referência, aqui sintetizada pelas memórias de uma adolescente sobre sua bisavó. O processo de discursivização assim constituído faz emergir a percepção de nós mesmos, do outro e do mundo que nos cerca, além de promover a abertura para a alteridade e novas experiências estéticas e humanizadoras. Tais requisitos são primordiais para a constituição do sujeito cronista.

5.2 Sujeito e experimentações estéticas

Uma vez demonstrado como se processa a emergência da (inter)subjetividade, observaremos, a seguir, como o sujeito vivencia as experiências esteticamente na medida em que se constitui como tal. Começemos por destacar que a experiência estética é essencialmente perceptiva, pois compreende a relação entre o sujeito e o objeto ou situação experienciada. Em “Razões e emoções”, texto produzido por MFAS, o locutor descreve algumas impressões sensoriais, conforme expressam os enunciados: “Acordo repentinamente e sinto o suor se espalhar por minha face.” e “Mas ao abrir a porta me deparo com um belo dia, onde o sol está tão aconchegante ao tocar minha pele que parece até estar me abraçando.” A experiência sinestésica, que envolve pelo menos dois órgãos do sentido – visão e tato –, revela uma forma de o sujeito sentir a si mesmo e ao universo exterior. Itens e expressões lexicais como “sinto”, “aconchegante”, “tocar minha pele” “abraçando” apontam para essa intrínseca relação entre sujeito-corpo-mundo.

O sujeito toma consciência de si a partir de sua facticidade, ou seja, de seu agir no e sobre o mundo, onde ocorre a relação com o outro, com o tempo e com o espaço. A interação com o outro opera numa relação de intercomplementaridade, ou seja, no diálogo, na busca pelo outro, na troca de afetos: “- Haha, muito engraçado mamãe, mas não é nenhuma das duas alternativas – digo indo até ela e lhe dou um abraço e um beijo apertado...” A experiência estética recobre-se de uma dimensão ontológica, visto que ela resulta da alteridade e da transcendência, que possibilita ao sujeito descobrir-se no e para o outro, viver as suas afetividades e emoções, bem como expandir o seu universo existencial.

A percepção de si mistura-se à percepção de experiências vividas ao longo da existência: “Percebo que pela primeira vez em tempos, eu acordei antes do meu despertador tocar, bem antes aliás.” Para Merleau-Ponty (1971), o tempo é uma experiência mundana, subjetiva e inseparável do sujeito. Essa experiência não se revela como uma sucessão de acontecimentos, mas como uma rede de intencionalidades. No enunciado em destaque, por exemplo, a reflexão sobre o tempo reflete uma introspecção do sujeito, que o leva, inclusive, à perplexidade relativa ao ocorrido: “bem antes aliás”.

A experiência espacial proporciona ao sujeito a vivência de situações inusitadas, que abalam sua estrutura emocional: “Mas antes que eu pudesse chegar ao ponto, uma pequena multidão em volta de uma ambulância chama minha atenção. Um acidente. (...) É aí que vejo uma moça jovem, cheia de sangue e sem batimentos cardíacos. Engulo em seco. (...) então marchei para o ponto com aquela visão impregnada na memória.” A percepção resulta de uma experiência que integra a consciência e o mundo. É interessante observar neste excerto a existência de dois tipos de espaços experienciados pelo sujeito. O primeiro é o espaço físico, configurado pelo ambiente próximo ao ponto do ônibus e

pela cena do acidente que lhe despertou a atenção. O segundo é o espaço das emoções que se afloram em decorrência da sua relação do sujeito com a cena vivenciada e a partir das quais ele vai reconfigurar a sua trajetória existencial. São ambos, espaços de interações do sujeito, visto que ele é uma unidade perceptiva viva, que age e que sente.

Merleau-Ponty (1971) compreende o sensível como condição de experiência, de encontro e comunhão do ser-corpo-mundo, construídos sempre na singularidade do presente actancial. As memórias pretéritas e as projeções futuras serão sempre vividas no presente das emoções, como podemos analisar a partir do seguintes enunciados: “... me lembrou por demais do seu Tião, um velhinho simpático do Asilo Lar da Divina Providência (...) ao qual eu visitei há exata uma semana atrás” e “Aquela visita realmente mexeu comigo. Voltei de lá tão mexida com a fragilidade dos seres humanos, tão incomodada com o valor da nossa vida e com tanto receio do que poderá ser meu futuro daqui uns anos...”.

Os verbos flexionados no passado, como “lembrou” e “visitei”, e no futuro, “poderá ser”, bem como as expressões adverbiais “Há exata uma semana atrás” e “daqui uns anos” são exemplos da dinâmica temporal articulada a partir do presente da enunciação. É importante destacar que o locutor não está apenas narrando fatos ocorridos ou possíveis, mas vivenciado-os a partir das suas emoções presentes. Itens e expressões lexicais como o modalizador “realmente”, o verbo “mexeu”, as expressões nominais “tão mexida” e “tão incomodada”, além da expressão adverbial “com tanto receio” externalizam a expressão dos sentimentos evocados pela memória do velhinho e pela perspectiva de futuro. Observe-se que, dessa forma, organismo e consciência não se constituem como causalidades distintas; ao contrário, revelam sempre um movimento pulsatório no mundo.

As relações dialógicas, as diferentes perspectivas em interação e confronto, bem como as experiências vividas são fundamentais para a fruição e a elaboração do sentido estético. Essa é a base para que o sujeito se constitua tanto em sua singularidade como também em sua complexidade, conforme observa o locutor do texto em análise: “Somos únicos não só em digital, mas em espírito. Um verdadeiro quebra-cabeça da complexidade. Você ainda está muito jovem, ainda há muito para ver, ouvir, sentir, viver.” Essa experiência perceptiva resulta da relação do corpo com e sobre o universo sensorial. Ressignificada na e pela linguagem dialógica, ela possibilita ao sujeito constituir a si próprio e ao outro, bem como vivenciar a sensibilidade dos gestos e das relações em um movimento sempre transitório que configura a nossa realidade existencial. Essa consciência do “eu”, do ser subjetivo pode revelar-se como em uma epifania, assim como ocorre com o locutor do texto em análise, que diante de suas reflexões ontológicas em busca de respostas para perguntas infinitas,

permite-se externalizar algumas sensações vividas: “Frio. Frio, frio, frio.”

Considerações finais

O presente artigo pretendeu discutir sobre a (inter)subjetividade e as experimentações estéticas na formação de sujeitos cronistas. Buscamos discorrer sobre a importância da percepção de nós mesmos, do outro, do tempo e do espaço em que vivemos para a formação do sujeito e sua humanização. Nos pressupostos teóricos, primeiramente refletimos sobre enunciação, percepção, corporeidade, experimentações estéticas e subjetividade. Em seguida, buscamos estabelecer a relação entre esse aporte teórico, o processo de humanização e a formação do sujeito cronista.

A abordagem prática consistiu da análise de uma crônica produzida por um aluno do ensino médio integrado em uma escola da rede federal de ensino, resultante de um projeto de engenharia didática desenvolvido e implementado por uma equipe de professores da área de Linguagens e Códigos. Buscamos compreender como se dá a constituição da (inter) subjetividade e a formação do sujeito autor a partir de itens e expressões lexicais que indiciam a presença do sujeito na língua e que revelam as suas experimentações estéticas e o processo de humanização. Os registros e depoimentos nos permitiram compreender como ocorre o nascimento de uma crônica, cujo processo criativo tem origem no corpo perceptivo e na relação dialógica.

O crítico literário Antonio Candido (1992, p. 13), ao comentar sobre o estatuto da crônica enquanto um gênero menor, observa que “Graças a Deus’, – seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós.” Infere-se, dessa citação, a importância da crônica para o desenvolvimento de nossa sensibilidade e humanização. O desenvolvimento do projeto de engenharia didática tornou-se relevante, por oportunizar aos alunos o engajamento em práticas de leitura e escrita que lhes permitiram, mediante um olhar para si próprio, para o outro e para o seu universo constituinte, agir sobre o texto, construindo sentidos e vivenciando experiências estéticas e humanizadoras. Tais experiências são primordiais pois nos possibilitam promover a constituição de nossa subjetividade em um contexto globalizante, que envolve a fruição estética, a participação dialógica e a intersubjetividade.



Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 4ª ed. São Paulo: Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. SP: educ, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. V. 4, n. 6, mar. 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em <https://goo.gl/P6MLzS>. Acesso em 25/11/2017.

CANDIDO, Antonio et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. Disponível em http://www.cultura.mg.gov.br/files/suplemento-literario/especial_cronicas.pdf. Acesso em 20/01/2017.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, nº 32.1, 2016, p. 237-260. Disponível em goo.gl/pyFdB8. Acesso em 30/06/2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita:

apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).

RANGEL, Ergon de Oliveira. A escrita que faz a diferença. In: RANGEL, Ergon de Oliveira (Org.). *Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?* São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social, 2011.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

Submissão no site: agosto de 2018

Aceite: abril de 2020