

Estudos De Aquisição Mudança E Ensino-Aprendizagem De Línguas



*Maria Célia Lima-Hernandes
Mônica Maria Soares Santos
Paulino Soma Adriano*

**VIII SIMELP
III SINTEL
Volume VI**



2023

VIII SIMPÓSIO MUNDIAL DE
LÍNGUA PORTUGUESA
2022

III SIMPÓSIO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM
2022

VOLUME VI
2023

ESTUDOS DE AQUISIÇÃO, MUDANÇA
&
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

VOLUME VI

2023

ORGANIZADORES:

Maria Célia LIMA-HERNANDES

Mônica Maria Soares SANTOS

Paulino Soma ADRIANO

ESTUDOS DE AQUISIÇÃO, MUDANÇA
&
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

VOLUME VI

2023

Estudos de Aquisição, Mudança e Ensino-aprendizagem de Línguas
Copyright© 2023 by VIII SIMELP e III SINTEL
[2023]

Todos os direitos desta edição são reservados à:
VIII SIMELP e III SINTEL 2022
<http://www.simelp.com>

Estige Editorial Ltda
Rua Marujal, 09
05879-460 – São Paulo – SP – Brasil

DIRETORIA EDITORIAL:

Gabriel Banqueri Casemiro
Ieda Ferreira Banqueri Casemiro

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:

Ana Luiza Gerfi Bertozzi
Charles Borges Casemiro

REVISÃO:

Ana Luiza Gerfi Bertozzi
Ieda Ferreira Banqueri Casemiro
Charles Borges Casemiro



2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

LIMA-HERNANDES, Maria Célia

Estudos de Aquisição, Mudança e Ensino-Aprendizagem de Línguas / Maria Célia Lima-Hernandes, Mônica Maria Soares Santos, Paulino Soma Adriano

– São Paulo: Estige Editorial, 2023.

497 p.

ISBN: 978-65-996775-8-8

1. Linguagem. 2. Línguas. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. 5. Aquisição.
I. Santos, Mônica Maria Soares; II. Adriano, Paulino Soma; III. Título.



Estige Editorial

2023

VIII SIMELP – SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA 2022
III SIMPÓSIO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA
LINGUAGEM 2022
Brasil / Angola, 2022
EDIÇÃO ESPECIAL HÍBRIDA



APOIO:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq)

Realização:



**VIII
SIMELP** *Edição Especial Híbrida*
Angola-África
**SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**
 **III SINTEL**
**SIMPÓSIO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM**
04 a 07 de outubro de 2022
São Paulo - Brasil 

REALIZAÇÃO:

Universidade de São Paulo – FFLCH/USP
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
Instituto Federal de São Paulo – IFSP
Universidade de Évora (Portugal) – EU

PRESIDÊNCIA DE HONRA DO SIMELP

Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora)

DIRETORIA EXECUTIVA DO SIMELP

Cristina Lopomo Defendi (Instituto Federal de São Paulo)
Renata Barbosa Vicente (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo)

PRESIDÊNCIA DO VIII SIMELP (Edição 2022)

Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo e
Universidade de Santiago – Cabo Verde)

INSTITUIÇÃO PARCEIRA ANGOLANA (Edição 2022)

Paulino Soma Adriano (Instituto Superior de Ciências da Educação –
Huíla – Angola)

COMISSÃO TÉCNICA DE ORGANIZAÇÃO

Alícia Auxiliadora Nunes Arruda
Paula Korey da Silva
Sálvia de Medeiros Souza

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)
Alexandre António Timbane (UNILAB)

Amanda Heiderich Marchon (UFES)
Ana Alexandra Silva (UE)
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho (UEMA)
Ana Luísa Vilela (UE)
Ana Paula Mendes Alves De Carvalho (IFMG)
Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)
Andreia da Silva Santos (FIS)
Antonio Donizeti da Cruz (UNIOESTE)
Aparecida Negri Isquerdo (UFSM)
Atilio Butturi Junior (UFSC)
Beatriz Daruj Gil (USP)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Charles Borges Casemiro (IFSP)
Cilene Margarete Pereira (UNIFAL)
Cindy Mery Gavioli-Prestes (UNICENTRO)
Claudia Maris Tullio (UNICENTRO)
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)
Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
Clotildes Farias (UFS)
Cristiano Lessa de Oliveira (IFAL)
Cristina Becker Lopes Perna (PUC-RS)
Daniel Marra (IFTO)
Daniela Palma (UNICAMP)
Darcilia Simões (UERJ)
Denise Giarola Maia (IFMG)
Edvaldo Balduino Bispo (UFRN)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Evangelina Maria Brito de Faria (UEPB)
Fábio Marques de Souza (UEPB)
Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas (UEFS)
Fabrício da Silva Amorim (IFBA)
Fernando da Silva Cordeiro (UFERSA)
Flaviane Faria Carvalho (UNIFAL)
Flaviane Romani Fernandes Svartman (USP)
Gabriela da Silva Bulla (UFRG)
Gesieny Laurett Neves Damasceno (UFES)
Gian Luigi de Rosa (UniRoma 3)
Glaucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)

Gorete Marques (IP Leiria)
Hélvio Frank (UEG)
Hugo Lenes Menezes (UFPI)
Ieda Maria Alves (USP)
Iran Ferreira de Melo (UFRPE)
Isabel Roboredo Seara (UAb)
Ivo da Costa do Rosário (UFF)
Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM)
Janderson Lemos de Souza (UNIFESP)
João Paulo Rodrigues Balula (IPV)
Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP)
Josane Moreira de Oliveira (UEFS/UFBA)
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)
Karla Renata Mendes (UFAL)
Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)
Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)
Leandro Tafuri (UniGuairacá)
Lídia Spaziani (FaSouza)
Lilásia Chaves de Area Leão Reinaldo (IFMA)
Liliane Santos (UNIV-LILLE)
Luciana Fracassi Stefaniu (UNICENTRO)
Luciani Ester Tenani (UNESP)
Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UNINCOR)
Lucília Maria Abrahão e Sousa (USP)
Luísa Marinho Antunes Paolinelli (FAH/Uma)
Marcela Ferreira (IFG)
Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)
Marcello Ribeiro (UniDrummond)
Marcelo Módolo (USP)
Márcia Santos Duarte de Oliveira (USP)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
Maria Carolina de Godoy (UEL)
Maria Célia Dias de Castro (UEMA)
Maria Cláudia Teixeira (UNICENTRO)
Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC-GO)

Maria de Fatima do Nascimento (UFPA)
Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)
Maria Helena de Araújo e Sá (UA)
Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM)
Maria João Marçalo (UE)
Maria Jussara Abraçado de Almeida (UFF)
Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ)
Maria Madalena Teles de Vasconcelos Teixeira (UA)
Maria Mercedes Saraiva (USP)
Mariangela Rios de Oliveira (UFF)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Marileia Reis (UNILA)
Marilúcia Domingos dos Santos Striquer (UENP)
Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)
Mariza Vieira da Silva (UNICAMP)
Marize Mattos Dall'Aglio Hattnhe (UNESP)
Marli Quadros Leite (USP)
Marta Lúcia Cabrera Kfoury (UNESP)
Mayra Pinto (IFSP)
Nelci Alves Coelho Silvestre (UEM)
Neusa Bastos (PUC-SP/UPM)
Neusa Inês Philippsen (UNEMAT)
Nilza Barrozo Dias (UFF)
Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB)
Paulo Henrique Duque (UFRN)
Paulo Osório (UBI)
Phellipe Marcel Da Silva Esteves (UFF)
Regina Pires de Brito (UPM)
Renata Ferreira Costa (UFS)
Ricardo Yamashita Santos (UNP)
Roberval Teixeira e Silva (UM)
Roselene de Fátima Coito (UEM)
Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (UNILAB)
Silvia Melo-Pfeifer (UNI-HAMBURG)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Tânia Ferreira Rezende (UFG)
Thaís de Araujo da Costa (UERJ)

Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)
Thomas Johnen (FH-ZWICKAU)
Úrsula Cunha Anacleto (UNEB)
Valéria Gil Condé (USP)
Valter de Carvalho Dias (IFBA)
Vanise Medeiros (UFF)
Verena Kewitz (USP)
Verli Petri (UFMS)
Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)



2023

SUMÁRIO

Apresentação ► 16 ◄

Comissão organizadora

Capítulo 1 ► 20 ◄

O RISO E O CHORO COMO IMPORTANTES ELEMENTOS MULTIMODAIS
NA INTERAÇÃO ENTRE MÃE/BEBÊ NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE
LINGUAGEM (Brasil)

▲ Valdenice Pereira de LIMA / Laís Cavalcanti de ALMEIDA / Driely
Xavier de HOLANDA / Marianne C. B. CAVALCANTE

Capítulo 2 ► 37 ◄

GESTUALIDADE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: Pressupostos teórico-
metodológicos da constituição do CAIL – Corpora Audiovisuais Infantis
Longitudinais

▲ Patrik Aparecido VEZALI

Capítulo 3 ► 56 ◄

A PERCEPÇÃO DA MATRIZ MULTIMODAL E A AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM

▲ Danieli Maria da SILVA / Driely Xavier de HOLANDA / Laís Cavalcante
de ALMEIDA / Marianne C. B. CAVALCANTE

Capítulo 4 ► 76 ◄

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ E AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM

▲ Driely Xavier de HOLANDA / Danieli Maria da SILVA / Valdenice Pereira
de LIMA

Capítulo 5 ► 97 ◄

MAPEAMENTO DE CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DAS ÚLTIMAS
DÉCADAS SOBRE AQUISIÇÃO / DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
POR SURDOS

▲ Wanilda Maria Alves CAVALCANTI / Michele Elias de CARVALHO

Capítulo 6 ► 118 ◄

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: Metaetnografia sobre os principais conceitos discutidos em pesquisas acadêmicas

▲ Adriane Matos de ARAUJO / Jéssica do Nascimento RODRIGUES

Capítulo 7 ► 139 ◄

DA LITERATURA À PRODUÇÃO DA IMAGEM: Transcrição artística e letramento como estratégia translacional da psicolinguística experimental na sala de aula

▲ Sabrina Lopes dos SANTOS / Paulo Cezar MAIA

Capítulo 8 ► 159 ◄

A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA:

Reflexões em torno da prática de diálogo com o discurso de outrem

▲ Sibely Oliveira SILVA

Capítulo 9 ► 177 ◄

UMA REANÁLISE DE DOIS CASOS DE MUDANÇA ESTRUTURAL ENTRE O TUPI ANTIGO E A LÍNGUA GERAL AMAZÔNICA/NHEENGATU TIDOS COMO EXEMPLOS DE CRIOLIZAÇÃO E A APRESENTAÇÃO DE UM CASO DE MUDANÇA GRAMATICAL NO NHEENGATU DO SÉCULO XIX POR CONTATO COM O PORTUGUÊS

▲ Thomas Daniel FINBOW

Capítulo 10 ► 199 ◄

A EXPANSÃO DIACRÔNICA DA CONSTRUÇÃO MARCADORA DISCURSIVA DE VISUALIZAÇÃO VIRTUAL

▲ Vania Rosana Mattos SAMBRANA

Capítulo 11 ► 216 ◄

MÍDIAS FALADAS LOCAIS: Preferências linguísticas de ouvintes/telespectadores de Cuiabá-MT

▲ Fernanda de Souza Pedrosa CAMPELO

Capítulo 12 ► 235 ◄

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E A DIDATIZAÇÃO
DE MATERIAL AUTÊNTICO

▲ Aparecida Regina Borges SELLAN / Regina Célia Pagliuchi da SILVEIRA

Capítulo 13 ► 256 ◄

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL NO SÉCULO XX: Concepções de
ensino na obra *Introdução à didática da fala*, de Ana Rímoli

▲ Vanessa Gomes Teixeira ANACHORETA

Capítulo 14 ► 277 ◄

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA COM JAMBOARD

▲ Débora RACY SOARES

Capítulo 15 ► 295 ◄

AS PAISAGENS SEMIÓTICAS, PRÁTICAS POLÍTICAS E A SUPERDIVERSI-
DADE: Um estudo na cidade de heidelberg – políticas de inclusão

▲ Lucilene LISBOA REHBERG

Capítulo 16 ► 313 ◄

DESVENDANDO MISTÉRIO PARA APRENDER: *Gamification e storytel-
ling* a favor do ensino de língua inglesa

▲ Tatiana Ramalho BARBOSA

Capítulo 17 ► 329 ◄

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DIVERSIDADE CULTURAL EM DOIS LIVROS
DIDÁTICOS DE INGLÊS

▲ Lucas POSSATTI / Raíssa GOUVEIA

Capítulo 18 ► 345 ◄

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O ACOLHIMENTO DE REFUGIADOS

▲ Agenor Francisco CARVALHO

Capítulo 19 ► 362 ◄

ENFOQUE INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

▲ Agenor Francisco CARVALHO

Capítulo 20 ► 382 ◄

“PENSAVA QUE ERA IGUAL, PROFESSORA!”: Percepções sobre o ensino de PLE de professores em formação inicial na rede ISF/UFAL

▲ Eliane Vitorino de Moura OLIVEIRA

Capítulo 21 ► 406 ◄

GENI NA PAUTA: Estratégias anafóricas no gênero notícia em português como língua adicional

▲ Samuel FIGUEIRA-CARDOSO

Capítulo 22 ► 427 ◄

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR FRANCÊS: Uma experiência pedagógica inovadora nos cursos de línguas estrangeiras aplicadas

▲ Rosa Maria FRÉJAVILLE / Pedro Miguel Guedes de OLIVEIRA

Capítulo 23 ► 445 ◄

O CONCEITO DE LÍNGUA E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE ENSINO EM PLE: Diálogos possíveis

▲ Camila GUSMÃO

Capítulo 24 ► 462 ◄

ENSINO DE PLE: Reflexões sobre os contextos discursivo e cognitivo

▲ Gabriela Mascarenhas MAZARO PRETO / Keyla Lima

DRAGONETTI / Maria do Carmo Meirelles Reis Branco RIBEIRO

Capítulo 25 ► 474 ◄

KAHOOT! NAS AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

▲ Débora RACY SOARES

APRESENTAÇÃO

O *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (SIMELP) nasceu, em 2007, a partir da constatação de uma demanda de linguistas que sentiam que havia poucos espaços democráticos para a discussão de trabalhos de abordagens distintas. Naquele momento, havia um número considerável de produção formalista, cujos organizadores, invariavelmente, fechavam-se cada vez mais ao diálogo com outras teorias e métodos.

O I SIMELP (2008) chegou com a proposta de criar esse espaço interdisciplinar e acolhedor de distintas abordagens de modo a que os estudos pudessem se beneficiar de outros olhares. Uma das ideias surgidas, então, foi a instituição de espaços em que pesquisadores de vários níveis de formação, de vários países e de diversas abordagens teórico-metodológicas buscassem juntos a construção de projetos e parcerias. Vimos, então, nascerem projetos maravilhosos, cujos frutos foram, edição após edição, sendo burilados, aprofundados e divulgados. Surgiram com essa ação as redes de pesquisadores em torno de temas de interesse afim, com representação em cada um dos continentes. O ambiente era de cordialidade, de generosidade e humildade, principalmente. A humildade de aprender com o outro sobre realidades, antes fragmentadas em pequenos congressos regionais.

O SIMELP chegou integrando essas regiões diversas. Muitos foram os pesquisadores que se tornaram *habitués* das edições e um público fiel ao modo de conduzir as dinâmicas foi crescendo cada vez mais. Reencontramo-nos em Évora (II SIMELP – 2009), em Macau (III SIMELP –

2011), em Goiânia (IV SIMELP – 2013), em Lecce (V SIMELP – 2015), em Santarém (VI SIMELP – 2017) e em Porto de Galinhas (VII SIMELP – 2019).

Uma dessas ilustres pesquisadoras que acolheu o SIMELP como espaço de cocriação foi a Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Moura Neves, a quem prestamos, em cada um dos dez volumes publicados com trabalhos do VIII SIMELP, mais uma homenagem, agora póstuma. Unimo-nos a todos que puderam conosco acompanhar a Conferência de abertura da professora Maria Helena, pesquisadora tão aplaudida em todas as edições. Na verdade, em todas as edições do SIMELP sempre guardamos um espaço carinhoso para a Professora, que respondia com uma humildade enorme, talvez do tamanho de sua vontade de arregaçar as mangas e trabalhar, ensinar, escrever, fazer a diferença no mundo e na vida de cada um de nós. Ela era incansável. Brindou-nos com lições em vários aspectos de nossa profissão, desde a conduta, o cuidado no trato com o outro, o carinho com que retribuía entre sorrisos e a candura nas respostas sempre generosas às nossas questões. Diante dela nossa sede por conhecimento e explicações logo se evidenciava. E ela conseguia cativar a todos com sua simplicidade, empatia e carisma, sem considerar o tempo do relógio; priorizava o tempo da troca, da oxigenação das mentes.

Todos os autores, cujos textos encontram-se, neste volume, publicados, materializam a homenagem que fazemos a uma das maiores linguistas que o Brasil já teve. Sua magnífica obra continuará ecoando sua sapiência e dignidade científica, dando-nos orgulho imenso de ter podido conviver, dialogar e acolhê-la em

São Paulo, em Évora, em Macau, em Goiânia, em Lecce, em Santarém, em Porto de Galinhas e, fechando o ciclo simelpiano dos dez anos de fundação, novamente em São Paulo.

Nesta VIII edição do SIMELP, ainda tivemos algumas barreiras para realizar o evento fora do Brasil, em especial em Angola, lugar idealizado para esta edição. Estávamos já há algum tempo coorganizando o evento e as Olimpíadas em parceria com o Prof. Paulino Soma Adriano envolvendo os alunos de ensino básico da parceria Brasil-Angola. Infelizmente, as barreiras de controle do covid19 nos impediram de levar o SIMELP fisicamente para aquele país. Resolvemos realizá-lo na USP, em que poderíamos acolher os congressistas tanto local quanto virtualmente, e este último espaço daria a possibilidade de aproximar pesquisadores de várias partes do mundo, mediados pelas tecnologias brasileiras. Foi também graças a esse novo arranjo que pudemos realizar a contento as II Olimpíadas de Culturas de Língua portuguesa do SIMELP, com o tema “Diversidade e Identidade: o que aprendi de sua cultura”. Se não fosse assim, não teríamos tido acesso ao primoroso trabalho de alunos de Angola e do Brasil, apresentados durante a abertura do SIMELP a todo o público participante e, depois, premiados no último dia do evento. Ainda uma última decisão tomada pela equipe organizadora foi reunir os esforços com a equipe do III Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem – SINTEL, decisão que propiciou esta produção tão importante no campo interdisciplinar dos estudos da linguagem distribuída em dez volumes.

Neste volume VI, reunimos as pesquisas sobre aquisição de linguagem, mudança linguística e ensino de língua portuguesa como língua adicional / língua estrangeira em perspectivas variadas. Que os textos aqui incluídos sejam a mais justa homenagem a uma mulher forte, inteligente, gentil e dedicada à Linguística brasileira, como foi nossa querida Maria Helena.

Comissão Organizadora

CAPÍTULO 1

O RISO E O CHORO COMO IMPORTANTES ELEMENTOS MULTIMODAIS NA INTERAÇÃO ENTRE MÃE/BEBÊ NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Valdenice Pereira de LIMA
PROLING/UFPB – vallima37@hotmail.com

Laís Cavalcanti de ALMEIDA
PROLING/UFPB – prof.almeidalais@gmail.com

Driely Xavier de HOLANDA
PROLING/UFPB – drielyxavier@hotmail.com

Marianne C. B. CAVALCANTE
PROLING/UFPB – proling@cchla.ufpb.br

RESUMO: Analisando dados de bebês, nos deparamos com um grande índice de riso e choro dentro dos contextos interativos mãe/bebê e levamos em consideração o quão importante esses elementos são, já que são através deles que os pais percebem os níveis de satisfação do bebê e desenvolvem diálogos. Nos primeiros meses de vida do bebê, os pais dão significado ao choro e esboços de riso e logo esses elementos vão tomando proporção na interação. O presente trabalho relaciona gestos e fala a partir da classificação de multimodalidade. Nesta perspectiva, dialogamos com McNeill (1985); Cavalcante (1994); Barros (2012); Soares (2014); Vasconcelos (2017) e Almeida (2018). O objetivo deste trabalho é analisar o riso em situação de afirmação e o choro em circunstância de negação

dentro do contexto interativo. A metodologia se deu através de recortes de dados de duas pesquisas de mestrado. Para alcançar o objetivo proposto, analisamos uma díade mãe-bebê por meio de gravações em vídeo de situações interativas e naturalísticas. Os dados foram disponibilizados pelo banco de dados do LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita e transcritos pelo software ELAN, e se trata de um estudo de caso longitudinal que se acompanhou uma criança na faixa etária de 1 a 24 meses. Dessa forma, vimos que o riso é considerado uma manifestação humana que se dá na relação com o outro, podendo ser considerado como uma forma de interação utilizada pela criança. Obtivemos como resultado que o choro é uma das primeiras pistas que marcam a negação, posição/imposição da criança dentro da interação. E o riso tem a conotação contrária ao choro, marcando, na maioria das vezes, uma afirmação. Assim, choro e riso são considerados manifestações humanas que se constituem na relação com o outro, podendo ser uma forma de interação utilizada pela criança.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição da linguagem; interação; mãe-bebê.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos analisando dados de bebês em processo de aquisição de linguagem, nos deparamos com um grande índice de riso e choro dentro dos contextos interativos mãe/bebê e levamos em consideração o quão importante esses elementos são, já que são através deles que os pais percebem os níveis de satisfação do bebê e desenvolvem diálogos. Nos primeiros meses de vida do bebê os pais dão significado ao choro e esboços de riso e logo esses elementos vão tomando

proporção na interação e marcando valor de posição e imposição dentro do diálogo. O presente trabalho relaciona gestos e fala a partir da classificação de multimodalidade, ou seja, como uma única matriz de significação. Nesta perspectiva de estudo dialogamos com os seguintes autores: McNeill (1985); Cavalcante (1994); Barros (2012); Soares (2014); Vasconcelos (2017), Barros & Fonte (2016) e Almeida (2018).

Por multimodalidade, entendemos uma abordagem que busca integrar vários elementos para produzir significações. Dessa forma, compreendemos que a linguagem não se limita apenas ao aspecto verbal, mas também aos movimentos gestuais. Dessa forma, levamos em consideração a perspectiva de Mc Neil (1985) a respeito do estudo do gesto-vocal, segundo o qual se tem a necessidade de relacionar gesto e fala, componentes relevantes para o estudo da aquisição; Bruner (1975, 1983) e Tomasello (2003), que trazem a importância da atenção conjunta na aquisição da linguagem, uma vez que é o meio pelo qual a criança entra no mundo da linguagem através da interação com o outro.

O objetivo deste trabalho é mostrar a importância dos elementos multimodais no desenvolvimento da criança através da interação e analisar o riso em situação de afirmação e o choro em circunstância de negação dentro do contexto interativo.

A metodologia consiste em um estudo longitudinal, cujo corpus foi composto por filmagens de interação mãe bebê. Através de recortes de dados de duas pesquisas de mestrado, uma sobre o Estatuto do Riso

enquanto instância multimodal (LIMA, 2016) e outra sobre A Multimodalidade em contextos de negação nas interações mãe-bebê da autora Almeida (2018).

Dessa forma, analisamos recortes de uma diáde mãe-bebê por meio de gravações em vídeo de situações interativas e naturalísticas de uma mãe com sua filha, os dados foram disponibilizados pelo banco de dados do LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita e transcritos pelo software ELAN, e se trata de um estudo de caso longitudinal que se acompanhou uma criança na faixa etária de 1 a 24 meses.

ALGUMAS ABORDAGENS SOBRE O RISO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

As expressões faciais de emoção vêm despertando interesse de muitos estudiosos há muito tempo. Várias são as abordagens que tratam dessa característica humana, considerada universal. Devido a crescentes interesses pelo assunto, a temática que envolve os movimentos faciais humanos tem caráter multidisciplinar, sendo objeto de estudo da Psicologia, Antropologia, Sociologia, Etiologia, entre outros campos de saber.

Segundo Castilho e Martins (2012), as pesquisas sobre as expressões faciais ganham impulso através de Darwin, que em uma investigação sobre as emoções humanas e animais, considerava as expressões das emoções relevantes para sobrevivência humana, já que os indivíduos, por viverem em grupos, necessitam da interação, manifestada através dos movimentos faciais.

Darwin apresenta descrições detalhadas de expressões do homem, como sofrimento, choro, humor. Castilho e Martins (2012) acrescentam que tal investigação explicitou que há semelhanças entre as expressões da face dos homens e dos animais. Ainda segundo os autores, as pesquisas de Darwin evidenciaram que seria necessária uma comparação entre as expressões faciais humanas e as expressões animais, uma vez que, somente compreendendo os movimentos expressivos dos animais, poderíamos conhecer essa característica humana, determinada pela evolução.

Além de constatar que algumas expressões emocionais são comuns em seres humanos e em animais, apesar de apresentarem funções distintas entre primatas humanos e não humanos, tais pesquisas revelaram que as emoções são universais, independem da cultura. (MESQUITA, 2011); o sorriso seria algo inato ao homem. Assim, segundo Mesquita (2011), Darwin acredita que as expressões faciais eram inerentes ao homem, sendo resultantes de um processo evolutivo da espécie.

Porém, o autor chama atenção para existência de algumas teorias que se contrapõe à ideia de observar as manifestações humanas apenas pelo caráter inato, atribuindo também um caráter social para o comportamento humano. Nessa perspectiva, o sorriso, assim como as expressões faciais estariam relacionados a diversos fatores, além de biológicos, também os de caráter sociocultural, contrapondo-se, dessa forma, ao pensamento evolucionista de Darwin.

O sorriso e o riso humano são as manifestações faciais mais investigadas por estudiosos de áreas diversas. Uma das maiores questões envolvendo tais características humanas era seu o caráter inato ou adquirido, já que se tratavam de expressões universais. Quanto a isso, Fernandes Mendes e Seidl de Moura (2009 p. 2) revelam:

Uma das primeiras e mais instigantes questões a serem enfrentadas no estudo do sorriso é sua origem. Ao ser abordada, remete a muitas perguntas sobre o modo pelo qual e quando surgem suas primeiras manifestações, se é uma habilidade inata, adquirida por herança genética ou por um processo de aprendizagem ou, ainda, se decorre de uma combinação de ambas as possibilidades. Terá o meio sociocultural uma atuação direta e determinante em suas manifestações? Por outro lado, se inata, pode ser explicada como fruto da filogênese humana? Permanece invariável desde o seu surgimento ou passa por algum processo de transformação ao longo da vida dos indivíduos? (MENDES; MOURA, 2009 p. 2)

O riso humano há muito tempo vem sendo discutidos na literatura. É na Antiguidade que se pode fazer referência do riso, enquanto objeto de estudo, através de Aristóteles e Platão. Na obra “Poética”, Aristóteles realiza um trabalho sobre o gênero cômico, porém, segundo Alberti (2002), o livro II da Poética, que tratava especificamente da comédia, perdeu-se, mas a influência desse filósofo, em relação às investigações posteriores sobre o riso, foi bem significativa.

O riso, segundo Bergson (2004) é eminentemente humano; a comicidade está intimamente relacionada ao indivíduo. Assim, as variadas pesquisas envolvendo o tema relaciona essa categoria a ações intrínsecas do sujeito. O autor ainda acrescenta que o riso ocorre no convívio social, não podendo realizar-se isoladamente, pois ele deve exprimir uma significação social, uma interação entre indivíduos. Assim, a natureza social do riso é indiscutível, não somente nos trabalhos de Bergson, mas autores como Bakhtin (2000) trazem o estudo do riso relacionado à manifestação humana. Na obra, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, o autor realizou um profundo estudo sobre a cultura cômica de caráter popular e folclórico da época medieval.

Apesar de retratar a historicidade do riso em *A Cultura Popular na Idade Média*, o conceito de riso dado por Bakhtin está em *Questões de Literatura e de Estética*, em que o autor define o conceito de riso, enfatizando seu caráter histórico e cultural, e não apenas como uma reação biológica do ser humano.

Nós temos em vista o riso não como um ato biológico e psico-fisiológico, mas o riso na existência sócio-histórica, cultural e objetual, e, principalmente, na expressão verbal. O riso se manifesta na fala pelos mais diferentes fenômenos, que até hoje não foram submetidos a um estudo histórico sistemático e rigoroso suficientemente profundo. Ao lado do emprego poético da palavra num “sentido não particular”, ou seja, ao lado dos tropos, existem as

mais variadas formas de utilização indireta de um outro gênero de linguagem: a ironia, a paródia, o humor, a facécia, os diversos tipos de comicidade, etc. (não existe uma classificação sistemática). (BAKHTIN, 2010, p. 343)

A concepção dada pelo autor supracitado vai além de uma noção de riso enquanto reação subjetiva do sujeito, o conceito aqui exposto compreende o ato de rir como uma manifestação do sujeito historicamente situado, diante de um determinado discurso. Dessa forma, compreendemos que o autor nessa obra extrapola a definição de riso, meramente pelo seu caráter biológico, concebendo-o como expressão verbal, que pressupõe uma forma de linguagem, com todas suas implicações dialógicas de produção.

Segundo Aristóteles, o homem é o único animal que ri. Dessa forma, o riso vem sendo analisado sempre atrelado às manifestações do sujeito.

Partindo de uma pesquisa de base indutiva, Propp (1992) realiza um estudo sobre o riso e o cômico, ressaltando que tais elementos ocorrem quando há alguma ridicularização, seja por uma característica física, que apresenta deformação ou por algo risível que está nesse corpo. Já, Bergson (2004) acredita que seu acontecimento está ligado a um desajuste, a um fato ou a uma ação inesperada, em relação ao habitual. Assim, o cômico seria caracterizado por algo que surpreendesse. Isso explicaria a piada, por exemplo, que tem sua graça ao final da história, devido ao seu caráter inesperado.

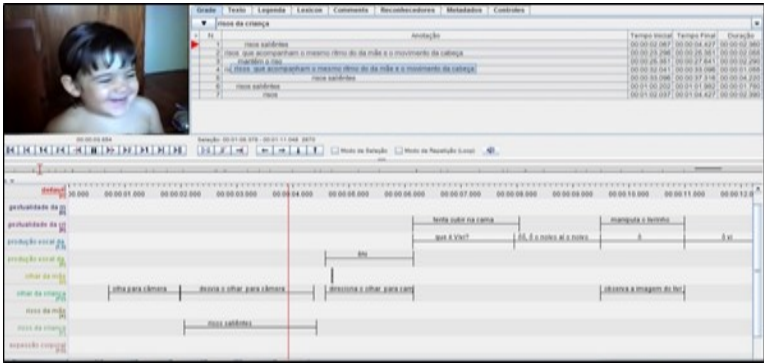
Por estar relacionado à natureza humana, o riso não ocorre aleatoriamente, assim como o humor, ele acontece dentro de um contexto sociocultural. Os sujeitos envolvidos no ato do riso estão situados socialmente e culturalmente. Por isso, a manifestação do riso está ligada à cultura, ao meio em que o indivíduo está inserido.

EXTRATO ANALISADO

Contexto: Mãe e bebê no quarto, a criança sobe em cima da cama.

Díade: C, idade: 16 meses.

Figura 1: Extrato 1



Extraído Lima (2015).

Nessa sessão, estão mãe e filha no quarto em um momento de interação. Há pouca produção de fala da criança, mas a mesma utiliza bastante o riso, o olhar e os gestos. A mãe, por sua vez, interage a todo o

momento com o infante, interpretando suas produções multimodais. Como se percebe pela imagem acima, a criança produz o riso; mais adiante, veremos como se deu sua construção.

É relevante mencionar que nesse episódio foi necessário acrescentarmos trilhas para expressão facial, uma vez que acreditamos que nessa cena o comportamento gestual da face da criança foi determinante para estabelecer a ocorrência de risos entre a mãe, o pesquisador, que também participa da cena, e a própria criança.

A cena inicia-se com o olhar da criança voltado para câmera. Aos 2" da sessão, o bebê produz um riso intenso, que surge após o seu olhar direcionado à câmera, estabelecendo com a pesquisadora, uma interação através do riso e do olhar. Aparentemente, não foi nenhuma ação por parte da pesquisadora que fez com que a menina produzisse o sorriso, a não ser o simples gesto de ambas se olharem.

No turno 5 da criança, podemos perceber pela descrição lá contida que a menina olha para câmera, fazendo biquinho; em seguida, balança a cabeça e todo seu corpo, fazendo rir sua mãe e logo após sorrir também. Essa produção do infante, que tem duração de 20 segundos, nos faz acreditar que o riso tem um efeito contagiante, provocando nas outras pessoas o desejo de rir, uma vez que todos os envolvidos na cena riam, inclusive, a mãe, que produz um riso de forma intensa. Toda essa ação ocorre aos 17" da sessão e a criança faz uso de elementos multimodais de forma bem intensa, como: expressão facial, olhar, expressão corporal, ao mesmo tempo.

É interessante mencionar que após a mãe rir intensamente, a criança também inicia sua produção de riso, que a princípio se intensifica e acompanha o movimento dos braços e o olhar para mãe; depois continua, mas a atenção se volta para câmera. O riso da criança parece estar associado à produção da mãe. O riso, dessa forma, ancorou uma interação entre mãe e filha, em que o bebê chama atenção da mãe através do fazer rir.

Outro momento relevante da cena se dá quando a mãe pede para filha mandar um beijo para câmera, aos 52” da sessão. A menina, ainda sentada na cama, olha para mãe e produz um “*aum*”, acompanhado de uma expressão facial, que é interpretada pela mãe como uma negação da filha. A menina, ao se recusar dar o beijo, aos 50 segundos da cena, do turno 3 da “produção vocal da criança”, faz suscitar novamente o riso, tanto da mãe, como do pesquisador. Esse “*aum*” da criança é compreendido como engraçado, pois é algo que surpreende aos que estão inseridos na cena. Essa compreensão nos faz evocar o conceito de riso definido por Bergson (2007) que relaciona seu acontecimento a um desajuste, a um fato ou a uma ação inesperada do habitual. No dado analisado, não se esperava a recusa enfática, engraçada da menina, em relação ao pedido da mãe. Assim, o cômico do fragmento foi caracterizado pelo surpreendente “*aum*”. Quanto a essa expressão, Scarpa (2009) define o termo com sendo aqueles primeiros enunciados da entrada da criança na sua língua materna. As holófrases são construções de enunciados de uma palavra só, portanto esse “*aum*” assemelha-se à produção de negação “não”.

Se observarmos a trilha da “expressão facial da criança”, podemos perceber que ela produz uma “caretinha”, ao negar o beijo. Essa atitude gera o riso das pessoas que estão em volta e, conseqüentemente, o riso da própria criança.

NEGAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Em um estudo longitudinal de uma criança de quatro semanas de vida até seus seis meses de idade, Vasconcelos e Leitão (2016) observaram três estágios no desenvolvimento da criança em relação às negações (oposição). O primeiro momento o adulto interpretou como oposição a expressão facial de choro e o próprio choro. No segundo momento, os pais perceberam a recusa, através da não-participação do bebê nas interações. Por fim, o terceiro momento é quando os atos infantis passam a ser interpretados como contraposições complexas por meio das quais a criança não apenas se contrapõe ao adulto, mas também sugere ações do seu próprio ponto de vista (LEITÃO, 2012; VASCONCELOS; LEITÃO, 2016).

Vale ressaltar que nessa pesquisa, os pais interpretam seus choros pelas variações, dependendo da duração, intensidade e ritmo das vocalizações, as variações mostram que existe uma diferença entre uma oposição enfática de uma oposição não-legítima. Ou seja, um choro delongado e rítmico era interpretado como oposição legítima, enquanto um choro com menor permanência e intensidade era interpretado com oposição não-legítima ou vulgarmente dito ‘manha’ (VASCONCELOS; LEITÃO, 2016).

Outra abordagem é a de Cameron-Faulkner, Lieven e Theakston (2007), sobre a relação fala (adulto) e produção prosódica (infantil). Trata-se de uma pesquisa com crianças norte-americanas entre dois e três anos de vida, que abordam o desenvolvimento da negação na interação diádica mãe-bebê. Os autores percebem, em seus resultados, que existe um trajeto de desenvolvimento, do uso da negação pela criança, que parece acompanhar progressivamente os marcadores de negação do discurso da mãe, seguindo essa ordem: no » not » can't » won't » don't. Viu-se, então, a importância do *input* nas cenas de interação, e que a mãe tem um papel fundamental quando interage com os marcadores de negação e funções negativas, influenciando e determinando o processo de aquisição da criança.

Almeida e Silva (2017) afirmam que desde muito cedo as crianças se manifestam em negação através do choro, expressão corporal, gestos, fala e, principalmente pelas expressões faciais, que, quase sempre, acompanham todos os canais citados. Outra observação que as autoras trazem é a negação muito presente na fala e gestos da mãe, o que faz aumentar o estímulo para com a criança em processo de aquisição de linguagem.

Almeida (2018) relata em sua pesquisa de mestrado que a negação na criança em aquisição de linguagem é marcada por dois fatores: fisiológico e interativo. De acordo com os resultados, vimos que até mais ou menos os 3 meses de vida da criança as expressões de negação são puramente fisiológicas, notamos a insatisfação e rejeição nesse período. Essas expressões emergiam através do choro e “choramingos” e surgem em momentos como: fome, fralda suja, troca

de roupa, incômodo na posição. Vale salientar, que a mãe é um componente primordial nesse momento, pois é ela a responsável pelos estímulos e quem durante a interação dá significado para cada choro, posteriormente esses significados farão parte da interação. Nesse período, a mãe é a única parceira interativa, até que com 3 meses a criança começa a fazer parte da dialogia mãe-bebê, respondendo a pequenos estímulos

EXTRATO ANALISADO

Contexto: Mãe-bebê no quarto, alternando em sentar numa cadeira de balanço e caminhar pelo quarto.

Díade: C, idade: 6 meses.

Figura 2: Extrato 2



Fonte: Extraído de Almeida (2018).

Com 6 meses a criança já apresenta elementos multimodais de negação no momento das interações com a mãe. Nesta sessão, a criança já compreende o sistema interativo. A criança em um único recorte se apresenta oralmente com um balbucio canônico “aaa”, facialmente com a expressão de choro e com seu corpinho que já vira quando não quer corresponder a alguns comandos da mãe. A mãe, na relação mãe-bebê, dá significados as reações da filha, tanto corporal quanto vocal: “Vitória já tá reclamando?”, “fique com raiva não”, “eu sabia que você não ia querer”, “ficou arretada”.

Verificamos, através desses dados, que o choro tem um significado para o bebê. Nos momentos em que a criança chora, ela utiliza modalidades que demonstram que está interagindo com a mãe, por exemplo, a criança chora olhando para a face da mãe, em um momento a mãe está respondendo uma pergunta de uma outra pessoa que aparece na cena, a criança percebe que a mãe não está olhando para ela e utiliza de outros recursos corporais como, tocando a mão no seio da mãe e pulando em seu colo, até que acontece o momento face a face e ela continua a chorar.

Essa figura mostra bem o momento em que a criança, através do choro e do corpo, se impõe na cena, evidenciando que sua insatisfação tem valor no diálogo.

O tipo da negação da criança foi bem claro quanto à insatisfação, pelo incômodo que seu corpo demonstra quando ficava em algumas posições. A insatisfação apareceu na cena acoplada com gestos corporais, faciais e fala, simultaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nos pressupostos da multimodalidade, este trabalho buscou compreender a dialogia mãe-bebê, considerando que ao estudar o discurso infantil, na verdade, é analisar a linguagem adulta, que é construída dialogicamente nas trocas interativas entre os sujeitos. Nesse sentido, a fim de entender como as rotinas mãe-bebê são construídas, optamos por uma teoria do discurso que possa discutir a complexidade que envolve o processo da linguagem. Através da teoria dialógica de Bakthin / Volochinov (2009), entendemos que a linguagem é uma construção social, que necessita da mútua interação entre os indivíduos.

É nessa definição de língua que nos baseamos para compreender o desenvolvimento da linguagem da criança nos primeiros momentos da aquisição. Assim, nos apropriamos de algumas considerações dadas por Del Ré (2003) em relação à aquisição linguística do infante. A autora julga ser importante observar não somente os elementos gramaticais da linguagem infantil, mas, sobretudo o seu aspecto discursivo.

Conforme nossa proposta apresentada neste trabalho, acreditamos que o riso, assim como o choro são considerados elementos multimodais, que se apresentam concomitante a outras manifestações linguísticas, formando um conjunto indissociável, como propõe McNeill (1985). Dessa forma, obtivemos como resultado que o choro é uma das primeiras pistas que marcam a negação, posição/imposição da criança den-

tro da interação. E o riso tem a conotação contrária ao choro, marcando, na maioria das vezes, uma afirmação. Assim, choro e riso são considerados manifestações humanas que se constituem na relação com o outro, podendo ser considerados como uma forma de interação utilizada pela criança.

REFERÊNCIAS

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; LISZKOWSKI, U. A new look at infant pointing. *Child Development*, May/June 2007, v. 78, n. 3, p. 705 – 722.

VASCONCELOS, A. N.; LEITÃO, S. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, n. 60, 2016, p. 119-146.

ALMEIDA, L. C.; SILVA, D. M. Expressões de negação em contexto interacional entre mãe-bebê sob a perspectiva da multimodalidade. *Anais eletrônico da Jornada Itinerante do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste: edição Recife, 2017*.

CAPÍTULO 2

GESTUALIDADE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: Pressupostos teórico-metodológicos da constituição do CAIL – *Corpora* Audiovisuais Infantis Longitudinais

Patrik Aparecido VEZALI
UFVJM – patrik.vezali@ufvjm.edu.br

RESUMO: Nesta fala apresentarei as bases teórico-metodológicas da constituição do CAIL – *Corpora* Audiovisuais Infantis Longitudinais. Segundo Cartmill *et al.* (2012), os gestos fornecem uma “janela” para que a criança, nos primeiros estágios da aprendizagem, possa significar e conceituar o que ainda não é capaz de construir através da fala. Além disso, as crianças não crescem somente em meio a fala dos adultos, mas também em meio a sua gesticulação. Ao observar crianças ao nosso entorno e/ou de nossas redes pessoais de relacionamentos, já percebemos que, antes mesmo de atribuírmos significado a uma linguagem articulada, entendemos o que elas “dizem” através dos gestos. Em Vezali (2011), através da observação da relação entre fala e gesto na interação entre afásicos e não afásicos, foi constatado que “no corpo” os vários e diferentes sistemas semiológicos e cognitivos atuam de maneira mutuamente constitutiva e/ou complementar para a expressão e a significação no mundo. Essa interação inter-semiológica também é observada no contexto de Aquisição da Linguagem. Desenvolvi, ancorado na literatura sobre o assunto, sistema de notação de transcrição pelo qual é possível transcrever a “elocução gestual” alinhada temporalmente à transcrição discursiva

da fala. Assim, os estudos sobre a “conjugação fala/gesto” em processos interativos entre mãe e filho no período de aquisição da linguagem, lançam luzes em dois sentidos: por um lado, confirmam alguns pontos que venho estudando em relação à mútua constitutividade entre fala e gesto nas interações face a face; por outro, auxilia na elaboração de material teórico-metodológico para os estudos sobre aquisição da linguagem pela perspectiva da Metodologia de Corpus (MC), principalmente, no que tange o instrumental para a transcrição da gestualidade alinhada à fala e para a constituição de corpora audiovisuais de linguagem infantil.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição da linguagem; metodologia de *corpus*; gestualidade; *corpora* audiovisuais.

INTRODUÇÃO

O intuito deste artigo é apresentar as bases teórico-metodológicas da constituição do CAIL – Corpora Audiovisuais Infantis Longitudinais (Grupo de pesquisa CIL – *Corpus* Infantil Longitudinal – UFVJM). Para tanto, após breve explanação sobre a relação entre gesto e fala na aquisição da linguagem, em que será apresentada a fundamentação teórica, são mostradas as bases do trabalho técnico de obtenção, tratamento e transcrição verbo-gestual dos dados audiovisuais com um exemplo brevemente comentado.

Segundo Cartmill *et al.* (2012), os gestos fornecem uma “janela” para que a criança, nos primeiros estágios da aprendizagem, possa significar e conceituar o que ainda não é capaz de construir através da fala. Além disso, as crianças não crescem somente em meio

a fala dos adultos, mas também em meio a sua gesticulação. Ao observar crianças ao nosso entorno e/ou de nossas redes pessoais de relacionamentos, já percebemos que, antes mesmo de atribuírmos significado a uma linguagem articulada, entendemos o que elas “dizem” através dos gestos.

Em Vezali (2011), através da observação da relação entre fala e gesto na interação entre afásicos e não afásicos, foi constatado que “no corpo” os vários e diferentes sistemas semiológicos e cognitivos atuam de maneira mutuamente constitutiva e/ou complementar para a expressão e a significação no mundo. Essa interação inter-semiológica também é observada no contexto de Aquisição da Linguagem. Ancorado na literatura sobre o assunto, foi desenvolvido sistema de notação de transcrição pelo qual é possível transcrever a “elocução gestual” alinhada temporalmente à transcrição discursiva da fala.

Por sua vez, os estudos sobre a “conjugação fala/gesto” em processos interativos entre mãe e filho no período de aquisição da linguagem lançam luzes em dois sentidos: por um lado, possibilitam a visualização do momento de desenvolvimento e maturação da relação de mútua constitutividade verbo-gestual nas interações face a face; por outro, auxilia na elaboração de material teórico-metodológico para os estudos sobre aquisição da linguagem pela perspectiva da Metodologia de Corpus (MC), principalmente, no que tange o instrumental para a transcrição da gestualidade alinhada à fala e para a constituição de corpora audiovisuais de linguagem infantil. Assim, a Análise da Con-

versação e a Linguística de Corpus compartilham vários pressupostos metodológicos que possibilitam a aplicação de Sistema de Transcrição Verbo-gestual como instrumental para a constituição de corpora audiovisuais, bem como orientar protocolos de obtenção e tratamento de dados audiovisuais.

A RELAÇÃO ENTRE GESTO E FALA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Brunner (1975), um dos precursores dos estudos em aquisição da linguagem, também já estudava a relação entre fala e gesto, mas como modalidades comunicativas diferentes de períodos distintos. O gesto estaria ligado ao período pré-linguístico e “sumiria” ao emergir a fala. Caberia ao gesto, nesse arcahouço teórico, “guardar o lugar” da fala. Podemos considerar que o gesto seria um dos precursores dos performativos da língua – protodeclarativo (criança destaca um objeto no mundo) e proto-imperativos (criança tenta obter um objeto através do adulto).

Contudo, a gestualidade não pode ser reduzida a apenas um suporte do material linguístico já que se constitui em parte da significação de uma elocução. Um dos principais gestos estudados é o *pointing*. Apontar alguma coisa concreta ou abstrata no mundo traduz-se em várias estruturas e significações de acordo com sua conjugação com o material verbal de certa elocução. Na ausência de fala o gesto pode apresentar significados semelhantes aos linguísticos. Observemos a figura abaixo:

Figura 1: Gesto dêitico (apontar de dedo indicador da mão direita) conjugado com “bloco”.



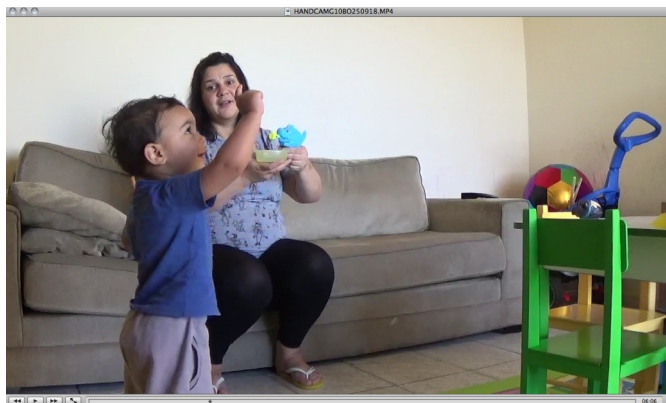
Fonte: Autor.

No período denominado de “primeira palavra” que compreende dos 10 aos 24 meses de vida, as palavras ou vocalizações são geralmente acompanhadas de gestos, direcionamentos de olhar e manipulação de objetos, como no exemplo da Figura 1 em que, no minuto inicial da Gravação 6, realizada em 28 de abril de 2018, RO (17 meses) conjuga dêitico gestual de apontar com dedo indicador de mão direita com pronúncia de “bloco” ao topicalizar referente a ser manipulado na brincadeira com sua mãe.

Na obtenção e no tratamento dos dados é possível se ter uma primeira impressão de que uso de gestos dêíticos por indivíduos em fase de aquisição de linguagem é muito recorrente, principalmente como recurso discursivo/textual para direcionamento de atenção e/ou topicalização de referentes. Na figura acima vemos o primeiro

esboço de linguagem estruturada e sequencial ao utilizar o apontar com o dedo indicador conjuntamente com o direcionamento de olhar e a pronúncia da palavra “bloco” como maneira de inserir-se na conversação. A figura abaixo ilustra esse engajamento que pode tanto indicar algo concreto no mundo, quanto algo abstrato:

Figura 2: Gesto dêitico com função de adicionar informação à fala.



Fonte: Autor.

No exemplo acima, BE (21 meses), na Gravação 10 realizada em 25 de setembro de 2018, aponta para cima em resposta à indagação de sua mãe sobre onde estariam as bolas de sabão. Segundo Tomasello (2008, p. 1-2), os seres humanos, em geral, entendem os gestos de maneira totalmente natural. Não precisamos de muito esforço para constatar isso já que basta um interactante olhar para o gesto de apontar de seu interlocutor que ele entenderá a referência pretendida pelo outro. Desde a fase pré-linguística os indivíduos expressam e compreendem os gestos, principalmente

os *pointings*, em situações interativas em que a linguagem falada não é possível. O autor apresenta o exemplo de comunicação realizada em um local barulhento: as pessoas, nesses espaços, tendem a empregar a gestualidade, apontando e/ou realizando pantomímicas.

A hipótese de Tomasello (2008) advoga a favor da ideia de que as primeiras formas utilizadas pelos homens para se comunicarem foram o apontar e a pantomímica. Segundo o autor, as infraestruturas sociocognitivas e sócio-motivacionais permitiram que a gestualidade fosse constituída como uma plataforma psicológica em que os sistemas linguísticos se desenvolveram. O uso de gestos é concebido como o ponto de transição na evolução da comunicação humana.

Segundo McNeill (1992), os falantes produzem gestos espontaneamente e a gestualidade desempenha um papel funcional no processo de produção da fala, além de ser tipicamente utilizada para indicar ou representar objetos e ideias. Tendo sua atenção voltada para o cooperar, Tomasello (2008) propõe duas categorias para a diferenciação gestual, relacionadas à interação e à atenção compartilhada: os gestos indiciais (*pointings*) são utilizados para direcionar a atenção do outro, e os gestos icônicos (*pantomima*) são utilizados para direcionar a imaginação dos outros.

As figuras 1 e 2 ilustram a função de direcionamento de atenção que se apresenta como uma recorrente na fase da primeira palavra. Essa estreita relação entre fala e gesto, observada tanto no próprio surgimento da linguagem humana em geral quanto no de-

envolvimento da língua em cada criança em específico, é construída dialogicamente e mantém-se semiologicamente intacta pelo resto da vida até mesmo em casos de afasia, em que a linguagem se encontra alterada de alguma maneira em decorrência de um acidente cerebral, como constatado em Vezali (2011).

Tomasello (2003), ecoando o conceito basilar de *Joint Attention* proposto por Bruner em 1974, argumenta a favor de uma construção progressiva das práticas linguísticas, engendradas por motivação comunicativa. As crianças, portanto, constroem regras abstratas a partir da compreensão, e consequente produção, daquilo que escutam e compreendem a seu modo e idade. O contato linguístico, nessa proposta, é necessariamente dialógico, o que poderia também encaminhar essa pesquisa para uma proposta interacionista ou sociocognitiva da língua.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sinha (2015b) argumenta que a construção de nicho biocultural é mediadora nos processos de evolução cognitivo-social e na evolução da linguagem. A língua, para o referido autor, é uma instituição social e semiótica, baseada em distinções corporais e interacionais fundamentais, não sendo apenas incorporação do mundo material e sócio-interacional, mas também importante na construção da história cultural da cognição humana. Assim:

A primeira infância, a segunda infância e a adolescência não são meramente etapas biológicas do desenvolvimento orgânico. São, também, estágios de desenvolvimento de um ni-

cho biocultural que suportam o envolvimento mútuo, inter-articulatório, emocional, comunicativo e cognitivo [...]. Durante o desenvolvimento humano, o ambiente proximal do organismo desenvolve-se conjuntamente com os processos maturacionais subjacentes ao desenvolvimento do indivíduo. A criação desse nicho de desenvolvimento inclui, como seu componente mais importante, outros seres humanos como os adultos cuidadores e as crianças mais velhas que participam da co-construção de suas propriedades materiais, comunicativas e simbólicas. (SINHA, 2015a, p. 2)ⁱ

Em sua obra, Goldin-Meadow (cf. CARTMILL *et al.*, 2012; GOLDIN-MEADOW; BUTCHER, 2003; GOLDIN-MEADOW *et al.*, 2007; GOLDIN-MEADOW *et al.* 2009) vem investigando tópicos aparentemente independentes, como cognição, desenvolvimento, ensino de língua materna, aquisição de segunda língua e vários outros temas, mas todos eles são relacionados ao estudo de uma comunicação gestual. Aspectos centrais em seu trabalho: relação dos gestos com o ato narrativo; gestos como orientadores(as) de outras funções, além da comunicativa; gesto como um ato do pensamento; gesto afetando o processo cognitivo do próprio falante; possibilidade do envolvimento dos gestos na fase de conceptualização, planejamento e organização do discurso oral.

Cartmill *et al.* (2012), por seu turno, analisam a produção de gestos espontâneos que as crianças produzem na interação com outros. Afirmam, entre outras coi-

sas, que esse tipo de gesto tem papel relevante na aquisição da linguagem. Bem como realizam análise de dados audiovisuais, o que será utilizado como base teórico-metodológica para o tratamento de dados não verbais. A semiologia gestual empregada nos referidos trabalhos assemelha-se àquela empregada por mim em Vezali (2011).

Tendo em vista o exposto anteriormente, podemos definir o gesto como um movimento que é parte de um ato comunicativo intencional, mas não um ato funcional/prático no mundo real, como segurar uma mamadeira, por exemplo. A gesticulação da criança poderia cumprir um papel indireto no aprendizado de palavras ao provocar a fala dos pais em momentos específicos. Vejamos os períodos aquisição da linguagem e gestualidade para termos uma ideia dessa estreita relação de mútua constutividade (cf. CARTMILL *et al.*, 2012):

- período pré-linguístico (6-10 meses) – observa-se o predomínio do gesto, os gestos de apontar surgem primeiramente e podem co-ocorrer com o sentido das vocalizações;
- período da primeira palavra (10-24 meses)
 - momento de construção do vocabulário no qual as palavras são acompanhadas de gestos e ocorrem três usos gestuais – reforçar informação, quebrar ambiguidade ou adicionar informação à fala;
- desenvolvimento da linguagem e do discurso (24 meses) – há incremento da gestualidade com gestos icônicos, bem como há produção de marcadores discursivos gestuais como os gestos de acompanhamento (*beat*);

– desenvolvendo narrativas (início – 4 anos de idade aproximadamente) – momento de complexificação da conjugação verbo-gestual em que os gestos passam a adicionar informação metalinguística, por exemplo. (cf. CARTMILL *et al.*, 2012, s. p.)

OBTENÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

A obtenção dos dados dos corpora ocorreu entre os anos de 2017 e 2020 seguindo os protocolos tanto da Análise da Conversação quanto da Aquisição da Linguagem. Compreendem filmagens e gravações mensais de 30 minutos (duas câmeras – uma fixa no tripé e outra móvel manipulada pelo pesquisador – e um gravador digital) de interações entre mãe e criança (alimentação, brincadeira e letramento). Os dados dos *corpora* audiovisuais longitudinais são salvos em, pelo menos, dois HDs externos e copiados para um terceiro local quando de seu tratamento e transcrição.

Além dessas obtenções, há a ideia de montagem de *corpora* experimentais: filmagens esporádicas e/ou únicas de tempo determinado pelo protocolo a ser aplicado (duas câmeras – uma fixa no tripé e outra fixa no teto) a serem realizadas no *TecSignum* – Laboratório de Tecnologias Linguísticas – CEH/FIH/UFVJM, em que serão registradas interações entre mãe e criança, entre criança e pesquisador, entre diferentes crianças (experimentos de cooperação, protocolos de linguagem, entrevistas, etc.). *Corpora*: disponibilizados para pesquisas diversas. Dificuldades: montagem de equipe para tratamento e transcrição dos dados.

TRANSCRIÇÃO VERBO-GESTUAL

A Metodologia de Corpus (MC) tem a singularidade de evidenciar características do uso linguístico que escapam à percepção intuitiva. Reconhece tendências de uso no lugar de regras gramaticais. Diferentemente de se avaliar se é ou se não é possível ocorrer dada forma x, reconhece-se que essa forma ocorre mais vezes do que uma forma y concorrente ou paralela a partir da coleta, marcação e contagem dos dados, sendo que os valores estatísticos de x e y variam em uma escala contínua desde a ocorrência de hápax ao uso frequente. Aos dados marcados, aplica-se todo um aparato estatístico como média, moda, desvio, chi-quadrado etc., a ser calculado e interpretado. Com a MC, adota-se uma descrição empírica estatística com mais relevância para a generalização. A referência metodológica que norteia esta proposta é o projeto C-Oral Brasil (RASO; MELLO, 2012, 2009). Por sua vez, a Análise da Conversação apresenta certo rigor na obtenção, tratamento e transcrição de dados audiovisuais que fornecem instrumental empírico para a realização de transcrições finas em que a gestualidade esteja alinhada com a elocução verbal.

O modelo de base metodológica adotado para as transcrições das elocuções verbais é o projeto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Iniciado no ano de 1980, prima por buscar uma forma de notação homogênea que permite a comparação e a análise de dados sobre o uso linguístico infantil a serem partilhados por diversos linguistas em diversos países e em diversas línguas (MACWHINNEY, 2000a; 2000b).

Ao seguir o padrão CHAT, anotam-se as ocorrências linguísticas através do alfabeto latino. As falas dos participantes aparecem identificadas com *MOT para a mãe, *CHI, para a criança, e *GRA, para a avó do informante que esteve presente em várias tomadas. Precede a transcrição o protocolo internacional de registro da identificação do momento de interação entre os participantes: acrônimo em três letras, idade, gênero, local, língua, data, tempo de gravação e situação de ocorrência. Anotam-se essas informações, fazendo uso de acrônimos introduzidos pela marca @.

Associada às ocorrências transcritas, há toda uma série de comentários que descrevem a situação em que ocorreram as manifestações orais e gestuais. Precede os comentários descritivos o símbolo %. Antes das falas transcritas aparece o sinal * e a identificação pelo acrônimo de quem falou. A notação do CHAT elenca outras marcas de identificação nas transcrições referentes a outros elementos contextuais que ocorrem durante a gravação. A marca %act indica ações; %gpx indica gestos; %sit indica situações e os gestos faciais são identificados por %fac.

Face ao problema da adequação de um modelo de transcrição que possibilitasse a visualização dos dados gestuais inscritos na sequencialidade enunciativo-discursiva de uma interação, há a opção de transcrever também o material gestual, marcando a organização em fases ou frases gestuais, a tipologia gestual (*hand shape* ou gesto realizado com outra parte do corpo, como o direcionamento de olhar, movimentos práxicos e gestos não-dêiticos como os metafóricos) e a direcionalidade dos gestos dêiticos quando apontam para outros sujeitos na interação ou para referentes do mundo (alvo referencial – AR – marcado na li-

nha da gestualidade e definido logo abaixo da transcrição). Isso possibilita a visualização de fenômenos não verbais envolvidos na própria aquisição do material linguístico.

Inspirado pelo trabalho de Kendon (2004), em Vezali (2011) foi desenvolvido sistema de notação de transcrição que considera a sequencialidade gestual formada por fases e frases, bem como sua sincronia com a elocução verbal, sua morfologia (*hand shapes*, por exemplo) e sua semântica. As frases gestuais são transcritas logo abaixo da elocução verbal, após as iniciais do nome do interactantes em caixa baixa. As elocuções verbais são colocadas antes porque a sincronia é estabelecida tendo-as como base temporal. Após a transcrição dos gestos, marca, entre parênteses, a configuração gestual expressa. Os gestos dêiticos e outros movimentos não gestuais, como o direcionamento do olhar, são marcados utilizando o sistema abaixo:

Figura 3: Sistema de Transcrição Gestual

Frases gestuais	Partes do corpo: braço/mão	Partes do corpo	Direcionalidade
Preparação (P): ~~~~~	Mão direita: md	Cabeça: ca	Para esquerda: ←
Preparação e gesto não são distinguíveis facilmente: ~*~*~*	Mão esquerda: me	Ombro: om	Para direita: →
Gesto (G) ("stroke"): ***** Gesto sustentado: *****	Mão aberta para cima: abc	Boca: bo	Para frente: ↗
Gesto recuperado: ~.~.~.	Mão aberta para baixo: abb	Olho/olhos/olhar: ol	Para baixo: ↓
Fases da ação gestual são separadas por : *****	Mão aberta para o outro: abf	Olho direito: old	Para cima: ↑
	Mão aberta para si: abt	Olho esquerdo: ole	Para si mesmo: ∩
	Mão fechada para cima: fec		Afirmação: +
	Mão fechada para baixo: feb		Negação: -
	Mão fechada para outro: feo		
	Mão fechada para si: fes		
	Polegar: pol		
	Indicador: ind		
	Médio: med		
	Anular: anu		
	Mindinho: min		

Fonte: cf. Vezali, 2011, p. 83-85.

A direcionalidade e tipologia gestual (*hand shapes*) são marcadas entre parênteses () ao final da linha. Quando necessário, há a sinalização da frase gestual realizada, que aparece marcada ao final com sua tipologia gestual, usando as abreviações “MP” para movimentos práticos, “GM” para gestos metafóricos, “GI” para gestos icônicos e “GR” para gestos ritmados. Também marcamos o alvo referencial usando a sigla “AR” (manipulação do espaço). Na transcrição os gestos de cabeça e mão são focalizados, seguindo a proposta de Kendom (2004). Observamos o exemplo abaixo:

CAIL: HANDCANG5RO200318
Participantes: MOT; CHI; REC.
Recorte gravação: câmera de mão.
Contexto: Os participantes estão sentados no chão do quarto enquanto MOT lê para CHI (1;04 - 1 ano e 4 meses), ambos manipulam livro infantil (com partes móveis) sobre animais marinhos. # AR - Alvo Referencial = livro; GI - Gesto Icônico (pantomímico) - mão espalmada lateralizada movendo-se como a barbatana de um tubarão para fora d'água conjugado com cantarolar o tema do filme “Tubarão” (1975) de Steven Spielberg.

```

01 MOT qual é a criatura que possui olhos escuros como a noite//
02 mot *****|***** (ol↓AR|ol↓CHI)
03 MOT &qual que é esse//
04 mot ----- (indmd↓AR)
05 CHI      [nã: nã nã: nã na na
06 chi      ***** (GI)
07 MOT      [tã dã: dã dã: dã dã:
07 mot      [***** (GI)
08 MOT tubarão\
09 mot ***** (ol→REC)
10 CHI é:::
11 chi **** (ol←REC)
12 MOT faz um tubarão aí\ como é que o tubarão faz//
13 mot ***** (ol↓CHI)
14 CHI nã: nã nã: nã nã: na na na na
15 chi ***** (GI)

```

No exemplo de transcrição verbo-gestual apresentado acima é possível “ler” a gestualidade como elocução alinhada à fala, utilizando notações propostas em Vezali (2011). Isso possibilita uma melhor visualização do fenômeno que passa a ser “transcrito”, o que auxilia na vi-

sualização dos aspectos não verbais que compareçam na aquisição da linguagem.

Na interação entre mãe e criança transcrita acima, os elementos não verbais, como gestos dêiticos e icônicos, direcionamentos de olhar e manipulação de objetos, comparecem conjugados ao material linguístico em relações específicas: i – como reforço no caso do dêitico gestual em que o sentido do demonstrativo é o mesmo do dedo indicador apontando o livro; ii – como complementação nos casos de conjugação com direcionamentos de olhar; iii – como constituição nos casos em que o gesto pantomímico de movimento da barbatana de um tubarão é conjugado com o cantarolar o tema do filme.

A produção do último tipo de conjugação verbo-gestual descrita acima mostra-se interessante para a análise linguística do fenômeno até porque essa produção em si não surge do intertexto com o filme “Tubarão” por parte da criança que não o assistiu, mas sim na relação estabelecida com a mãe. Contudo, isso é assunto para outro trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram apresentadas as bases de constituição do CAIL, tais como a necessidade de visualização da dinâmica de “conjugação fala/gesto”, presente nas interações face a face e fundamental para os processos de aquisição da linguagem, na transcrição e não apenas pressuposta pelas descrições ou através de “*prints*” dos gestos sinalizados na análise.

Também vimos que os recursos não verbais (semiológicos, gestuais e corporais) são fundamentais para a articulação dos processos linguísticos e não linguísticos. Eles atuam mutuamente com os processos linguísticos na construção do sentido, na manutenção do tópico discursivo, na tomada de turno, na emergência de processos cognitivos. Tais aspectos assinalam a importância dos elementos não verbais não apenas para as interações, mas também para a compreensão de certos processos de aquisição da linguagem.

Portanto, os estudos sobre a “conjugação fala/gesto” em contextos de aquisição da linguagem, proporcionados pelo CAIL, lançam luzes em dois sentidos: i – visualização e confirmação do fenômeno de conjugação indicial; ii – elaboração de material teórico-metodológico para os estudos sobre aquisição da linguagem, principalmente, no que tange ao instrumental para a transcrição da gestualidade alinhada à fala e para a constituição de corpora audiovisuais de linguagem infantil.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J.; HASTE, H. (Eds.). *Making Sense – the children’s construction of the world*. London/New York: Methuen, 1987.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2: 1-19, 1975.

CRESTI, E.; MONEGLIA, M. *Conditions communicatives pour la formation de l’énoncé complexe chez le jeune enfant*. Firenze: Università di Firenze 1995.

CRESTI, E.; RASO, T. Annotation of information patterns according to Language. In: *Act Theory*. Disponível em: <http://lablita.dit.unifi.it/corpora/descriptions/lablita/>.

CARTMILL, E.; DEMIR, Ö. E., GOLDIN-MEADOW, S. Studying Gesture. In: HOFF, E., (Ed.). *Research Methods in Child Language* – a practical guide. Londres: Wiley-Blackwell, 2012. p. 208-225.

GOLDIN-MEADOW, S.; BUTCHER, C. Pointing toward two-word speech in Young children. In: KITA, S. (Ed.). *Pointing: where language, culture, and cognition meet*. Mahwah: Erlbaum, 2003.

GOLDIN-MEADOW, S. *et al.* Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science*, 10 (6), 2007. p. 778-785.

GOLDIN-MEADOW, S. *et al.* Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological Science*, 20 (3), 2009. p. 267-272.

HOFF, E. (Ed.). *Research Methods in Child Language* – a practical guide. Londres: Wiley-Blackwell, 2012.

KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge/New York: Cambridge Univ. Press, 2004.

MACWHINNEY, B. *The CHILDS Project (I)*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000a.

MACWHINNEY, B. *The CHILDS Project (II)*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000b.

MCNEILL, D. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, v. 8, n. 3, Londres: SAGE, 2006, p. 401-421. Disponível em: <http://dis.sagepub.com/>. Acesso em 27. Abr. 2009.

RASO, T.; MELLO, H. C-Oral Brasil 1: corpus de referência do português brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

RASO, T.; MELLO, H. Uma aplicação da teoria da língua em ato ao português do Brasil. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 15, n. 2, 2000, p. 147-166.

SINHA, C. Blending out of the background: Play, props and staging in the material world. *Journal of Pragmatics* 37. Amsterdam: Elsevier, 2005.

SINHA, C. Niche construction and semiosis: biocultural and social dynamics. In: DOR, D.; KNIGHT, C.; LEWIS, J. (Eds.). *The social origins of language*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

SINHA, C. *Ontogenesis, semiosis and the epigenetic dynamics of biocultural niche construction*. Cognitive Development. Amsterdam: Elsevier, 2015a.

SINHA, C. Language and other artefacts: socio-cultural dynamics of niche construction. *Frontiers in Psychology* 6. Lausanne: Frontier Media, 2015b.

SINHA, C. *et al.* When time is not space: the social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture. *Language and Cognition* 3-1. Berlin: De Gruyter, 2011. p. 137-169

SNOW, C. The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4: 1-22, 1976.

RASO, T.; MELLO, H. (Orgs.). *C-Oral-Brasil 1*. Corpus de referência do português brasileiro falado informal. v. 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 55-90.

TOMASELLO, M.; SALOMO, D.; LIEVEN, E. Children's ability to answer different types of questions. *J. Child Lang*, 40, 2013. p. 469-491

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TOMASELLO, M. *Constructing a Language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge/London: Harvard University Press, 2003.

TOMASELLO, M. *Origins of human communication*. Boston (Mass.): MIT Press, 2008.

TOMASELLO, M. *Why we cooperate?* Boston: MIT Press, 2009.

VEZALI, P. A. *A dêixis na interação entre afásicos e não afásicos: conjugação indicial fala/gesto*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: IEL-Unicamp, 2011.

CAPÍTULO 3

A PERCEPÇÃO DA MATRIZ MULTIMODAL E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Danieli Maria da **SILVA**
PROLING/UFPB – *danyelli_ms@hotmail.com*

Driely Xavier de **HOLANDA**
PROLING/UFPB – *drielyxavier@hotmail.com*

Laís Cavalcante de **ALMEIDA**
PROLING/UFPB – *prof.almeidalais@gmail.com*

Marianne C. B. **CAVALCANTE**
PROLING/UFPB – *proling@cchla.ufpb.br*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo compreender a importância da matriz gesto e fala no processo de aquisição da linguagem, levando em consideração as percepções de fala e de gesto evidenciados pelas crianças, nesse processo, ainda no seu primeiro ano de vida. No que tange à percepção de fala por parte do bebê, Cavalcante (1999) afirma que, desde a vida intrauterina, esta percepção está presente na interação mãe-bebê, ou seja, os gestos acompanham o processo de aquisição da linguagem desde o nascimento e, assim, o fato de a criança estar inserida em eventos comunicativos com os adultos as envolvem em aprendizagens que as levam a expressar seus desejos e a perceber o desejo dos outros (CAVALCANTE, 2016). É nesse contexto que os gestos estão presentes e embalam a interação entre criança e adulto desde os primeiros contatos da criança com a linguagem, de modo que podemos mesmo afirmar que a percepção da ma-

triz gesto e fala emerge, justamente, das interações entre crianças e adultos, desde o nascimento da criança. Segundo Kendon (2000), as ações visíveis ao outro colaboram para percepção de si e do outro por meio das várias formas de linguagem presentes na interação humana. Desse modo, nossa análise se constitui com base na observação da interação mãe-bebê, na qual acreditamos poder observar a efetivação da matriz gesto e fala. Os dados observados na realização desta pesquisa são de gravações e filmagens em situações naturalísticas. Os resultados mostram que a interação mãe-bebê é essencial para a percepção da matriz multimodal por parte da criança.

PALAVRAS-CHAVE: percepção; multimodalidade; aquisição da linguagem.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, algumas pesquisas vêm sendo feitas sobre a percepção de fala e aquisição da linguagem, embora ainda sejam poucas na literatura brasileira. As pesquisas envolvendo a percepção de fala e aquisição da linguagem apontam que os bebês, desde tenra idade, evidenciam habilidades linguísticas sofisticadas. Nesse sentido, eles têm a capacidade de perceber várias características presentes na fala do adulto. Desse modo, cabe salientar que um bebê que nasceu há pouco tempo já pode diferenciar contrastes fonéticos e extrair ritmo, informação prosódica e sentidos dos enunciados, o que pode ser notado no contexto interativo mãe-bebê (FERREIRA *et al.*, 2016).

Seguindo nesse viés sobre a aquisição da linguagem, podemos dizer que para a criança ter um bom

desempenho no processo aquisicional de linguagem são essenciais dois elementos: primeiro, o aparato neurobiológico e, segundo, o aspecto social.

O aparato neurobiológico, tal como o aspecto social, é fundamental para o desenvolvimento das estruturas cerebrais, para o que concorrem ainda um parto sem intercorrências e a interação social desde quando a criança é concebida (TOMASELLO; CARPENTER; LISZKOWSKI, 2007; TOMASELLO; CARPENTER; CALL, 2005). Mousinho *et al.* (2008) afirmam que, se ocorrer alterações em qualquer um dos elementos citados anteriormente, seja no aparato neurobiológico, seja no aspecto social, podem acontecer danos ao processo de aquisição e ao desenvolvimento da linguagem infantil.

Por esta ótica, a mesma de Ferreira *et al.* (2016, p. 983, *grifo nosso*), quando um profissional que lida “[...] com crianças com dificuldades de compreensão e aquisição da linguagem [...]” possui conhecimento a respeito deste processo de aquisição, pode realizar uma intervenção ‘*positiva*,’ de maneira precisa e eficiente, tendo como alicerce as estratégias que são observadas em bebês com desenvolvimento padrão para sua faixa etária.

PERCEPÇÃO DE FALA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

No âmbito da Linguística, mais especificamente, na multimodalidade em aquisição da linguagem, os estudiosos buscam entender o funcionamento da língua(gem) através do gesto, do olhar, da postura corporal, da qualidade da voz e da qualidade da prosódia,

que podem ser observados na interação mãe-bebê (MCNEILL, 1985, 1992, 2000, 2006; CAVALCANTE, 2009, 2012; SILVA, 2018).

Na multimodalidade, como afirmam McNeill (1985, 1992, 2000, 2006) e Cavalcante (2009, 2012), gesto e fala constituem um conjunto indissociável.

Sabe-se que a criança, desde muito cedo, começa a esboçar o contato através do olhar e das expressões faciais, isto é, do contato olho no olho e das expressões faciais que são trocadas nas interações com o adulto, o que é de suma importância para a aquisição da linguagem infantil. No transcorrer do desenvolvimento da criança, por volta dos nove meses de vida, ela passa a apresentar uma sequência de novos comportamentos que se assemelham a uma espécie de revolução em que a criança inicia seu processo de compreensão dos mundos, mais especificamente, dos mundos sociais. Tais comportamentos já não são diádicos, pois a criança não interage apenas com objetos ou adultos. A partir desse momento, a criança passa a envolver, em suas interações, adultos e objetos, formando um triângulo referencial, ou seja: criança, adulto e objeto ou evento – triângulos aos quais tanto a criança quanto o adulto dão atenção e que foi chamado de atenção conjunta – (TOMASELLO, 2003).

Por sua vez, Mahmoudzadeh *et al.* (2013) pontuam que, nesta fase do processo aquisicional, pode-se observar um processo de ativação neural, neste caso, da área frontal direita que é estimulada por meio das mudanças das sílabas e das alterações nas vozes dos adultos que interagem com a criança. Por sua vez, Benavides-

Varela *et al.* (2012), em sua investigação, notaram que é a área neural citada anteriormente que dá suporte para o reconhecimento da sequência de vozes que abrange os primeiros estágios do processo aquisicional infantil.

No entendimento de Scarpa (2009, p. 195), a criança já “[...] sabe muito antes de começar a falar [...]”, uma vez que o conhecimento linguístico dela pode ser verificado através da percepção auditiva em que é possível perceber como a criança “[...] discrimina e segmenta o contínuo da fala.”.

Em outro estudo, Scarpa e Fernandes-Svartman (2012, p. 41-42) afirmam que nas décadas de 80 e de 90, experimentos demonstram que “[...] o reconhecimento e a discriminação [...]” feitas por bebês com alguns meses de vida, acerca das “[...] categorias fonemáticas da língua materna [...]” e das “fronteira prosódicas” maiores estão relacionadas às frases fonológicas.

As referidas autoras citadas acima seguem com a discussão, afirmando que a medida que os estudos experimentais foram sendo refinados, os resultados dos estudos demonstraram um “[...] alcance cada vez maior do processamento com uma fina discriminação da prosódia da fala dirigida a criança [...]” que também é conhecida como *manhês*. Desse modo, evidencia-se que a criança, cada vez mais cedo, tem a capacidade de discriminar a prosódia da fala dirigida a ela, cabendo, portanto, ressaltar que, na vida intrauterina, o feto já percebe “[...] mudanças em intensidade, frequência e ordem de colocação de fonemas nas palavras curtas.” (SCARPA; FERNANDES-SVARTMAN, 2012, p. 41-42).

Além disso, em outra pesquisa, verificou-se que a prosódia é um aspecto que ajuda na segmentação do enunciado. Então, quando o adulto modula a fala dirigida para a criança, tal adulto contribui de forma favorável para a percepção do enunciado pelo bebê. No momento que o adulto usa a fala dirigida ao bebê (*manhês*), este tende a exagerar na entonação com o uso de períodos curtos, posto que ocorre uma redução na velocidade da fala, o que simplifica gramaticalmente o enunciado e, assim, assim se tem uma maior variação de *pitch*, aumentando amplitude da prosódia. Em outras palavras, o adulto ao usar tais características da fala, tendem a atrair a atenção da criança, favorecendo a percepção da língua materna, desde os primeiros dias de vida do bebê, contribuindo para a apropriação da língua (GARCIA-SIERRA *et al.*, 2014; KUBICEK *et al.*, 2014).

Um fator relevante sobre a fala dirigida à criança é que esta auxilia nos laços entre o bebê e os familiares que vão fazer a inserção do novo membro da família no âmbito social e cultural, o que é fulcral para o seu desenvolvimento (SAITO *et al.*, 2007; FERREIRA *et al.*, 2016). Nessa perspectiva, podemos relacionar a interação como um elemento importante da percepção de fala e, mais tarde, também como um elemento importante da percepção dos gestos, das expressões faciais e corporais que inserem a criança na linguagem, desde o seu nascimento.

Desse modo, a interação entre a mãe e a criança é de suma importância para a percepção. Para Cavalcante (1999), a criança é inserida no processo de aquisição da linguagem, sob influência da fala mater-

na, que é denominada de *manhês* e se constitui como a fala materna dirigida ao bebê, por apresentar clareza, brevidade, graus de repetitividade, de simplificação, sendo aliada à modificação prosódica, como frequência que varia. Scarpa (2012) afirma haver, pelo menos, dois caminhos que a criança trilha nesse processo: o primeiro vincula-se ao processamento, discriminação e segmentação do fluxo de fala da língua da comunidade linguística a que pertence; já, o segundo diz respeito às características fortemente prosódicas (e de qualidades de voz) presentes nos enunciados dirigidos a ela. Acreditamos que esses dois caminhos só são possíveis pelo mecanismo de percepção estabelecido pela criança, já nos primeiros anos de vida.

Nesse sentido, a aquisição permite que a criança se reconheça como sujeito ativo da linguagem e passe a construir sua imagem do mundo pelo outro, o que nos remete a ideia do interacionismo social, que, por sua vez, compreende a interação social e as trocas comunicativas entre a criança e seus interlocutores, como base para o desenvolvimento linguístico, ou seja, tendo a fala a que a criança está exposta (*input*) como fator de aprendizagem da linguagem. Por esse motivo, uma das questões que se tem levantado é se a criança será atingida por toda amostra linguística ou manifestações linguísticas ao seu redor e mesmo se, de fato, a criança é afetada pela fala dirigida a ela. (SCARPA 2001).

Acreditamos que a interação entre mãe e criança é o espaço no qual a criança passa a vivenciar suas primeiras percepções, a partir das quais se dá o seu desenvolvimento linguístico. O papel da mãe nesse

processo é inserir a criança na vida social, desde os primeiros dias de vida da criança. Isto ocorre porque a mãe está a todo o momento tentando interpretar os diferentes choros, as várias expressões faciais e corporais da criança que, mesmo sem dominar as modalidades de comunicação, consegue interagir com a mãe, a percebe e a descobre, na mesma medida que vai sendo envolvida com a linguagem, assim como nos sugere a fala de Castro (1997, *apud* CAVALCANTE, 1999):

A interpretação da mãe dá-se entre um movimento de identificação ou reconhecimento de uma língua, de um determinado universo discursivo, do que lhe soa como familiar, como seu; e um estranhamento, provocado pelos deslocamentos da língua na fala da criança. Não se trata aí de um julgamento de atribuição, implícito ou explícito, como "isto se diz", "isto não se diz", mas de um ser falante que, por esse fato, está sob os efeitos da fala da criança. (CASTRO, 1997, p. 86 *apud* CAVALCANTE, 1999 p. 18)

Assim, podemos afirmar que é por meio da interpretação materna que a criança vive suas primeiras experiências por meio da percepção da linguagem. Nesse sentido, a criança depende da mãe para se inserir no contexto linguístico. Uma vez que ela ainda não domina as modalidades linguísticas, a mãe a insere por meio da articulação que faz com a língua, ou seja, por meio do deslocamento da sua fala para a fala da criança.

Estes efeitos produzidos pela interpretação podem ser compreendidos como lugares discursivos ocupados pela criança, ao longo de sua trajetória como falante. Desta forma, um primeiro lugar seria a sua total dependência à fala do outro; uma segunda posição seria a de submetimento ao próprio funcionamento da língua – processos metafóricos e metonímicos, e um terceiro, seria estranhamento de sua própria fala, isto é, passar de interpretado a intérprete, quando surgem as auto-correções, hesitações, etc. (CARVALHO, 1995; LEMOS, 1997 *apud* CAVALCANTE, 1999, p. 18)

Como vimos, a autora propõe que a criança passa por três momentos de deslocamento durante sua trajetória linguística. Segundo a autora, o primeiro seria o fato de a criança depender da interpretação do adulto, nesse caso da mãe, que provoca o momento interação entre eles por meio da sua interpretação. Desse ponto de vista, a produção vocal da mãe faz grande diferença, uma vez que a criança está mais vulnerável à percepção das unidades prosódicas presentes na fala da mãe. A segunda está diretamente ligada às questões de percepção do próprio funcionamento da língua pela criança, o que a leva a viver o estranhamento da própria língua, isto é passar de interpretado para intérprete.

Para CAVALCANTE (1999), o deslocamento discursivo também se efetiva do ponto de vista da fala dirigida à criança, em especial, a fala materna. Vejamos o que Cavalcante (1999) afirma sobre essa questão:

[...] Deslocamento discursivo também se efetua do ponto de vista da fala materna dirigida ao bebê, uma vez que a fala materna também é afetada pelo outro-bebê. Especificamente, observamos o deslocamento subjetivo que se dá a ver nas caracterizações, sobretudo prosódicas que a(s) fala(s) materna vai/vão assumindo ao longo do tempo na dialogia com o seu bebê. (CAVALCANTE, 1999, p. 19)

Desde os primeiros momentos de interações entre mãe e criança, percebemos que a mãe observa as diferentes produções da criança. Nesse contexto, a interação mãe-criança seria a origem, a raiz de uma concepção de linguagem multimodal, pois é por meio da interpretação materna aos diferentes comportamentos, sejam esses choros, olhares, expressões faciais e corporais da criança, que a mãe sustenta a comunicação, ou seja, a fala materna dirigida à criança, como afirma Cavalcante (1999), o que pode ser considerado um deslocamento discursivo, já que a mãe dá lugar à criança na sua própria fala. Assim, a multimodalidade na produção da mãe e da criança permite que haja interação e a interação, por sua vez, permite a comunicação o que, nesse caso, nos permite inferir que a linguagem ocorre primeiro que a interação.

Dentro dessa perspectiva, elegemos a prosódia como um elemento fundamental para compreensão da percepção no processo de aquisição da linguagem. De acordo com Scarpa (1999), o conjunto de fenômenos que recebe o nome de prosódia é extenso e as discussões acerca desse tema são bastante antigas. O termo recobre,

nos estudos linguísticos, uma gama variada de fenômenos que abarcam os parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, bem como o estudo dos sistemas de tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais. É importante ressaltarmos que tais efeitos sonoros nem sempre foram considerados linguísticos.

Os termos altura, duração e intensidade, definidos como traços prosódicos, referem-se a aspectos percebidos pelos ouvintes e estão arraigados a três dimensões não necessariamente coincidentes. Vejamos:

Quadro 1 – Traços prosódicos

Perceptual (auditivo)	Acústico (físico)	Articulatório (fisiológico)
<u>Altura</u>	<i>Frequência fundamental (F⁰). Medida: Hz (ciclos ou forma de onda por segundo)</i>	<i>Vibração das cordas vocais (frequência depende do número de vibrações por seg)</i>
<u>Intensidade</u> (volume percebido)	<i>Amplitude. Medida: db (escala logarítmica)</i>	<i>Força ou tensão muscular</i>
<u>Quantidade</u> (duração percebida)	<i>Duração. Medida: msg. (tempo linear da sequência fônica no espectrograma)</i>	<i>Tempo linear sustentado da emissão</i>

Figura 1: traços prosódicos
Fonte: Adaptado de Conper-Kuhlen (1986).

Fonte: Extraído de BARROS (2012).

Esses traços prosódicos não ocorrerão necessariamente nessa sequência ou isoladamente, o que significa afirmar que um pode influenciar o outro. Vejamos a descrição de cada traço prosódico:

- A altura é o traço mais envolvido com a entonação, depende das vibrações das cordas vocais. Esse é um aspecto articulatório, já a dimensão acústica está relacionada com a Frequência Fundamental (Fo), que é determinada pelo número de repetições reguladas de vibrações (CRUTTENDEN, 1997 *apud* BARROS, 2012).

- O âmbito de altura ou tessitura é pautada na voz, que compreende o intervalo entre a frequência mais baixa e a mais alta utilizadas por um falante, em situação normal. Já os contornos, ou a direção de curva de altura, dizem respeito aos representados por medidas de Frequência Fundamental (Fo), movimentos de altura para cima ou para baixo, no tempo (SCARPA, 1988 *apud* BARROS, 2012).

- A duração refere-se à organização que a língua faz de vogais e consoantes no tempo (duração intrínseca) ou, de modo mais abrangente, das sílabas de uma palavra. Por duração entende-se o tempo (seu correlato acústico) que um segmento leva para ser produzido, desde a vibração das moléculas de ar nas cordas vocais, passando pelos filtros do trato vocal, até chegar aos lábios ou fossas nasais (CAVALCANTE, 1999).

Tais traços prosódicos estão presentes nas produções vocais e são essenciais para materialização da linguagem, tanto do ponto de vista da percepção, quanto da produção, pois esses assumem o papel de contribuintes para a produção significativa dos falantes e influenciam diretamente na interpretação dessas produções, permitindo que haja comunicação entre os sujeitos, em determinados contextos interativos. E

quando se trata de interação entre mãe e criança, tais elementos prosódicos fazem toda diferença, assim como afirma BARROS (2012).

Como podemos ver, são muitos os traços prosódicos envolvidos na análise de elementos suprasegmentais e, quando tratamos da fala dirigida ao bebê, tais características representam as variações de modulações (conforme os estágios de desenvolvimento da linguagem da criança) mais relevantes na voz materna que guiam a criança para a língua.

Podemos inferir que a prosódia materna se organiza de maneira diferencial a partir das diversas modulações, que variam conforme o estágio de desenvolvimento da linguagem. Para Cavalcante (1999), a fala dirigida à criança sofre modificações prosódicas, sendo os tipos mais comuns: a frequência fundamental mais alta, o âmbito de altura maior, a preferência por certos contornos (sobretudo os tons ascendentes), o uso de *falseto*, a cadência mais lenta, as partes sussurradas do enunciado, a duração prolongada de certas palavras, o uso de mais de um acento frasal, etc. Tais modificações foram observadas em diferentes línguas e culturas, como evidências de como a prosódia estabelece e mantém a interação entre mãe e criança.

METODOLOGIA

A metodologia que usamos para esta pesquisa foi a longitudinal, em que o pesquisador coleta os dados por um período de tempo. Essa metodologia foi pertinente

para a presente investigação, pois realizamos gravações audiovisuais da mãe e do bebê em situação naturalística.

Para analisar os dados, utilizamos o software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), em que fazemos as transcrições das produções vocais, dos gestos e dos olhares. A interface do ELAN pode ser vista nas análises dos dados.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir desse momento, teceremos algumas considerações sobre os dados analisados no presente estudo.

CONTEXTO INTERATIVO 1

Cena 1

isso conversa com ela.

Idade da criança: 20 dias (0;0.20)

I Fragmento

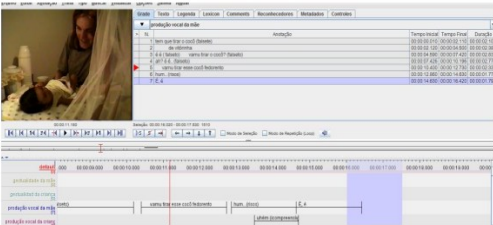


Imagem 1do ELAN

Nesta cena percebemos que a mãe modaliza a voz ao falar com a criança “*tem que tirar o cocô*”, é perceptível que há mudanças prosódicas do tipo: intensidade, ritmo,

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na Cena 1, percebemos que a mãe modaliza a voz ao falar com a criança: “[...] tem que tirar o cocô [...]”. É perceptível que há mudanças prosódicas do tipo: intensi-

dade, ritmo, melodia, pausa, entre outros, por isso, tal fala se apresenta como *falsetto*. Nesse contexto, a fala materna dirigida à criança proporciona a interação, ou seja, a fala dirigida à criança a insere num contexto de interação. Percebemos, ainda, que a criança parece interagir com a mãe na mesma medida, com os movimentos corporais, com o balançar dos braços e pernas.

É interessante destacarmos que, nesta idade, quando a mãe fala em *falsetto*, dirigindo-se à criança, “[...] vamu tirar esse cocô fedorento [...]”, o movimento da criança nas pernas e nos braços são mais intensos. Isto nos permite inferir que a voz em *falsetto* é o “gancho” para a interação entre mãe e criança, pois é através dela que a criança, nesta situação, faz suas primeiras construções linguísticas.

CONTEXTO INTERATIVO 2

Figura 2 – Cena 2.

à criança, “vamu tirar esse cocô fedorento” o movimento da criança nas pernas e nos braços são mais intensos, isto nos permite inferir que a voz em falsetto é o “gancho” para a interação entre mãe e criança, pois é através dela que a criança nesta situação faz suas primeiras construções linguísticas.

II Fragmento

	Análise	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	balança as pernas e os braços, sem que tirar o cocô (falsetto)	00:00:00.010	00:00:02.110	00:00:02.100
2	de repente, balança as pernas e os braços	00:00:02.110	00:00:04.300	00:00:02.200
3	acusa ao parâmetro do rosto da criança, e 4. falsetto: vamu tirar o cocô? (falsetto)	00:00:04.300	00:00:07.420	00:00:03.120
4	olha para mãe, coloca a língua para fora, mostrando de um lado para o outro, balança as pernas e os braços, até 7.6. falsetto	00:00:07.420	00:00:15.180	00:00:07.760
5	vamu tirar esse cocô fedorento, sai para cima, hum, (falsetto) mostra outro lado da proteção, volta 8. 4	00:00:15.180	00:00:18.420	00:00:03.240

Imagem 2 do ELAN

A mãe por sua vez, está a todo o momento tentando interpretar as expressões

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na Cena 2, a mãe, por sua vez, está a todo o momento tentando interpretar as expressões corporais da criança: como quando a mãe tenta interpretar o olhar da criança voltado para ela com a língua mexendo fora da boca, de um lado para o outro, acompanhada pelos movimentos dos braços e das pernas. Percebemos que no fim dessa gestualidade da criança, há a voz da mãe: “[...] ah? É é...[...]”. Já, na fala, “[...] de Vitorinha [...]”, percebemos que tal fala traz consigo a produção linguística, representada aqui pela gesticulação.

A mãe promove também o face-a-face, quando sorri e aproxima o rosto da criança e fala em *falsetto*: “[...] é, é vamu tirar o cocô? [...]”.

Se analisarmos a imagem da trilha que é resultado de uma mescla composta pelas trilhas que fazem referência à produção vocal, gestual e expressão facial da mãe com a produção vocal e expressão corporal do bebê, perceberemos que a fala da mãe ocorre concomitantemente com as produções linguísticas do bebê, além disso, percebemos a presença de elementos multimodais, tais como: o olhar, a expressão facial, a produção gestual, o face-a-face, a produção vocal – tanto da mãe, quanto da criança. Daí a importância de conceber a interação mãe-bebê como berço da multimodalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos entender a percepção como um elemento emergente na interação mãe-bebê abarcado pela prosódia da fala dirigida à criança, inserindo-a no processo de aquisição da linguagem. A fala dirigida à

criança é claramente multimodal, levando em consideração as articulações que a mãe faz na própria voz para conduzir a criança “na e pela” linguagem, desde os seus primeiros anos de vida, influenciando na sua percepção e no seu desenvolvimento linguístico.

Desse modo, consideramos o estudo da percepção da fala, em uma perspectiva multimodal de linguagem, como um fator primordial para a compreensão do processo de aquisição da linguagem, considerando-o um elemento indispensável, sobretudo, no que tange à fala dirigida à criança, durante os primeiros meses de vida. Além disso, acreditamos que ao longo do desenvolvimento linguístico da criança, a percepção é fundamento da efetivação multimodal da linguagem, ou seja, consideramos fundamento que gesto e fala ocorram, simultaneamente, na mesma matriz de significação, visto que, sob esta perspectiva de compreensão da linguagem, essa relação é indissociável.

REFERÊNCIAS

AQUINO, F. S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudos de Psicologia* 2005, v. 10, n. 2, p. 223-230.

BARROS, A. T. M. C. *Fala Inicial e Prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BENAVIDES-VARELA, S.; HOCHMANN, JR.; MACAGNO, F.; NESPOR, M.; MEHLER, J. Newborn's brain activity signals the origin of word memories. *Proc Natl Acad Sci USA*. 2012; v. 109, n. 44, p. 17908-13.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações* (Recife), v. 21, p. 153-170, 2009c.

CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. *Rev. de Letras*, n. 31, v. (1/2), jan./dez. 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. *O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Pernambuco, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B. *Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Tese (Doutoramento em Linguística). Instituto de Estudo de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). *Aquisição da linguagem em multimodalidade*. 1. ed. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2009d, p. 158 (no prelo).

CAVALCANTE, M. C. B.; RODRIGUES-LEITE, J. E. Gesto e fala nas interações mãe-bebê: caracterizando os primeiros usos linguísticos. In: *8th INTERNATIONAL CONGRESS OF ISAPL*, Porto Alegre, 2007.

LAVER, J. *The Gift of Speech*. Papers in the Analysis of Speech and Voice. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991, p. 235-264.

LAVER, J. Unifying principles in the description of voice, posture and gesture. In: CAVE, C.; GUAITELLA, I. *Interactions et comportement multimodaux dans la communication*. Paris, L'Harmattan, 2000.

COSTA FILHO, J. M. S. Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FERREIRA, P. R.; LUCENA, A. M.; MACHADO-NASCIMENTO, N.; ALVES, R. O.; SOUZA, V. C. A.; CARVALHO, S. A. S.; CAMARGOS JR, W.; PARLATO-OLIVEIRA, E. M. Estratégias de percep-

ção da língua materna: do nascimento até um ano de vida. *Revista Cefac*, v. 18, n. 4, p. 982-991.

FERNALD, A.; TAESCHNER, T.; DUNN, J.; PAPUSEK, M.; BOYSSON-BARDIES, B.; FUKUI, I. A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *J. Child Lang.*, v. 16, 1993.

GARCIA-SIERRA, A.; RAMIREZ-ESPARZA, N.; FISH, M. S.; KUHL, P. K. Relating moms apostrophe productions of infant directed speech with their babies apostrophe ability to discriminate speech: A brain measure study with monolingual and bilingual infants. *J Acoust Soc Am.*, v. 13, n. 4, 2014, p. 2315.

KENDON, A. Language and Gesture: Unity or Duality? In: MCNEIL, D. (Ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: CUP, 2000, p. 47-63.

KUBICEK, C.; GERVAIN, J.; HILLAIRET DE BOISFERON, A.; PASCALIS, O; LOEVENBRUCK, H.; SCHWARZER, G. The influence of infant-directed speech on 12-month-olds' intersensory perception of fluent speech. *Infant Behav Dev.*, v. 37, n. 4, 2014, p. 644-51.

MAHMOUDZADEH, M.; DEHAENE-LAMBERTZ, G.; FOURNIER, M.; KONGOLO, G.; GOUDJIL, S.; DUBOIS, J.; GREBE, R.; WALLOIS, F. Syllabic discrimination in premature human infants prior to complete formation of cortical layers. *Proc Natl Acad Sci USA*, v. 110, n. 12, 2013, p. 4846-51.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, v. 25, n. 78, 2008, p. 297-306.

SAITO, Y.; KONDO, T.; AOYAMA, S.; FUKUMOTO, R.; KONISHI, N.; NAKAMURA, K. *et al.*. The function of the frontal lobe in neonates for response to a prosodic voice. *Early Hum Dev.*, v. 83, n. 4, 2007, p. 225-30.

SILVA, D. M. Interação Multimodal em cenas de atenção conjunta na tríade mãe com crianças gêmeas. Dissertação (Mestrado em

Linguística). Universidade Federal da Paraíba – CCHLA, João Pessoa, 2018.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 51, n. 2, Jul./Dez. 2009.

SCARPA, E. M.; FERNANDES-SVARTMAN, F. Entoação e léxico inicial. *Veredas online* – Especial, P.P.G. em Linguística/UFJF, Juiz de Fora, 2012, p. 40-54.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Tópicos).

CAPÍTULO 4

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEMⁱⁱ

Driely Xavier de **HOLANDA**
PROLING/UFPB – *drielyxavier@hotmail.com*

Danieli Maria da **SILVA**
PROLING/UFPB – *danyelli_ms@hotmail.com*

Valdenice Pereira de **LIMA**
PROLING/UFPB – *vallima37@hotmail.com*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a articulação gesto e fala na interação mãe-bebê em momentos de contação de histórias infantis nos dois primeiros anos de vida da criança. Quando falamos da construção significativa dos primeiros enunciados das crianças é importante ressaltarmos a influência que a interação mãe-bebê exerce nessa construção, através dela é possível compreender o funcionamento multimodal da linguagem e a inserção da criança no gênero textual alicerçada pela matriz gesto e fala. Desse modo à medida que a mãe tenta manter a interação ela insere também a criança no mundo das histórias infantis. Para CAVALCANTE (1999) o deslocamento discursivo também se efetiva do ponto de vista da fala dirigida a criança, em especial a fala materna. Na aquisição da linguagem autores como Bruner (1984) basearam seus estudos na relação entre gesto e fala, considerando assim, as várias facetas da linguagem. Na concepção de Bakhtin (2003) os gêneros do discurso são formas-padrão relativamente estáveis

de um enunciado determinada socialmente e historicamente. Nessa concepção nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio dos gêneros, o que nos permite afirmar que estamos inseridos no mundo dos gêneros à mesma medida que fomos inseridos na língua materna, logo os gêneros perpassam todo o processo de aquisição da linguagem. Nossa análise se constitui com base no gênero textual oral contação de história infantil em contexto de interação na aquisição da linguagem. Os dados observados na realização desta pesquisa, são pertencentes a gravações e filmagens em situações naturalísticas na casa da díade. Os resultados mostram que na interação mãe-bebê emerge a matriz gesto e fala e que nesse contexto a contação de história é um espaço multimodal uma vez que tanto mãe quanto bebê evidenciam a matriz multimodal da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: contação de história; aquisição da linguagem; interação mãe-bebê.

INTRODUÇÃO

Entendemos que, por meio da fala materna, a criança é inserida em processos comunicativos e vivencia suas primeiras experiências com a linguagem desde o seu nascimento. Na interação entre adulto e criança, a linguagem se manifesta em suas várias facetas, que incluem a produção gestual, vocal, de olhares variados, de expressões faciais, de diferentes choros, da prosódia. Por meio dessas produções, as crianças se fazem entender e entendem seus principais interlocutores, que são os adultos.

Partindo disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar a articulação gesto e fala na interação

mãe-bebê, em momentos de contação de histórias infantis nos dois primeiros anos de vida da criança.

Metodologicamente, a construção do presente trabalho se dá por meio de leituras, no que se referem à aquisição da linguagem, sob uma perspectiva multimodal da língua, transcrições ortográficas das gravações que foram realizadas na residência da díade, e análises interpretativas e quantitativas do aparecimento dos gestos pantomímicos e da produção verbal infantil. Os dados observados na realização desta pesquisa pertencem a gravações e filmagens em situações naturalísticas na casa da díade. Trata-se de um bebê do sexo masculino inserido em contextos interativos com sua mãe. Cada gravação compreende a uma sessão e tem duração de vinte minutos. As transcrições são realizadas no software ELAN, que nos permite acompanhar, com mais precisão, as diversas manifestações da linguagem. Por esse programa, podemos criar trilhas referentes às produções vocais e gestuais da mãe e do bebê, além disso, é possível acompanhar a manifestação de produções vocais gestuais e vocais.

Nossos resultados mostraram que a matriz gesto e fala conduz a inserção das crianças nos diversos gêneros dos discursos.

A MATRIZ GESTO E FALA EM CENAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A fala e o gesto da mãe são os primeiros contatos linguísticos aos quais a criança tem acesso. Desde a vida intrauterina, o som da voz da mãe embala o de-

envolvimento gestacional da criança. Após o nascimento, a matriz gesto e fala é a base para inserção das crianças em situações interativas de linguagem pelas quais os pequenos imergem em diversos gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, a ocorrência de gestos durante a fala, segundo McNeill (1985), implica que gesto e fala compõem, juntos, uma mesma matriz de significação, um único sistema linguístico. Então, gesto e fala são elementos linguísticos encontrados nas interações, sendo que, o primeiro é variável e carrega fatores intrapessoais inteiramente ligados a situações interativas. Além disso, para McNeill (2000, p. 1), não temos gesto no singular, mas gestos, uma vez que há vários momentos em que precisamos distinguir movimentos corriqueiramente nomeados de gestos. Já o segundo elemento, pode ser compreendido como toda forma de produção discursiva na modalidade, que situa-se no plano da oralidade. Assim, caracteriza-se pelo uso da língua, na exploração dos sons de forma articulada, em função dos significados, como afirma Marcuschi (2005).

Logo, as primeiras experiências das crianças com os gêneros discursivos acontecem oralmente, através da fala da mãe, quando contam histórias. Além da fala, porém, os gestos aparecem de forma muito presentes nas cenas de contação de história e constituem situações interativas entre mãe e bebê ou cuidadores, que, geralmente, acontecem no lar, na escola e ampliam-se para espaços digitais, visto o avanço tecnológico que abarca, também, os pequenos usuários.

Acreditamos que, nesse contexto, a entrada da criança nos gêneros discursivos é conduzida pela matriz gesto e fala explorada pela mãe nas diversas situações comunicativas e também pelas interpretações que a mãe faz das produções gestuais e vocais do bebê. Para Bakhtin (2003), a riqueza e a diversidade de gêneros discursivos são inesgotáveis e apresentam diversas modalidades. Diante de sua heterogeneidade, os gêneros discursivos perpassam diversos contextos interativos, nos quais, inferimos, que gesto e fala estão presentes e acompanham os diversos discursos. Desse modo, numa perspectiva dialógica da linguagem, os gêneros discursivos são importantes na interação, por conduzirem a dialogia entre os interlocutores, contudo, a teoria dialógica dos gêneros discursivos não se preocupa diretamente com a aquisição da linguagem, como fazemos, de modo mais relevante, em nossa discussão.

A contação de histórias é, assim, uma ação interativa, que abarca tradições que são passadas de geração em geração, registra em si diversas situações, expressões, conhecimentos e significados, que constituem a memória através da oralidade, contribuindo com a formação intelectual, psicológica, linguística e cultural do ser humano. Inferimos que ao contar uma história, a mãe envolve a criança em contextos de interação. Nesses contextos, gesto e fala são elementos essenciais, que permitem a imprimir conotações que se materializam em diversas formas de linguagem e que envolvem, para além dos gestos e da fala, o face-a-face, os

olhares, a atenção conjunta e as expressões corporais e faciais.

Em contextos de contação de história, a interação mãe-bebê é a base para compreensão da matriz gesto e fala, uma vez que essa é sustentada pela fala em *manhês*, caracterizada como a fala dirigida à criança, com modificações prosódicas frequentes, como afirma Cavalcante (1999, p. 47), pelas quais a mãe constitui um deslocamento discursivo. Esta linguagem materna influencia a entrada da criança na linguagem e é o que nos remete a uma proposta de compreensão da linguagem sob a perspectiva multimodal.

Na aquisição da linguagem, autores como Bruner (1984) basearam seus estudos na relação entre gesto e fala. Considerando, pois, estas duas facetas da linguagem, a fala já não seria uma modalidade única de linguagem, o que conduziria para uma compreensão multimodal. No entanto, as pesquisas de Brunner (1984) mostram que gesto e fala ocorrem em matrizes distintas. Assim, o uso do gesto teria uma atuação pré-linguística e desapareceria em função da fala, ou seja, o gesto teria um caráter primitivo em relação a linguagem verbal.

A compreensão da linguagem numa perspectiva multimodal tem proporcionado diversos trabalhos desde meados dos anos 80 do século XX. Autores como McNeill (1985) passaram a compreender a linguagem em suas variadas modalidades, sejam vocais, gestuais ou de outra natureza. McNeill (1985), todavia, mostrou que a relação entre gesto e fala seria indisso-

ciável, podendo ocorrer simultaneamente, numa mesma matriz de significação. Os trabalhos de Cavalcante (1999, 2001, 2002, 2004) corroboram a compreensão de linguagem como instância multimodal, a partir das observações feitas nas situações interacionais entre mãe e criança. Nestes trabalhos, além das modalidades gestuais e verbais, a linguagem se afirma por expressões faciais, olhares, prosódia e posturas corporais.

A INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ EFETIVANDO A MATRIZ GESTO E FALA

Para mapearmos a produção gestual da mãe e do bebê, utilizamos, como base teórica, as pesquisas de McNeill (2000) e, embora tais pesquisas tenham levado em consideração o uso da linguagem apenas pelo adulto, interessa-nos entender essa manifestação da linguagem no infante, sob influência da fala materna.

Desse modo, nos baseamos em três das quatro colunas que compõe o contínuo de Kendon (1982): primeiro, a coluna referente à gesticulação é caracterizado pelos gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos da cabeça e do pescoço, postura corporal e pernas e possuem marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual; segundo, as pantomimas, que são os gestos que representam ações do dia-a-dia e que, de acordo com Kendon (1982), não ocorrem simultaneamente à produção de fala; terceiro, os emblemas, que são os gestos conven-

cionais, os quais carregam consigo uma vasta carga da cultural do falante.

Quadro 1

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de sinais
<i>Contínuo 1</i>	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
<i>Contínuo 2</i>	Ausência de propriedades lingüísticas	Ausência de propriedades lingüísticas	Presença de algumas propriedades lingüísticas	Presença de propriedades lingüísticas
<i>Contínuo 3</i>	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
<i>Contínuo 4</i>	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Extraído McNeill (2000).

No que tange à produção vocal da criança, recorreremos às considerações de Barros (2012), que apresentam quatro momentos para fala inicial do infante, encontradas nas interações entre mãe e criança. Como veremos a seguir:

Quadro 2

<i>Balbutio</i>	<i>Jargão</i>	<i>Holófrase</i>	<i>Blocos de Enunciados</i>
Pode ser canônico, variado ou tardio. tem formato consoante vogal [ma, da,ba]; tem padrões sonoros da língua	Contorno entonacional que se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas	Produções infantis contendo enunciados de uma palavra, consideradas reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo adulto	Alternância de produção de holófrases com enunciados completos.

gua alvo.	labas ininteli- gíveis.	interlocutor.	
-----------	----------------------------	---------------	--

Extraído de Barros (2012).

Como vimos, Barros (2012) mostra quatro momentos da produção infantil encontrados na interação entre mãe e criança: o *balbucio*, caracterizado como primeiras produções, tem o formato de c + v, contém padrões sonoros da língua e se apresenta nos primeiros três meses de vida da criança; o *jargão*, que se manifesta pelo contorno entonacional estendido a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas ininteligíveis e que passa de *balbucio* tardio a *jargão*, quando a entonação é considerada mais madura e os contornos são preenchidos por sílabas, tipicamente, da fase do *balbucio* (SCARPA, 2007). Este momento é proposto por Barros (2012) como um segundo momento para a produção infantil da criança; as *holófrases*, que são os primeiros enunciados da entrada da criança na sua língua materna (SCARPA, 1999). Na produção da *holófrase*, temos a presença de estruturas predicativas, nas quais, um dos termos é verbal e o outro é buscado em contexto linguístico mais amplo, por meio de gestos corporais que aparecem como terceiro momento da produção do infante, na proposta de Barros (2012); Já, no quarto momento, acontecem as manifestações dos *blocos de enunciados*, que apresentam alternância da produção de *holófrases* para enunciados completos. Nesse momento, a criança já é capaz de fazer pedidos, perguntas e produzir

respostas mais longas, com significado completo, superando os enunciados *holofrásticos* (BARROS, 2012).

Já com relação as características da fala materna, em contextos de interação mãe-bebê, os ajustes na fala carregam consigo a ideia de que as mães, ao falarem com suas crianças, estão tentando envolvê-las no diálogo, comunicar-lhes uma intenção e, ainda, que a maneira dos adultos falarem com as crianças e as circunstâncias sob as quais isso ocorre podem contribuir para o desenvolvimento de estruturas de linguagem das crianças (GLEITMAN; NEWPORT; GLEITMAN, 1984).

Esses ajustes na fala materna caracterizam o *mathereze* ou *manhês*, que é um estilo de fala que envolve enunciados curtos e simples, com a presença de gestos que auxiliam na comunicação e que parece promover informações para as crianças (SNOW, 1977 *apud* SALOMÃO, 2005), a partir de um padrão de entonação marcado (FERNALD, 1989), de uma simplificação na forma e no conteúdo da fala (OCHS; SCHIEFFELIN, 1997), mas, principalmente, de uma intenção comunicativa (AUSTIN, 1962/1990 *apud* SALOMÃO, 2005).

Salomão (2005) mostra, em suas pesquisas, que os estilos de fala mais presentes na comunicação interacional entre mãe e crianças são os diretivos maternos dirigidos aos bebês. A ideia de diretividade vem da concepção de atos de fala diretivos, que podem expressar um pedido, uma ordem, um conselho, um aviso, uma sugestão ou uma instrução.

Nos atos ilocutórios diretivos, o locutor estabelece as normas de comportamento do seu alocutário, pois quer que ele aja de determinada maneira. A ação que o locutor espera ver realizada pelo alocutário é assumida por função do controle ou poder que este tem sobre o locutor. Os atos ilocutórios diretivos de ação explícita podem ser de resposta física ou de resposta verbal, sendo estes diretamente realizados por meio de frases imperativas, apesar de alguns deles se realizarem usando frases de outro tipo, nomeadamente declarativas e interrogativas. Salomão (2005) apresenta uma classificação que relaciona os diretivos maternos, tais como são apresentados a meninos e a meninas em situações de interação entre mãe e criança. A autora mostra, em um quadro, como e quando esses diretivos ocorrem. Vejamos o quadro apresentado por Salomão (2005):

Quadro 3

Diretivos maternos apresentados a meninos e meninas (N = 16)

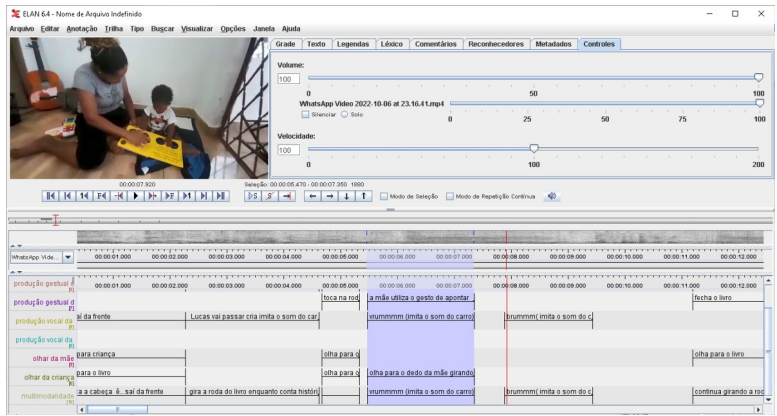
Diretivos maternos	Média de postos		Teste U
	Meninos	Meninas	
Diretivo geral	11,25	5,75	10,0*
Diretivos de instrução	6,94	10,06	19,5
Diretivos de atenção	10,31	6,69	17,5
Diretivos de controle de comportamento	8,50	8,50	32,0
Diretivo de repetição	8,50	8,50	32,0

Extraído de Salomão 2005.

Utilizamos esta classificação como referência para mapear a manifestação dos diretivos associados aos gestos que compõem o contínuo de Kendon (1982). A interação mãe-bebê e a multimodalidade que aparecem na Situação Interativa, a seguir, foram observadas e analisadas à luz das teorias que disser-tam a respeito, assim como os elementos multimodais observados nas cenas, como o olhar, os gestos, a pro-dução de fala da mãe e do bebê. Com base nas análises feitas, podemos compreender os estilos da fala mater-na dirigida à criança e a sua influência sob a produção vocal gestual.

SITUAÇÃO INTERATIVA

Figura 1: Fragmento 1



Fonte: Dados da Pesquisa.

Mãe e criança no terraço. A mãe conta história de carrinho para criança; a criança senta com a mãe e manuseia, juntamente, com ela, o livro de carrinhos.

Idade da criança: 12 meses e 20 dias (1;00.20)

A mãe está fazendo a todo o momento solicitação, convidando a criança para a interação durante a leitura do livro, para chamar à atenção do bebê a mãe narra a história e usa o gesto de apontar associado ao som que ela associa ao carro.

Quadro 4

Produção gestual da mãe	Produção vocal da mãe
1. Gesto de apontar: colocado em direção à roda do carrinho (<i>emblema</i>).	“[...] olha mamãe a roda do carrinho!!!![...]”
2. Gesto de apontar: colocado sobre a roda do carrinho, fazendo o movimento circular (<i>pantomima</i>).	“[...] a roda gira, olha tu tá vendo??[...]” “[...] Bruuum...brum.. saí da frente... Lucas vai passar...!!! [...] pibith...[...]”

Fonte: Dados da Pesquisa.

A mãe apresenta duas configurações do gesto de apontar nessa cena: inferimos que a primeira configuração é utilizada como forma de chamar a atenção da criança para a história, logo, é possível afirmar que a primeira configuração corresponde às características de um gesto emblemático. Para Cavalcante (1994), o gesto de apontar é considerado um elemento dêitico

fundamental no estabelecimento da referência linguística. A primeira configuração apresentada pela mãe representa essa caracterização, como é possível perceber na imagem a seguir:

Figura 2: Olhares de atenção conjunta / Gestos de apontar da mãe e do bebê



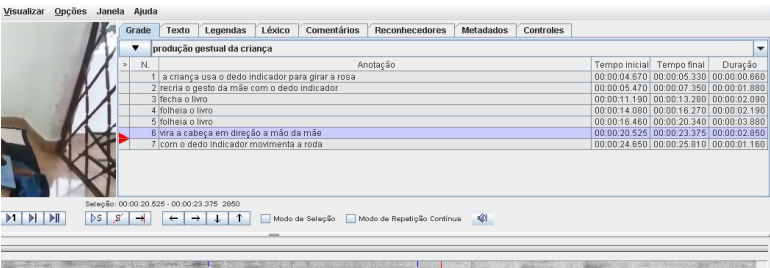
Fonte: Dados da Pesquisa.

Neste fragmento, mãe e bebê interagem, tomando como foco do olhar, a roda do carrinho, durante a contação de história. Aqui, o diálogo ocorre mediado pelo gesto de apontar produzido pela mãe que, em uma primeira configuração, se coloca como um gesto dêitico produzido concomitantemente à expressão “-olha Lucas!!!”. Neste funcionamento, o diálogo mãe-bebê passa a estruturar a atenção conjunta apresentada por Tomasello (2003, p. 143) como interações sociais nas quais crianças e adultos focam a atenção em um terceiro elemento.

Já, a segunda configuração é a forma de simular o movimento giratório da roda, ou seja, um gesto pantomími-

co, uma vez que a mãe imita a situação de movimento da roda. A criança observa o livro e fica atenta ao gesto da mãe de girar a roda do carrinho. Em seguida, a mãe deixa um espaço para a criança manusear a roda e ela passa a recriar o mesmo gesto da mãe, buscando sintonia com o gesto da mãe.

Figura 2: Fragmento II



Fonte: Dados da Pesquisa.

Este fragmente se refere à trilha de gestualidade da criança, na qual podemos perceber que após produzir os gestos também apresenta sua produção:

Quadro 5

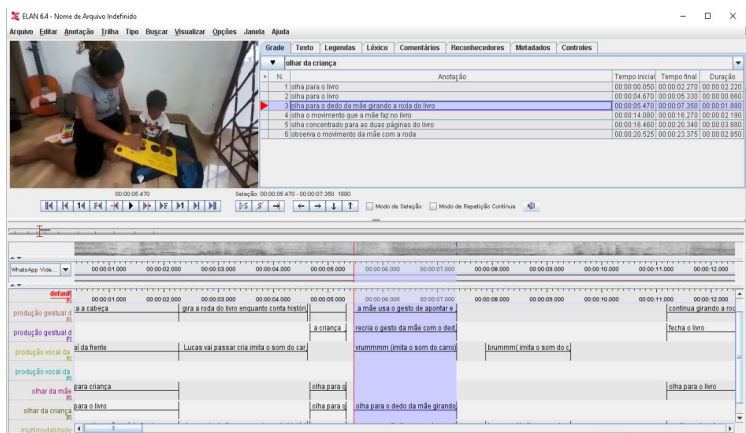
Produção gestual do bebê	Produção vocal do bebê
1. Gesto de apontar: colocado em direção a roda do carrinho (<i>emblema</i>)	Sem produção vocal
2. gesto de apontar: colocado sobre a roda fazendo o movimento circular (<i>pantomima</i>)	Sem produção vocal

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na cena, acontece a reconstrução do gesto da mãe a partir da narrativa. A criança usa o dedo indicador e aponta a roda, em um primeiro momento; em seguida, usa o dedo indicador para girar a roda do carrinho.

Percebe-se, aqui, que a fala da mãe faz com que a criança reconstrua o gesto de apontar em duas direções simultâneas, caracterizando o emblema como gesto dêitico e como uma pantomima, ao mesmo tempo. Um dado importante é que, no fragmento, não há produção vocal da criança; inferimos que isso se deve ao fato de a criança estar envolvida com a roda do carrinho e ao fato de a mãe estar se valendo de diretivos de atenção, conduzindo as produções da criança, durante a contação da história.

Figura 3

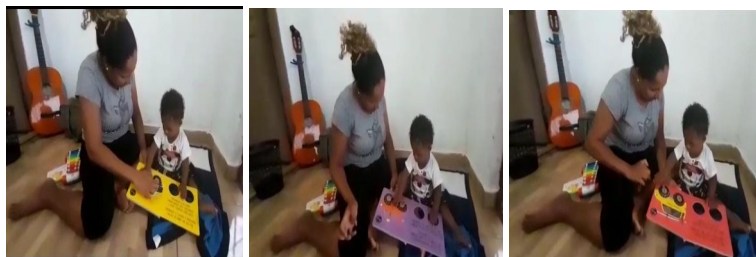


Fonte: Dados da Pesquisa.

Nesse contexto, percebemos que os componentes multimodais tais como: olhar, produção vocal,

produção gestual, expressões corporais e faciais aparecem de forma efetiva na produção linguística da mãe. Chamamos tal momento de efetivação da matriz multimodal justamente porque a mãe produz todos os componentes multimodais. Vemos que gesto e fala ocorrem sincronicamente. É perceptível que ao contar a história dos carrinhos, a mãe busca essa sincronia perfeita, utilizando-se correlacionando fala e gesto de apontar. Nesta mesma situação, mãe e criança apresentam interesses e estabelecem uma atenção conjunta em torno da reprodução do gesto de apontar e de girar a roda do carrinho. Nesse contexto a produção associada de gesto e fala da mãe é bastante intensificada, pois, à medida que a mãe fala, ela também gesticula. Nestes contextos, os estilos de fala materna se manifestam associado ao gesto de apontar considerado um gesto emblemático que, porém, se reconfigura como uma pantomima. Vejamos:

Figuras 4, 5 e 6:



Fonte: Dados da Pesquisa.

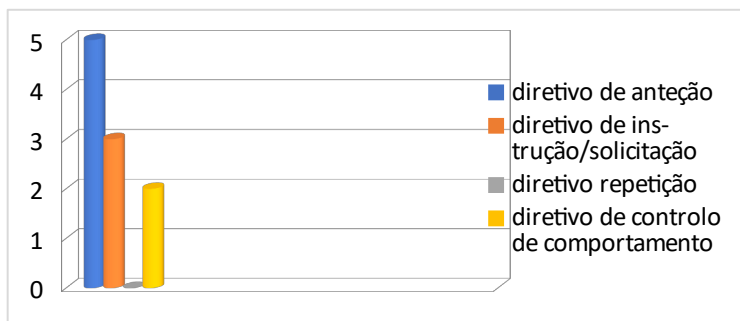
Analisando esta cena, percebemos que é sob influência da fala da mãe e do uso do gesto de apontar

da mãe, durante a contação de história, que a criança constrói sua produção linguística. Na mesma cena, foi possível percebermos duas configurações do gesto de apontar produzidos pela mãe e depois pela criança:

- O apontar se consolida, primeiro, como gesto dêitico, como uma referência linguística na apresentação da roda do carro; durante a contação da história, ele se configura a partir do contínuo, como um gesto emblemático.
- O apontar, em segundo lugar, se consolida como um gesto que simula uma ação cotidiana, quando a mãe representa o movimento giratório da roda, a partir do contínuo, consolidando o gesto de apontar, também, como um gesto pantomímico.

Outro elemento que nos chama a atenção nessa análise são os estilos que a fala materna apresenta. O gráfico a seguir representa os diretivos maternos privilegiados pela mãe, na situação interativa.

Figura 7



Fonte: Dados da Pesquisa.

Pela classificação da cena, vista a partir de Salomão (2005), podemos perceber que o diretivo de atenção foi o mais usado pela mãe. Esse diretivo aparece em todas as situações interativas. Vimos que a mãe se dedica, pois, a chamar e a manter a atenção do bebê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossas análises, percebemos que a interação entre mãe e criança pode ser considerada o berço da linguagem, enquanto instância multimodal. Buscamos ilustrar como a interação mãe/criança influencia a construção dos primeiros enunciados, por ter, nessas interações, a presença de estilos de fala materna que se modalizam a depender da intenção comunicativa da mãe.

Vimos, em todos os momentos da interação entre mãe e criança, a efetivação da matriz multimodal por meio das produções verbais e não verbais, as quais acontecem, geralmente, simultânea e associadamente, assim como afirma McNeill (1985). Observamos que a fala materna dirigida à criança influencia “na” e “a” produção vocal da criança. Esta influência é construída naturalmente nas situações comunicativas, desde os primeiros meses de vida do ser humano, e aparecem, significativamente, na interação mãe/bebê.

Percebemos, por meio de nossas análises, que a mãe está a todo momento tentando mediar a produção linguística da criança e que, às vezes, ela é correspondida, às vezes, não. Com base na classificação dos estilos de fala materna proposta por Salomão(2005),

percebemos que, na maioria das situações de interação, a mãe privilegia os diretivos de chamar ou de manter, que influenciam na produção linguística da criança, pois a criança está sempre respondendo, significativamente, a esses diretivos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, F. de S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 2, 2005, p. 223-230.

BARROS, A. T. M. C. *Fala Inicial e Prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. In: *Journal of child language*, v. 2, n. 1, Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra -segmentos. In: *Cad. Est. Ling.*, v. 23, Campinas, jul./dez. 1992, p. 137-151.

CAVALCANTE, M. C. B. *O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B. *Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Tese (Doutoramento em Linguística). Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 1999.

KENDON, A. The Study of Gesture: someremarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, v. 2, 1982, p. 45-62.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. VI Congresso Internacional da ABRALIN. Mesa-

redonda os desafios/impasses da(s)/na(s) pesquisas em aquisição da linguagem, João Pessoa, mar. 2009.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; LISZKOWSKI, U. A new look at infant pointing. *Child Development*, May/June, v. 78, n. 3, 2007, p. 705-722.

CAPÍTULO 5

MAPEAMENTO DE CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS SOBRE AQUISIÇÃO / DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR SURDOS

Wanilda Maria Alves **CAVALCANTI**
UNICAP – *wanildamaria@yahoo.com*

Michele Elias de **CARVALHO**
UNICAP – *michelejoaos@yahoo.com.br*

RESUMO: Sabemos que as principais causas de alterações e dificuldades na aquisição/desenvolvimento da linguagem podem ser variadas, apesar de existirem estudos indicando a presença de fatores neurobiológicos para muitos desses problemas. Consideramos, atualmente, que o desenvolvimento infantil depende de muitos fatores, tais como: biológicos, relacionais, afetivos, simbólicos e contextuais que expressam a pluralidade de interações que podem estar presentes nos contextos vivenciados por surdos. Diante disso, este artigo objetiva analisar interferências no par linguístico (Libras e Língua Portuguesa) durante o processo de aquisição/desenvolvimento da linguagem, presentes em estudos de pesquisadores brasileiros, considerando o bilinguismo, opção adotada no Brasil para a educação desses estudantes. Para esta pesquisa, fundamentamo-nos em Vygotsky (2011, 2022); Quadros (2007, 2010, 2011, 2017, 2019); Lacerda (2006, 2010, 2015, 2019); Schirmer; Fontoura *et al.* (2004); Souza; Begrow *et al.* (2021); Karnopp (2010, 2017), dentre outros. A metodologia empregada foi a pesquisa qualita-

tiva bibliográfica/documental, que ocorreu a partir do levantamento das contribuições, disponíveis em bases de dados como Capes, Scielo, BDTD, artigos científicos e documentos oficiais. Os resultados confirmam a existência de interferências de vários fatores no processo de aquisição/desenvolvimento bilíngue dos surdos, mostrando a manutenção da vulnerabilidade linguística que dificulta o acesso aos direitos que a sociedade já legitimou. Observamos ainda que a concepção de neurodiversidade que desconstrói a ideia de que os sujeitos com funcionamento neurocognitivo diverso sejam caracterizados como pessoas que possuem uma doença a ser tratada, como foi pensado em tempos atrás, está presente nos estudos analisados. Outro dado que merece atenção é a importância da ampliação de investigações alinhadas ao processo de aquisição de linguagens dos estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: interferências linguísticas; bilinguismo; surdez; aquisição da linguagem.

Este artigo procura trazer reflexões sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem do surdo, considerando a concepção do bilinguismo e a presença maior ou menor de fatores neurobiológicos, como causas de muitos dos problemas que podem ser apresentados no transcurso desse processo. Tais aspectos nortearam esta investigação através de um levantamento da literatura disponibilizada em diversas fontes nas últimas décadas, a saber: Capes, Scielo, BDTD, artigos científicos, dentre outras contribuições que potencializaram a compreensão da questão que está sendo colocada.

É pertinente destacar, de início, a posição de Schimer, Fontoura *et al.*, (2004), quando falam sobre distúrbios da linguagem oral e escrita, em suas pesquisas. As autoras identificaram que causas de alterações de linguagem e de dificuldades de aprendizagem podem ser diversas e, dentre elas, encontraram, com certa frequência, a presença de fatores neurológicos para tais problemas, mostrando um alinhamento com questões que buscaremos descrever.

O estudo se refere às crianças surdas, na sua grande maioria filhas de pais ouvintes, nas quais foram identificadas vulnerabilidades linguísticas no seu desenvolvimento, precarização das condições que dispõem para se desenvolver, especialmente, no tocante ao processo de aquisição da linguagem. Nesse sentido, alguns aspectos se mostram muito importantes, pois em situações especiais, ou seja, em caso de surdos filhos de pais surdos, tais crianças adquirem, naturalmente, a língua de sinais como legado (QUADROS, 2017). Nesse caso, as aquisições podem acontecer com mais naturalidade e com menos atrasos.

A vulnerabilidade dessas crianças é indicada por Wichts e Lopes (2020, p. 204) que, por elas: “[...] não desenvolverem a língua oficial, o português, condição necessária para pôr em movimento o governo linguístico, como parte de um dispositivo de controle da população.”. Esse comentário se origina da condição de brasileiros que vivem nesse país, não dominam nenhuma língua, ficando evidente a possibilidade de atrasos no desenvolvimento.

Durante um século, após o II Congresso de Milão em 1880, a principal expectativa da sociedade era que os surdos deixassem de ser “mudos”, uma vez que, pelo fato de não se comunicarem oralmente, teriam de fazê-lo, pois deveriam se assemelhar aos ouvintes. Nesse caso, segundo reconhecem autores como Goldfield (2002), Quadros (2011), Karnopp (2010), dentre outros, a oralização era vista como uma condição necessária para o desenvolvimento individual, social e laboral. Não ter domínio da oralidade, significava uma condição de vulnerabilidade vivenciada pelos surdos, bem como anunciava problemas futuros de sustentabilidade individual (WITCHES; LOPES, 2022). Considerando esses entendimentos, pode-se afirmar que a manutenção da vulnerabilidade linguística e os seus efeitos, podem ocorrer a depender de como tal condição foi concebida nesse grupo de pessoas surdas e/ou deficientes auditivas que possuem a língua oral como sua primeira língua. Desse modo, o desenvolvimento linguístico é antecedido pela vulnerabilidade linguística articulada com os usos da língua, assim como é proposto nas políticas linguísticas de educação de surdos no Brasil.

De acordo com Witches (2018), a situação dos surdos pode ser transformada com uma mudança política em relação a eles e às línguas de sinais. Entende-se que a situação minoritária resulta de um processo histórico que pressiona comunidades linguísticas ao bilinguismo unilateral (LAGARES, 2018).

Não se pode deixar de registrar a realidade dos CODAs (filhos/as) ouvintes de pais surdos) que her-

dam um patrimônio cultural que inclui uma língua em seu berço familiar (QUADROS, 2017). Destarte, com relação aos surdos, filhos de pais ouvintes, o mesmo aspecto não ocorre, já que vão adquirir uma língua tardiamente, provavelmente, quando chegarem à escola, vivenciando um maior atraso nas aquisições que terão de fazer a partir daí.

Sabe-se das implicações da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo dos surdos, pois os pais ouvintes, segundo Nader e Pinto (2011), têm mais dificuldades para perceber os entraves da criança surda e procurar ajuda especializada que, em muitos Estados brasileiros, não é disponibilizada facilmente, para bebês surdos, pela falta de recursos materiais e humanos que possam assisti-los.

Diante desse atraso gerado pela aquisição tardia de uma língua que se associa a outros problemas que podem existir, pois como afirmam Quadros (2005) e Lacerda (1998), quando o tema da surdez é pesquisado isoladamente, é importante que os surdos devam aprender a língua de sinais desde cedo, para que essa língua assuma o papel da língua materna deles, além do português, preferencialmente, na modalidade escrita, como uma segunda língua, constituindo o par linguístico.

De acordo com Lemos (1992), não se pode afirmar que a mãe “ensina” a língua para a criança ouvinte, mas é na mãe que está o lugar de funcionamento da linguagem. Desse modo, as crianças surdas, apesar

de não ouvirem, sofrem, de algum modo, os efeitos da língua oral.

Vygotsky (1984) permite destacar a importância da interação que a mãe ouvinte mantém com seu filho surdo, até que esse adquira uma língua, Português ou Libras, uma vez que ela ocupa o lugar de uma língua e permite o desenvolvimento cognitivo, ainda que limitado.

A partir daí, e diante das informações que existem à disposição, sem deixar de agregar outras contribuições, reitera-se que, dentre as principais causas de alterações e dificuldades na aquisição da linguagem, estão os fatores biológicos, afetivos, simbólicos e contextuais que expressam a pluralidade de interações que podem estar presentes nesses contextos. Apesar disso, é condição “*sine qua non*” que se possam trazer reflexões sobre o processo cognitivo para que se compreendam algumas das dificuldades que podem ser geradas como desdobramento do que ocorre nesse processo.

Conforme Vargas e Moser (2020) afirmam, o desenvolvimento cognitivo e aquisição da língua de sinais pelo surdo, nos estágios da aquisição da linguagem, são explicados por diversos pesquisadores com suas teorias, tais como a teoria comportamentalista de Skinner (1978), que provém do estímulo e repetição; ou a teoria gerativa de Chomsky (1971), que propõe uma gramática inata e internalizada, especialmente no período pré-linguístico, desenvolvida a partir da exposição; ou a teoria cognitivista de Piaget (1986); ou ainda, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2000), em que o cognitivo e o

social são essenciais para o desenvolvimento linguístico do sujeito, a partir do que se pode abordar alguns fatores que demonstram terem surdos e ouvintes a mesma capacidade cognitiva e linguística.

Segundo as autoras citadas no parágrafo acima, (2020, p. 2):

Assim como as crianças ouvintes têm os estágios pré-linguístico e linguístico, em que apresentam balbucios, palavras e posteriores combinações entre elas, as crianças surdas também apresentam esses estágios. A diferenciação ocorre no ambiente ao qual as crianças estão expostas. Quando uma criança surda, filha de pais ouvintes, é exposta à língua de sinais tardiamente, apenas na idade escolar, por exemplo, ela terá seu desenvolvimento linguístico retardado. *Sua dificuldade de aprendizagem está mais ligada ao prejuízo pelo aprendizado linguístico tardio do que às suas capacidades cognitivas.* (VARGAS; MOSER, 2020, p. 2, *Grifo nosso*)

Esta se constitui uma constatação que apresenta a concordância de grande maioria dos autores que pesquisam sobre o tema de aquisição da linguagem de surdos. E, analisando o contexto bilíngue no qual esta temática está inserida, espera-se, que partindo de documentos oficiais, seja possível ampliar a compreensão das práticas e dos usos da língua de sinais e da Língua Portuguesa, ampliando nossa com-

preensão das possíveis influências que possam acontecer nesse par linguístico.

É nos documentos oficiais que constam as bases que as políticas linguísticas podem trazer ou dizendo de outro modo, constituem as condições sociais e políticas dispostas para essa população mantendo uma vulnerabilidade linguística, portanto também social. Desde a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei 12.319/10, a Lei nº 13.146/2015 e a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, dentre outros, foram plantadas as bases desse estudo, embora, na prática, muitas delas ainda não sejam operacionalizadas, pela falta de recursos humanos devidamente formados para atender às necessidades do surdo, no modelo bilíngue, como também pela ausência do poder público na oferta de trabalhos educacionais para essas crianças desde as creches e/ou pré-escola.

Durante as décadas de 60/70, quando o oralismo, segundo Perelló (1972), representava a opção linguística para os surdos, aceitava-se a ideia de que ele teria atrasos cognitivos. Nessa ocasião, os brasileiros mantinham estreito contato com essa teoria, incluindo, além de Jorge Perelló, também o Dr. Quiróz, pois ambos trabalharam na formação de recursos humanos no contexto nacional. Os profissionais brasileiros, especialmente, os do Rio Grande do Sul, faziam visitas à Argentina para obterem lá sua formação e trabalhar na terapêutica corretiva da fala. Com o passar dos anos e com a existência de novos estudos, a identificação de que surdos possuíam dificuldades cognitivas que determinavam o atraso nas suas aquisições foi sendo modificada. Vale salientar que a adoção de novos modelos

educacionais propostos para os surdos, dentre eles o bilinguismo que representa o modelo educacional vigente no Brasil, contribuiu muito para a mudança.

A partir dessas reflexões, pode-se ampliar as contribuições de autores, e, para tanto, é possível constatar apoio na perspectiva de Vygotsky (1995) sobre como ocorre o processo de desenvolvimento linguístico dos surdos. Segundo ele, há interligação entre cognição e o contato com a língua, pois, no significado, estão presentes as ligações entre o pensamento e o discurso. Para esse autor (2011), a linguagem é mediadora dos processos cognitivos e se a linguagem é comunicação, é possível que alguém se comunique sem possuir uma língua, mas não sem possuir uma linguagem, qualquer que seja ela.

Desse modo, é possível compreender que o surdo, mesmo sem adquirir uma língua, não deixará de pensar, pois sua capacidade cognitiva continua preservada. E ainda que o sociointeracionismo de Vygotsky (2000) entende que há uma dupla via de modificações, o homem pode modificar o ambiente e ser modificado por ele, permeando o processo de trocas e interações da criança com o ambiente.

A pesquisa realizada por Silva, Aguiar, Silva, Santos e Oliveira (2022), traz informações sobre o papel das funções cognitivas nesse processo de aquisição da Libras. As autoras, entrevistando 19 psicólogas, usuárias de Libras, de qualquer abordagem teórica e realizando atendimento para surdos, apresentaram o seguinte resultado: a percepção, atenção e memória não são comprometidas; somente

a aprendizagem não apresentou concordância entre todos os pesquisados. Para 84,2% do total deles, as funções cognitivas são melhor desenvolvidas, tendo a Libras como língua materna. As autoras agregam a tais dados a seguinte questão: a relação familiar negativa pode interferir no emocional, linguístico, cognitivo e psicológico do surdo. Afinal, somente a aprendizagem foi a única função cognitiva que admitiu haver algum comprometimento, atribuindo esse fato à falta de acesso a uma educação de qualidade.

Moreira (2019, p. 1) comentando sobre cognição, explica que:

[...] a cognição é a habilidade de processar diferentes informações através de estímulos recebidos de sentidos diversos como sonoros luminosos, táteis, ou seja, através da percepção, incluindo diferentes processos como atenção, memória, raciocínio, linguagem, aprendizagem dentre outros. (MOREIRA, 2019, p. 1)

O autor destaca que, na medida em que esses conhecimentos são adquiridos e integrados, há possibilidade de analisá-los e interpretá-los, convertendo-os em conhecimento. No caso de perda da percepção auditiva, que faz parte da percepção cognitiva, é pelos estímulos sonoros que o cérebro é capaz de interpretar diversas situações, sentir emoções e, nesse caso, devem ocorrer algumas perdas na compreensão de situações do dia a dia. Nesse cenário, ao analisar interferências no par linguístico (Libras e Língua Portuguesa), durante o processo de aquisição/desenvolvimento da linguagem presentes em

estudos de pesquisadores brasileiros, considerando o bilinguismo, para a educação desses estudantes, entende-se que existem dificuldades, porém tais entraves não são determinantes para a aquisição do bilinguismo.

É pertinente destacar que a concepção de neurodiversidade desconstrói a ideia de que os sujeitos com funcionamento neurocognitivo diverso sejam caracterizados como pessoas que possuem uma doença a ser tratada como foi pensado em tempos atrás. Destaca-se esse parâmetro emergente que evidencia alguns aspectos importantes no cenário em que foi realizado este artigo. De forma breve, ressalta-se que os dados oferecem condições de reafirmar o que foi colocado desde o resumo deste estudo.

De acordo com Ortega (2008), o parâmetro da neurodiversidade passou a ser discutido no final do século XX e início do século XXI, podendo ser conceituado como uma conexão neurológica atípica e não uma doença que precisa ser tratada. Freitas (2016) comenta sobre o tema afirmando que:

[...] a condição de deficiência no desenvolvimento humano é situacional, não definida pela biologia, mas pela diferença na oferta do suporte sociocultural para que o sujeito desempenhe determinada ação participe com efetividade e autonomia. (FREITAS (2016, p. 95)

No contexto desse parâmetro, a neuroeducação procura articular algumas ciências, tais como a neurociên-

cia, a psicologia e a pedagogia, para favorecer a potencialização das competências daqueles que são considerados como pessoas que apresentam um desenvolvimento atípico. E, considerando que a multiplicidade cerebral pode apresentar a possibilidade de se modificar diante das influências sociais e ambientais (KLEIN; LIMA, 2020).

Sendo assim, os estudos da neurociência ajudam a compreender o funcionamento desse cérebro “diferente” que deve se modificar na medida em que os estímulos externos provoquem tais necessidades. Logo, complementando o que foi descrito até aqui e ampliando um pouco as discussões, é possível afirmar que a neurodiversidade atua para buscar a despatologização do déficit, sugerindo que se destaque aquilo que o sujeito possui de potencial e não apenas o que lhe falta.

Para analisar interferências no par linguístico (Libras e Língua Portuguesa), durante o processo de aquisição/desenvolvimento da linguagem por estudantes surdos presentes nos estudos realizados nessa pesquisa, foi considerado o bilinguismo para a educação desses estudantes e foi empregada, como metodologia, a pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, a partir do levantamento das contribuições, disponíveis em bases de dados como Capes, Scielo, BDTD, artigos científicos, assim como documentos oficiais.

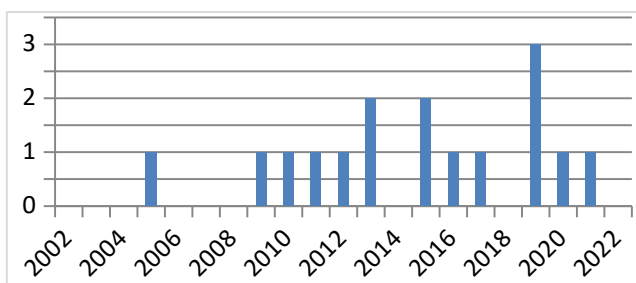
Para coletar o *corpus* deste trabalho, realizamos pesquisas avançadas nas bases virtuais de dados supracitadas, utilizando os descritores: surdez, aquisição da linguagem, bilinguismo, interferências linguísticas, Libras e Língua Portuguesa, combinados de diferentes

formas. Também foi analisado, como filtro, o espaço temporal entre 2002 e 2022, ou seja, os últimos 20 anos.

Como critérios de inclusão dos trabalhos, foram utilizados, como indicadores, textos que: 1. abordassem a aquisição da linguagem de estudantes surdos; 2. disponibilizassem a Língua Portuguesa nas bases de dados. E, como critérios de exclusão, utilizamos, como indicadores, textos que: 1. se repetissem em ambas as bases de dados, contabilizando-os apenas uma vez; 2. abordassem a aquisição de outros saberes sobre pessoas surdas; 3. abordassem os estudos com outros sujeitos.

Nas buscas realizadas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), identificamos, 64 teses e 159 dissertações disponíveis. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão restaram 49 delas. Quanto aos artigos disponíveis nas bases de dados Capes e Scielo, foram encontrados 121 textos, na primeira, e 35, na segunda, e após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 16 artigos para serem analisados.

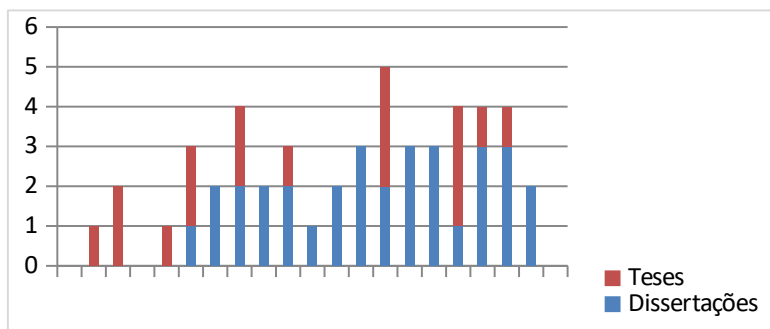
Gráfico I – Distribuição dos artigos produzidos pelos anos de sua realização



Fonte: elaboração das autoras.

O gráfico I mostra que o ano 2018 foi o mais produtivo em termos de pesquisas sobre o tema que ora se refere neste estudo. Em contrapartida, houve uma redução de trabalhos científicos em todas as áreas, considerando o momento pandêmico pelo qual o mundo ainda passa hoje. Esses estudos identificaram, que a prática docente na educação bilíngue para surdos ainda não tem propostas metodológicas sedimentadas. E, ainda, os textos escritos de alunos surdos revelam a marca da presença de um sujeito na linguagem, considerando a articulação sujeito/língua/fala-escrita-gesto. Os sujeitos investigados tiveram aquisição tardia da sua L1; ingressaram na Universidade com déficits de conhecimentos linguísticos básicos da sua L1; tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de estudar, no Curso de Letras/Libras, a estrutura linguística da L1 para, posteriormente, adquirir a segunda língua de forma adequada.

Gráfico II – Distribuição de teses e dissertações pelo quantitativo e anos de sua produção



Fonte: elaboração das autoras

No Gráfico II, foi identificada a predominância de dissertações sobre o tema, ressaltando o ano de 2014, como ano de maior produção. Identificamos que elas abordam a aquisição de linguagem dos surdos por diferentes focos, a saber: discussão a respeito do bilinguismo, a partir da interlocução entre psicanálise, linguagem e educação (SILVA, *et al.*, 2019); análise dos resultados de pesquisas realizadas com crianças surdas acerca do desenvolvimento cognitivo, com base na teoria psicogenética de Jean Piaget (NOGUEIRA; MACHADO, 2019); identificação das contribuições das pesquisas científicas com vistas à superação das barreiras no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos (CARVALHO; CAVALCANTI; SILVA, 2019).

Nesse trabalho, ao mapear as inúmeras pesquisas, é importante reafirmar que o recorte sobre questões relacionadas à cognição foi destacado. Reunindo esses dados, foi possível reconhecer a presença de obstáculos, embora não impeditivos do desenvolvimento cognitivo.

Ressaltando a opinião dos defensores do parâmetro da neurodiversidade, como afirma Armstrong, (2012), por exemplo, que essa ideia muda a forma de pensar sobre a criança com deficiência, procurando não a considerar como sofrendo de um déficit, doença ou disfunção e, assim, não a patologizando, mas reconhecendo que ela possui cérebro “diferente” e diversas formas, portanto, de aprender. Compreender dessa maneira, significa potencializar seus pontos fortes.

Indubitavelmente, os estudos da neurociência ajudam a compreender o funcionamento de cérebros “diferentes” que devem se modificar para que os estímulos externos provoquem tais necessidades. Sendo assim, é relevante destacar, mais uma vez, a neurodiversidade que atua para despatologizar o déficit, oferecendo condições para que se reconheça o potencial das crianças surdas. Tomando como exemplo as implicações que a falta de audição pode provocar, não se pode deixar de considerar a vulnerabilidade linguística que as crianças surdos podem apresentar e que, nesse caso, é necessária, no decorrer do processo de aprendizagem, a presença de diversas interferências.

Posto isto, salientamos, ainda, que, dentre as várias pesquisas que contribuíram para este levantamento, percebe-se que tanto a família, quanto a sociedade, mais amplamente, podem provocar interferências que dificultam o desenvolvimento do sujeito surdo, pois existem restrições na oferta de condições para o devido acesso a unidades de saúde, órgãos públicos, transporte, vagas de emprego, dentre outras restrições. Segundo as autoras, Silva *et al.* (2022), esses pontos são fortalecidos pelos preconceitos vivenciados, pois podem contribuir para a ocorrência de transtornos psicológicos.

Essas autoras, ainda, destacam a relevância do papel dos pais ouvintes, orientados para a importância que representa a introdução da criança surda a Libras desde a mais tenra infância, corroborando para o seu desenvolvimento cognitivo, o que, na realidade, consideramos difícil de ocorrer, não somente pelo desco-

nhecimento que eles possuem sobre os encaminhamentos que poderão ser adotados, mas também pela oferta bastante restrita de opções educacionais que atendam às necessidades da criança surda desde bebê.

De acordo com o que Witches e Lopes (2022), pode-se afirmar que, na conjuntura contemporânea, que mantém a vulnerabilidade linguística dos surdos, uma vez as condições de precarização da vida são cada vez mais crescentes, suas possibilidades de desenvolvimento e sustentabilidade, em médio prazo, são muito agravadas. Conclui-se daí que se trata de uma situação que pode gerar prejuízos para o indivíduo e para o Estado e que cria, portanto, um problema paradoxal, qual seja: ao criar políticas linguísticas inclusivas, ao mesmo tempo, produz condições de exclusão.

Reunindo mais achados que reforçaram a reflexão sobre o tema, evidencia-se, ainda, que Muller e Karnopp (2017) apresentaram a investigação empreendida por ambas sobre o discurso da educação bilíngue, como um discurso produzido por enunciados de diferentes campos discursivos, o que lhe confere *status* de verdade em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares. Além do mais, defendem a potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, sendo necessários avanços e (re)invenções, diante dos diversos bilinguismos vivenciados pelos surdos brasileiros, levando-os a diferentes resultados.

A grande maioria dos autores que tratam do tema surdez e bilinguismo confirma que a Libras facilita a

aquisição da Língua Portuguesa escrita, mostrando a interferência da primeira em relação à segunda.

Finalmente, podemos afirmar que o trabalho de aquisição/desenvolvimento da linguagem de surdos representa um desafio, desde sempre, considerando que a perda auditiva representa um problema a ser enfrentado, uma vez que a comunicação da pessoa surda com os ouvintes certamente vai sofrer alterações. Nesse caso, a perda da percepção auditiva pelos surdos, certamente provoca dificuldades na compreensão do cotidiano e, geralmente, torna o processo de aquisição de uma língua mais demorado, até porque ainda não podemos contar com a oferta de serviços que possam ser frequentados por crianças surdas muito pequenas, geralmente, filhas de pais ouvintes, pouco orientados desde que suas crianças foram diagnosticadas como surdas.

Tais interferências devem ser consideradas no par linguístico (Libras e Língua Portuguesa, preferencialmente escrita), diante dos obstáculos ainda não superados, especialmente, em se tratando da aquisição/desenvolvimento da Língua Portuguesa como L2 para os surdos, tendo a aquisição tardia da Libras pelos surdos e as lacunas existentes na formação dos docentes, dentre outros fatos, também importantes, para se atingir a superação da maioria desses obstáculos. Desse modo, fica fácil dialogar com o que comenta Souza (2021), dizendo que os efeitos da idade, no processo de aquisição da L2, a motivação e as diferenças individuais são alterações do processo que demandam providências e precisam ser consideradas. Isso significa compreender que não basta

apenas reconhecer tais demandas e necessidades, mas, principalmente, atendê-las.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. Neurodiversity in the classroom: streng-based strategies to help students with special needs succed in school and life. *Alexandria*, VA/USA: ASCD, 2012.

BEGROW, D; *et al.* A (in)visibilidade do surdo na atenção primária: informe de experiência. *Rev. Baiana de Saúde Pública*, 2018.

FREITAS, A. B. M. de. Da concepção de deficiência ao enfoque da neurodiversidade. *Revista Científica de Educação*, Goiás, 2016.

KARNOPP, L. B. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade. In: SANTOS, L. H. S.; KARNOPP, L. B. (Orgs.). *Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

KLEIN, T.; LIMA, R. C. Mais além dos transtornos do neurodesenvolvimento: desdobramentos para a infância e a educação. Rio de Janeiro: *Revista Movimento*, Rio de Janeiro, 2020.

LACERDA, C. B. F de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Paulo: EDUFScar, 2014.

LACERDA, C. B. F de. A inclusão Escolar do aluno surdo: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES*, Campinas: 2006.

LAGARES, X. C. *Qual política Linguística?* São Paulo: Editora Parábola, 2018.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, 2013, p. 49-63.

MULLER, J; KARNOPP, L. Educação Bilingue de Surdos no Rio Grande do Sul. *Revista Espaço*, INES, Rio de Janeiro, 2017.

MOREIRA, D. M. *Cognição*. São Paulo: UNIFESP, 2019.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade, *MANA, Revista do PPGAS, UFRJ*, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, M. C. da C. *Ensino de Línguas para Surdos*. São Paulo: DERDIC/PUC, 2010.

PERELLÓ, J. *Sordomudez*. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1972.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; CRUZ, C. Rebello; SOUSA, A. N. de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, UFMG, v. 16, n. 1, mar. 2016, p. 1-24.

QUADROS, R. M. de. *Língua de Herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHIMER, C. R.; FONTOURA, D. R. *et al.* Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *R.S. Jornal de Pediatria*, PUC do Rio Grande do Sul, 2004.

SILVA, G. H. G. da; AGUIAR, L. R.; SILVA, G. S.; SANTOS, F. R. C.; OLIVEIRA, C. S. Neurocognição e o público surdo, um paradoxo para além da fala e escuta: o desenvolvimento e implicações de suas funções cognitivas. *XIII CONFICT*, Essência Editora: Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, L. de M. D; *et al.* *Estudos Linguísticos e Literatura em Línguas de Sinais*. Salvador: UFBA, 2021.

SOUZA, R. A. *Segunda Língua: aquisição e conhecimento*. São Paulo: Parábola, 2021.

VARGAS, V. da S.; MOSER, D. A. Desenvolvimento Cognitivo do Surdo e Aquisição da Língua de Sinais. *Revista Sinalizar*, Univ. Federal de Goiás, GO, 2020.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem: *In: Arquivo Marxista na Internet*. s/d. Disponível em [http:// www. marxists. org. portugues/Vygotsky/ano/pensamento/index,htm](http://www.marxists.org/portugues/Vygotsky/ano/pensamento/index.htm). Acesso em 31 de dezembro de 2011.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Vulnerabilidade linguística e educação de surdos. *Revista do Programa de Educação*. UFRG: Editora da FURG, 2022.

WITCHES, P. H. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. *Caderno CEDES*, Campinas, 2021.

CAPÍTULO 6

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: Metaetnografia sobre os principais conceitos discutidos em pesquisas acadêmicas

Adriane Matos de ARAUJO

UERJ / UFF – *adrianematosaraujo@gmail.com*

Jéssica do Nascimento RODRIGUES

UFF – *jessica_rodrigues@id.uff.br*

RESUMO: Este estudo objetiva apresentar os principais conceitos de orientação acadêmica em processos formativos de graduandos e pós-graduandos, no que diz respeito à leitura-escrita de gêneros do discurso acadêmico. O ato ético-responsável de orientar – trabalho pedagógico de professores(as) universitários(as) com a língua/linguagem – é fundamental para a formação científica de pesquisadores(as) e para a produção científica de qualidade. Por isso, o diálogo orientador(a)-orientando(a) tem sido um relevante objeto de estudo que, embora ainda incipiente, merece espaço nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo para uma educação linguística democrática nas academias. O estudo se pauta em escritos de Bourdieu (2015), Leite e Costa (2007), Sugimoto (2014) e, em termos gerais, nos Estudos do Letramento e na perspectiva discursiva da linguagem. A questão que o norteia é: Quais conceitos sobre orientação acadêmica têm sido discutidos nas pesquisas acadêmicas? Para respondê-la, foi realizada uma metaetnografia (revisão sistemática) das poucas pesquisas científicas que abordam a orientação acadêmica, com o intuito de categorizar as te-

máticas que surgem nesses contextos e aproximá-las da discussão sobre uma educação linguística na universidade. Os principais resultados, no processo metaetnográfico, foram as seguintes categorias e subcategorias de análise: acompanhamento (trabalho, gestão, método); carreira acadêmica (identidade, novos pesquisadores, genealogia); subjetividade (relação, afetividade, dominação). Percebeu-se que a dimensão da orientação acadêmica é composta de forma holística, pois envolve aspectos tanto relacionados ao trabalho pedagógico do ato de orientar, no que diz respeito à preparação de uma carreira profissional, quanto à subjetividade humana em se relacionar por meio da linguagem. Diante disso, a orientação acadêmica aponta para mais do que um ato educativo; aponta para uma ação que engloba diferentes esferas, considerando que orientandos(as) e orientadores(as) são seres de linguagem, integrais, que dependem do trabalho coletivo, intencional, solidário e permanente com os gêneros do discurso acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: orientação acadêmica; educação linguística; formação de pesquisadores; metaetnografia.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte dos resultados da pesquisa em andamento denominada *Relações dialógicas entre orientadores(as) e orientandos(as): o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF* (GEPLA, 2022), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFF. O objetivo deste recorte é apresentar os principais conceitos de orientação acadêmica em processos formativos de graduandos(as) e pós-gra-

duandos(as), no que diz respeito à leitura-escrita de gêneros do discurso acadêmico.

Para nós, o ato ético-responsável de orientar, trabalho pedagógico de professores(as) universitários(as) com a língua/linguagem, é fundamental para a formação científica de pesquisadores(as) e para a produção científica de qualidade. Por isso, o diálogo orientador(a)-orientando(a) tem sido um relevante objeto de estudo que, embora ainda incipiente, merece espaço nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo, para uma educação linguística democrática nas academias. Sendo assim, este estudo se justifica por buscar compreender como a orientação acadêmica tem sido discutida e conceituada no âmbito das pesquisas de graduação e pós-graduação, refletindo sobre a relação orientador(a)-orientando(a) como uma relação humana, dialógica e de trabalho.

O estudo se pauta em estudos dos seguintes pesquisadores: Bourdieu (2015), com as relações hierárquicas e de poder; Leite e Costa (2007), com a abordagem sistemática da gestão do conhecimento; Sugimoto (2014), com o conceito de genealogia acadêmica; Bianchetti e Machado (2012), com os estudos sobre os processos de orientação e escrita acadêmica; e, em termos gerais, com autores dedicados aos Estudos do Letramento, como Street (2014) e à perspectiva discursiva da linguagem de Bakhtin (2011, 2017).

A questão de que partimos: “Quais são os principais conceitos sobre orientação acadêmica discutidos em pesquisas acadêmicas?”. Para ampliar a investigação na base de dados estudada, favorecendo a reflexão

sobre a questão principal, elencamos três questões secundárias: 1) “O que significa orientar academicamente?”; 2) “Qual base teórica tem sido usada para as discussões a respeito da orientação acadêmica?”; 3) “Quais as contribuições que as discussões sobre os conceitos a respeito da orientação acadêmica podem agregar no campo da graduação e da pós-graduação?”.

Este trabalho configura-se através de quatro seções: a primeira revela o processo metodológico desenvolvido e escolhido para este estudo, a Metaetnografia (NOBLIT; HARE, 1988); as outras três seções descrevem as etapas do processo metaetnográfico durante o qual utilizamos categorias e subcategorias temáticas e interpretativas para compreender a relação orientador(a)-orientando(a), seus conceitos e significados.

METAETNOGRAFIA INTERPRETATIVA

A metodologia utilizada neste estudo é a metaetnografia (NOBLIT; HARE, 1988), que é um tipo de revisão sistemática interpretativista (TURNER, 1980), cuja característica investigativa “[...] envolve a comparação sistemática de dados conceituais de estudos qualitativos primários para identificar e desenvolver novos conceitos de estudo[...]

 (FRANCE *et al.*, 2019, p. 3). Diante disso, entendemos que a metaetnografia nos auxilia no objetivo deste estudo: o de apresentar os principais conceitos de orientação acadêmica em processos formativos de graduandos e pós-graduandos, segundo pesquisas já realizadas, no que diz respeito a leitura-escrita de gêneros do discurso acadêmico.

Com base nas 7 fases do processo metaetnográfico (FRANCE *et al.*, 2019; NOBLIT; HARE, 1988), desenvolvemos o seguinte caminho metodológico:

- 1- *Base de dados*: site acadêmico (Google Acadêmico) que direcionou a sites de revistas científicas, repositório de universidades, congressos acadêmicos e científicos;
Os textos selecionados passaram a fazer parte do banco de dados da pesquisa *Relações dialógicas entre orientadores(as) e orientandos(as): o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF* (GEPLA/UFF).
- 2- *Processo de busca e seleção*: palavra-chave: orientação acadêmica; 220 textos encontrados; leitura dos títulos e resumos; critério de inclusão: artigos científicos; orientação acadêmica nível graduação e pós-graduação; orientação acadêmica voltada para relação orientar-orientando(a); critérios de exclusão: orientação acadêmica em nível de educação básica ou orientação educacional; orientação acadêmica para acolhimento de alunos; orientação pedagógica; manuais de orientação acadêmica; 22 textos selecionados.
- 3- *Processo de leitura*: leitura aprofundada de cada texto selecionado; fichamento bibliográfico com os seguintes tópicos: a) autor/título; b) objetivo do estudo; c) referencial teórico; d) função do(a) orientador(a) e orientando(a) (impactos e efeitos dessa relação); e) conceitos e abordagens teóricas sobre orientação acadêmica.
- 4- *Como os estudos se relacionam*: caracterização das pesquisas; análise do referencial teórico; análise conceitual.
- 5- *Interpretação dos estudos*: apresentação das categorias e subcategorias; interpretação das categorias temáticas.
- 6- *Processo de sintetização dos estudos*: reflexão sintética e discussão analítica dos resultados emergidos como categorias interpretativas.
- 7- *Considerações finais do estudo*: retomada dos dados encontrados e discussões finais com a reflexão final da questão principal proposta no estudo.

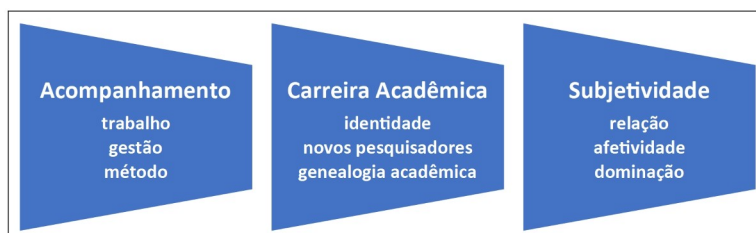
No processo de análise, percebemos que os estudos convergiam e divergiam em diferentes conceitos, abordagens e teorias, além de neles emergirem diferentes temáticas em comum. Dessa forma, geramos as categorias e subcategorias interpretativas que surgiram a partir do grupo de significados e sentidos dentro do contexto da orientação acadêmica nos textos elencados, processo apresentado nos esquemas a seguir:

1ª fase: Categorias temáticas que eclodiram nos textos (temas mais discutidos): afetividade, carreira, dominação, genealogia, gestão, identidade, método, novos pesquisadores, relação, subjetividade, trabalho.

2ª fase: Categorias macros: três grupos de significados.



3ª fase: Categorias e subcategorias de análise.



Os esquemas revelam as três fases que conduziram o processo de análise de sentidos e significados

que possibilitou a categorização deste estudo. Foram definidas as seguintes categorias e suas subcategorias: acompanhamento (trabalho, gestão, método); carreira acadêmica (identidade, novos pesquisadores, genealogia); subjetividade (relação, afetividade, dominação).

O TRABALHO DOCENTE, A GESTÃO DO CONHECIMENTO E O MÉTODO PEDAGÓGICO COMO ACOMPANHAMENTO NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

A categoria acompanhamento é composta pelas subcategorias: trabalho, gestão e método. Acreditamos que, na orientação acadêmica, o trabalho do orientador(a) é oferecer uma atenção especial às atividades acadêmicas do(a) orientando(a), desenvolver uma gestão do capital intelectual produzido e compartilhado e elaborar um método que conduza o trabalho do(a) orientador(a), considerando a singularidade do(a) orientando(a).

Acreditamos que a subcategoria “trabalho” revela que a orientação acadêmica é uma forma de trabalho do tipo intelectual (ARAUJO; SAMPAIO, 2019; VIANA; VEIGA, 2010), atravessada pelo diálogo, pelas atividades acadêmicas, pelos afetos, pela produtividade acadêmica, entre outras dimensões humanas impostas pelas relações. Vale refletir que cada profissional, tanto o orientador(a) quanto o orientando(a), tem o seu ritmo, seu estilo de trabalho, seu escopo técnico-teórico, seus objetivos, suas ideologias e seus discursos. Por isso, o desafio de cada relação de orientação é encontrar um esquema de trabalho em conjunto que

coopere com o cumprimento das demandas, de forma que agregue na carreira de ambos sem comprometer suas singularidades. Apesar disso, por mais que sejamos únicos, toda relação humana nos transforma, nos atravessa e deixa um pouco de nós no outro, e um pouco do outro em nós. E essa é uma forte característica do trabalho considerado transformador e renovador.

Um outro tema recorrente foi a gestão associada à orientação acadêmica. Porém, os autores não falavam de qualquer gestão, mas sobre a gestão do conhecimento. Por isso falaremos brevemente sobre a relação da gestão do conhecimento e a orientação acadêmica que constituem a subcategoria gestão.

Notamos que os autores não limitam a divulgação do conhecimento somente no âmbito da universidade que se produz, mas nas demais comunidades acadêmicas e científicas. A ideia de compartilhamento do conhecimento, de forma que haja um fluxo constante, propõe uma possibilidade de sucesso nas outras pesquisas – desde que seja gerenciada a qualidade dessas produções compartilhadas. Esse gerenciamento consiste na abordagem sistemática da gestão conhecimento.

Os autores Nonaka e Takeuchi (1997) entendem a gestão do conhecimento como a conversão do conhecimento produzido de forma implícita para o explícito. Assim como nas palavras de Hoffmann (2009, p. 27), “[...] ao referir-se à gestão do conhecimento, reporta-se à criação, à disseminação e ao uso do conhecimento.”. Por esse motivo, os autores entendem que associar a gestão do conhecimento à orientação acadê-

mica fomenta a produção de novos conhecimentos, conceitos, aprendizados e sentidos, uma vez que, na interação orientador(a)-orientando(a), há novas formas de organizar e organizar o conhecimento. Tudo isso é convertido em aprendizado e, ao gerar novo conhecimento, pode ser compartilhado, cooperando com o avanço da ciência.

Zhao (2003) compara o processo de orientação ao processo de conversão do conhecimento que opera diretamente com os resultados das pesquisas. Esses processos utilizam o capital intelectual tanto do(a) orientador(a) e do(a) orientando(a), quanto da comunidade e do conhecimento acadêmico acessado. Daí a importância de gerir a administração, a aquisição, o desenvolvimento, a transferência, a apropriação e o aperfeiçoamento do conhecimento através da abordagem da gestão do conhecimento. Dessa forma, a gestão do conhecimento pode ser um instrumento de apuração da qualidade do conhecimento produzido e, assim, ser também uma ferramenta nos desafios da orientação acadêmica.

Neste estudo, a subcategoria método eclodiu nas pesquisas de base. Já podemos adiantar que o método de orientar não pode ser linear, em contrapartida precisa ser dúctil, ou seja, se distender sem rompimento. Pensar sobre o método de orientação que o(a) orientando(a) é formado implica diretamente a forma como ele vai orientar futuramente. Como dito por Sá (2018), o(a) orientando(a) é construído a partir de uma atividade de orientação acadêmica que para ele vira um modelo, tornando, assim, o único “preparató-

rio” que o(a) orientando(a) terá de como ser um(a) orientador(a). Por isso, as formas, os métodos e as práticas de um(a) orientador(a) são apropriadas no processo de orientação acadêmica.

Em suma, compreendemos que o conhecimento técnico e teórico é necessário ao trabalho de orientação acadêmica, pois o(a) orientador(a) conduz o(a) orientando(a) nas definições da pesquisa, no projeto de pesquisa e na elaboração da escrita do relatório final. Além disso, ambos precisam desses conhecimentos, entretanto o(a) orientador(a) é a parte mais experiente que, através de um método, facilita ao(a) orientando(a) os processos de definições e de elaborações da sua pesquisa. Isto quer dizer que, mesmo que o orientador possua um método de trabalho, cada orientação terá suas especificidades; um método norteia o trabalho do(a) orientador(a), porém o que o(a) orientando(a) traz acrescenta diretamente na forma como o(a) orientador(a) vai direcionar esse novo pesquisador em formação. Isto é, o método do(a) orientador(a) precisa sempre ser flexível, coerente, sensível e cooperador.

CARREIRA ACADÊMICA: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE PESQUISADORES QUE GERAM UMA HERANÇA INTELECTUAL

A categoria carreira acadêmica implica a formação da identidade de novos(as) pesquisadores(as) que geram uma herança intelectual a ser estudada pela abordagem da genealogia acadêmica. As subcategorias identidade, novos(as) pesquisadores(as) e genealogia acadêmica revelam em suas discussões como a carrei-

ra acadêmica de um(a) pesquisador(a) se desdobra e o que ela acarreta à produção do conhecimento.

Nos estudos de Sá e De Paula (2017), há uma afetividade intrínseca ao processo de orientar academicamente. Esse afeto, as trocas de informação e o resultado dessa relação têm o potencial de produzir conhecimento ligado à “identidade” tanto do(a) orientando(a) quanto do(a) orientador(a), identificada nesse estudo como subcategoria. Ambas as identidades se atravessam, se alteram, se transformam nessa potente relação. Acreditamos que, em cada experiência, o(a) orientador(a) tem sua identidade afetada pela troca com o(a) novo(a) orientando(a), enquanto o(a) orientando(a) constitui sua identidade em constante dilatação.

O “ser orientando (a)” é uma condição identitária momentânea, que acontece enquanto o(a) pesquisador(a) está em formação. Porém, é o início do processo de “ser pesquisador(a)” para ter sua identidade estabelecida dentro de uma carreira acadêmica. Entendemos que o que constitui a identidade de um(a) orientando(a) são os vínculos constituídos nessa trajetória, tanto em aspectos emocionais, didáticos, técnicos, teóricos e humanos. Eles deixam marcas identitárias que, como pesquisadores(as), carregamos ao longo da nossa trajetória.

Enquanto a formação de novos(as) pesquisadores(as) é uma atribuição do(a) orientador(a), está posto como um pressuposto docente nos programas de pós-graduação. Mesmo assim, sabemos que não há ne-

nhuma preparação, curso ou disciplina para que o(a) orientador(a) esteja habilitado(a) à função de orientar. Tal fato torna o ato de orientar e formar novos(as) pesquisadores(as) mais desafiador do que a própria demanda que essa relação de trabalho exige.

Constatamos que a subcategoria “novos(as) pesquisadores(as)” tem a ver com a relação orientador(a)-orientando(a) que é intersubjetiva, vai além da acadêmica, possui profundos afetos, trocas e detalhes que a tornam tão complexa (SÁ; DE PAULA, 2018). Assumimos que o diálogo entre orientador(a) e orientando(a) é o alicerce da orientação acadêmica, pois entendemos que uma relação dialógica acontece na interação e jamais de maneira isolada onde só um fala, discursiva e estabelece os acordos. O que acontece de fato é uma interação entre pares acadêmicos, na qual um é o sujeito experiente – em constante construção e desconstrução – e o outro um sujeito em formação. Por isso, o diálogo fluido, respeitável e possível é uma boa base na formação dos novos(as) pesquisadores(as).

Para que boas pesquisas sejam feitas, é necessário ter bons (boas) pesquisadores(as). Por esse motivo, acreditamos ser o motivo de os estudos aqui elencados se debruçarem em falar sobre o(a) novo(a) pesquisador(a) em vez de usarem o termo orientando(a). Devemos lembrar que o fim da interação entre pesquisador(a) experiente e novo(a) pesquisador(a) é a cooperação do avanço da produção do conhecimento científico (BIANCHETTI; MACHADO, 2012). Sendo assim, concordamos com Oliveira *et al.* (2018), segundo

os quais a orientação acadêmica é responsável pela formação e evolução de novos(as) pesquisadores(as).

Já o conceito de genealogia acadêmica surgiu nesse trabalho metaetnográfico. Saltou aos nossos olhos pensar a orientação acadêmica através dessa lente. Por isso, buscamos compreender o sentido dessa abordagem que se tornou uma subcategoria neste estudo. A relevância da genealogia acadêmica (SUGIMOTO, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2018; ROSSI; DAMASCENO; MENA-CHALCO, 2018; DORES; BENEVENUTO; LAENDER, 2017) se dá por evidenciar a história, a influência e a trajetória das pesquisas e seus (suas) pesquisadores(as) no âmbito da ciência.

Dores, Benevenuto, Laender (2017) listam três significativos objetivos dos estudos da genealogia acadêmica, sendo eles,

i) identificar os pesquisadores importantes dentro das áreas e o papel que desempenharam na criação e evolução de comunidades científicas e, até mesmo, de novas áreas; ii) compreender melhor o surgimento de pesquisas em determinadas áreas, o nascimento e a morte de comunidades de pesquisa; e, iii) identificar a linhagem acadêmica e o papel da formação interdisciplinar sobre a evolução de campos específicos de pesquisa. (DORES; BENEVENUTO; LAENDER, 2017, p. 282)

Como dito no trecho acima, através da genealogia acadêmica, é possível identificar e mapear o pro-

cesso evolutivo de áreas do conhecimento. Isso porque investigar a trajetória acadêmica de pesquisadores implica diretamente a análise do progresso do desenvolvimento de pesquisas relevantes no avanço científico. Acreditamos que essas linhas do tempo revelam a linha do desenvolvimento científico através da história dos sujeitos que com ele contribuíram.

Identificamos que os estudos da genealogia acadêmica têm caráter quantitativo no que diz respeito à investigação da herança intelectual através da orientação acadêmica. O foco deste tipo de estudo é mensurar as interações e quantificar insumos para análise do impacto dessas relações acadêmicas na produção do conhecimento científico (SUGIMOTO, 2014). Concor damos com os(as) estudiosos(as) da área que esse tipo de estudo potencializa a documentação histórica, acadêmica e científica, analisa a trajetória dos(as) pesquisadores(as) e ressalta a relevância que suas produções impactaram as gerações ao longo dos tempos.

A AFETIVIDADE E A DOMINAÇÃO NA RELAÇÃO ORIENTADOR(A)-ORIENTANDO(A) COMO SUBJETIVIDADE

A categoria subjetividade discute a relação, a afetividade e a dominação oriundas do processo de orientação acadêmica. Entendemos que a subjetividade (PÉRICO; COSTA-ROSA, 2014) é constituída de forma consciente e inconsciente nos seus diferentes modos de ser e de significar. Por se tratar de um processo que envolve conexões humanas, essa categoria aponta questões complexas e subjetivas que destacam

a singularidade de cada sujeito dessa relação e a peculiaridade de cada nova relação que se estabelece, pois nenhuma relação de orientação acadêmica é igual a outra. Essas dimensões revelam a ramificação das funções e ações tanto do(a) orientador(a) quanto do(a) orientando(a) em meio às particularidades humanas.

Quanto à subcategoria relação, percebe-se que diz respeito ao processo de orientação acadêmica, e os estudos são unânimes em afirmar o quão ela é difícil, complexa e fundamental. Inclusive apontam dificuldades em defini-la tanto quanto em vivê-la. Galvão (2007) caracteriza essa relação desde a competência de cada sujeito dessa relação à empatia necessária nessa interação. Ele acrescenta que há exigências, expectativas, lacunas, ineficiências e incertezas por parte de ambos, orientador(a) e orientando(a). Notamos que as dificuldades nessa relação são mais tratadas do que o seu resultado, talvez por conta de este ser algo explícito, uma vez que as produções geradas nessa relação quando finalizadas, são publicadas – se considerarmos a publicação como resultado bem-sucedido. Mas a questão é o que está implícito, ou seja, os afetos e os desafetos e, até, a desistência de trabalhos que nunca terminaram, muitas vezes, por conta da relação malsucedida entre orientador(a) e orientando(a).

Toda relação diz respeito a um tipo de relacionamento, ou seja, um processo humano que engloba diversas dimensões como as cognitivas, as emocionais, as histórico-sociais e culturais. E na orientação acadêmica não é diferente, pois nela se estabelece um relacionamento pedagógico. Como dito por Duarte (2005), o(a)

orientador(a) e o(a) orientando(a) possuem aspectos pessoais e profissionais diferentes que precisam ser levados em conta nesse relacionamento. Dentro dele, há papéis, responsabilidades e acordos que precisam estar claros desde o início, caso contrário – como em todo relacionamento – os ruídos podem interferir prejudicialmente nessa relação. Isto quer dizer que ações previamente estabelecidas e claras podem compor os acordos para o desenvolvimento de um ambiente sadio e equilibrado na relação de orientação acadêmica.

Propomos pensar sobre a subcategoria afetividade, uma vez que as palavras afeto, afetado, afetividade aparecem significando a humanidade e as emoções dos sujeitos da orientação acadêmica. Mas vale destacar que esses sentidos surgem mais a respeito do(a) orientando(a), como se fosse o sujeito mais afetado nessa relação. Nos estudos elencados, percebemos que a subcategoria afetividade sempre surgia como desafio, dificuldade ou expressão principal no ato de orientar.

O fato de o processo de orientação acadêmica estar ligado a uma relação humana impossibilita a discussão sobre esse processo sem tratar das questões do afeto. No trabalho de Viana e Veiga (2010), a categoria “afetivos” diz respeito à atenção necessária do(a) orientador(a) a respeito da história de vida, das expectativas e das oportunidades oferecidas ao(à) orientando(a). Eles reforçam a importância de o(a) orientador(a) estabelecer dialogicidade e segurança nessa relação. Enquanto no trabalho de Gandra e Rocha (2018), a dimensão afetiva estudada revela que o(a) orientando(a) sofre o afeto quando o trabalho de pesquisa gera nele(a) apreensão e ansiedade, cobranças e responsa-

bilidades com prazos apertados e constantes, causando longos períodos de angústia e estresse.

Consideramos que a afetividade é inerente ao processo de orientação acadêmica, apesar da ênfase dos estudos no afeto experienciado pelo(a) orientando(a), como em toda relação todos são afetados, tanto o(a) orientando(a) quanto o(a) orientador(a). O que fica claro é que a afetividade dispensada pelo(a) orientador(a) em relação ao(a) orientando(a) mobiliza ou desmobiliza o desenvolvimento do trabalho acadêmico que é concebido pelo(a) orientando(a). O(A) orientador(a) é o(a) pesquisador(a) mais experiente que pode reger esse processo afetivo para conduzir com mais sensibilidade a gestão emocional dessa relação. A dimensão afetiva bem gerida por parte de ambos, porém, principalmente, pelo(a) orientador(a), oferece mais estabilidade para que o trabalho seja desenvolvido com menos percalços pertinentes à relação orientador(a)-orientando(a) e, dessa forma, implica o avanço da produção acadêmico-científica.

Por fim, a subcategoria “dominação” nos estudos de Souza, Chaves, Tavares e Vieira (2018) soa como uma denúncia inerente à relação orientador(a)-orientando(a). Trazemos esse tema à discussão, pois em nossa concepção é mister discutir as relações de poder (BOURDIEU, 2015) existentes em qualquer relação humana, e nos processos de orientação não seria diferente.

O processo de orientação está sujeito à relação de poder por conta de papéis de autoridade e submissão, que consideramos uma dualidade oposta à domi-

nação e sujeição, predispostos nessa relação. A questão é como conduzir essa autoridade e submissão em benefício comum e de forma saudável com os limites e acordos preestabelecidos. Os desequilíbrios psicológicos e, muitas vezes, mentais e de caráter de qualquer um dos sujeitos dessa relação são pólvora para os percalços e abusos dentro dessa conexão humana. Por isso, acreditamos que cuidado com a saúde mental, conversas francas e acordos claros sobre as funções e atividades acadêmicas podem ser um canal de diálogo para evitar esses tipos de danos. Lembramos que o fruto da relação orientador(a)-orientando(a) são as pesquisas que contribuem para o avanço da ciência, porém esse resultado não pode ser a qualquer preço, pois é fruto do ser humano, que tem seu valor para além de qualquer produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a dimensão da orientação acadêmica é composta de forma holística, pois envolve aspectos tanto relacionados ao trabalho pedagógico no ato de orientar, como no que diz respeito à preparação de uma carreira profissional, quanto na subjetividade humana em se relacionar pela linguagem. Diante disso, as categorias e as subcategorias desenvolvidas neste trabalho indicam que a orientação acadêmica aponta para mais do que um ato educativo, mas uma ação que engloba diferentes esferas, considerando que orientandos(as) e orientadores(as) são seres de linguagem, integrais, que dependem do trabalho coletivo, in-

tencional, solidário e permanente com os gêneros do discurso acadêmico.

Acreditamos que este estudo possa contribuir com pesquisas e discussões tanto na graduação quanto na pós-graduação, uma vez que, o resultado da relação orientador(a)-orientando(a) implica diretamente a produção do conhecimento em diversas áreas acadêmicas. Entendemos que tanto o(a) orientador(a) quanto o(a) orientando(a) exercem autoria, contribuem e viabilizam à difusão científica em campos diferenciados do conhecimento. Por isso nos debruçamos nos estudos sobre orientação acadêmica, pois compreendemos ser um debate urgente, pouco discutido e de grande valor para a saúde mental e crescimento profissional dos acadêmicos e para o desenvolvimento contínuo da ciência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. D. de S.; SAMPAIO, M. C. H. Orientação acadêmica: panorama de uma atividade. *Trabalho & Educação*, [S.L.], v. 28, n. 2, ago. 2019, p. 177-196.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *A bússola da escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BOURDIEU, P. *Masculine domination*. Cambridge: Polity Press, 2001.

DORES, W.; BENEVENUTO, F.; LAENDER, A. H. Extracting academic genealogy trees from the networked digital library of theses and dissertations. In: *ACM/IEEE-CS ON JOINT CONFERENCE ON DIGITAL LIBRARIES*, v. 16, 2016, p. 163-166.

DUARTE, A. N. Relação dialógica entre orientador e orientando: intercâmbios significativos. In: MORAES, R.; HACKMANN, B. G.; MANCUSO, R. (Orgs.). *De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 135-143

FRANCE, E. F. *et al.* Improving reporting of meta-ethnography: the eMERGe reporting guidance. *Research Methodology: Empirical Research. Methodology*, p. 1-15, 2019.

GALVÃO, M. do C. C. Reflexões: questões sobre as atividades de orientação em pós-graduação. *Revista da Anpege*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, abr. 2007, p. 1-10.

GANDRA, T. K.; ROCHA, J. A. P. Orientação acadêmica como espaço de integração intelectual, social e afetiva. *Informação em Pauta*, [S.L.], v. 4, mai. 2019, p. 83-100.

HOFFMANN, W. A. M. *Gestão do conhecimento: desafios de aprender*. São Carlos: Compacta, 2009.

NOBLIT, G. HARE, R. *Meta-ethnography synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, California: A SAGE University Paper, 1988.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p.

OLIVEIRA, C. A. de; OLIVEIRA, M.; DIAS, T. M. R.; COSTA, B. I. R. Genealogia acadêmica dos pesquisadores da área de Ciência da Informação: um estudo sobre os bolsistas de produtividade em pesquisa (PQ-CNPq). *Em Questão*, Porto Alegre, v. 24, abr. 2018, p. 278-298. Edição Especial 6 Ebbc.

PÉRICO, W.; COSTA-ROSA, A. Sujeito, subjetividade e “ciência” em Freud e Lacan: algumas considerações teóricas prévias a uma intercessão-pesquisa no campo da saúde mental coletiva. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 14, n. 3, dez. 2014, p. 418-432.

ROSSI, L.; DAMACENO, R. J. P.; MENA-CHALCO, J. P. Genealogia acadêmica: um novo olhar sobre impacto acadêmico de pesquisadores. *Parc. Estrat.*, Brasília/Df, v. 23, n. 47, jul./dez. 2018, p. 197-212.

SÁ, R. M. C. de; PAULA, C. P. A. de. Compartilhamento de conhecimento na orientação acadêmica: a perspectiva de orientadores. *Prisma.Com*, [S.L.], n. 34, 2017, p. 105-126.

SÁ, R. M. C. de; PAULA, C. P. A. de. Gestão do conhecimento e orientação acadêmica: inter-relações. *Informação & Informação*, [S.L.], v. 23, n. 2, set. 2018, p. 452.

SOUZA, M. L. de; CHAVES, R. L. L. L.; TAVARES, T. R. R. VIEIRA, T. W. de M. Coautoria ou orientação? Algumas questões éticas e científicas envolvidas na colaboração acadêmica entre orientadores e orientandos. *Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia* (Anpege), Rio de Janeiro, v. 14, n. 24, mai. 2018, p. 179-195.

SUGIMOTO, C. R. Academic genealogy. In: *Beyond bibliometrics*. Harnessing multidimensional indicators of scholarly impact. MIT Press, 2014. p. 365–382.

TURNER, S. *Sociological explanation as translation*. New York: Cambridge University Press. 1980.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, set. 2010, n. 3, p. 222-226.

ZHAO, F. Transforming quality in research supervision: a knowledge-management approach. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, 2003, p. 187-197.

CAPÍTULO 7

DA LITERATURA À PRODUÇÃO DA IMAGEM: Transcriação artística e letramento como estratégia translacional da psicolinguística experimental na sala de aula

Sabrina Lopes dos SANTOS
UFRJ – sabrinalopes@letras.ufrj.br

Paulo Cezar MAIA
UFRJ – paulomaia@letras.ufrj.br

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas em parceria entre o Grupo de Extensão Multimídia (GEM/UFRJ), o Laboratório de Psicolinguística Experimental (Lapex/UFRJ) e o Colégio João Borges de Moraes, unidade da rede pública de educação, localizada no território da Nova Holanda, no bairro da Maré na cidade do Rio de Janeiro. Segundo o coletivo Redes da Maré, a taxa de analfabetismo é de 6% entre pessoas com 15 anos ou mais. Trabalhando com a perspectiva da politecnia e com atividades de tradução intersemiótica ou transcriação, o GEM tem experimentado a transposição de linguagem da literatura para a imagem estática ou dinâmica, produzindo HQs, animações ou vídeos em *live action*. Os resultados têm sido muito positivos quanto à adesão e ao engajamento em processos de formação crítica e de habilidades de leitura e escrita. O Lapex, por sua vez, tem realizado estudos de translação entre pesquisa básica em Psicolinguística Experimental e Educação visando identificar lacunas no processo de alfabetização e de letramento. Re-

sultados obtidos a partir de metodologia da psicolinguística experimental (e.g., rastreamento ocular, leitura e audição auto-monitorada, decisão lexical, etc.) fornecem dados sobre como leitores procedem computacionalmente ao lerem ou ouvirem inputs linguísticos (i.e., palavras ou sentenças). Assim, é possível desenvolver atividades que estejam centradas em lacunas no desenvolvimento da competência leitora, buscando também por meio da parceria com o GEM e com a escola mencionada, superar as fraturas sociais e civilizacionais que marcam territórios como o que este trabalho está inserido. A atividade a ser apresentada é um exemplo de oficinas produtivas de recriação estética de textos em imagens. Também serão apresentados resultados de experimentos, como os mencionados acima, que estão em curso de implementação. As atividades de transcrição e de testes psicolinguísticos estão sendo realizados em três turmas do 1º do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; psicolinguística; educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma ação de ensino, pesquisa e extensão realizada por meio da parceria entre o Grupo de Extensão Multimídia (GEM/UFRJ), o Laboratório de Psicolinguística Experimental (Lapex/UFRJ) e o Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes, unidade da rede pública de educação, localizada no território da Nova Holanda, no bairro da Maré na cidade do Rio de Janeiro. Trabalhando com a perspectiva da politecnia e com atividades de tradução intersemiótica ou transcrição (JAKOBSON, 1965; CAMPOS, 1982), o GEM tem experimentado a transposição de linguagem da literatura para a imagem estática ou para a imagem dinâmica, produzindo HQs, animações

ou vídeos em *live action* (SANTOS *et al.*, 2019; MAIA, 2020). Os resultados têm sido muito positivos quanto à adesão e ao engajamento em processos de formação crítica e de habilidades de leitura e escrita. O Lapex, por sua vez, tem realizado estudos de translação entre pesquisa básica em Psicolinguística Experimental e Educação visando identificar possíveis lacunas nos processos e subprocessos de aprendizado de leitura (cf. MAIA, 2019). Resultados obtidos a partir de técnicas experimentais no âmbito da psicolinguística (e.g., rastreamento ocular, leitura automonitorada e decisão lexical) fornecem dados sobre como leitores procedem computacionalmente ao lerem ou ouvirem *inputs* linguísticos. Com base em estudos com essas metodologias, consideramos ser possível desenvolver atividades que estejam centradas nos processos que podem refletir os baixos índices de habilidade em leitura que indicadores de avaliação da Educação, como PISA (*Programme for International Student Assessment*), ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), entre outros, vêm apontando em parte expressiva de estudantes em idade escolar no Brasil. A parceria entre o Lapex e o GEM conjuntamente à escola mencionada busca, então, superar as fraturas sociais e civilizacionais que marcam territórios como o que este trabalho está inserido. A linguagem é a área do mundo do trabalho e da formação corporal, subjetiva, intelectual e crítica na qual desenvolvemos parcerias interessadas em articular tecnologia, arte, ciência e educação. A atividade apresentada no presente texto é um exemplo de oficinas produtivas de recriação estética de textos em imagens. Até o momento de redação deste trabalho os testes experimentais ainda estão em fase de aplicação. As ativida-

des de transcrição e de testes psicolinguísticos sendo realizados em três turmas do 1º do Ensino Médio.

Esse texto está organizado da seguinte forma: seção 2, sintetizamos nossas referências e experiências anteriores; na seção 3, descrevemos e discutimos a ação que estamos desenvolvendo, apresentada no VIII Simelp, e, na seção 4, fazemos considerações finais.

TRANSCRIÇÃO POÉTICA, POLITECNIA E PSICOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

A politecnica é uma concepção educativa que propõe ações omnilaterais que envolvem múltiplas potencialidades do ser humano por meio da realização de atividades teórico-práticas que têm potencial de atuação no desenvolvimento de competências cognitivas relacionadas as chamadas funções executivas, como controle inibitório, planejamento, resolução de problemas, entre outros (cf., DIOMOND, 2013). Da perspectiva do campo da Educação, essas atividades relacionam ensino e trabalho em uma abordagem histórico-crítica, uma vez que a imagem e as mídias digitais e sociais representam a hegemonia comunicativa contemporânea, assim, é necessário que a educação assuma estas linguagens e tecnologias de modo crítico e criativo para a formação de cidadãos de seu papel na sociedade. Politecnia, portanto, é uma concepção de educação que estabelece um princípio educativo democratizante e socializante. Partindo-se da compreensão de que os estudantes são trabalhadores em formação, busca-se formar indivíduos emancipados, letrados e intelectuais, que sejam hábeis a atuar de modo autônomo na transformação da so-

cidade. Assim, constituem a politecnia 3 pilares: a crítica do mundo do trabalho contemporâneo, a realização de atividade omnilaterais, estimulando diferentes potencialidades do ser humano integral e social e a articulação entre teoria e prática em todas as etapas de uma atividade laboral. A relação entre educação e trabalho e a interdisciplinaridade entre conhecimentos e práticas corporais, intelectuais, subjetivas e críticas visam a formação técnica, tecnológica e crítica de um sujeito pleno.

A baixa frequência de leitura em sala de aula coincide com a super popularidade da imagem e das mídias digitais e virtuais, o que leva muitos professores a responsabilizar a falta de equilíbrio pela supressão de um pelo outro. A questão, no entanto, pode oferecer oportunidades de refletir sobre linguagem e garantir engajamento leitor, adesão à leitura e estímulo à produção comunicativa e poética. Ao invés de comparar as incompatibilidades entre linguagens diferentes, a parceria GEM/Lapex tem buscado encontrar intersecções entre recursos e expressões linguísticas e audiovisuais por meio de atividades de tradução intersemiótica.

Em texto seminal, Jakobson (1965) afirma que tradução intersemiótica é o conceito de linguagem para o qual todo processo metacognitivo envolve um complexo de operações e referências de mundo que transpõe os limites entre os sistemas linguísticos e de linguagens. A transposição de linguagem é como abordamos o mundo e nos colocamos sobre distintos fatos, relacionando diferentes signos para se comunicar, ler ou escrever sobre aspectos do mundo sensível ou subjetivo. Transcrição poética é um conceito de tradução do poeta, intelectual e

tradutor brasileiro Haroldo de Campos (1982) que afirma não haver tradução de uma língua a outra ou de uma linguagem à outra sem a recriação do texto originário em uma nova realidade linguística em um novo contexto. Assim, toda tradução seria minimamente uma transcrição, podendo algumas delas assumir um caráter radical dessa criação poética paralela.

Os estudos de processamento da linguagem nos informam sobre os diversos processos que estruturam a faculdade da linguagem, uma capacidade inata de todos os seres humanos. Porém, a habilidade de leitura é algo que integra contextos culturais e que exige motivação para ser desenvolvida. Ao lado da supervalorização da imagem comentada acima, a baixa adesão em leitura também pode ser atribuída ao distanciamento entre a língua que aprendemos na escola e a língua vernacular do falante, sobretudo, quando nos referimos a comunidades escolares periféricas, como a qual estamos atuando.

Seguindo a análises de Kato (2005) sobre a gramática do letrado e de bilinguismo universal de Roeper (1999) e a hipótese de Múltiplas Gramáticas de Amaral e Roeper (2014), Kenedy (2016, 2018) sugere que o cenário de grande analfabetismo funcional no Brasil tem como um de seus fatores “[...] a situação de diglossiaⁱⁱⁱ entre as diversas modalidades do vernacular do PB [português brasileiro] e a escrita formal padrão da língua [...]” (KENEDY, 2018, p. 92). Kenedy chama a atenção para as diferenças lexicais, gramaticais e discursivas que separam as duas modalidades do PB. O autor argumenta que é preciso considerar essa distinção para se desenvolver uma metodologia adequada, pois a língua escrita pa-

drão representa para a maioria da população o status cognitivo de segunda língua (KATO, 2005).

Ao se questionar sobre a natureza do conhecimento linguístico do letrado e como ele atinge esse conhecimento, Kato (2005) argumenta que o aprendizado de língua padrão culta deveria ser interpretado como ensino de segunda língua por ser muito distante da “gramática falada”^{iv} dos estudantes a ingressarem no ensino escolar, além de apresentar similaridades no processo de aprendizado. A autora lista algumas dessas semelhanças que não se aplicariam apenas ao caso do português brasileiro:

[...] – as duas aprendizagens são socialmente motivadas e não biologicamente determinadas;

– nos dois casos, o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica para a aquisição;

– o processo, nos dois casos é, essencialmente consciente;

– acredita-se, nos dois casos, que o sucesso depende de dados positivos e negativos; - em geral, o processo nas duas “aquisições” é vagaroso e não instantâneo;

– nos dois casos, há mais diferenças individuais. (KATO, 2005. p. 137)

Além das semelhanças no processo de aprendizado, Kato (2005) salienta algumas diferenças gramaticais entre o vernacular e a língua escrita padrão. A

autora cita mudanças diacrônicas no português brasileiro, como a alteração de uma língua de sujeito nulo para sujeito nulo parcial (O papai disse que vem. / O papaii disse que elei vem.), a perda do objeto referencial (Comprei o peixe sem examiná-lo. / Comprei o peixe sem examinar), e a perda do movimento longo no uso de clíticos (João não me tinha cumprimentado. / João não tinha me cumprimentado.) A gramática do português padrão ensinado na escola, segundo a autora, mantém esses parâmetros no ensino escolar, que reproduz a gramática vernacular do português europeu. A respeito do distanciamento entre o português culto padrão e o vernacular, Kenedy (2016) apresenta um quadro resumitivo que reproduzo abaixo.

Quadro 1: Incompatibilidades gramaticais entre o vernáculo do português brasileiro e a norma padrão culta.

esgotar a totalidade das incompatibilidades gramaticais entre o vernáculo brasileiro e a escrita culta.

Tabela 1. Algumas incompatibilidades gramaticais entre o vernáculo do português brasileiro e a escrita culta

Português vernacular brasileiro	Escrita culta
Língua orientada para o discurso, com predomínio de estruturas tópico > comentário. <i>Cf. Pontes, 1987; Negrão, 1990.</i>	Língua orientada para a sintaxe, com predomínio de estruturas sujeito > predicado.
Língua <i>pro-drop</i> parcial. <i>Cf. Duarte, 1995; Kato, 2002.</i>	Língua <i>pro-drop</i> plena.
Língua sem manifestação de concordância verbo-nominal. <i>Cf. Scherre, 1993, 1994.</i>	Língua com manifestação de concordância verbo-nominal.
Língua com pronome nulo e tônico usados como acusativos de terceira pessoa <i>Cf. Cyrino, 1997.</i>	Língua com clíticos de terceira pessoa.
Língua com estruturas sintáticas predominantemente hipotáticas. <i>Cf. Oliveira, 1998.</i>	Língua com estruturas sintáticas predominantemente subordinadas.
Língua limitada a gêneros informais e familiares eminentemente orais. <i>Cf. Kenedy, 2009.</i>	Língua demanda em diversos gêneros semiformais, formais, orais ou escritos.

Fonte: KENEDY, 2016: p. 185.

Diante desse cenário de semelhanças com o processo de aprendizado de segunda língua e as diferenças evidenciadas em estudos especializados, Kato (2005) propõe que a chamada língua culta tem status cognitivo de segunda língua entre os falantes de português vernacular brasileiro. Segundo a autora, a gramática do letrado se desenvolve com base em acesso indireto à Gramática Universal por meio da gramática da fala, sua Língua-I, apoiando-se na proposta de bilinguismo universal de Roeper (1999). O conceito de Língua-I foi proposto por Chomsky (1981) para explicar como os seres humanos adquirem as línguas naturais. A Língua-I é definida por seus princípios, invariáveis entre as línguas, e pelos parâmetros que podem variar entre as línguas, a depender do in-put que a criança recebe (CHOMSKY, 1981). Assim, será interna, intensional e individual. Para Chomsky, ao atingir seu estágio final, a Língua-I será constituída de uma gramática nuclear e uma de periferia marcada. A gramática nuclear abriga os parâmetros das línguas, os princípios universais, o léxico e os traços fonológicos, formais e semânticos. A periferia marcada tem natureza mais instável e abarca empréstimos de outras línguas, invenções, variações, regras estilísticas, entre outras propriedades linguísticas.

Kato (2005) argumenta que a criança ao ingressar no ensino escolar traz consigo sua Língua-I já formada e que para se tornar um falante letrado é necessário ampliar a periferia da Língua-I. A autora se apoia na proposta de bilinguismo universal de Roeper (1999) que concebe todos os falantes como indivíduos

bilíngues em potencial. Para Roeper, existe o bilíngue *stricto sensu* que mantém duas gramáticas nucleares distintas e independentes e o bilíngue latente que possui uma periferia ampliada englobando outro núcleo gramatical para o que se considera uma mesma língua.

Em uma sociedade grafocêntrica, o processo de letramento fica a cargo da formação escolar, que não está sendo concretizado na Educação Básica. Com isso, também consideramos ser necessário partir do conhecimento linguístico do falante sobre sua própria língua e da aplicação de uma pedagogia da variação em atividades epilinguísticas. Como afirma Faraco (2021, p. 46), dizer que uma língua é culta em oposição a outras línguas por si só já pressupõe uma “[...] aberração antropológica [...]”, pois deixa subentendido que existem variantes não cultas. O autor chama a atenção para o fato de a norma culta estar associada historicamente com as populações urbanas de renda médias e altas que, puderam concluir a formação básica e, em muitos casos, ingressar no ensino superior. Assim, esses indivíduos que são escolarizados e letrados podem ter mais fácil acesso aos bens da cultura escrita. Para Faraco, o sentido de “culto” deve ser entendido como estritamente correlacionado à “[...] cultura escolar e escrita e não com cultura em sentido geral [...]”. (FARACO, 2021, p. 46). O prestígio e o estigma sobre normas ocorrem em decorrência de diferenças socioeconômicas, por isso, com vista ao desenvolvimento argumentativo do presente texto, nos referiremos à norma de prestígio, em relação à chamada nor-

ma culta, e às “normas estigmatizadas” quando aludimos às normas populares.

Embora seja possível afirmar que a heterogeneidade linguística reflete a heterogeneidade da sociedade, a partição linguística brasileira é um reflexo da desigualdade socioeconômica, que distintamente da variedade linguística, não é um aspecto inerente ou natural às línguas, é consequência de um processo histórico de um país colonizado que precisa ser considerado no aprendizado. Defender o acesso à norma de prestígio não implica a desvalorização das chamadas normas normais^v ou normas populares, considerando a partição linguística do país (LUCESI, 2005), mas implica dar condições dos indivíduos oriundos das camadas economicamente mais baixas de minorar as diferenças nas condições de acesso aos bens culturais.

O campo da Psicolinguística Educacional, em ascensão no Brasil, tem como grande desafio considerar os fatores apontados acima, uma vez que tem atuado quase hegemonicamente com populações WEIRD (*western, educated, industrialized, rich, and democratic*) (HENRICH; HEINE; NORENZAYAN, 2010). Tradicionalmente, pesquisas de processamento da linguagem contam com estudantes de graduação como participantes de seus experimentos. Henrich, Heine e Norenzayan (2010) já se questionavam sobre o quão representativo é tomar grupos de “subpopulações” como essas para se fazer generalizações acerca de padrões cognitivo, psicológicos e econômicos. Os autores ressaltam também que muitos estudos evidenciam variações relativas a culturas distintas em diferentes do-

mínios, tais como, percepção, raciocínio analítico, senso de justiça, cooperação, memória e hereditariedade de QI, processos inferenciais, entre outros.

Tradicionalmente, pesquisas de processamento da linguagem contam em suas pesquisas com estudantes de graduação como participantes de seus experimentos. Henrich, Heine e Norenzayan (2010) já se questionavam sobre o quão representativo é tomar grupos de “subpopulações” como essas para se afirmar padrões cognitivo, psicológicos e econômicos. Os estudantes com os quais estamos atuando podem, em alguma medida ser considerados *non-WEIRD*, pois, mesmo estando espacialmente inseridos em um país ocidental não tem acesso à educação de qualidade, estão socioeconomicamente abaixo de grande parte da população, não tem acesso a grande parte dos bens culturais que partes mais privilegiadas desfrutam, o Estado pouco se faz presente nesse território naquilo que lhe compete (i.e., saneamento básico, órgãos de saúde pública, segurança, etc.), entre outros aspectos que caracterizam as chamadas populações *WEIRD*. Com isso, esperamos contribuir para que as pesquisas experimentais no campo das ciências da linguagem possam ter dados que considerem fatores ignorados até então.

MEDUSA REVISITADA

O texto literário e a leitura têm perdido espaço para a produção, o uso e o compartilhamento de imagens entre as novas gerações, mesmo na sala de aula do Ensino Básico. A popularidade das mídias digitais, no entanto, pode ser uma oportunidade para frequen-

tar a literatura, inclusive a literatura clássica antiga, que pode ser visitada pelo seu grau de atualidade e potência crítica e criativa. Ítalo Calvino afirma que um texto clássico é aquele que nunca deixa de nos dizer coisas novas. Na unidade em que estamos atuando, o mito grego de Medusa tem sido acessado pelo nível de sua contemporaneidade e estímulo ao olhar crítico. Estudantes do 1º ano do Ensino Médio têm trabalhado a adaptação do trecho do poema "Metamorfoses", do poeta romano Ovídio (I a.C.), que apresenta a trágica condenação de Medusa, para imagens e narrativas sequenciais, como conteúdo em sala de aula. Ainda hoje, com a expressão da liberdade feminina, muitas mulheres são violentadas e, posteriormente, julgadas socialmente pela sua aparência como causa de sua violência. Expressões como "assanhada", "vaidosa", "exibida", etc. fazem parte do inventário que as condena duplamente. Assim, o mito de Medusa, que trata exatamente de uma situação equivalente, foi tomado como base para o trabalho coletivo, que reúne professores e estudantes do EM do colégio, estudantes de graduação extensionistas do GEM e pesquisadores do Lapex. Esta exposição apresenta um dos resultados, realizado com o uso da linguagem da fotografia e da colagem, visando modelar personagens para a adaptação do texto latino para narrativas em HQ.

No curso da atividade, foi possível analisar linguisticamente trechos do poema "Metamorfoses" em que o mito da Medusa é mencionado:

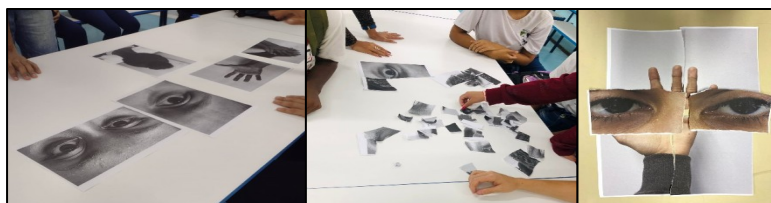
No templo de Minerva, o deus do mar violou-a, dizem. Volveu, cobrindo o rosto casto, a filha de Jove com o escudo. E, como punição, 800 gorgôntes tranças converteu em torpes hidras. Para influir o terror nos rivais, leva ao peito as cobras que criou. (OVÍDIO, *Metamorfose*, 2010, s. p.)

Como esperado, houve muito estranhamento por parte dos estudantes tanto no nível lexical quanto no morfossintático. Assim, recorremos a uma análise linguística de modo coletivo em que fosse possível, por exemplo, reconhecer a correferência expressa pelo clítico em “violou-a”, algo já apontado na literatura como restrito a contextos formais (cf., CYRINO; NUNES; POGOTTO, 2009). As inversões sintáticas, presentes em Volveu, cobrindo o rosto casto, a filha de Jove /com o escudo. E, como punição, 800 gorgôntes tranças, converteu em torpes hidras também chamaram a atenção dos estudantes que tiveram bastante dificuldade de identificar a estrutura argumental das sentenças, o que, conseqüentemente, bloqueia a interpretação dos enunciados. Para auxiliar essa análise, realizamos uma atividade epilinguística em que os estudantes foram orientados a construir períodos identificando: eventos ocorridos, participantes envolvidos, momento, lugar, local e modo dos acontecimentos. Dessa forma, trabalhamos a reconfiguração da forma das sentenças de modo que fossem mais acessíveis aos estudantes. Também foi possível analisar aspectos morfológicos referentes à concordância nominal e verbal partindo das variantes do português vernacular dos estudantes. Durante a discussão e análise linguísticas evitamos termos técnicos para não estimular desengajamento. As nomenclaturas foram explicitadas apenas em

casos que os próprios estudantes tinham algum conhecimento prévio. O material utilizado nessa etapa está em anexo ao final do texto.

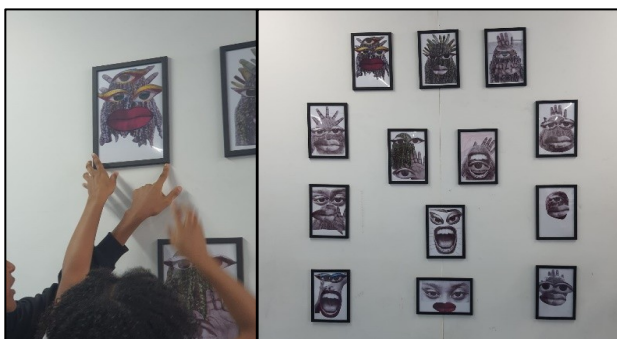
Ao estudarmos as diferentes linguagens (i.e., verbais e não verbais), trabalhamos os conceitos de composicionalidade, representação e forma que são propriedades inerentes tanto às expressões imagéticas quanto linguísticas. Os estudantes produziram uma pequena exposição a partir de colagens feitas com fotografias de seus próprios corpos, como mãos, cabelo, olhos e boca. A proposta foi decompor as fotografias e remontá-las criando personagens que refletissem as características dos personagens presentes no Mito (i.e., Medusa, Poseidon e Minerva). Com isso, discutimos como a combinação das unidades resultantes do desmonte das fotografias originais (cf. Figura 1) poderiam representar os sentidos que eles, os estudantes, desejavam estar refletido na forma de suas produções. Ao final desta atividade, os estudantes montaram uma pequena exposição resultante de um debate coletivo para composição dos quadros com os personagens criados na atividade de colagem (cf. Figura 2).

Figura 1: Atividade de Colagem: sequência de produção dos personagens.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 2: Montagem e exposição dos personagens do Mito da Medusa



Fonte: Dados da Pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa manipulação da língua poderia ser utilizada para se desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem por meio do chamado conhecimento metacognitivo, como argumentam Maia *et al.* (2019). Essa prática possibilita que o indivíduo tenha consciência de sua autonomia sobre os mecanismos linguísticos de sua própria língua. O processo de tornar saliente a forma da língua (e.g., estruturas e categorias), que possibilita o efeito estilístico, levaria o indivíduo, no caso os estudantes, a ter consciência das estruturas gramaticais, dos recursos lexicais e de diferenças discursivas, por exemplo.

A parceria entre o GEM e o Lapex visa criar atividades politécnicas de tradução intersemiótica e transcrição na realização de leitura, interpretação e adaptação entre a literatura e linguagens visuais e audiovisuais. Desenvolver oficinas de tradução de textos literários para narrativas sequenciais no formato HQ

ou vídeo tem permitido trabalhar múltiplas potencialidades do estudante, orientar uma visão científica sobre a linguagem, estimular uma abordagem crítica sobre o lugar e o papel assumido por ela na atualidade do processo histórico-crítico da humanidade, e gerar engajamento e adesão à leitura e à escrita com diferentes recursos expressivos e comunicativos.

As atividades desenvolvidas até o momento funcionaram como um estudo "etnográfico" para que possamos elaborar experimentos psicolinguísticos que não sejam enviesados por fatores não controlados, como itens vocabulares e estruturas sintáticas pouco frequentes no vernacular dos estudantes. Como dito, as ciências cognitivas da linguagem, como a psicolinguística, têm atuado, por questões metodológicas, com participantes de grupos "homogêneos" e oriundos de um subgrupo da população pouco representativo se considerarmos a população mundial, como apontam Henrich, Heine e Norenzayan (2010). Ao realizarmos essas atividades previamente à realização dos experimentos psicolinguísticos podemos controlar os materiais linguísticos a serem utilizados nos testes e criar uma relação mais próxima com os estudantes, o que está gerando engajamento na participação dos testes.

Se a imagem é cada vez mais presente na vida escolar, inibindo a presença do texto verbal, talvez isso se deva ao fato de que ela tem sido mais usada para a comunicação social, através de estratégias de apelo e contingenciamento dos hábitos e do consumo. A maior popularidade da imagem advém, portanto, de uma realidade referencial e de repertórios. A parceria entre o

GEM e o Lapex no contexto da escola básica tem, assim, encontrado um caminho produtivo em que a leitura e a literatura passam a ganhar um valor antes inexistente nas novas gerações. A estratégia de transcrição poética tem permitido aprofundar o olhar sobre a forma, os recursos e rendimentos de cada linguagem, além de oferecer repertório aos estudantes que, sem se desvincularem da relação que têm com a imagem, encontram na operação tradutória motivo e caminho para o engajamento leitor e a adesão à leitura e à literatura. Por meio da politecnia, estimulando as múltiplas potências (corporais, subjetivas, intelectuais e críticas), tem sido possível encontrar um meio produtivo e democrático de relacionar o gosto dos estudantes pelas imagens com a necessidade de dominarem os padrões escritos da língua, nos variados gêneros discursivos e acumular novos repertórios. Assim, a politecnia tem estimulado processos metacognitivos e acesso a conhecimentos literários, estéticos e críticos, além de oferecer habilidades técnicas para a sua expressão e comunicação do mundo hodierno sensível na sala de aula e para além dela.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L.; ROEPER, T. Multiple Grammars and second language representation. *Second Language Research*, v. 30, n. 1, 2014.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CAMPOS, H. Da Tradução como criação e como crítica. In: *Meta-linguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

- CHOMSKY, N. Lectures on government and binding. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language*. New York: Praeger, 1986.
- CYRINO, S.; NUNES, J.; POGOTTO, E. Complementação. In: KATO, M. A.; DO NASCIMENTO, M. *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*, vol. iii. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p. 241-89.
- FARACO, C. A. Norma-padrão e ensino de português no Brasil. *Estudos Linguísticos*, 2021, p. 45–56.
- JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. *Linguística e comunicação*, v. 15, 1969, p. 66-72.
- KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. *Ciências da Linguagem*, v. 30, 2005, p. 131-145.
- KENEDY, E. O Status da Norma Culta na Língua-I dos Brasileiros e seu Respectivo Tratamento na Escola: Algumas Contribuições De Estudos Formalistas À Educação. In: *Linguística: Pesquisa E Ensino*, v. 2, 2016, p. 186–208.
- KENEDY, E. O Problema do Analfabetismo Funcional no Brasil Sob Uma Análise Psicolinguística. In: MAIA, M. *Psicolinguística e Educação*. Campinas: Mercado de Letras: EDUFRR, 2018, p. 81-102.
- HENRICH, J.; HEINE, S. J.; NORENZAYAN, A. The weirdest people in the world? *Behavioral And Brain Sciences*, v. 33, n. 2-3, 2010, p. 61-83. <http://dx.doi.org/10.1017/s0140525x0999152x>.
- MAIA, M. A., GARCIA, D. C., FERNANDES, M. Metacognição e Educação Linguística. In: MAIA, M. A. (Org.). *Psicolinguística e Metacognição na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2019, p. 19-41.
- MAIA, P. Travessias: Palavra-Imagem. *Revista Terceira Margem*, n. 24, 2020, p. 32–49.
- OVÍDIO, "Metamorfoses". In: CARVALHO, R. N. B. de. *"Metamorfoses em Tradução"*. Relatório de pós-doutorado, Letras

Clássicas, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010, (livro IV, v. 790-804, p. 735-736)

ROEPER, T. Universal bilingualism. *In: Bilingualism, Language and Cognition*, v. 2, 1999, p. 169–186.

SANTOS, S; MAIA, P.; ALBUQUERQUE, T.; NASCIMENTO, R. Educação e Trabalho: concepção politécnica na formação de leitores. *In: MAIA, M. A. (Org.). Psicolinguística e Metacognição na Escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2019, p. 43-74.

CAPÍTULO 8

A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA: Reflexões em torno da prática de diálogo com o discurso de outrem

Sibely Oliveira **SILVA**
UFLA – *sibely.silva@ufla.br*

RESUMO: Uma das ações exigidas na escrita de textos acadêmicos que é comumente encarada de forma conflituosa, pelos estudantes universitários, é o diálogo com a palavra de outrem. No entanto, apesar de sua reconhecida relevância para a apropriação da escrita acadêmica e de toda a complexidade que envolve tal ação, geralmente, esta não é tomada como objeto de ensino-aprendizagem, na universidade, ou, na maior parte das vezes, quando discutida, assume-se uma perspectiva meramente normalizadora em detrimento, por exemplo, de uma visada discursivo-dialógica. Considerando esse contexto, o trabalho proposto, assentado sobretudo sobre as bases teóricas dos estudos dos Letramentos Acadêmicos (STREET, 2010; BOCH; GROSSMANN, 2002, 2015; RINCK; BOCH, ASSIS, 2015; DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015; STREET, 2010, etc.) e da perspectiva dialógica da linguagem (VOLOCHINOV, 2014; BAKHTIN, 2011, 2017), objetiva apresentar parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Doutorado, sob a orientação da prof.^a Juliana Alves Assis (PUC Minas). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada pelo método da pesquisa-ação, que foi desenvolvida

com um grupo de estudantes de diferentes períodos do Curso de Letras de uma universidade privada de Belo Horizonte. De um modo geral, os resultados demonstram que a compreensão, pelos estudantes universitários, de valores e princípios que circundam o diálogo com a palavra de outrem é essencial para a apropriação da escrita acadêmica, principalmente, para a construção de uma posição autoral. Além disso, apontam, ainda, para a necessidade de ações de formação, na universidade, que contribuam para a dissolução de algumas crenças e mitos sobre a escrita acadêmica que, muitas vezes, acompanham os estudantes em diferentes níveis de formação, tornando-se obstáculo para o seu processo de apropriação das práticas de escrita da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: citação; escrita acadêmica; letramentos acadêmicos; posição autoral.

PALAVRAS INICIAIS

“Professora, quantas citações um texto acadêmico pode ter?”

Abro esta discussão com o questionamento acima para lançar luz sobre a existência de um conjunto de representações e mitos que permeia a escrita acadêmica, o qual é revozeado, por boa parte dos estudantes universitários, principalmente, quando ingressa na universidade, bem como para reafirmar a necessidade de tais representações e mitos serem desmitificados ou, pelo menos, considerados criticamente nas ações de formação para a escrita e pela escrita na universidade.

Vale lembrar que a citação tem sido tratada historicamente sob o crivo de uma perspectiva normalizadora. Diante dessa realidade, dentre as muitas práticas exigidas para inserção do estudante na comunidade acadêmica, dominar as normas e convenções sobre o uso da citação é uma das preocupações centrais que reina em meio aos estudantes em formação inicial, sobretudo, entre os egressos da Educação Básica.

Tal preocupação, sem dúvida, é legitimada na esfera acadêmica a partir da exigência de uma escrita formatada, que desconsidera as especificidades dos diferentes campos do conhecimento; como se o molde do atendimento às normas de padronização fosse o suficiente para a própria validação da escrita acadêmica e do fazer acadêmico-científico.

Nesse contexto, o diálogo com o discurso de outrem, como sabemos, é uma prática comumente encarada de forma conflituosa pelos estudantes universitários. E, apesar de sua reconhecida relevância para a apropriação da escrita acadêmica e de toda a complexidade que a envolve, geralmente, esta não é tomada como objeto de ensino e aprendizagem nas ações de formação para a escrita e pela escrita, no âmbito universitário, ou, na maior parte das vezes, quando discutida, assume-se uma perspectiva meramente normalizadora, como já mencionado.

Diferentemente dessa visão, neste trabalho, a citação é discutida à luz de uma perspectiva discursivo-dialógica, alinhada à abordagem bakhtiniana, como um dos recursos que representa a materialidade do

diálogo com a palavra de outrem e, nessa perspectiva, uma das práticas que concorrem para a construção da posição autoral na escrita acadêmica.

Assim, nas próximas seções, apresento reflexões em torno da citação vista como objeto de ensino e aprendizagem, direcionando o meu olhar sobre alguns valores que circundam tal objeto.

Os dados a serem discutidos foram extraídos de uma pesquisa-ação desenvolvida em um contexto de doutoramento, no ano de 2018, com a participação de um grupo de alunos de diferentes períodos do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Trata-se de uma pesquisa que se concretizou a partir da realização de uma Oficina de Escrita (“Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade”), sendo nela privilegiadas reflexões/problematizações acerca de alguns mitos e representações que orbitam a escrita acadêmica, especialmente, o diálogo com a palavra de outrem e sua relação com a construção da posição autoral na escrita acadêmica.

Com o propósito anunciado, sigo, então, esta rota: na seção 1, apresento uma discussão sobre a importância de a citação ser ressignificada como objeto de ensino e aprendizagem necessário para a apropriação da escrita acadêmica; na seção 2, esclareço os procedimentos metodológicos adotados para a coleta dos dados a serem examinados; na seção 3, apresento uma análise descritiva das reflexões suscitadas, pelos participantes da Oficina, tomando como objeto, para isso,

uma de suas cenas e, conseqüentemente, as vozes manifestadas pelos estudantes em torno da discussão. Após, na última seção, lanço-me a apresentar algumas considerações finais, sem o intuito de colocar um ponto final na discussão que, a meu ver, apresenta-se como terreno fértil para a continuidade de muitos estudos, debates e reflexões.

A IMPORTÂNCIA DA CITAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA

A cultura de imposição de regras em relação à escrita acadêmica tem se sobressaído, ao longo dos anos, em detrimento de reflexões sobre a prática de escrita acadêmica e os valores que a atravessam – desse modo, esta é uma, entre tantas razões, que pode justificar representações como a destacada na epígrafe deste texto.

A questão da autoria e da citação comumente é debatida, na universidade, sob a hegemonia de um discurso moralizante, via de regra, incidindo na discussão sobre o plágio. É muito comum, por exemplo, ser meramente demandada aos alunos a indicação de fontes, segundo normas da ABNT (para que não se cometa o plágio), e que se evitem um número excessivo de citações, entre outras exigências, sem que se discutam os valores ou “dimensões escondidas” que permeiam a prática de citação.

Em uma posição assimétrica, a escrita acadêmica é aqui entendida na esteira da perspectiva bakhtiniana da abordagem dialógica da linguagem e, nesse viés, constitui-se essencialmente no diálogo estabelecido en-

tre o autor e outros autores; afinal, a referência, especialmente explícita, a outras vozes (autorizadas) e que se entrecruzam em torno de um dado tema, é premissa básica que singulariza esse tipo de escrita, como defendi em Silva (2020). Se se assume, pois, com Bakhtin/Volóchinov (2014) o princípio dialógico da linguagem, faz-se necessário, em tese, pensar a autoria sem perder de vista a sua relação orgânica com outros discursos.

Nessa linha de pensamento, a citação ganha outros contornos, como sugerem Boch e Grossmann (2015), ao apresentarem proposições didáticas para o trabalho com o recurso. Segundo os autores, na universidade, é possível propor trabalhos práticos que permitam aos estudantes:

[...] encontrar em artigos teóricos os autores citados, destacando a filiação intelectual do escritor; usar a citação para marcar a perspectiva teórica na qual ela se situa, para marcar sua concordância intelectual com uma corrente de pensamento ou de análise (as marcas axiológicas, permitindo precisar seu grau de adesão); [...] utilizar citações de autores “fundadores” para precisar o ponto de partida de uma problemática à qual se vai referir em seguida. (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 299)

Boch e Grossmann (2015) ainda argumentam que citar implica construir uma autoridade (já que esta não é dada a priori) não apenas escolhendo sabiamente os autores a serem citados, mas também, por meio do modo como se dá a inscrição em uma continuidade de

pensamento, a qual, entende-se, “[...] impõe situar aquele que cita em uma dada posição, tanto de avaliação sobre o dizer e o já-dito quanto no que toca à própria filiação teórica assumida.” (SILVA, 2020, p. 51).

Convergindo com essa defesa, Compagnon (1996) igualmente oferece substantiva contribuição sobre o assunto e destaca que:

[...] a citação é uma cirurgia estética em que sou ao mesmo tempo o esteta, o cirurgião e o paciente: pinço trechos escolhidos que serão ornamentos, no sentido forte que a antiga retórica e a arquitetura¹ dão a essa palavra, enxerto-os ao corpo de meu texto [...]. A armação deve desaparecer sob o produto final. (COMPAGNON, 1996, p. 37)

À palavra “ornamento”, na citação em tela, não deve ser atribuído o sentido de que ela se trata de um mero adorno do texto, mas demonstra, de outro lado, que a citação abriga, desde a sua escolha, uma orientação argumentativa e um ponto de vista adotados por aquele que cita, que deve, a partir dela, realizar o “acabamento do todo do enunciado”, isto é, assumir, nos termos bakhtinianos, uma atitude responsiva e responsável com e a partir do discurso citado.

O mesmo autor já nos alertava, em 1996, sobre o fato de que não é possível falar de citação por si mesma, mas somente do seu trabalho, compreendido como trabalho que também trabalha um autor ao mesmo tempo, porque quando se cita, o autor citado sobrevive nos en-

xertos, não como ele mesmo, intacto, mas sempre outro, apropriado (COMPAGNON, 1996). A citação, pois, exige um trabalho do sujeito com a e na língua(gem), na reatualização de sentidos que são (re)construídos, sempre em novos contextos de enunciação, e assume, portanto, diferentes funções. (Re)conhecer as dimensões escondidas que recobrem tais funções é, sem dúvida, ação que está estreitamente ligada à apropriação dos letramentos acadêmicos e da escrita acadêmica.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como esclarecido na introdução, os dados a serem examinados, neste trabalho, foram extraídos do corpus de uma pesquisa-ação desenvolvida em 2018, em um contexto de doutoramento, cuja ação norteadora foi a realização da “Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentando a escrita na universidade”.^{vi} Essa Oficina foi planejada e implementada, exclusivamente, para a realização da pesquisa e contou com a participação de 18 alunos de diferentes períodos do curso de Letras da PUC Minas, durante os meses de março a junho do referido ano.

Dito isso, faz-se necessário reiterar, ainda, que, para esta discussão, foi selecionada uma de suas cenas, por meio da qual descrevo algumas das reflexões suscitadas pelos participantes, durante a Oficina, a partir de uma das primeiras atividades nela realizada.

Em um primeiro momento, a atividade demandava aos alunos analisar duas concepções de citação (uma extraída do Manual de orientações de trabalhos técnico-

científicos da PUC Minas/2016 e a outra de Compagnon (1996)), confrontando-as. O propósito inicial era o de que os estudantes pudessem (re)conhecer a existência de diferentes perspectivas acerca do objeto de discussão, de modo que a citação não fosse vista, por eles, de uma forma monolítica, mas de uma ótica diferente daquela referendada nos Manuais de escrita acadêmica.

Em um segundo momento, para o desenvolvimento da atividade, também foi apresentado aos alunos um quadro extraído do mesmo Manual. Nele, havia um excerto de um texto original, seguido das justificativas de dois exemplos de citação: um (com plágio) e outro (sem plágio). A atividade permitiu que se discutissem as fragilidades das justificativas apontadas sob o ponto de vista normalizador e configurou-se, assim, como mote para o redimensionamento crítico da concepção de autoria e sua relação com o discurso de outrem, no viés de uma abordagem discursivo-dialógica.

Veja-se, a seguir, parte do dispositivo utilizado na Oficina e, posteriormente, na próxima seção, algumas das reflexões suscitadas pelos estudantes, resultantes da atividade desenvolvida.

Excerto da Atividade (“Oficina de Produção de Textos Acadêmicos: desmitificando e enfrentado a escrita na universidade”)

1ª parte – atividade 2 – interrogando a noção de plágio

- ✓ Em um primeiro momento, os estudantes serão incentivados a identificarem as concepções de citação presentes nos textos 1 e 2 a seguir. Para tanto, deverão responder oralmente às questões motivadoras:
(i) que concepção (es) de citação é (são) abordada (s) nos textos?

- (ii) que aspectos podem ser problematizados em relação ao texto 1?
- ✓ A atividade deverá ser realizada em dupla e discutida / apresentada entre os colegas.
- ✓ As duplas terão tempo de 5 minutos análise/discussão prévia e de 2 minutos para a apresentação.

Texto 1

Citações são informações retiradas de outras publicações, com o intuito de esclarecer, apoiar uma hipótese, sustentar uma ideia. [...] O uso excessivo de citações em um trabalho acadêmico é simplesmente a reprodução de conhecimentos já consolidados, é uma cópia de ideias de outros, deixando-se de criar conhecimentos, com críticas, argumentações e opiniões próprias. A função das citações é legitimar o conteúdo do trabalho. Portanto, ao apropriar-se de ideia de terceiros, sem citar o autor, comete-se plágio – crime de violação de direito autoral.”

Fonte: orientações para elaboração de trabalhos técnicos – científicos. PUC Minas, 2016.

Texto 2

“A citação é uma cirurgia estética em que sou ao mesmo tempo o esteta, o cirurgião e o paciente: pinço trechos escolhidos que serão ornamentos, no sentido forte que a antiga retórica e a arquitetura dão a essa palavra, enxerto-o ao corpo de meu texto [...]. A armação deve desaparecer sob o produto final.”

Fonte: COMPAGNON, 1996, p. 37.

2ª parte – atividade 2: interrogando a noção de plágio

✓ Considerando as suas experiências com a escrita de textos acadêmicos, os conhecimentos já adquiridos sobre o assunto e as discussões iniciais levantas na Oficina, sua tarefa será esta: redija um comentário crítico interrogando o quadro a seguir no que diz respeito à definição de plágio. Tente levantar aspectos que podem colocar em questão a “força” das justificativas dadas

pelo autor dos textos em análise. Para a produção de seu texto, considere que ele integrará a seção teórica de um artigo acadêmico, cuja temática aborda a noção de plágio na escrita acadêmica, numa perspectiva discursiva, e que ele será submetido a um periódico voltado para a produção acadêmica de discentes da graduação da PUC-Minas, visando-se à publicação.

✓ A atividade deverá ser realizada em dupla, apresentada/discutida em sala e repassada à oficinaira.

Quadro para análise

Texto original	Citação indireta com plágio	Citação indireta correta (sem plágio)
Como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas. De modo geral, concebe-se o planejamento como a primeira fase da pesquisa, que envolve a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipóteses, a operacionalização de conceitos etc. Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19.	Conforme explica Gil (2007), a pesquisa exige planejamento das ações desenvolvidas durante seu processo. Planejar é o ponto de partida da pesquisa, que parte da formulação do problema passa pela construção de hipóteses etc. Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19. Por que isto é plágio? O redator manteve a mesma estrutura do texto original e reproduziu trechos literais, apenas substituiu alguns termos por sinônimos.	De acordo com Gil (2007), o processo de pesquisa deve ser iniciado com o planejamento, e o primeiro passo a ser dado é a formulação do problema. Referência: GIL, Antonio Carlos. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19. Por que isto não é plágio? O redator conservou palavras essenciais do texto original (pesquisa, planejamento) e usou sinônimos para outras, mas mudou a estrutura da sentença, utilizou a voz passiva e reduziu o texto para um período.

Fonte: Orientações para elaboração de trabalhos técnicos-científicos. PUC Minas, 2016.

Referências:

COMPAGNON, Antoine. O trabalho da citação. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

Orientações para trabalhos técnicos científicos: projetos de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatórios entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 2016. <http://portal.pucminas.br/imagedb/docu->

mento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160217102425.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 77.

Passemos à próxima seção.

A ANÁLISE EM FOCO: VOZES DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O USO DA CITAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA

Como já anunciado, nesta seção, apresento uma das cenas protagonizadas por alguns estudantes que participaram da Oficina, por meio da qual é possível perceber reflexos da apropriação das discussões, nela, anteriormente mobilizadas, sobre a prática de citação, vista a partir de uma perspectiva discursivo-dialógica. Veja-se:

A13 – Eh... aqui tamBÉM ... essa questão que FAla que a função das ciTAções é legitiMAR o conteúdo do traBALho... OH... eu enTENDi o que quer dizer aQUI mas eu tamBÉM não acho que a citação necessariaMENte tem a funÇÃO de legitiMAR o conteúdo do traBALho porque você pode colocar uma citaÇÃO aí e que...nÉ? do jeito que tá escrito aqui... fica meio que peSA::do assim... ((problematizando a concepção de citação extraída do Manual PUC Minas- 2016)). (Fala de uma aluna do 2º período do Curso de Letras da PUC Minas).

A2– esse negócio parece uma receita de Bolo... ((criticando também a concepção de citação extraída do Manual PUC Minas – 2016)). (Fala de um aluno do 2º período do Curso de Letras).

A3– um texto bom de ler é um texto bom de ler...eu tô falando de um texto que no semestre passado ... () eu tô falando de um caso concreto... (Fala de uma aluna do 2º período do Curso de Letras) Profª. - ham...

A4– tô falando de um texto que no semestre passado... minha turma recebeu na bibliografia de uma determinada matéria...o TEXto impoSSÍvel de LER... (Fala de um aluno do 2º período do curso de Letras).

Profª. - por quê?

A3– parecia uma colcha de reTA::lho ...en-FIM... o auTOR praticaMENTe não dizia NA-da... o texto era um monte de citaÇÃO:: e o que ele falou diferente da citaÇÃ::O era umas três páginas...acho que com uns dois parágrafos ele resolvia o problema... eu fiquei aSSIM muito impressioNAda ((tom de crítica))

A4– não concordo com o uso excessivo de citação não... (Fala de um aluno do 2º período também).

Ao realizar o confronto entre a noção de citação apresentada no texto 1 e no texto 2, anteriormente expostos na seção 2, A1 demonstra certa criticidade com relação à restrição atribuída à citação, notadamente, no que diz respeito às diferentes funções que uma citação pode exercer no texto. Embora não consi-

ga verbalizar de forma suficientemente clara sua linha de pensamento, por meio da análise de ambas as noções atinentes aos textos examinados, A1 demonstra uma expertise ao insinuar uma problematização da concepção de citação referendada no Manual de normalização de trabalhos técnico-científicos examinado. Noutros termos, a estudante sinaliza perceber que a definição nele apresentada é, em certa medida, limitadora, não recobrando o fenômeno da citação em sua totalidade e complexidade.

Em linha de pensamento convergente, A2 apresenta um posicionamento ainda mais incisivo e crítico, fazendo uma analogia da noção de citação, presente no referido texto do Manual, com “uma receita de bolo”. Essa fala reflete, evidentemente, a compreensão de um discurso padronizador, que desconsidera o princípio da heterogeneidade das práticas de escrita da universidade nos diferentes campos do conhecimento. Desse modo, revela a apropriação, por parte do estudante, de outros valores intrincados ao uso da citação que transcendem tal perspectiva.

Relativamente ao posicionamento de A3 no enunciado: “parecia uma colcha de reTA::lho ...enFIM... o auTOR praticaMENTe não dizia NAda... o texto era um monte de citaÇÃO:: e o que ele falou diferente da citaÇÃO::O era umas três páginas...acho que com uns dois parágrafos ele resolvia o problema... eu fiquei aSSIM muito impressioNAda ((tom de crítica))”, vemos que a estudante manifesta certa consciência a respeito da importância do discurso citante assumir um posicionamento enunciativo frente ao discurso citado, de modo a cons-

truir um efetivo diálogo com tal discurso. Nesse caso, é possível dizer que A3 percebe que o uso da citação não deve ser visto meramente como uma convenção acadêmica e, ainda, que a citação em si não legitima a escrita acadêmica. Mas requer, tal como advoga Compagnon (1996), um trabalho do sujeito com a e na língua(gem). Trabalho de (re)atualização, (re) interpretação, (re) construção de sentidos, sempre que o discurso citado é lançado na trama do texto.

Por fim, A4 traz à cena um dos muitos mitos que circulam na universidade e são, igualmente, reproduzidos por boa parte dos estudantes: “não se devem fazer muitas citações em um texto acadêmico”. Naturalmente, a fala de A4 serviu de mote para que, durante a discussão, a professora-pesquisadora pudesse problematizar tal representação, de modo a conscientizar os estudantes de que, em realidade, não há problema em um texto acadêmico apresentar muitas citações, mas esta escolha se torna um problema, quando o discurso citante não consegue orquestrar o coro de vozes agenciado. Dito de outro modo, a legitimação da posição autoral na relação com o discurso de outrem se dá por meio do modo com o sujeito-autor se constrói discursiva e enunciativamente nessa relação dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras exigências com a qual o estudante universitário se depara, tão logo ingressa na universidade, é a escrita de textos acadêmicos. Nessa medida, o ponto de partida para as ações de formação

para a escrita, normalmente, é o trabalho com os gêneros resumo ou resenha acadêmica. Ambos os gêneros, como sabemos, demandam do estudante o diálogo com a pluralidade de vozes dos teóricos lidos – diálogo que se estende aos demais gêneros da esfera universitária, ganhando contornos cujo nível de exigência vai se remodelando nos diferentes níveis de formação.

O uso da citação, como a materialidade desse diálogo, passa a ser um dos desafios que tornam a escrita do texto acadêmico complexa e de difícil apropriação, haja vista que não se trata meramente de uma convenção, mas, sobretudo, envolve a compreensão de valores e aspectos que o permeiam e que concorrem para a legitimação desse diálogo, e, conseqüentemente, da posição autoral do discurso citante nessa relação com o discurso de outrem. O reconhecimento de que a citação exerce diferentes funções em um texto e de que exige, conforme argumentam Boch e Grossamann (2015), um jogo de posições, de lugares, de faces, é importante para que o estudante universitário compreenda o próprio funcionamento do discurso acadêmico.

Em vista dessa realidade, é que acredito que a citação deve ser vista como objeto de ensino e aprendizagem nas ações de formação para a escrita da universidade, pois, também, a exemplo do que nos diz Bakhtin, (2011, p.379), “[...] todas as palavras, além de nossas próprias, são palavras do outro, a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso)”. Esse domínio inicial do discurso acadêmico evidentemente passa pelo diálogo com o discurso de outrem e saber realizá-lo, segundo às exigências e in-

junções da escrita acadêmica, é prática que contribui tanto para a continuidade do percurso acadêmico dos estudantes quanto para a sua própria construção de uma identidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O falante no romance. In: *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. Org. da edição russa de Serguei Botcharov e Valdim kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 123-166.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, trad. e posf. e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotelo e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores. 2017.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: Editora 34, 2011. p. 3-186.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. O discurso de outrem. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 150-160.

BOCH, F.; SILVA, S. O. Dialoguer avec le discours d'autrui dans l'écrit académique ou comment construire une posture d'auteur? *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 3, julh-set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index> Pelotas, v. 22, n. 3, jul.-set./2019. Acesso em 06 nov. 2022.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. In: CORRÊA, M. L. et al. (Orgs.). *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem. 2002, p. 97-108.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 283-308.

COMPAGNON, A. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Os significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

Orientações para trabalhos técnicos científicos: projetos de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatórios entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 2016. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160217102425.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, S. O. *O desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada: incursões de universitários da área de letras na escrita acadêmica*. 2020. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-graduação em Letras. PUC Minas. Belo Horizonte, 2020.

VENTURI, R. *Aprendendo de Las Vegas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 77.

CAPÍTULO 9

UMA REANÁLISE DE DOIS CASOS DE MUDANÇA ESTRUTURAL ENTRE O TUPI ANTIGO E A LÍNGUA GERAL AMAZÔNICA/NHEENGATU TIDOS COMO EXEMPLOS DE CRIOLIZAÇÃO E A APRESENTAÇÃO DE UM CASO DE MUDANÇA GRAMATICAL NO NHEENGATU DO SÉCULO XIX POR CONTATO COM O PORTUGUÊS

Thomas Daniel **FINBOW**
USP – *thomas.finbow@usp.br*

RESUMO: Diversos estudos da evolução da “língua geral amazônica” (Rodrigues 1996), desde Hartt (1872) até Argolo (2016), contrastam o nheengatu do século XIX e XX com a “língua geral” dos séculos XVII e XVIII e/ou com a “língua brasílica”, descrita por Anchieta (1596) e Figueira (1621). Um elemento que tem chamado muito a atenção dos pesquisadores é a diferença entre os padrões de marcação dos pronomes objetivos no nheengatu, que está essencialmente idêntico ao português brasileiro, no medido em que os pronomes retos e objetivos se distinguem apenas pela posição relativo ao verbo. Por outro lado, a marcação de objeto direto pronominal na língua geral sete e oitocentista e a língua brasílica seiscentista exibe hierarquia de pessoa com os índices estativos. No entanto, as cantigas em nheengatu registradas no Poranduba amazonense de Barbosa Rodrigues (1890) e, residualmente, em algumas frases em Hartt (1872), as índices estativas ancestrais ainda aparecem. Isso sugere fortemente que tais estruturas ainda faziam parte de algumas variedades do nheengatu ver-

náculo na virada do século XVIII para XIX, diminuindo a suposta distância estrutural entre a variedade normatizada e a variedade oral naquele período. Tal análise é problemática para os estudos que considerem a língua geral amazônica uma língua crioula de acordo com os modelos mais tradicionais e serve de advertência das comparações diretas entre o nheengatu e as fases mais antigas dessa língua.

PALAVRAS-CHAVE: nheengatu; língua geral amazônica; língua brasílica; criouliização.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos da evolução da “língua geral amazônica” (LGA) (Rodrigues 1996, 2010), desde Hartt (1875 [1932]) até Argolo (2011, 2012, 2016), contrastam o nheengatu do século XIX e XX com a “língua geral” (LG) dos séculos XVII e XVIII e/ou a “língua brasílica”, descrita por Anchieta (1596) e Figueira (1621, 1687). Neste artigo, focaremos nas análises de Argolo (2016).

Baseando-se em noções desenvolvidas em Lucchesi e Baxter (2009), Argolo (2016) propõe que as mudanças na estrutura gramatical da LGA deveriam ser consideradas exemplos de criouliização. Especificamente, ele aponta para dois casos de mudança estrutural para confirmar sua hipótese:

1) a substituição de *=ne* FUT por *kuri* FUT (< *kori* “período vindouro de hoje”) como uma perda de flexão, com subsequente gramaticalização de um novo recurso; e (...)

2) uma suposta reestruturação no sistema flexional subjetivo e pronominal entre o tupi antigo e o nheengatu.

Demonstraremos abaixo que a análise de *=ne* FUT como uma perda de flexão verbal resulta de um mal-entendido do funcionamento dessa partícula enclítica no tupi antigo. Mostraremos também que o sistema de uso pronominal subjetivo não mudou de forma significante entre o T.A. e o nheengatu: as duas línguas exibem padrões pro-drop, típicas das línguas tupi-guarani.

Adicionalmente, descrevemos a marcação pronominal de objetos diretos no nheengatu, que é muito diferente do padrão encontrado no T.A. e nas demais línguas tupi-guarani. Contudo, relíquias encontradas no *Poranduba amazonense* (1890) sugerem fortemente que as estruturas ancestrais ainda existiam no nheengatu na virada do século XIX. Tal fato diminui a suposta distância estrutural entre a variedade normatizada e as variedades orais naquele período e aponta para a necessidade de uma revisão da cronologia e dos motivos sociais e linguísticos dessas mudanças.

NE > KURI COMO PERDA DE FLEXÃO?

Argolo (2016) compara a diferenças na expressão de futuridade entre T.A. nas gramáticas de Anchieta

e Figueira (Tabela 1a) com uma estratégia encontrada na LGA do século XIX descrito por Magalhães (Tabela 1b).

TABELA 1a. TEMPO FUTURO EM TUPI ANTIGO

Gramática de Anchieta (1595)		Gramática de Figueira (1687 [1621])	
“Indicatiui modi (...)” Anchieta 1595: 18).		“Primeira conjvgaçam geral dos verbos [...] Modo Indicativo” Figueira 1687 [1621]: 12-13.	
TEMPO PRESENTE	TEMPO FUTURO	TEMPO PRESENTE	TEMPO FUTURO
SINGULAR:	SINGULAR:	SINGULAR:	SINGULAR:
1. Ajucâ [ø]: “Eu mato.”	1. Ajucâne: “Eu matarei.”	1. Ajucá [ø]: “Eu mato.”	1. Ajucâne: “Eu matarei.”
2. Erejucâ [ø]: “Tu matas.”	2. Erejucâne: “Tu matarás.”	2. Erejucá [ø]: “Tu matas.”	2. Erejucâne: “Tu matarás.”
3. Ojucâ [ø]: “Ele mata.”	3. Ojucâne : “Ele matará”	3. Ojucá [ø]: “Ele mata.”	3. Ojucâne: “Ele matará.”
PLURAL:	PLURAL:	PLURAL:	PLURAL:
1. Orojucâ [ø] / Yaiucâ [ø]:	1. Orojucâne / Yaiucâne:	1. Iajucá [ø] / Orojucá [ø]:	1. Iajucâne / Orojucâne:
“Nós (sem vós) matamos.” / “Nós (e vós) matamos.”	“Nós (sem vós) mataremos.” / “Nós (e vós) mataremos.”	/ “Nós (e vós) matamos.” / “Nós (e vós) matamos.”	“Nós (sem vós) mataremos.” / “Nós (e vós) mataremos.”

2. Pejucâ [ø]: “Vós matais.”	2. Pejucâne: “Vós matareis.”	2. Pejucá [ø]: “Vós matais.”	2. Pejucâne: “Vós matareis.”
3. Ojucâ [ø]: “Eles matam.”	3. Ojucâne: “Eles matarão.”	3. Ojucá [ø]: “Eles matam.”	3. Ojucâne: “Eles matarão.”

Fonte: ARGOLO, 2016: 40.

TABELA 1b. FUTURO EM NHEENGATU (LGA)

GRAMÁTICA DE COUTO DE MAGALHÃES (1876: 8-10)	
TEMPO PRESENTE	TEMPO FUTURO
SINGULAR:	SINGULAR:
1. Xe aîuká a ikó: “Eu mato.”	1. Xe aîuká curí: “Eu matarei.”
2. Iné reîuká re ikó: “Tu matas.”	2. Iné reîuká curí: “Tu matarás.”
3. Ahé oîuká o ikó: “Ele mata.”	3. Ahé oîuká curí: “Ele matará.”
PLURAL:	PLURAL:
1. Iané iáîuká iá ikó: “Nós matamos.”	1. Iané iáîuká curí: “Nós mataremos.”
2. Peen peîuká pe ikó: “Vós matais.”	2. Peen peîuká curí: “Vós matareis.”
3. Aetá oîuká o ikó: “Eles matam.”	3. Aetá oîuká curí: “Eles matarão.”

Fonte: ARGOLO, 2016, p. 41.

As tabelas mostram que *ne* em TA foi substituído por *curi* /ku'ri/ (atualmente escrito *kuri*) em LGA/nheengatu. Argolo (2016) propõe que o *nheengatu* deveria ser classificado como uma língua crioula, devido as reestruturações gramaticais ocorridas durante o contato intenso de línguas indígenas nas missões amazônicas.

No que concerne ao tempo futuro na língua geral da Amazônia ou *nheengatu*, a comparação revela que, enquanto o *tupinambá* apresentava um sufixo (-ne) como integrante da morfologia verbal para marcar este tempo (e.g. Ajucâne: “Eu matarei.”), a língua geral da Amazônia ou *nheengatu*, por sua vez, perdeu tal sufixo, precisando de uma partícula (*curi*), externa à morfologia do verbo e em posição pós-verbal, para marcar o tempo futuro (e.g. Xe aïuká curi: “Eu matarei.”).

[...] no intuito de demonstrar os processos de erosão e posterior recomposição gramatical pelos quais passou o primeiro, é chegado o momento de fazer a comparação entre o Kriol (CGB) e a língua geral da Amazônia ou *nheengatu*. Nesta comparação, serão colocadas, lado a lado, estruturas compostas por um verbo e uma partícula de Tempo externa à sua morfologia, em posição pós-verbal, no intuito de deixar clara a semelhança entre a marcação de Tempo de uma língua reconhecidamente crioula e a marcação de Tempo da língua geral da Amazônia ou *nheengatu*, constituindo-se, por esse motivo, em um paralelo significativo:

(3) a. Kriol (CGB), Crioulo da Alta Guiné (CAG) (Hagemeijer & Alexandre 2012: 240)

N konta u ba

v. T

‘Eu tinha-te dito [contado] (...)’

b. Língua geral da Amazônia ou nheengatu (Couto de Magalhães 1876: 8-10)

Xe aîuká curí

v. T

‘Eu matarei.’ (ARGOLO, 2016, p. 42)

Discordamos da análise de Argolo (2016) que a mudança seja uma erosão de flexão porque, na gramática de T.A. de Navarro (2008, p. 138), o autor descreve *-ne* da seguinte maneira (veja também Barbosa, 1956: 66 § 113, §197-198, §1023):

“§182 A partícula –NE, enclítica, é usada para expressar o futuro em tupi. Sendo enclítica, não provoca a queda de fonemas, mas leva à inserção de -Y- (v. § 56). *Tal partícula ocupa sempre o final do período.* [...] como nos exemplos seguintes:

A-só kori paranã-me-ne. – Irei hoje ao mar. (Anch., *Arte*, 22)

A-só kori ok-type nde r-ru’iré-ne. – Irei hoje à casa após tua vinda. (Anch., *Arte*, 22)

A’eba’e Tupã o-s-epiak-y-ne. – Esses verão a Deus. (Araújo, Cat. Ling. Bras., 19)”

“§ 183 A ênclise –NE pode aparecer imediatamente após o verbo quando este estiver no modo permissivo no sentido deliberativo (§ 138) ou quando é somente uma partícula de realce, sem sentido de futuro. Nesses casos, produz a queda da consoante final do verbo.

(NAVARRO, 2008, p. 138, *grifos nossos*)

Ou seja, *ne* não é um sufixo verbal, mas uma partícula enclítica que se junta ao final da frase ou oração. Quando *ne* segue o verbo diretamente, o significado não é de tempo futuro. Portanto, Argolo (2016) foi enganado pela parca exemplificação de Anchieta e Figueira, na qual não é possível observar a natureza enclítica da partícula em frases mais extensas. Uma partícula foi trocada por um advérbio (T.A. *kori* “ainda hoje”, “parte futura de hoje”) que desenvolveu uma função gramaticalizada^{vii}.

PRONOMES

Argolo (2016) também comenta o que ele percebe como uma diferença entre os padrões de marcação dos pronomes subjetivos no nheengatu e no T.A.

Além do mais, tanto Anchieta, quanto Figueira, ao apresentarem tais paradigmas específicos de conjugação verbal, o fazem sem apresentar os pronomes-sujeito (Figueira, por exemplo, só os apresenta em um momento posterior de sua arte), enquanto Couto de Magalhães, ao apresentar os paradigmas específi-

cos de conjugação verbal expostos, desde o início o faz apresentando os pronomes-sujeito, o que poderia significar o uso do sujeito pronominal obrigatório, também característico das línguas crioulas. Isto explicaria a manutenção, na língua geral da Amazônia ou nheengatu, das partículas que, no tupinambá, marcavam pessoa e modo, pois, na língua geral da Amazônia ou nheengatu, elas podem ter permanecido apenas com a função de marcadoras de Modo, enquanto a marcação de pessoa passou a ser feita apenas pelos pronomes-sujeito. (ARGOLO, 2016, p. 42)

No entanto, tanto o nheengatu do século XIX como a língua moderna, são línguas *pro-drop*, que dispensa os pronomes subjetivos, fora de situações de realce ou desambiguação (Cruz 2011: 141, 143-144), porque os prefixos número-pessoais expressam o sujeito. Os pronomes subjetivos são obrigatórios apenas com predicções nominais e adverbiais e com verbos estativos não flexionáveis quando não há sujeito lexical (2011, p. 142). Qualquer gramática ou texto novecentista comprova essa característica do nheengatu:

13. *Dos verbos.* – Os verbos pessoaes tem particulas prefixas que indicam as pessoas. [...] Estes prefixos tem o mesmo valor que tem as terminações dos verbos em portuguez, latim, francez, etc.; a diferença está em que nas nossas linguas a particula está no fim, ou segue a raiz, ao passo que no Tupi [...] ella está no principio do verbo, ou antecede a raiz. Con-

vem não confundir a partícula pessoal com o pronome pessoal.

Cada pessoa do verbo decompõe-se: 1º, no pronome pessoal; 2º, no prefixo pronominal; 3º, na raiz atributiva: Eu levo *xe aração*; tu, *Iné reração*; Elle, *Ahé oração*; Nós, *Iané iaração*; vós, *Pëen peração*; Eles, *aetá oração*.

Quando se falla a lingua ouve-se, na primeira pessoa, esta palavra: *xaração*: *xe* é o pronome pessoal da primeira pessoa, cujo *e* contrahe-se para deixar ficar o som de *a*; *a* é o prefixo pronominal da primeira pessoa; *ração* é a raiz. (MAGALHÃES, 1876, p. 8)

Oiepé apgáua onhehê: – Xa çó xa pìçika nhahã iáutí.» Ocica tìpìáia

Um homem disse: – Eu vou eu apanhar aquele jabuti.» Chegou covão

opé, ocenõi: – O' iáutí!»

no, chamou: – O' jabuti!» (MAGALHÃES, 1876, p. 210)

NOTA 3. – Para melhor salientar o sujeito pronominal, costuma-se repetir duas vezes o pronome, uma primeira vez na sua forma absoluta, e a segunda na sua forma verbal.

ine, re putari será? tu queres, tu?

ixe, xa putari! Eu quero, eu.

Tastevin (1923: 577)

Tabela 2. Marcação de “SAP”^{viii} em nheengatu moderno em verbos transitivos

(SUJEITO)	VERBO		OBJETO
PRONOME (opcional, por <i>pro-drop</i>)	PREFI- XO SUB- JETIVO	RAIZ LEXI- CAL	PRONOME
NOME			NOME
(ixé 1SG) (yãdé 1PL) (ĩdé 2SG) (peyẽ 2PL) (aé 3SG) ([aĩ]tá 3PL)	a- 1SG.A- ya- 1PL.A- re- 2SG.A- pe- 2PL.A- u- 3SG.A- ta(u)- 3PL.A-	pisíka ‘pegar’ xipiá ‘olha’ ^{ix} suu ‘mor- der’	ixé 1SG yãdé 1PL ĩdé 2SG peyẽ 2PL aé 3SG [aĩ]tá 3PL
yepé/Ø kuyã INDEF.ART/DEF ‘mulher’	u- 3SG.A-		yepé/Ø pirá INDEF.ART/DEF ‘peixe’

Embora o uso dos pronomes subjetivos seja muito parecido em LGA e em T.A., a marcação de objetos diretos é muito diferente. Como se pode ver em tabela 2a, em LGA, os mesmos pronomes servem tanto para sujeito como para o objeto direto. Por outro lado, tanto no T.A. seiscentista como na LG sete e oitocentista existem quatro padrões de marcação de SAP.

Tabela 3a. “SAP” em T.A. (paciente 3^a p., agente 1^a/2^a/3^a p.)

(SUJEITO)	OBJETO	VERBO		
pronome	nome /	índice	índice	raiz

pessoal (opcional)	pronome demonstrativo	subjetivo/ agente	objeto	lexic al
nome				
(i'se 1SG) (ja'ne 1PL.INCL) (o're 1PL.Excl) (e'ne 2SG) (pe'7ë 2PL) (a'7e 3.DEM.DIST)	pi'ra 'peixe' 3.N a'7e DEM.3P.INVI S eβo-'kwej-a DEM.2P.PRO X.VIS (i-)ã(η) DEM.1P.PROX .INVIS	a- 1SG.A- ja- 1PL.INCL.A- oro- 1PL.EXCL.A - ere- 2SG.A- pe- 2PL.A- o- 3.A-	i- 3.S- s- R3.S-	pi 'sik 'peg ar' e 'p'ak 'ver'
ku'ṇã 'mulher' (3.N)		o- 3.A-		

Tabela 3b. “SAP” em T.A. (agente 3ª p., paciente 1ª/2ª p.)

VERBO		sujei to / agen te
proclítico objetivo	raiz/radical lexical	
se=1SG.STAT= ja'ne= 1PL.INCL.STAT= o're= 1PL.EXCL.STAT= ne= 2SG.STAT= pe'je= 2PL.STAT=	pi'sik 'pegar' r-e'p'ak 'R2-ver'	pi'ra 'peix e' kũ'jã 'mul her' (3.N)

Tabela 3c. “SAP” em T.A. (agente 1ª p., paciente 2ª p.)

VERBO	
prefixo número- pessoal	raiz/radical lexical
oro- 1SG/PL.AG+2SG.PAT	pi'sik 'pegar' r-e'p'ak 'R2-

- opo- 1SG/PL.AG.2PL.PAT-	ver'
---------------------------------	------

Tabela 3d. “SAP” em T.A. (agente 2^a p., paciente 1^a p.)

VERBO		AGENTE
proclítico número-pessoal	raiz / radical	pronome
xe= 1SG.STAT= o're= 1PL.EXCL.STAT= ia'ne= 1PL.INCL.STAT=	pĩ'sik 'pegar' r-e'p'ak 'R2-ver'	ie'pe (2SG.AG) peie'pe (2PL.AG)

Observe-se que, no T.A., a marcação de SAP em verbos transitivos (3a-3d), é determinado pela pessoa discursiva dos argumentos agente e paciente. Este padrão é típico das línguas tupi-guarani (JENSEN 1999).

Os proclíticos objetivos [*i*]se, *iane*, *ore*, *ne*, *pe*, *i/s* são denominados “estativos” por serem idênticos aos índices de sujeito da segunda classe conjugacional tupi-guarani (Edelweiss 1956, Seki 1990)^x. Esse grupo de raízes incluem predicados intransitivos em que o sujeito é antes paciente ou experimentador do que agente, p. ex., [*i*]se=*pytu* “sou/estou respirante”, (respiro), *iandé roryb* “nós (todos) somos/estamos alegres”, *oré iuru* “nós (outros) somos/estamos tristes”, *nde ma'endûar* “estás lembrado” (lembra), *pe po-rang* “[vocês] são/estão bonitos”, *i nem* “está/estão fe-dido/s”, *s-akub* “é/são, está/estão quente/s”. Os mesmos proclíticos servem como possessivos com um

substantivo, p. ex., *xe ruba* “meu pai”, *îandé roka* “nossa casa”, *oré anama* “nossa família”, *nde kysé* “tua faca”, *pe pó* “vossas mãos”, *i xy* “a mãe dele/dela(s)”, *sembirekó* “a(s) esposa(s) dele(s)”.

OS ÍNDICES OBJETIVOS ESTATIVOS DO SÉC. XIX

O *Poranduba amazonense*, publicado no Rio de Janeiro, em 1890, é uma coletânea de lendas, histórias e músicas amazônicas compilado por José Barbosa Rodrigues (1842–1909). Botânico conceituado, Rodrigues estabeleceu e dirigiu o Jardim Botânico de Manaus (1883-1888) e foi diretor do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1890-1909).

O *Poranduba* contém uma quantidade única de índices estativas para os complementos de 1SG e 2SG: 20 ocorrências por 71 *cantigas* em 82 páginas (RODRIGUES, 2017, p. 497-578). As demais 306 páginas de prosa (2017, p. 69-375), contêm apenas 4 exemplos dessa construção (2017, p. 80, p. 207, p. 258, p. 461). O exemplo (a) é o texto original do *Poranduba*; o exemplo (b) é a frase equivalente em Nheengatu moderno.

1a)	<i>Aitá</i>	<i>u-</i>	<i>çu</i>	<i>i=piama.</i>
	3PL 3.A-	ir	3.S=	buscar

1b)	<i>tau</i>	<i>-su</i>	<i>tau</i>
	<i>=piamu ae.</i>		
	3PL.A	-ir	3PL.ACT
	=buscar 3SG		

“Eles foram buscar ele/... buscá-lo.”

2a) *u panhê curi ne= cenu.*
 tod@s FUT 2SG.S= ouvir

2b) *payẽ kuri tau-sẽdu ãde.*
 tod@s FUT 3PL.A-ouvir 2SG
 “Todos vão ouvir você.”

3a) *ae curi ne=re-raçô*
muire re-maan Ø
 3SG FUT 2SG.S=2SG.A-levar cada
 2SG.A-ver 3.OBJ

3b) *ae kuri u-rasu ãde*
muiri re-maã Ø
 3SG FUT 3SG.A-levar 2SG cada
 2SG.A-ver 3.OBJ

“... ela vai levar você cada (vez que) você vi-
 l@(s)/ ...vir ele/ela(s)”

4a) *ce=re-nheeng-putare ramé ce=irú-*
mo re-raçó curi ç-acacuera...
 1SG.S=2SG.A-falar-querer quando
 1SG.S=com 2SG.A-levar FUT 3.S-
 pegada

4b) *re-yẽe-putai ramẽ ix=arã se=irũ*
kuri re-rasu s-akakuera.
 2SG.A-falar-querer quando 1SG=BENF
 1SG.S=com FUT 2SG.ACT-carry R3-pega-
 da

“... quando você quiser falar comigo, você vai me levar atrás dele/a(s)”.

Há três casos de índices estativos para objeto direto n’O *selvagem* (MAGALHÃES, 1876). O único exemplo de um índice objetivo estativo na obra de Tastevin (1923, p. 575) é uma citação não atribuída tirada da primeira *cantiga de makuru* de Rodrigues (RODRIGUES, 2017, p. 509). Nada parecido aparece na *Grammatica da língua brasileira* (1876) de Sympson, ou em *Lendas em português e nhehengatu* (AMORIM 1926).

Apenas Hartt (1938, p. 314 [1875]) apresenta *se, ne, i, yan(d)é, pe* como “pronomes acusativos”, sem demais explicação, com 19 ocorrências registradas entre 866 frases e uma conversa de 66 trocas de turno, confirmando o estatuto minoritário desse padrão.

Rodrigues afirma que as cantigas no *Poranduba* já eram muito antigas e, com frequência, lembradas apenas em fragmentos:

[...]. São reminiscências do tempo colonial, em que se não ouvia senão a língua geral, hoje quase não falada, a não ser pelos velhos nos sertões: por feliz me considero por ter podido ouvir e colher aqui e ali, outraora e hoje, com grande custo, essas relíquias que se vão perdendo.

Hoje ninguém mais se lembra do *yíuá mo uau-aka^{xi}* a não ser um velho, raro, maior de 80 anos; como meus velhos amigos Manoel Urba-

no da Encarnação e Benedito, o pajé do Janauacá. ... (RODRIGUES, 1890 [2017], p. 491)

Rodrigues esteve em Amazônia duas vezes: de 1872 a 1875 e de 1883 a 1887 (RODRIGUES, 2017, p. 13), portanto, os “velhos amigos” octogenários teriam nascido por 1800. Por exemplo, Manoel Urbano da Encarnação, apelidado *tapauna catu* (o “negro bom”), faleceu de varíola a uma idade avançada não especificada em 1897. Ele foi um prático e navegador que participou em muitas expedições de exploração (CARDOSO, 2013, p. 1-2).

A linguagem arcaica das cantigas nos abre uma janela preciosa sobre o período menos documentado de toda a história da LGA, a primeira metade do século XIX.

CONCLUSÕES

1. A substituição da partícula enclítica =*ne* FUT pelo advérbio *kori* “parte vindoura de hoje” não se trata de uma reestruturação por erosão flexional, como Argolo (2016) propõe, pois =*ne* FUT nunca foi flexão em T.A. Consequentemente, devido à falsa equivalência, a comparação entre a marcação de tempo futuro no Nheengatu e o Kriol é inapropriado. Advérbios de sentido futuro ocorrem tanto no português (*vou amanhã*), como no tupi antigo (*asó kori paranã-me* “vou ainda hoje para o mar”), sem flexão de tempo futuro.

A gramaticalização de *kori* “ainda hoje” para *kuri* FUT é comparável ao processo pelo qual *will* e

shall passaram de verbos lexicais de querer e dever para auxiliares do tempo futuro em inglês ou como o verbo *ir* vem substituindo o futuro sintético românico que surgiu da gramaticalização de *habere*. Não é necessário invocar a criouliização, porque é um processo comum na evolução das línguas naturais.

2. No começo do século XIX, ainda existia na LGA um padrão de marcação de objetos diretos que exibia hierarquia de pessoa e que empregava pronomes clíticos estativos no estilo tupi-guarani ancestral.

3. Se proclíticos estativos objetivos ainda existiam no LGA no começo do séc. XIX, como a linguagem arcaica das cantigas do *Poranduba amazense* demonstra, o fenômeno é o resultado de outros processos e não o de reestruturação em um quadro de criouliização. Abaixo, propomos uma provável causa: alinhamento estrutural em um quadro de crescente bilinguismo nheengatu-português, seguido por migração linguística para o português em escala colossal.

O sistema objetivo do nheengatu atual e que predomina nos textos do século XIX está muito parecido com o português brasileiro vernacular (PBV), na medida em que os pronomes retos e objetivos são formalmente idênticos, se distinguindo apenas pela posição relativo ao verbo (Tabelas 4a, 4b). Em PBV, 1SG ainda tende a distinguir nominativo (*eu*) e acusativo (*me*) em muitas variedades, embora não seja impossível ouvir *eu* para 1SG.OBJ. Certas variedades opõem 2SG.SBJ (*tu/você*) com 2SG.OBJ (*te*), enquanto muitas outras variedades empregam apenas *você*, tanto

para sujeito como para objeto direto. Compare esta tabela 4 com a tabela 2a acima.

TABELA 4. MARCAÇÃO DE “SAP” EM PBV

(SUJEITO)	VERBO			OBJETO
pronome (opcional)	clítico objeti- vo	radical lexical pres. indic.	sufixo subjeti- vo	pronome
nome	(variação regional)			nome
eu 1SG a gente/nós 1PL você/tu 2SG vocês 2PL ele, ela 3SG.M, F eles, elas 3PL.M, F	me= 1SG.O BJ nos= 1PL.O BJ te= 2SG.O BJ	peg-Ø, -a olh-Ø, -a mord- Ø, -e	-o -1SG -Ø, -mos -1PL -Ø, -s - 2SG -~ -2PL -Ø -3SG -~ -3PL -Ø, -~ -3SG, - 3PL	eu 1SG a gente/nós 1PL você 2SG vocês 2PL ele, ela 3SG.M, F eles, elas 3PL.M, F um, -ns/o(s) peixe(s) INDEF/ DEF.M.SG/ PL

Propomos que o padrão nominativo-acusativo do nheengatu se estenderia ao longo do século XIX em um ambiente de substituição/abandono de LGA para PBV, conforme cada vez mais pessoas entravam em redes socioculturais e econômicas mediadas em PB, especialmente a partir de 1870, com o crescimento vertiginoso da extração da borracha.

O grupo predominante de aprendizes de L2 na Amazônia novecentista era os falantes nativos de LG-NHG adquirindo PBV inicialmente. Subsequentemente, seus descendentes abandonariam LGA para o PBV (FREIRE, 2011, p. 183). Nenhuma outra língua exibia (i) um sistema nominativo-acusativo em que pronomes livres eram distinguidos funcionalmente pela posição relativo ao verbo e, (ii) a abrangência geográfica e o prestígio sociocultural suficientes para atingir toda a Amazônia brasileira.

Em resumo, convém-nos, exercermos bastante cuidado na hora de compararmos as fases clássicas seiscentista e setecentista do tupi antigo com as descrições feitas no século XIX, porque existe uma lacuna documental importante demais de um século entre a expulsão dos jesuítas e os primeiros trabalhos novecentistas e, nesse intervalo, muita evolução teria acontecido sob condições sociolinguísticas diferentes das missões.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. Brandão de. Lendas em nheengatú e em português. *Revista do IHGB*. t. 100, v. 154. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926, p. 9-478.

ARGOLO, W. Línguas gerais na história social-linguística do Brasil. *PAPIA*, São Paulo v. 26.1, 2016, p. 7-52.

ARGOLO, W. A língua geral da Amazônia como um sistema historicamente novo: jesuítas e tapuias na origem do contexto com interrupção de transmissão linguística entre gerações. In: MATOS E SILVA, R. V., OLIVEIRA, K., AMARANTE, J. (Orgs.), *Várias navegações: português arcaico, português brasileiro, cultura escrita no Brasil, outros estudos. Em homenagem a Therezinha Barreto*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 479-513.

ARGOLO, W. *Introdução à história das línguas gerais no Brasil: processos distintos de formação no período colonial*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2011.

AVILA, M. Twardowsky. *Proposta de dicionário nheengatu-português*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2021.

BARBOSA, A. L. *Curso de tupi antigo. Gramática, exercícios, textos*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.

CRUZ, A. *Fonologia e gramática do Nheengatu. A língua geral dos povos Baré, Baniwa e Warekena*. Amsterdam: LOT, 2011.

EDELWEISS, F. G. *O caráter da segunda conjugação tupi e o desenvolvimento histórico do predicado nominal nos dialetos tupi-guaraní*. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1958.

FINBOW, T.; O'NEILL, P. Koineization and language contact: the social causes of morphological change in and with Portuguese. In: LEDGEWAY, A., SMITH, J. C., VINCENT, N. (Eds.). *Periphrasis and Inflexion in Diachrony: a View from Romance*. Oxford: Oxford University Press, 2022, p. 381-412.

HARTT, C. F. Notes on the Lingoa Geral or Modern Tupi of the Amazonas. *Transactions of the American Philological Association*, v.3, 1875, p. 58-76.

HARTT, C. F. Notas sobre a lingua geral ou tupi moderno do Amazonas. *Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: M. E. S. Serviço Gráfico, v. 51, 1938, p. 305-390.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*, Salvador: EDUFBA, 2009, p. 101-124.

FREIRE, J. R. B. *Rio Babel. A história das línguas na Amazônia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Atlântica, 2011.

JENSEN, C. Tupí-Guaraní." In: DIXON, R. M. W.; AIKHEN-VALD, A. Y. (Orgs.). *The Amazonian languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 125-163.

MAGALHÃES, J. V. C. de. *O selvagem*. Rio de Janeiro: Typ. da Reforma, 1876.

NAVARRO, E. de A. *Método moderno de tupi antigo*. 3. ed. São Paulo: Editora Global, 2008.

RODRIGUES, J. B. *Poranduba amazonense, ou kochiyima-uara porandub*. 2. ed. Tenório TELLES, Manaus: Editora Valer, 2017.

RODRIGUES, A. D. As línguas gerais sul-americanas. *Papia: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, v. 4, 1996, p. 6-18.

RODRIGUES, A. D. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil. In: NOLL, V., DIETRICH, W. (Orgs.). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 27-47.

SEKI, L. Kamaiurá (Tupí-Guaraní) as an active-stative language. In: PAYNE, D. L. (Ed.). *Studies in Lowland South American Languages*. Austin, TX: University of Texas University Press, 1990, p. 367-392.

SYMPSON, P. L. *Grammatica da língua brasileira (brasílica, tupi ou nheéngatu)*. (1876), 4. ed. Comissão Brasileira de Estudos Pátrios, 1933.

TASTEVIN, C. Grammatica da língua tupy. *Revista do Museu Paulista (Separata)*, v. 40, 1923, p. 535-763, 1277-1286.

CAPÍTULO 10

A EXPANSÃO DIACRÔNICA DA CONSTRUÇÃO MARCADORA DISCURSIVA DE VISUALIZAÇÃO VIRTUAL

Vania Rosana Mattos SAMBRANA

UFF/ SEEDUC-RJ/ PMRJ-RJ – vania28mattos@gmail.com

RESUMO: Sob a perspectiva teórica e metodológica da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), apresentamos a construção marcadora discursiva de visualização virtual (MDVV), doravante representada como [Vvisual (Xafixoide)]MDVV. Como construções individuais, captamos *olha*, *olha aqui*, *vejam*, *veja bem* e *viu*, entre outras. O objetivo desse trabalho é demonstrar a expansão da construção ao longo de um caminho de desenvolvimento diacrônico, demonstrando as implicâncias dessa expansão para o entendimento dos processos envolvidos nos estudos da mudança linguística. Em nossos dados, representativos dos séculos XVI ao XX, observamos significativo aumento de produtividade ao longo da diacronia levantada. Em conclusão, constatamos que esse aumento, tanto de frequência *token* como de frequência *type*, impacta no surgimento de novos membros, uma vez que, pelos nossos dados, o mecanismo de analogização envolvido está em constante atuação. Dessa forma, defendemos que quanto mais representativa for uma construção em termos de membros individuais, ou seja, de microconstruções, mais imediata pode ser a atuação do mecanismo de analogização.

PALAVRAS-CHAVE: marcador discursivo de visualização virtual; expansão diacrônica; mudança linguística.

INTRODUÇÃO

Considerada um esquema, a construção marca-dora discursiva de visualização virtual, doravante [Vvisual (Xafixoide)]MDVV, sanciona construções individuais que, no polo da função, desempenham papéis pragmáticos que regulam a interação através da manipulação do espaço atencional idealizado virtualmente para cumprir objetivos sociocomunicativos dos falantes. Por sua vez, no polo da forma, essas construções são preenchidas por elemento de base visual olhar ou ver, acompanhado ou não de um afixoide de valor locativo (lá, aqui e aí) ou focalizador (só e bem).

Essas construções são licenciadas por usos como os destacados em:

1) – Vocês são assomados... É da idade. Se não se atravessar certas coisas, não se vai mesmo. Olhem: eu, logo ao sair da Academia, fui trabalhar com meu pai, no Diário Fluminense. (CdP, XX).

2) Aí ele falou assim: "é, é que eu vejo você sempre passar ali em frente... hora de madrugada, você já deve ser aviãozinho aí." Vê? O cara trabalhando, mesmo que seja aviãozinho, certo? Ele nunca pegou o cara na interferência... (PEUL/RJ, XX).

3) – Não. Eu vou te dar... eu vou te dar um exemplo. Olha aqui, a Companhia Nacional de Álcalis. Foi criada aqui no Estado do Rio, quando as maiores salinas que

nós temos e o sal aonde é mais barato é no nordeste. (NURC/RJ, XX).

4) [...] eu fiquei sabendo dessa história porque veja bem... eles ... tiveram que deixar todos os seus parentes e foram em busca de um... de um lugar pra se estabelecer... (D&G, XX).

Apresentados nos fragmentos acima, os contextos de uso de *olhem*, *vê*, *olha* aqui e *veja* bem ilustram o tratamento sincrônico dado à categoria dos marcadores discursivos, que pode ser abordada em duas diferentes perspectivas. Em visão categorial, a primeira perspectiva assume que tais marcadores discursivos podem ser tomados como membros paradigmáticos de uma classe mais ampla. Tal classe abarca todos os marcadores discursivos de *cunho lexicalizado*, envolvendo diferentes bases constitutivas, diversas funcionalidades e múltiplas ancoragens discursivo-pragmáticas, entre outras características. Nesse sentido, em uma análise mais ampla, Diewald (2020) sustenta a noção de *hiperconstrução*.

Em visão restrita de abordagem, os marcadores discursivos são analisados em grupos separados por alguma afinidade de forma ou sentido e, ainda, por um conjunto de afinidades tanto de forma como de sentido. Desse modo, leva-se em consideração características não conflitantes entre os elementos do grupo analisado.

O ponto em comum entre os dois tipos de abordagem destacadas e a expansão da classe ou das subclasses hospedeiras (HIMMELMANN, 2004) é que o meca-

nismo de analogização atua sobre a produtividade das formas independentemente do tipo de abordagem de análise.

MARCADORES DISCURSIVOS: CLASSE E SUBCLASSES

Com base em Traugott (1995), Risso, Silva e Urbano (2002), Castilho (2014), Sambrana (2017; 2021) e Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019), identificamos características prototípicas gerais da categoria marcadora discursiva, as quais passamos a listar:

- a– Orientação da interação;
- b– Autonomia sintática;
- c– Contorno prosódico diferenciado;
- d– Estabelecimento de relações entre o enunciado e a situação do discurso;
- e– Articulação de estratégias de construção do discurso no contínuo textual-interativo > < discursivo-pragmático.

Nesse direcionamento, a classe dos marcadores discursivos se apresenta no rol das categorias pragmáticas da gramática.

Na segunda perspectiva de abordagem, os MDs são tratados separadamente, em que cada conjunto é formado a partir de traços não contrastivos entre os elementos agrupados. Dessa forma, podemos analisar os contex-

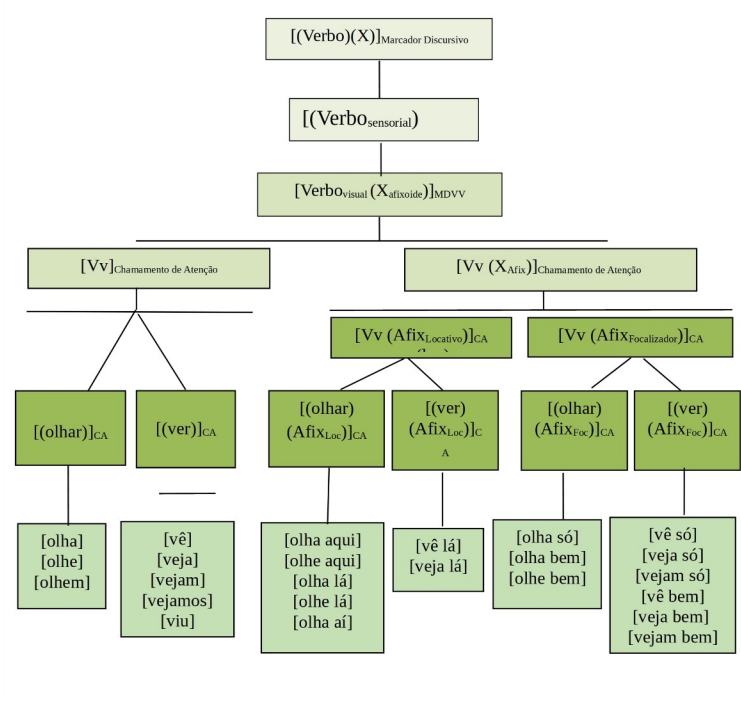
tos de uso de olhem, vê, olha aqui e veja bem, nos fragmentos (1), (2), (3) e (4), respectivamente, como elementos de uma mesma subclasse, porquanto, em formação de grupo, são amalgamados por uma macrofunção. Essa macrofunção, no nosso caso, trata-se do Chamamento de Atenção (CA).

Nessa visão de subclasses, conforme Sambrana (2017; 2021), os marcadores discursivos de visualização virtual (MDVV) desempenham a macrofunção de CA com finalidades sociocomunicativas diversas. Dentre essas finalidades, destacamos o chamamento de atenção para os objetivos de direcionar a interpretação do ouvinte quanto à informação veiculada na sequência textual, como exemplificado em (4), quanto ao entendimento imediato da cena interativa, como exemplificado em (2), quanto à requisição de reinterpretação de sentidos negociados anteriormente, como exemplificado em (3), e, como um dos objetivos mais gerais, quanto ao simples aumento de atenção requisitada, como demonstrado em (1), entre outros.

Levando em conta esse pequeno grupo base visual ver e olhar, tratado neste trabalho, destacam-se [olha], [olhe], [olhem], [olha aqui], [olhe aqui], [olha lá], [olhe lá], [olha aí], [olha só], [olha bem], [olhe bem], [vê], [veja], [vejam], [vejamos], [viu], [vê lá], [veja lá], [vê só], [veja só], [vejam só], [vê bem], [veja bem] e [vejam bem] como MDVV.

Sincronicamente, tal agrupamento de microconstruções pode ser esquematicamente organizado em níveis hierárquicos, nos moldes de Traugott e Trousdale (2013):

Figura 1: Distribuição dos níveis de esquematicidade da construção
 $[V_{\text{visual}} (X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$



Legenda: V: verbo; X: subparte sem especificação; MD: marcador discursivo; Vv: verbo visual; Xafix: subparte composta por afixoide; CA: chamamento de atenção.

Fonte: SAMBRANA, 2021, p. 150.

Na Figura 1, no topo da rede, encontra-se [(Verbo)(X)]_{marcadorDiscursivo}, que representa o esquema mais geral formado por todos os MDs de base verbal. Abaixo, agrupamentos de MDs são distribuídos morfológica e semanticamente. No nosso caso, o esquema [(Verbo_{sensorial})

(X)]_{MD}, que sanciona o esquema menos geral [Verbo_{visual} (X_{afixoide})]_{MDVV}. A partir daí, a rede vai sendo desmembrada em nós cada vez mais específicos, formados por níveis de subesquemas que se desdobram até chegar às microconstruções individuais.

Na Figura 1, ainda observamos uma sanção direta entre o subesquema [V_{visual}]Chamamento de Atenção e dois subesquemas menos virtuais [(olhar)]_{CA} e [(ver)]_{CA}, porquanto não apresentam um nível a mais de subespecificação entre eles como os subesquemas formados por duas subpartes. Desse entendimento, concluímos que as construções atômicas, ou seja, aquelas formadas por apenas uma parte, estão sendo diretamente sancionadas de níveis mais altos.

A LINGÜÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

Orientado por uma perspectiva pancrônica, este trabalho situa-se em uma das vertentes mais recentes da Linguística Funcional, chamada de Linguística Funcional Centrada no Uso ou LFCU. Conjugando a abordagem funcional de vertente norte-americana com a abordagem cognitivista de cunho construcionista, a LFCU defende que as análises da materialidade linguística devem partir de contextos de uso reais, seja na questão da descrição da gradiência ou na visão da gradualidade como representação da mudança linguística. Dessa forma, Bybee (2010) argumenta que “[...] as instâncias de uso impactam a representação cognitiva da linguagem.” (BYBEE, 2010, p. 14)^{xii}.

No Brasil, a LFCU está representada nos trabalhos de Cezario e Furtado da Cunha (2013) e Oliveira e Rosário (2015), entre outros. Como um ponto caro à LFCU, os usos

linguísticos são realizações concretas da língua. Em acréscimo, as unidades básicas da língua são construções. As construções são pareamentos de forma-sentido convencionalizados por um grupo de falantes e armazenados na memória em forma de rede em diferentes níveis de esquematicidade e representatividade de domínios funcionais (GOLDBERG, 1995, 2006, 2013). Quanto à dinamicidade da língua, a LFCU sustenta que os processos cognitivos de domínio geral, os esquemas armazenados na memória dos falantes e os propósitos comunicativos desses falantes moldam a realização da língua.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

O corpus utilizado para análise de dados é constituído por diferentes fontes digitais. Esse procedimento objetiva ampliar o número de dados representativo de cada exemplar de MD apontado. As fontes pesquisadas foram selecionadas do Corpus Discurso & Gramática (D&G); do Projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC); do Corpus do Português (CdP); do Corpus Histórico do Português Tycho Brahe (CHPTB); e do Programa de Estudos do Uso da Língua (PEUL).

Para determinar cada período histórico da perspectiva diacrônica, determinamos a periodização por século, compreendendo do século XV ao século XX. Para este trabalho, como não detectamos usos isolados de MDVV no século XV, excluímos os dados referentes ao século XV. Para as análises, seguimos o método misto de análise. Tal metodologia estabelece a complementaridade entre as análises quantitativas e as qualitativas. No mais,

analisamos 9.181 dados, entretanto, para este trabalho, julgamos necessário apresentar apenas 2.970 dados, registrado em tabela.

A EXPANSÃO DIACRÔNICA DE $[V_{\text{visual}} (X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$

Como o objetivo desse trabalho é demonstrar a expansão da construção marcadora discursiva de visualização virtual ou, esquematicamente, $[V_{\text{visual}} (X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$ ao longo de um caminho de desenvolvimento diacrônico, demonstrando as implicâncias dessa expansão para o entendimento dos processos envolvidos nos estudos da mudança linguística com foco no mecanismo de analogização, lançamos mão dos postulados de Bybee (2010), Traugott e Trousdale (2013) e Himmelmann (2004), entre outros estudos. Antes da análise de dados, faz-se necessário conceituarmos analogização como um processo de mudança linguística. Nesse sentido, também tratamos de neanálise, embora nosso objetivo não seja marcar tal distinção.

ANALOGIZAÇÃO

Neste trabalho, partimos da hipótese de que $[V_{\text{visual}} (X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$ é operacionalizada inicialmente por neanálise^{xiii}, quando surge o primeiro pareamento representativo da classe. Uma vez consolidado esse pareamento como uma nova construção, ocorre uma etapa no desenvolvimento do esquema que é a geração de novas formas a partir desse primeiro pareamento.

Conforme Bybee (2010), essas construções são novos usos a partir de um modelo estabilizado, a esse

processo a autora denomina de analogização^{xiv}. Dessa forma, o sistema linguístico se amplia com o armazenamento de novas construções, e tal classe se expande. Como defendido por Traugott e Trousdale (2013), os mecanismos de neoanálise^{xv} e analogização estão na base da mudança linguística processada por construcionalização gramatical.

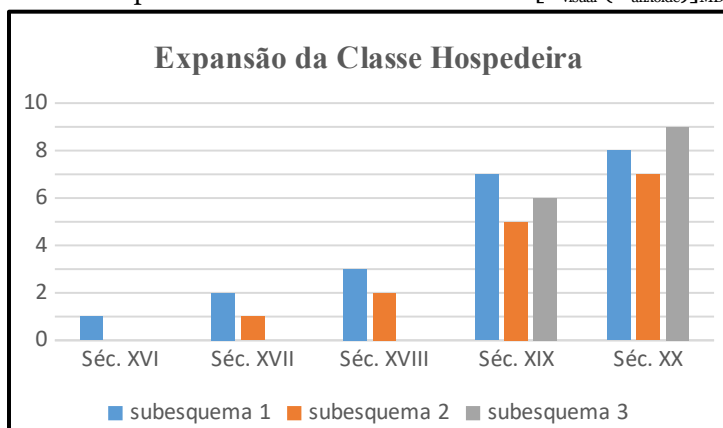
Bybee (2010) considera analogização como um mecanismo de base cognitiva ligada à categorização e à frequência de uso. Em complementação, Sambrana (2021) caracteriza analogização como um processo de mudança linguística que trata da instantaneidade do surgimento das formas, uma vez que o novo uso é modelado por experiências linguísticas prévias com estrutura e função semelhantes. Nesse entendimento, em abordagem construcional, Sambrana (2021) assume que o mecanismo de analogização não atua de forma gradual, ou seja, não se restringe nem necessita de micropassos graduais.

ANÁLISE DE DADOS

Com a análise de dados, identificamos três subesquemas responsáveis pela formação do esquema mais geral que se forma ao longo dos séculos (XV-XX). São eles: $[V_{\text{visual}}]_{\text{CA}}$, $[V_{\text{visual}}(\text{Afixoide}_{\text{Locativo}})]_{\text{CA}}$ e $[V_{\text{visual}}(\text{Afixoide}_{\text{Focalizador}})]_{\text{CA}}$.

No Gráfico 1 abaixo, podemos observar o aumento da expansão dos subesquemas ao longo da diacronia pelo efeito do número de elementos que vão surgindo a cada sincronia:

Gráfico 1: Expansão diacrônica dos elementos de $[V_{\text{visual}} (X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$



Legenda: subesquema 1: $[V_{\text{visual}}]_{\text{CA}}$; subesquema 2: $[V_{\text{visual}} (\text{Afixoide}_{\text{Locativo}})]_{\text{CA}}$; subesquema 3: $[V_{\text{visual}} (\text{Afixoide}_{\text{Focalizador}})]_{\text{CA}}$

Fonte: Sambrana (2021).

No Gráfico 1, observamos a expansão diacrônica dos elementos que formam $[V_{\text{visual}} (X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$ através do surgimento do número de exemplares de cada subesquema. No subesquema 1, formado apenas pela base visual e representado por $[V_{\text{visual}}]_{\text{CA}}$, temos a primeira captação de um MD em nosso corpus, no século XVI, o MD olha. Posteriormente, surgem, nos séculos XVII e XVIII, mais um exemplar em cada século, no século XIX, quatro exemplares, e, no século XX, mais um exemplar. Nesse quantitativo, de acordo com o Gráfico 1, temos oito exemplares desse padrão construcional.

Quanto ao subesquema 2, formado pela base visual e o afixoide de valor locativo, doravante $[V_{\text{visual}}$

(Afixoide_{Locativo})]_{CA}, destacamos que, de um exemplar surgido no século XVII, que registramos como o MD veja lá, posteriormente, surgem mais um exemplar no século XVIII, quatro exemplares no século XIX e, no século XX, dois exemplares. Nesse quantitativo, de acordo com o Gráfico 1, temos sete exemplares desse padrão construcional.

Com respeito ao subesquema 3, formado pela base visual e afixoide de valor focalizador, representado esquematicamente como [V_{visual}(Afixoide_{Focalizador})]_{CA}, o padrão surge no século XIX com seis exemplares. Como primeiro exemplar desse padrão, defendemos que o MD veja bem serve de base para analogização dessas formas. No século seguinte, XX, surgem mais três exemplares. Nesse quantitativo, de acordo com o Gráfico 1, temos nove exemplares do padrão construcional [V_{visual}(Afixoide_{Focalizador})]_{CA}.

Comparando o levantamento quantitativo de exemplares em cada sincronia e o resultado obtido na última coluna, representativa do século XX, constatamos que há um certo grau de similaridade na produtividade de cada subesquema.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A Tabela 1 que se oferece a seguir apresenta detalhadamente a frequência *type* e a frequência *token* de cada subesquema, mostrando cada exemplar, considerado como microconstrução, agrupados por século.

Tabela 1: Frequências *token* e *type* na formação de $[V_{\text{visual}}(X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$

SUBESQUEMAS	MICROS	DIACRONIA				
[V _{visual}] _{CA}		XVI	XVII	XVIII	XIX	XX
	olha	5	3	7	96	1.548
	olhe		3	9	101	328
	olhem				14	7
	vê			2	6	11
	veja				18	32
	vejam				7	5
	vejamos				16	5
	viu					320
[V _{visual} (Af _{ix} _{Locati-vo})] _{CA}	olha aqui				2	38
	olhe aqui					19
	olha lá				31	32
	olhe lá				20	17
	olha aí					18
	vê lá			1	15	19
	veja lá		1		18	25
[V _{visual} (Af _{ix} _{Focaliza-dor})] _{CA}	olha só					34
	olha bem				1	2
	olhe bem					2
	vê só					3
	veja só				5	25
	vejam só				10	8
	vê bem				6	5
	veja bem				10	49
	vejam bem				1	10
Total por século		5	7	19	377	2.562
Total geral de dados		2.970				

Fonte: Autoria nossa

Embora os subesquemas $[V_{\text{visual}}]_{\text{CA}}$, $[V_{\text{visual}}(\text{Afixoide}_{\text{Locativo}})]_{\text{CA}}$ e $[V_{\text{visual}}(\text{Afixoide}_{\text{Focalizador}})]_{\text{CA}}$ estejam ligados

pela macrofunção de CA, conforme afirmam Traugott (1995, 2021), Urgelles-Coll (2010), Castilho (2014) e Sambrana (2017; 2021), entre outros, os MDs são elementos polifuncionais. Por essa razão, encontramos 24 exemplares das duas bases visuais, olhar e ver, muito produtivos na frequência *token*.

Comparando as informações sobre frequência na Tabela 1 com o demonstrativo da expansão diacrônica no Gráfico 1, na trajetória de formação do esquema mais geral $[V_{\text{visual}}(X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$, observamos que um segundo subesquema somente se forma depois que o subesquema já formado se mostra produtivo. Esse fenômeno ocorre no surgimento de $[V_{\text{visual}}(\text{Afixoide}_{\text{Locativo}})]_{\text{CA}}$, que só é captado em nosso corpus após o surgimento de três exemplares do subesquema anterior $[V_{\text{visual}}]_{\text{CA}}$. Nesse mesmo direcionamento, o subesquema $[V_{\text{visual}}(\text{Afixoide}_{\text{Focalizador}})]_{\text{CA}}$ somente surge em nosso corpus após a criação de cinco exemplares do subesquema anterior formado pela base visual e afixoide de valor locativo.

Dessa análise de produção de formas, constatamos que, para surgir um novo modelo de analogização, é necessário que o padrão anterior passe por rotinização, convencionalização, que sua função se generalize e, a partir daí, em busca de mais expressividade (CEZARIO; FURTADO DA CUNHA, 2013), os falantes criem novas construções com base na macrofunção de Chamamento de Atenção. Dessa forma, sentidos mais procedurais são criados e novas funções são motivadas a surgirem. Em virtude desse efeito, o mecanismo de analogização está em constante atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos, amparados em Sambrana (2021), sustentamos que $[V_{\text{visual}} (X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$ é operacionalizada inicialmente por neoanálises. Dessa forma, com o surgimento do MD olha, do MD veja lá e do MD veja bem, nos séculos XVI, XVII e XIX, respectivamente, esses pareamentos de forma-função servem de modelo para o surgimento de novas construções MDVV.

Como resultado, a partir do MD olha, surgem as formas olhe e olhem. Por generalização do sentido visual, o slot nuclear aceita outra base verbal. Sendo assim, a partir do século XVIII, surge o MD vê, que serve de base para a analogização de veja, vejam, vejamos e viu. Seguindo esse modelo, o surgimento do MD veja lá, produz, por analogização, vê lá, olha lá, olhe lá e olha aqui. Destacamos que mais uma vez o sentido visual se generaliza e passa a compartilhar as duas bases visuais. Ainda como resultado do mecanismo de analogização, o surgimento do MD veja bem, serve de modelo para a produção de vejam bem, vê bem, vejam só, olha bem, veja só, olhe bem, olha só e vê só.

Diante dessas constatações, concluímos que a expansão diacrônica de $[V_{\text{visual}} (X_{\text{afixoide}})]_{\text{MDVV}}$ se inicia no século XVI, com o surgimento do MD olha, e se estabiliza no século XX, com a formação de um padrão construcional geral.

REFERÊNCIAS

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. New York: CUP, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. (Org.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013.

DIEWALD, Gabriele. Paradigms lost – paradigms regained: paradigms as hyper-constructions. In: SOMMERER, Lotte; SMIRNOVA, ELENA. *Nodes and Networks in Diachronic Construction Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2020. p. 277-314.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, Adele. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, Adele. Constructionist Approches. In: HOFFMANN, Thomas; TROUSDALE, Graeme. *The oxford handbook of construction grammar*. New York: OUP. 2013. p. 10-21.

HEINE, Bernd.; KALTENBÖCK, Gunther.; KUTEVA, Tania. On the rise of discourse markers. *Researchgate*. Preprint, june, 2019, DOI: 10.13140/RG.2.2.31703.73129. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333783353>.

HIMMELMANN, Nikolaus P. Lexicalization and grammaticalization: opposite or orthogonal? In: BISANG, HIMMELMANN; WIEMER (Eds). *What makes grammaticalization? A look from its fringes and its components*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 21-42.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa do (Org.). *Linguística centrada no uso: teoria e método*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Giselle Machline de Oliveira e; URBANO, Hudinilson. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, Ingedore V. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. v. VI. São Paulo: Unicamp, 2002, p. 21-57.

SAMBRANA, Vania Rosana Mattos. *Marcadores discursivos formados pelos verbos perceptivo-visuais olhar e ver: uma abordagem construcional*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SAMBRANA, Vania Rosana Mattos. *Construcionalização de marcadores discursivos formados por olhar e ver no português*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2021.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization. In: *Paper presented at I CHL XII Manchester*, Stanford University, CA 94305-2150, USA, 1995. p. 1-23.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. A constructional perspective on the rise of metatextual discourse markers. *Cadernos de Linguística*. v. 2, n. 1. p. 1-26. 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.V2.N1.ID269. Disponível em: cadernos.abralin.org.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

URGELLES-COLL, Miriam. *The syntax and semantics of discourse markers*. Great Britain: MPG Books Group, 2010.

CAPÍTULO 11

MÍDIAS FALADAS LOCAIS: Preferências linguísticas de ouvintes/telespectadores de Cuiabá-MT

Fernanda de Souza Pedroso CAMPELO
UNEMAT – fernanda.campelo@unemat.br

RESUMO: Este artigo^{xvi}, que se fundamenta nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, identificou e analisou preferências e atitudes linguísticas de cuiabanos nativos perante o tema mídias faladas locais. Logo, o presente estudo expõe parte dos resultados dos dados recolhidos na pesquisa de campo, ou seja, dizem respeito às preferências e atitudes linguísticas dos participantes frente ao falar das mídias locais.

PALAVRAS-CHAVE: sociolinguística variacionista; atitudes linguísticas; mídias faladas locais.

INTRODUÇÃO

Filiado aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, este artigo objetiva compreender a importância da ocorrência de falares locais nas mídias locais, de forma a valorizar as variedades linguísticas de cada região, estabelecendo um sentimento de pertencimento e valorização do local. Em outras palavras, “Para se começar a tratar a *esquizofrenia diglósica* que existe no Brasil é preciso reconhecer a va-

lidade das regras gramaticais não padrão, elevando-se assim a autoestima linguística dos brasileiros, fazendo com que valorizem seu vernáculo, sua língua materna” (BAGNO, 2001, p. 175, *grifos do autor*).

Diante do exposto, pretendemos que nossa pesquisa, além da identificação de atitudes linguísticas, seja uma contribuição em direção à ocorrência de usos linguísticos locais nas mídias locais. Como já enfatizado, defendemos que as mídias locais prezem pela ocorrência de variedades linguísticas locais de forma a enaltecer a identidade, a cultura e valores do município, pois através da língua é possível reverenciar esses aspectos. “Portanto, se há falares diferentes no que diz respeito ao lugar ou à pessoa, estas variações devem estar presentes na fala do apresentador ou do repórter de telejornal” (COTES, 2008, p. 61). Assim, diante da tentativa de uniformização da língua nos meios midiáticos, buscamos compreender como ficam as mídias locais e como a inibição dos falares locais nessas mídias influencia na construção da cultura, identidade local?

Nossa pesquisa contou com a colaboração de quarenta e quatro informantes. As siglas podem ser interpretadas da seguinte maneira: a primeira letra representa o sexo do participante, sendo “F” para feminino e “M” para masculino. As letras subsequentes estão relacionadas ao nível de escolaridade dos nativos, assim, as letras “EM” sinalizam que o informante possui Ensino Médio e as letras “ES” mostram que o colaborador tem Ensino Superior.

MÍDIAS FALADAS LOCAIS

As perguntas apresentadas neste artigo buscaram identificar como as pessoas acreditam que deve ser o falar dos profissionais das mídias locais. Quais traços linguísticos são aceitos e quais devem ser evitados. Quais as preferências linguísticas dos ouvintes/telespectadores. Nessa direção, por meio das questões aqui apresentadas, foi possível perceber, no âmbito linguístico, o que agrada os ouvintes/telespectadores.

Nessa via, a pergunta 9 indagava: “Como você acha que deve ser o falar dos locutores do rádio?”. A nuvem de palavras a seguir apresenta as palavras e expressões mais recorrentes nas falas dos nativos entrevistados.

Figura 1 – O falar dos locutores (preferências linguísticas)

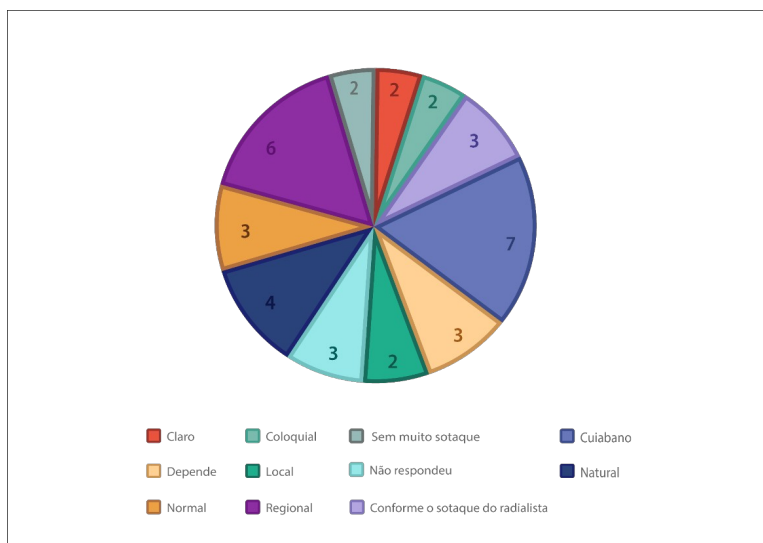


Fonte: CAMPELO (2022).

Conforme evidenciado na nuvem de palavras, o vocábulo mais citado pelos entrevistados foi cuiabano, seguido de regional, natural e da expressão conforme o sotaque do radialista. Além da nuvem de palavras, confeccio-

namos o gráfico 1, revelando a quantidade de vezes que as palavras mais recorrentes foram citadas.

Gráfico 1 – O falar dos locutores (preferências linguísticas)



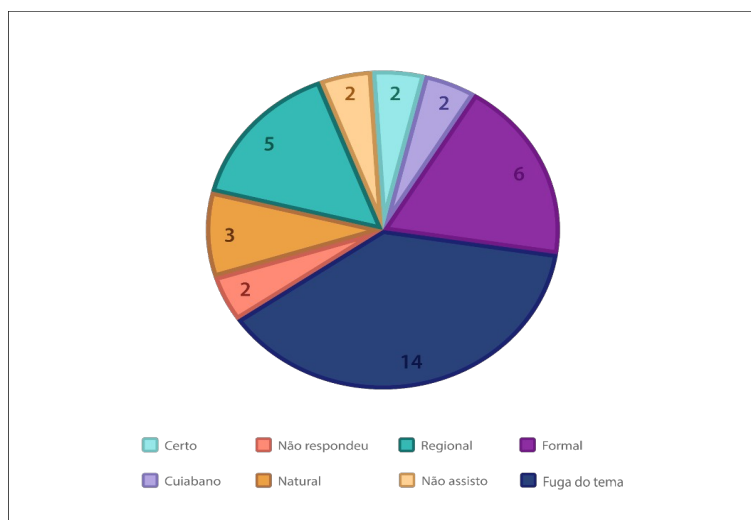
Fonte: CAMPELO (2022).

O gráfico 1 mostra que a palavra mais citada foi cuiabano (7 ocorrências), seguida de regional (6 ocorrências). A palavra *natural* apareceu 4 vezes. Houve 3 ocorrências para: *conforme o sotaque do radialista*, *normal*, *depende* e não respondeu. *Claro*, *coloquial*, *local*, *sem muito sotaque* foram mencionadas duas vezes. Alguns vocábulos e expressões foram citados uma vez: *alegre*, *com respeito*, *descontraído*, *dinâmico*, *espontâneo*, *formal*, *identidade*, *identificação*, *indiferente*, *moderno*, *norma culta*, *originalidade*, *popular*, *sem distorções*, *simples*.

As duas palavras mais citadas pelos informantes revelam que a preferência linguística dos nativos é pelo uso da variedade linguística local nas emissoras de rádio. Tratava-se de uma pergunta aberta, isso revela ainda mais a preferência linguística dos informantes pelo uso do falar local.

No intuito de identificar se os entrevistados estabelecem diferenças para os usos linguísticos da TV e do rádio, a pergunta 12 questionou: *E em relação à TV local, como você acha que deve ser o falar dos apresentadores, repórteres?*

Gráfico 2 – As TVs locais (preferências linguísticas)



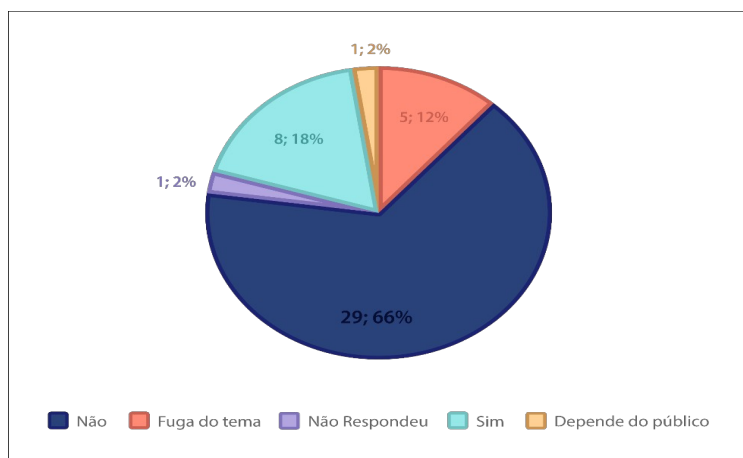
Fonte: CAMPELO (2022).

Conforme disposto no gráfico, 14 informantes fugiram do tema proposto na pergunta; 6 disseram que o falar dos apresentadores das TVs locais deve ser for-

mal; 5 colaboradores defendem que esse falar deve ser *regional*; 3 sugerem um falar *natural*; as palavras *cuiabano* e *certo* apareceram duas vezes. Por fim, 2 colaboradores não responderam e 2 não assistem. Todos os demais vocábulos e expressões a seguir apareceram uma vez: *coerência*, *com pouco sotaque*, *comum*, *de acordo com seu sotaque*, *depende*, *direto*, *diversificado*, *esclarecer as notícias*, *informal*, *norma culta*, *normal*, *originalidade*, *sem sotaque*, *simples*.

A pergunta 13 indagava: *Você acha que existe jeito certo e errado^{xvii} de falar no rádio?* Como resposta, 66% dos colaboradores disseram não; 18% sim; 12% fugiram do tema proposto na pergunta; 2% não responderam; 2% acreditam que depende do público. Esses dados estão expostos no gráfico abaixo:

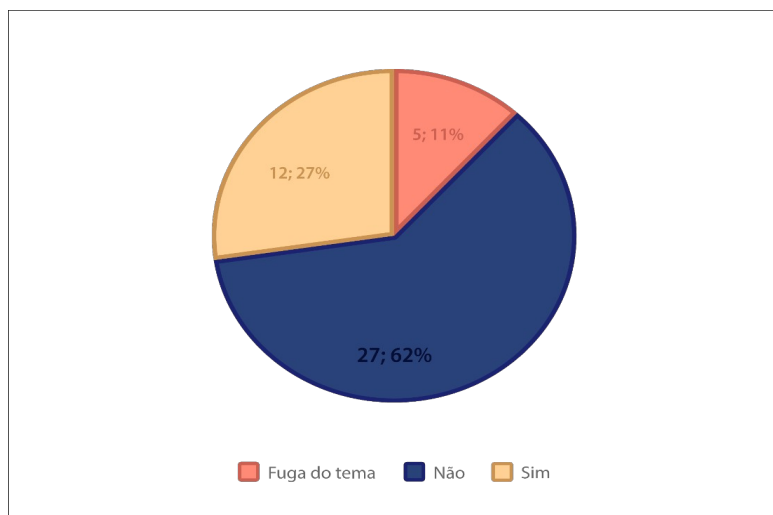
Gráfico 3 – Falares do rádio: Entre o certo e o errado



Fonte: CAMPELO (2022).

A pergunta 14 questionou: *Você acha que existe jeito certo e errado de falar na TV local?* A coleta de dados revelou que: 62% dos colaboradores acreditam que não há jeito certo e errado de falar na TV local; 27% dos informantes disseram que sim; 11% fugiram do tema da pergunta.

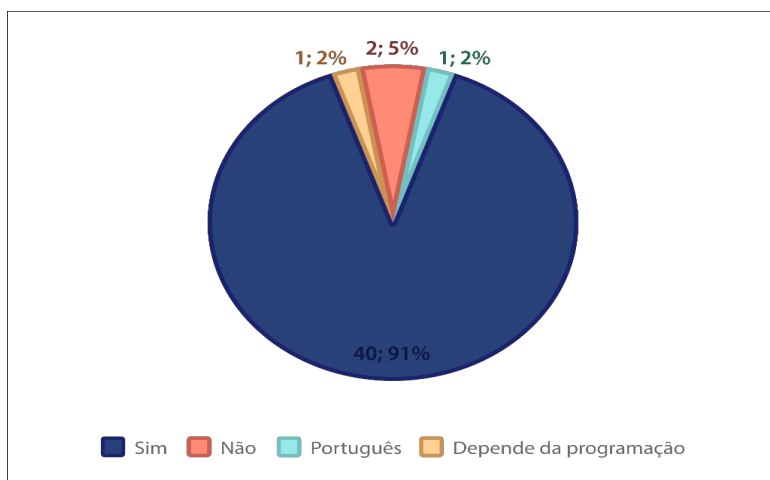
Gráfico 4 – Falares da TV local: Entre o certo e o errado



Fonte: CAMPELO (2022).

A pergunta 15 foi mais direta e buscou identificar se há aceitação dos ouvintes atinente à manifestação de variedades linguísticas locais nas emissoras de rádio. Nessa via, assim indagamos: *Você acha que no rádio os apresentadores, repórteres e locutores podem utilizar falares característicos do município? Por quê?*

Gráfico 5 – Variedades linguísticas locais no rádio



Fonte: CAMPELO (2022).

Os dados informados no gráfico 5 elucidam que a maioria dos informantes, 91%, manifestaram-se favoráveis à utilização de variedades linguísticas locais nas emissoras de rádio. 5%, equivalente a 2 informantes, são contrários. Na porcentagem de 2%, correspondente a 1 informante, enquadra-se: depende da programação, e um colaborador escreveu somente a palavra português na resposta.

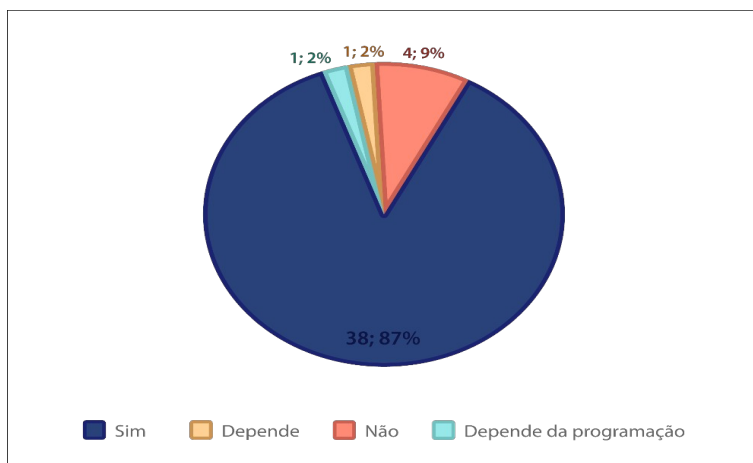
De forma geral, os nativos entrevistados defendem que a manifestação de falares locais nas mídias locais promove a cultura, a inteligibilidade, interação, aproximação, tradição, identificação e originalidade.

Somente dois informantes mostraram-se contra à ocorrência de falares locais nas emissoras de rádios: “Eu acho meio complicado por que quem não é daqui pode fi-

car meio forçado” (Inf. 43)^{xviii}. “Não, pois isso vai trazer um transtorno pois o ambiente local deve ser formal” (Inf. 09)^{xix}.

Direcionando para a TV, a pergunta 16 questionava: E na TV local, você acha que os apresentadores, repórteres e locutores podem utilizar falares característicos do município? Por quê?

Gráfico 6 – Variedades linguísticas locais na TV



Fonte: CAMPELO (2022).

Conforme evidenciado no gráfico 13, a maioria dos informantes, 87%, são favoráveis à ocorrência de falares locais na TV. 9% são contrários; 2% expuseram que depende; os outros 2% argumentaram que depende especificamente da programação.

Esses dados são de significativa relevância, pois expõem que a ocorrência de falares locais nas TVs locais

além de propiciar maior inteligibilidade dos fatos narrados. Atingindo, dessa forma, todas as pessoas.

Uma informante (26)^{xx} pontuou: “Sim, porém com mais formalidade. Talvez de maneira mais ponderada que no rádio, mas é imprescindível que as emissoras locais tenham espaço aberto para o nosso falar próprio”.

As atitudes linguísticas do informante (26) de Cuiabá-MT e do informante (29) de Cáceres-MT se relacionam, pois ambos, apesar de mostrarem-se favoráveis à ocorrência de variedades linguísticas locais nas TVs locais, acreditam que a TV é um ambiente mais formal, dessa forma, essa ocorrência deve ser de forma mais ponderada. Essa ponderação é possível caso o apresentador não seja nativo, contudo, sendo nativo isso seria improvável e não soaria de forma natural. Isso acontece porque somos tomados pela língua, assim, por mais que o falante monitore sua fala, em algum momento o vernáculo emergirá.

A informante (44)^{xxi} pontuou um aspecto de extrema relevância: “Sim porque é aberto para todos os públicos a onde vai *enriquecendo o falar local* no caso da aqui o falar cuiabano”. Para ela, as mídias locais, ao fazerem uso das variedades linguísticas da comunidade, propiciam o enriquecimento dessas variedades. Essa fala traz outras reflexões: As mídias locais, através de seus usos linguísticos, seriam capazes de promover a preservação do falar local e atenuar a erradicação de determinadas variantes? Nós, enquanto estudiosos da língua, acreditamos que sim, ou seja, a manifestação de variedades linguísticas locais nessas mídias é capaz de despertar o sentimento de pertença, identificação, valorização e, conseqüentemente, preservação das

variedades/variantes linguísticas da comunidade. Nessa direção, vai muito além de uma simples manifestação, estamos falando do desencadeamento de atitudes linguísticas positivas perante o falar local, e, sim, atitudes linguísticas positivas possibilitam preservação das variedades/variantes linguísticas do meio.

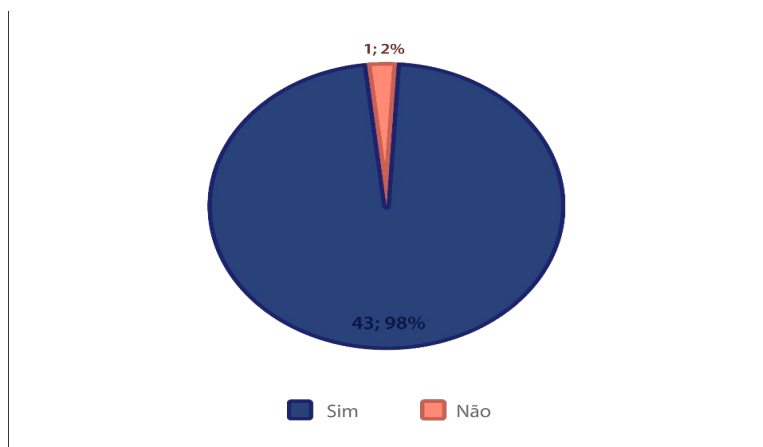
A fala da informante 21^{xxii}: “Sim. Porque não fazem isso? Porque acha que nós falamos errado e ignoram o nosso dialeto” também levanta um assunto relevante. Para muitos, o falar cuiabano é caracterizado como errado. Não é de hoje que as variedades linguísticas de algumas cidades do estado, comunidades situadas no Mato Grosso colonizado no período do Brasil-Colônia, como Cuiabá, Cáceres, Poconé, são rotuladas como erradas. Para muitos, principalmente para os migrantes, as pessoas dessas comunidades falam errado. Contudo, nas duas pesquisas que realizamos, em Cáceres-MT e Cuiabá-MT, essas atitudes não foram evidenciadas nos nativos.

Apresentamos também as falas dos nativos que mostraram-se contra a ocorrência de falares locais nas TVs locais: “Não, a tv ficaria estranho ao assistir o programa” (Inf. 40)^{xxiii}. “NÃO, mesmo motivo” (Inf. 43)^{xxiv}. “Não, o ambiente da TV é formal e acredito que deva seguir a linha da formalidade” (Inf. 14)^{xxv}. “não” (Inf. 09)^{xxvi}.

Os informantes 14 e 40 estabelecem diferenças em relação aos usos linguísticos dos rádios e das TVs locais: “Sim, no rádio o ambiente mais informal e por isso acredito ser importante enaltecer o falar característico da cultura regional” (Inf. 14). “Porque o rádio é um ambiente mais descontraído” (Inf. 40).

Na mesma direção, contudo, com ênfase na pronúncia, a pergunta 17 questionava aos informantes: *Você acha que os locutores de rádio podem apresentar sotaques regionais em suas falas durante as programações? Por quê?* O gráfico a seguir apresenta os dados obtidos.

Gráfico 7 – Sotaques no rádio



Fonte: CAMPELO (2022).

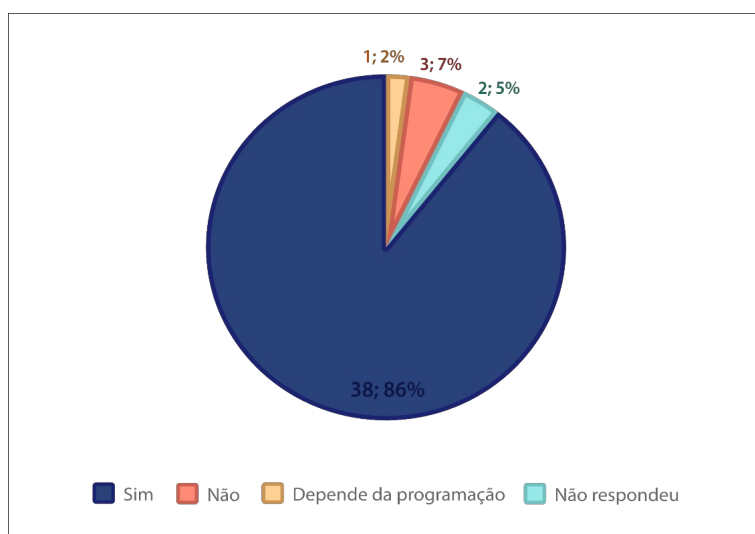
O gráfico 7 demonstra: 98% dos informantes são favoráveis ao uso de sotaques nas emissoras de rádio. Somente um informante argumentou que essa ocorrência depende da programação.

O informante (23)^{xxvii} revelou verdadeiro conhecimento sociolinguístico e levantou uma questão muito relevante: “[...] até porque o que é uma fala neutra?”. Sobre isso, Frosi (2010, p. 52) pondera: “As línguas, todavia, não são instrumentos objetivos e socialmente neutros; estão

relacionadas com as identidades dos grupos sociais ou étnicos.”.

Buscando comparar as atitudes linguísticas perante o rádio e a TV, a pergunta 18 questionou: *E na TV local, você acha que os apresentadores e repórteres podem apresentar o sotaque regional em suas falas? Por quê?*

Gráfico 8 – Sotaques locais nas TVs locais



Fonte: CAMPELO (2022).

A leitura do gráfico 8 mostra que a maioria dos informantes, 86%, são favoráveis à manifestação de sotaques nas TVs locais. 7% são contrários; 5% não responderam; 2% ressaltaram que esse aspecto depende da programação.

Ao compararmos os resultados das perguntas 17 e 18, evidenciamos que, apesar de nas duas questões a maioria dos informantes se mostrarem favoráveis à ocorrência de sotaques nas emissoras de TV e rádio locais, essa atitude linguística é inferior na TV. Esse aspecto também foi identificado nas perguntas 15^{xxviii} e 16^{xxix}. As nuvens de palavras, obtidas por meio das perguntas 9^{xxx} e 12^{xxxi}, também revelam que os informantes estabelecem diferenças em relação aos usos linguísticos da TV e do rádio, pois, enquanto a palavra mais recorrente, revelando a preferência dos ouvintes para os alares do rádio, foi cuiabano, para a TV, a palavra mais citada foi formal.

Contudo, a maioria dos informantes, 86%, mostrou-se favorável à ocorrência de sotaques locais nas TVs locais. Nessa direção, as falas abaixo evidenciam atitudes linguísticas positivas perante essa ocorrência.

1. sim, *para valorizar nossa região* (Inf. 41).
2. Sim, as pessoas se identificam mais e passam a assistir mais. também. é uma forma de *não deixar “morrer” o sotaque, e de valorizar o sotaque da região* (Inf. 06).
3. Sim, Porque não, afinal a TV é *local* e tem a raiz no *dialeto regional* (Inf. 21).
4. Sim, *porque mostra sua cultura e tradição, e mostra um pouco da nossa cultura* (Inf. 02).

As atitudes linguísticas a seguir já foram identificadas em fragmentos anteriores. Elas trazem à baila o quesito inteligibilidade:

5. Sim, para que seus telespectador tenham *entendimento* da mensagem que está sendo passado (Inf. 16).

6. Sim porque o público *entende com mais facilidade* a matéria temos exemplos de programa assim (Inf. 11).

O informante 33 levantou um aspecto muito relevante: “Sim. Mas geralmente não fazem... Nós temos vergonha de nossa linguagem. Mas nas programações de TV's da região Sul do Brasil, eles tem muito orgulho”. A esse respeito, enquanto algumas variedades linguísticas são motivo de orgulho, caracterizadas como identidade, tradição, cultura, entre muitos atributos. Na contramão, temos os falares que são motivo de vergonha, chegando até mesmo a serem inibidos perante não nativos. Diferentemente dos atributos acima, esses usos linguísticos são rotulados de feio, errado, esquisito, arrastado. Sobre esse último atributo, muito utilizado para descrever os falares do Mato Grosso colonizado no período do Brasil-Colônia, o que seria um falar arrastado? Qual o critério utilizado para atribuir tal característica para determinados usos linguísticos?

Assim, a fala do informante 33 despertou reflexões: Como o cuiabano se posiciona em relação ao próprio falar quando comparado ao português observado na mí-

dia? Ademais, ao afirmar que, enquanto em Cuiabá há vergonha da própria linguagem, e no Sul há orgulho, o informante compreende a variedade linguística local como inferior à variedade sulista. Isso sugere que, quanto mais distante do centro, mais inferior são seus usos linguísticos? Isso nos recorda Bagno (2003), pois nesse nível o preconceito seria mais social que linguístico. “A principal conclusão que tirei dessa investigação é que, simplesmente, o preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado preconceito social.” (BAGNO, 2003, p. 16).

O que Bagno sugere é que não há preconceito linguístico, o que existe é preconceito social, isto é, diz respeito à situação econômica, escolaridade, entre outros, e esse preconceito social é transferido para a língua. Na mesma direção, Corno (2010, p. 89) assevera que “As atitudes em relação aos indivíduos, conforme Grosjean, são geralmente transferidas para a língua de que são usuários, e isso tem consequências para a sobrevivência dessa língua e para a construção da identidade do indivíduo.”.

A reflexão despertada acima sugere a força que os grandes centros desempenham sobre o país. Além de ditarem moda e comportamentos, como exposto nas seções anteriores deste estudo, exercem forte influência sobre os usos linguísticos dos sujeitos.

A informante 20^{xxxii} apresenta um fato recorrente, tanto nas atitudes dos cuiabanos, quanto dos cacerenses. Esses informantes sugerem que a manifestação de falares locais nas mídias locais deve ocorrer de forma natural, sem exagero: “Sim, desde que não seja tão exagerado e pronun-

cie corretamente as palavras” (Inf. 20). Ademais, a nativa traz a questão do erro, pois, para ela, as palavras devem ser pronunciadas corretamente, contudo, se tratando de nível fonológico, o que seria uma pronúncia correta, qual seria essa pronúncia?

Os dados revelam que, relacionados com a questão que indagava a aceitação de falares característicos dos municípios nos rádios e TVs locais, os sotaques são mais aceitos. A diferença não é muita, mas existe: 2 nativos são contrários ao uso de falares característicos do município nas emissoras de rádio; 4 são contrários à difusão desses falares nas TVs locais. Em relação ao sotaque, nenhum informante diz ser contra essa ocorrência no rádio, 1 disse que esse fator depende da programação; 3 nativos foram contra essa ocorrência nas TVs locais. A hipótese levantada é que as pessoas acreditem que o sotaque é inerente ao falante, faz parte de sua fala. Já determinados falares são possíveis de serem evitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa diagnosticou atitudes e preferências linguísticas em relação aos usos linguísticos das mídias locais, evidenciando os usos linguísticos aceitos por essas mídias. Os informantes, em sua maioria, revelaram atitudes linguísticas positivas perante o uso de falares locais nas mídias municipais. A esse respeito, os participantes prezam pela manifestação do falar local, argumentam que esses usos linguísticos estabelecem proximidade e identificação. Ademais, para os ouvintes/telespectadores, o modo de falar dos profissionais da mídia é capaz de promover a cultu-

ra. Assim, as respostas evidenciam que a preferência linguística dos ouvintes/telespectadores é pela manifestação de variedades/variantes linguísticas locais nas mídias faladas locais.

Colocamos em relevo a relevância social desta pesquisa, pois consideramos que as atitudes influenciam na permanência ou erradicação de um falar. Para além, a partir da pesquisa, acreditamos que um dos grandes benefícios seja contribuir para a representatividade do falar local nas mídias locais.

Argumentamos a favor da relevância deste estudo no sentido de que é importante saber como as pessoas julgam as variedades linguísticas empregadas na sociedade e mais especificamente na mídia, pois as atitudes propiciam a erradicação ou a permanência dos falares. Logo, há a necessidade do mapeamento das atitudes linguísticas do Brasil e de trabalhos em Sociolinguística que coloquem a mídia em seu escopo. Nesse caminho, “Urge também a educação para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las da forma mais abrangente possível.” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 33).

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CORNO, Dal Mantovani Olivia Giselle. *Estigma: cultura e atitudes linguísticas*. Caxias do Sul, RD: Educs, 2010.

COTES, Cláudia Simone Godoy. *O estudo dos gestos vocais e corporais no telejornalismo brasileiro*. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; CORNO, Dal Mantovani Olivia Giselle. *Estigma: cultura e atitudes linguísticas*. Caxias do Sul, RD: Educs, 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Ilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

CAPÍTULO 12

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E A DIDATIZAÇÃO DE MATERIAL AUTÊNTICO

Aparecida Regina Borges **SELLAN**
PUC-SP – *borgessellan@gmail.com*

Regina Célia Pagliuchi da **SILVEIRA**
PUC-SP – *In Memoriam*

RESUMO: Este trabalho está tematizado no ensino de Português Língua Estrangeira e objetiva discutir a produção de recursos didáticos para o ensino do português brasileiro para estrangeiros (PBLE) com enfoque em aspectos socioculturais. Sabe-se que um dos desafios para o professor de PBLE é a produção de material autêntico eficaz para atender às necessidades e expectativas dos alunos em processo de aprendizagem em diferentes estágios. Assim, esta proposta aponta uma perspectiva para a realização de atividades, conforme uma abordagem comunicativa e intercultural, de modo a diferenciar significados linguísticos da lexia de designação de implícitos culturais contidos nela e explicitados por intertextos, de forma a apresentar uma perspectiva para o professor selecionar material autêntico, como recurso didático em suas aulas. A fundamentação teórica baseada no paradigma da Pragmática, pela concepção de língua em uso, é multi, inter e transdisciplinar pois parte do conhecimento linguístico, perpassa os atos de fala, os aspectos histórico, social, interacional e cultural que orientam as práticas comunicacionais importantes nos processos de ensino-aprendizagem. Foram selecionados textos que foca-

lizam o tema “família” presentes em livro didático indicado para o ensino de PLE e didatizados a título de exemplificação como um recurso didático que auxilia a integração social do aprendiz na sociedade brasileira, complementando o que o manual didático deixou em aberto por estar direcionado a um aluno genérico.

PALAVRAS-CHAVE: português língua estrangeira; material didático; interculturalismo.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS INICIAIS

O ponto de partida para a proposta de produção de recursos didáticos para o ensino de PLE está fundamentado nas Abordagens Comunicativa e Intercultural, sobre as quais faremos uma breve contextualização.

A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Nos anos 60 e 70, em se tratando da concepção da proficiência em língua, diferentes teorias entenderam ser a multidisciplinaridade a melhor direção, selecionando disciplinas das Ciências Cognitivas e Sociais, em busca de contribuições.

Assim, diferentes teorias linguísticas foram integradas nas teorias de aprendizagem de línguas, entre elas, a teoria dos atos de fala, responsável por apresentar e explicar fenômenos gramaticais em contextos reais de uso da linguagem, e a teoria da linguística do texto, por conce-

ber que o homem não fala por palavras e frases isoladas, mas por textos completos, coesos e coerentes.

Em meados da década de 80, estabeleceu-se uma orientação pragmática no ensino de línguas, fundamentada principalmente nos princípios pragmático-funcionais e interculturais. Por essa perspectiva, a língua não é concebida como um sistema de formas, mas um aspecto da interação humana. Seu objetivo é investigar o que os indivíduos fazem ao utilizarem uma língua para se comunicar, por isso os atos de fala são importantes.

A abordagem Comunicativa surge ao se dar prioridade à comunicação, com o uso de técnicas flexíveis, eficientes, ainda que provenientes de outros métodos. A abordagem comunicativa dá importância ao significado e ao uso da língua, de forma a relacionar cognição e sociedade, priorizando a interação, que deve ser comunicativa, além de postular o uso de uma linguagem que os alunos compreendam.

Assim, tem-se o desafio para o professor de desenvolver a competência comunicativa do aluno, pela união das quatro competências esperadas: a gramatical, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica.

A competência gramatical, vista como um saber-fazer com um conteúdo gramatical, refere-se ao domínio das formas e aspectos gramaticais, tais como os fonológicos, os fonéticos, os morfológicos, os semânticos, além de um bom vocabulário.

A competência discursiva, vista como um saber-fazer com conteúdos interpessoais e de práticas sociais,

refere-se à habilidade que um falante tem de construir uma conversação organizada e coerente, em diferentes contextos sociais.

A competência sociolinguística compreende a capacidade de saber-fazer escolhas de formas linguísticas adequadas a determinadas situações comunicativas, que podem mudar de acordo com a situação e com a interação social do sujeito falante, dependendo de qual papel social é representado por ele, em determinadas condições de produção discursivas. A competência estratégica, vista como um saber usar a língua para se comunicar, pelo uso de diferentes artifícios verbais ou não verbais como estratégias comunicativas, para suprir alguma falha de comunicação que possa existir devido a alguma limitação linguística do falante.

Logo, para a Abordagem Comunicativa, é prioritário o uso de linguagem apropriada à situação em que ocorre o ato de fala e ao papel desempenhado pelos participantes discursivos. Com isso, acredita-se viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever) e levar o aluno a adquirir a competência comunicativa na língua-alvo.

Desde que se tenha por ponto de partida que a competência comunicativa envolve diferentes aspectos do conhecimento (sócio)linguístico, como saber adequar o uso da língua à audiência (interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por ex. histórias, relatos, reportagens, entrevistas), o papel do professor é prioritário.

Almeida Filho (2008) destaca a importância de uma postura comunicativa do professor, com base em atitudes como: 1. atenção aos diferentes estilos de aprendizagem e às variáveis afetivas (como ansiedade, inibições e empatia com os povos e a cultura da língua-alvo); 2) esclarecimento sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outras línguas; 3) apresentação de temas do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica focalizada no conteúdo dos textos; 4) criação de condições para a aprendizagem consciente das regularidades linguísticas especialmente quando o aluno solicita uma explicação; 5) aceitação de exercícios mecânicos de substituição que embasam o uso comunicativo da língua, com o uso de uma terminologia acessível ao grupo.

Dessa forma, o professor buscará atender às reais dificuldades e aos interesses do aluno, propiciando a ele reflexão; logo, é necessário que o professor saiba selecionar materiais autênticos para suas aulas e, para tanto, precisa de excelente embasamento teórico e metodológico, para fundamentar-se no princípio pragmático-funcional e orientar-se em conteúdos relevantes para propiciar a aquisição da competência comunicativa do aprendiz. Nesse sentido, deve partir das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem, estabelecendo os objetivos dessa aprendizagem a partir da pergunta: o que o grupo de alunos precisa para saber se comunicar na língua-alvo?

Para a Abordagem Comunicativa, o texto é o ponto de partida, para o trabalho do professor. Antes, havia o privilégio dos textos literários; agora, este é substitu-

ído pelo trabalho com textos autênticos sobre a comunicação cotidiana (formulários, anúncios, e-mails, cartas, prospectos, receitas etc.)

Essa mudança de paradigma tem por objetivo promover atividades que levem o aluno ao aprendizado do entendimento da língua como ela realmente é usada na cultura-alvo. Na abordagem comunicativa, a gramática perde o papel central para outros fatores, como por ex. as intenções comunicativas, os tipos de texto, os temas etc. Entretanto, não se descuida da gramática, mas esta deve ser introduzida em um momento didático adequado.

De forma geral, as obras didáticas fundamentadas na abordagem comunicativa, por serem dedicadas a um aprendiz ideal, ou seja, a qualquer aprendiz, mostram-se abertas para serem complementadas com recursos didáticos produzidos pelo professor.

A ABORDAGEM INTERCULTURAL

Anteriormente, acreditou-se que quanto mais regras gramaticais o aluno soubesse, melhores condições teria de aprender a língua-alvo. Como essa crença mostrou-se inadequada, agora se entende que saber uma língua não significa decorar regras gramaticais. Saber uma língua é ser capaz de se expressar nessa língua, é estar apto a participar de uma comunidade onde se fala essa língua; por isso, é ir além da forma gramatical, é ser capaz inclusive de transgredir as regras em ocasiões específicas, até mesmo para melhor se comunicar. Assim, é necessário reconhecer que a gramática da língua deve ser ensina-

da, não de forma isolada, mas por textos de diversas naturezas.

Esta abordagem começa na década de 90, quando surgem vários estudos que investigam semelhanças e diferenças interculturais e atentam para o papel da competência intercultural na aprendizagem de línguas. Assim, a competência comunicativa passa a abarcar a competência intercultural. Esta requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais convencionados pelas sociedades das culturas em contato. Pela abordagem interculturalista, o ensino de língua não pode ser realizado apartado da cultura que ela representa, portanto, do modo e jeito de fazer coisas, de ocupar os espaços físicos e sociais, de interagir com diversos grupos sociais, visando, ao mesmo tempo, depreender a visão dos alunos estrangeiros sobre a realidade brasileira que começam a vivenciar.

O desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, antes de tudo, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais, comumente veiculados pela mídia. Assim, o aprendiz, orientado pelo professor, deve estar aberto para aprender não somente “sobre”, mas primordialmente “com” a cultura do outro.

É, portanto, fundamental que as obras didáticas e os professores viabilizem a aprendizagem intercultural

que, em outros termos, é ensinar uma nova cultura, dando ao aluno a consciência de sua própria cultura.

Devido à multi, inter e transdisciplinaridade, o termo cultura tornou-se complexo, com várias definições. Neste texto, cultura é entendida como um sistema de crenças e valores e uma organização sociopolítica que configuram um modo de agir e interagir, de fazer, de dizer e de comportar-se de uma dada sociedade. A cultura engloba tanto o saber cotidiano (experiência comum, transmitida historicamente de pai para filho, a partir do vivido e experienciado em sociedade) quanto o saber intelectual, a experiência refletida, que com a experiência comum contribui para a resolução de novos problemas. Assim, entende-se que a cultura tem raízes históricas, mas modifica-se, dinamicamente, a cada contemporaneidade.

A busca da compreensão das formas de produção de sentidos em dada sociedade está baseada na concepção da natureza interdiscursiva da palavra e, por extensão, da linguagem, isso nos impele a entender a constituição da significação como um processo cultural que se dá entre as pessoas, isto é, no compartilhar de uma ideologia. Então, língua, sociedade e cultura são solidárias. Da língua participam a História e a cultura que a constituem e de que ela é ao mesmo tempo produtora.

A interação comunicativa implica um uso da linguagem, de forma a instaurar o diálogo permanente entre as pessoas em sociedade; assim, mobiliza sentidos já dados, que compõem as crenças da memória social, e os transforma, conforme a prevalência de determinadas injunções sócio-históricas.

Assim, o ensino de PBLE que leve em consideração a vinculação língua, cultura e sociedade deve dar especial atenção à visão dos alunos estrangeiros provenientes de outras formações culturais e que têm, portanto, outras percepções sobre a realidade brasileira que começam a vivenciar.

Na abordagem comunicativa e intercultural, não apenas os objetivos da aprendizagem, mas, principalmente, os alunos e suas necessidades (sócio)linguísticas específicas, bem como as semelhanças e diferenças interculturais ocupam um papel central. Sendo assim, a postura do professor é fundamental, pois ele é o maior formador de opinião para o aluno. Não basta as obras didáticas abordarem diferentes aspectos interculturais, pois quem determina se e de que modo eles serão abordados é o professor.

Muitas vezes, o professor prefere não abordar esses aspectos ou porque não se sente preparado ou porque sua formação é exclusivamente gramatical, não dando atenção ao uso da língua. Faz-se necessário propiciar uma boa formação para o professor de língua estrangeira, pois ensinar uma língua-alvo é ensinar uma nova cultura; sendo assim, o significado de uma palavra, não basta. É necessário saber os sentidos produzidos a partir do uso de uma palavra no texto. O aluno precisa ser introduzido nos conhecimentos de mundo partilhados pelos falantes nativos. No processo de comunicação, o entendimento do signo marca a diferença entre os incluídos e excluídos socialmente, do saber comum, da memória social, onde se situa a cultura. A língua é um fato cultural e não é qualquer

prática de leitura que possa ser entendida como estudos culturais.

Pelo uso de textos, o professor pode despertar a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as semelhanças e diferenças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro e levar o aprendiz a perceber as diferenças culturais na própria cultura. Isso é importante, pois muitas vezes o desconhecimento das diferenças interculturais produz conflitos por mal-entendido e o constrangimento para o aluno.

MATERIAL AUTÊNTICO

Segundo Júdice (2005), a formação de um professor de língua estrangeira (LE) envolve necessariamente uma preparação específica para lidar com textos, porque ensinar produtivamente uma outra língua significa, em síntese, saber criar, a partir de textos nela configurados, oportunidades para os aprendizes interagirem, utilizando-o em contextos diversificados. Segundo a autora, a operação de busca de material autêntico verbal e não verbal é um permanente desafio para o professor.

São considerados materiais autênticos brasileiros, textos originalmente produzidos em português brasileiro por nativos, para falantes nativos. O material autêntico deve estar presente em todas as etapas do ensino/aprendizagem de PBLE e o seu cerne é o texto material verbal (produto que expressa em língua uma

determinada visão de mundo, com uma intenção, em um momento de produção) e não verbal (produto multimodal que expressa em diferentes semióticas, como imagens e cores, uma ideia que suscite discussão ou debate).

Para a escolha do material autêntico, o foco é o tema a ser discutido e a língua é instrumento para a discussão. A seleção desses textos é guiada pelo pressuposto de que é melhor, para o aprendiz, conhecer uma parcela menor do português desde que ela esteja associada a um bom conhecimento da cultura brasileira. Só assim, o aprendiz poderá fazer inferências inter e extratextuais contextualizadas e a compreensão de um texto exige que o aprendiz ative conhecimentos extratextuais, armazenados em sua memória de longo prazo, durante o aprendizado da cultura da língua alvo. Sendo assim, a seleção do material autêntico além dos conhecimentos culturais, também considera que o aprendiz saiba reconhecer as relações sintáticas, lexicais e argumentativas do texto.

O material autêntico é um recurso didático que auxilia a integração social do aprendiz na sociedade brasileira, complementando o que o manual didático deixou em aberto por estar direcionado a um aluno genérico. A abordagem comunicativa intercultural objetiva um aluno especial com dificuldades e necessidades específicas; por isso, o professor precisa saber selecionar e produzir materiais autênticos, já que a produção de sentidos exige além dos conhecimentos de língua, conhecimentos de mundo e de relações sociais entre pessoas.

AS EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS E OS IMPLÍCITOS CULTURAIS

Com o paradigma da Pragmática, houve uma mudança em relação à crença do significado unitário do signo; segundo ela, a aplicação de regras gramaticais propiciava a atualização de um único significado. Por exemplo, a seleção paradigmática da palavra “manga”, dependendo do sintagma, precisava o significado: “a manga está madura”, “a manga da camisa está rasgada”, “caiu mangas de água, ontem”.

Pottier (1974), na fase intermediária para o pós-estruturalismo, propõe a noção de *lexia*, como uma unidade memorizada pelos falantes e, ao descrever a sua área semântica, insere o *virtuema* ao *catégorie* e ao *semema*, sendo ambos *semas* da *lexia*. O *virtuema* compreende *semas* individuais construídos no vivido e experienciado pelo falante. Assim, por exemplo, a designação “cachorro”, contém no seu *catégorie*, o *sema* <<animal doméstico>>; no *semema*, << animal de quatro patas, rabo, orelha, que late...>>. No *virtuema*, há variação: para uns, << animal amigo, afeto, carinho...>>, para outros, << animal protetor, vigia...>>, para outros ainda, <<animal violento, que avança e morde...>>. Logo, apenas o significado linguístico por si só não dá conta da produção de sentidos.

Mais tarde, Martin (1983) verifica que os significados dos vocábulos são fluidos e vagos e a precisão decorre de conhecimentos sociais, compartilhados entre os locutores. Assim, por exemplo: João tem muito ciúme de

sua mulher e quando ela sai de casa sem ele, João tem uma forte dor de cabeça. Quando uma das pessoas, que conhece João, diz: “João está com uma forte dor de cabeça” = << a mulher de João saiu de casa>>. Logo, o que se diz não é o que se compreende sociocognitivamente, na interação, devido à inferência de conhecimentos já armazenados na memória de longo prazo.

Ducrot (1984), ao tratar da argumentação no uso da língua, diferencia posto, pressuposto e subentendido. Este último está implícito no dito, de forma a diferenciar o que se disse do que se quis dizer com aquilo. Assim, por exemplo: um homem, na banca de jornal, olhando para o Estado de S. Paulo, diz: “Você tem o Estadão?” = << venda-me o Estadão>>. Ou ainda: em uma sala fechada, uma pessoa diz para a que está próxima à janela: “está muito calor aqui” = <<abra a janela>>. Segundo o autor, o dito está no posto, explicitado; o que se quis dizer com isso, está no não dito, implícito, e o alocutário precisa contextualizar e fazer inferências para explicitá-lo. Assim, Ducrot diferencia uma semântica linguística (conteúdo dos signos da língua) de uma semântica argumentativa (a explicitação de implícitos, para a argumentação comunicativa).

Com a multi e transdisciplinaridade do paradigma da Pragmática, essas contribuições iniciais são desenvolvidas por pesquisas que buscaram entre outras disciplinas, na Psicologia Cognitiva, na Psicologia Social, na Sociologia, na História, na Etnologia, na Retórica, outras contribuições para se dar conta da produção de sentidos no uso efetivo da língua por seus falantes nativos.

Dessa forma, entendeu-se que as regras gramaticais e o léxico de uma língua são selecionados e combinados conforme valores culturais e ideológicos implícitos ao dito. Logo, ensinar uma língua para estrangeiros é ensinar uma nova cultura, para com ela compreender além do dito, o não dito, no uso efetivo de uma língua. As representações mentais, como formas de conhecimento valorativos, precisam ser ensinadas, pois elas guiam, no uso efetivo da língua, a produção e a compreensão na interação comunicativa.

A TÍTULO DE EXEMPLIFICAÇÃO

Neste item, são apresentados alguns exemplos de conflito cultural e ideológico existente entre grupos sociais nativos do português brasileiro que grupos sociais estrangeiros devem perceber, no uso do português brasileiro.

CONFLITO CULTURAL ENTRE MEMBROS DE GRUPOS SOCIAIS DIFERENTES, NATIVOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O tema selecionado faz parte do universo dos alunos em forma de problematização e ação dialógica focalizada no conteúdo dos textos; dessa foram criadas condições para a aprendizagem. O tema “Família” é com frequência abordado nos manuais didáticos, por ser vivido e experienciado socialmente nas mais diferentes sociedades, no mundo. Assim, apresenta-se a título de exemplificação o texto publicado no livro didático, tendo por orientação a abordagem comunicativa.

Minha família

– Lúcia: – Mamãe, este é o Rodrigo.

– Rodrigo: – Muito prazer! Rodrigo Monteiro. Sou colega da Lúcia no colégio.

– D. Leda.: – Ah! É você que é o Rodrigo? Como vai?

– D. Leda: – De quem são essas fotos aí?

– Rodrigo: – São da minha família. Lá no sítio dos meus avós.

– Lúcia: – Mamãe, este aqui é o Dr. Henrique, pai de Rodrigo. Ele é um advogado muito conhecido na cidade.

– D. Leda – E essa?

– Rodrigo: – É minha mãe, D. Leda.

– D. Leda: – Sua mãe é jovem ainda... e muito bonita! E quem é que está perto de sua mãe?

– Rodrigo: – Meus irmãos, Carlinhos, Patrícia e Júlio César, o namorado dela.

– Lúcia: – Mamãe, Patrícia é estudante de Direito e Júlio já é engenheiro.

– D. Leda: – E aqueles lá?

– Rodrigo: – Raquel, minha irmã casada e Álvaro, seu marido. Eles são professores na Universidade.

– D. Leda: – As fotos estão muito boas!

– Lúcia: – É sim! O Rodrigo é ótimo fotógrafo.

– Rodrigo: – Obrigado. Eu gosto muito de fotografia.

(LAROCA, M. N. de C.; BARA, N.; Pereira, S. M. da C. *Aprendendo português do Brasil: curso para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992.)

Não há dúvida de que o objetivo do texto no referido LD é apresentar uma composição de família; entretanto, tal composição apresenta uma focalização específica generalizante, restringindo os papéis sociais da mãe e da filha, sendo o rapaz – Rodrigo – apenas amigo de escola. Assim, é interessante analisar o referente “família” a partir da sua definição dicionarizada:

Família – 1. pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente, o pai, a mãe e os filhos. 2. pessoas do mesmo sangue. 3. ascendência, linhagem, estirpe. 3. reunião de gêneros afins. [...] 5. grupo de indivíduos que professam o mesmo credo, têm os mesmos interesses, a mesma profissão, são do mesmo lugar de origem. 6. categoria, classe. 7. (gram.) conjunto de vocábulos que têm a mesma raiz. 8. (genét.) Conjunto de gêneros afins. 9. (social) conjunto de um homem e uma mulher, unidos pelo laço matrimonial e pelos filhos nascidos dessa união. [...]

(FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975)

O conteúdo do vocábulo (lexia em estado de dicionário) “família”, embora seja formado por oito predicções diferentes, todas elas mantêm uma ancoragem semântica em “um grupo de pessoas reunidas por uma ca-

tegorização comum ou genética de sangue ou social”. Nesse sentido, o texto proposto no referido manual didático, ao ser processada a informação transmitida pelo verbal, constrói sentidos relativos à conversa que atualiza relações interpessoais de três papéis sociais: mãe, filha e um colega de colégio da filha.

Estes papéis estão reduzidos para a apresentação de uma família brasileira, embora sejam representativos das predicções contidas no vocábulo “família”, do dicionarista. Assim, deve-se perguntar: seria apenas este o único “modelo” a ser apresentado?

Entretanto, sabe-se que há outros textos que, dialogicamente, apresentam “família” por diferentes prismas, tornando as representações múltiplas. Vejamos o texto “Família”, de Carlos Drummond de Andrade:

Família

Três meninos e duas meninas

Sendo uma ainda de colo.

A cozinheira preta, a copeira mulata.

O papagaio, o gato, o cachorro,

As galinhas gordas no palmo da horta

E a mulher que cuida de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,

O cigarro, o trabalho, a reza,

A goiabada na sobremesa de domingo,

O palito nos dentes contentes

O gramofone rouco toda noite

E a mulher que cuida de tudo.
O agiota, o leiteiro e o turco.
O médico uma vez por mês.
O bilhete todas as semanas.
Branco! Mas a esperança sempre verde.
E a mulher que cuida de tudo
E a felicidade.

(ANDRADE, Carlos Drummond. *Alguma Poesia*.
São Paulo: Companhia das Letras, 2013.)

O texto de Drummond complementa as predicações contidas no vocábulo “família” e expande os papéis sociais do texto do manual didático exemplificado. Por exemplo:

– papéis sociais:

1. membros com relações de sangue: mãe (“mulher” (...)); filhos (“três meninos e duas meninas”);
2. membros femininos com relações sociais dentro da casa: patroa (“mulher”) e empregadas (“cozinheira e copeira”);
3. membros masculinos que prestam serviço às pessoas da família, em relações de fora para dentro da casa (agiota, leiteiro, turco, médico, bilheteiro);

– a hierarquização do papel social da mãe de família – dona da casa: (“mulher que cuida de tudo”). A palavra “tudo” condensa todas as explicações expressas no

texto, ou seja, cuida dos filhos, cuida das empregadas, cuida dos animais domésticos, cuida dos costumes diários e os do domingo para que todos fiquem satisfeitos todos os dias, cuida da saúde das pessoas (médico), das compras (turco), cuida de pagar os empréstimos (agiota), cuida dos alimentos. Seus cuidados são típicos de uma mãe de família – dona de casa de classe média, para a qual não sobra dinheiro no final do mês. Esses cuidados são ações cujo sujeito agente é modalizado pela esperança, um traço típico da cultura brasileira, decorrente de seu ponto de vista para focalizar o que acontece no mundo. É comum ouvir um brasileiro dizer, diante de uma possibilidade: “vai dar certo, tem de dar certo, vai dar certo se Deus quiser ou não quiser”.

– a explicitação do implícito cultural contido na palavra “família”: é a reunião de pessoas por laços de sangue ou laços sociais, mantidos dentro da casa e fora da casa. Tais laços são selecionados pela mãe de família –dona da casa para estabelecer relações socioculturais e, assim, propiciar o bem-estar de todos os membros relacionados por ela e construir, para eles, a felicidade. Esse texto explicita “família” por: “uma mulher que cuida de tudo e a felicidade”.

O conteúdo do vocábulo “família” no texto de Drummond também mantém uma ancoragem semântica em “um grupo de pessoas reunidas por uma categorização comum ou genética de sangue ou social”; entretanto, expande esse conteúdo e atribui ao papel da mulher, inú-

meras funções. Funções essas que vão além dos laços de sangue, por relações socioculturais sutis, que o aluno estrangeiro precisar saber inferir, isto é, saber reconhecer qual o pressuposto em relação ao que está posto e os subentendidos implícitos nas interações comunicativas, para, em fim, construir sentido a respeito das possíveis formas de se compreender a constituição de “família” no contexto social da nova língua em processo de aprendizagem.

Em síntese, para finalizar, acredita-se que os objetivos propostos tenham sido cumpridos, pois os resultados apresentados mostram que, no ensino de português língua estrangeira, com enfoque intercultural, a produção de recurso didático autêntico é um desafio para o professor. A proposta apresentada exemplifica que tratar dos diferentes temas suscitados nas aulas, em razão de atender a interesses específicos dos alunos requer preparo do professor e perspicácia para selecionar textos e didatizá-los de modo a torná-los aliados no processo de ensinar. Assim, o professor não pode estar preso a metodologias que favoreçam apenas a trabalho com o léxico e com a gramática, pois os aspectos comunicativos e interacionais, pragmáticos e culturais são sempre requisitados nos textos, nos intertextos, nos implícitos contidos em toda a comunicação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C .P. D. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

ANDRADE, C. D. *Alguma Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DUCROT, O. *Referente*. Enciclopédia Einaudi: Linguagem e Enunciação. v. 2. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

MARTIN, R. *Pour une logique du sens*. P.U.F. Paris, 1983.

FERREIRA, A. B. de H. F. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975

JÚDICE, N. *Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. Niterói: Intertexto, 2005.

LAROCA, M. N de C.; BARA, N.; PEREIRA, S. M. da C. *Aprendendo português do Brasil: curso para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

POTTIER, B. *Linguistique générale*. Théorie et description. Paris: Klincksiek, 1974.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL NO SÉCULO XX: Concepções de ensino na obra *Introdução à didática da fala*, de Ana Rímoli

Vanessa Gomes Teixeira **ANACHORETA**
CLUP/FLUP – vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO: No século XX, conforme a educação de surdos foi tendo seu espaço reconhecido em discussões pedagógicas, estudos sobre qual seria o melhor método de ensino para esses sujeitos começaram a ser desenvolvidos. No caso da década de 50, a proposta educativa – apesar da presença de diferentes métodos – visava sempre o mesmo fim: o ensino da língua oral (oralização e leitura labial) para a suposta salvação do isolamento no qual o surdo se encontrava. Visando aprofundar tal contexto, o presente trabalho, a partir do arcabouço teórico da Historiografia Linguística, tem como objetivo analisar o manual *Introdução à Didática da Fala* de Ana Rímoli de Faria Dória, publicado em 1957. A escolha desse corpus justifica-se devido ao fato de a obra descrever detalhadamente a proposta educativa e o método de ensino praticado no período. A respeito da metodologia, a presente investigação busca interpretar e explicar como se constituíram historicamente as propostas de ensino do contexto estudado a partir da análise de parâmetros internos e externos da obra. O trabalho em questão se organiza da seguinte forma: inicialmente, a obra é descrita; depois é analisada qual a concepção de ensino e o posicionamento pedagógico da autora; e, por fim, é desenvolvido de que forma a

leitura, a escrita, a fala e questões metalinguísticas são concebidas como elementos de um mesmo processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de português para surdos; materiais didáticos; década de 50; historiografia linguística.

INTRODUÇÃO

A década de 50 é marcada pelos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Soares (1996) comenta que Getúlio Vargas, ao retornar ao poder em 1951, defendeu em seus discursos uma política que promovesse o progresso social e melhores condições de vida para a população. Entre as poucas medidas feitas para tal fim, observa-se um certo investimento na Educação: no contexto educacional para surdos, esse foi um período de ampliação de atendimento e foi criado o primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Brasil por meio do Decreto 26.974/49, com o objetivo promover a alfabetização de surdos no território nacional. Já Juscelino Kubitschek, na tentativa de transformar o Brasil em uma grande potência, teve como meta implementar a industrialização ao se tornar presidente em 1956. A respeito das medidas educacionais realizadas, Rodrigues e Gontjo (2017) citam as diversas campanhas criadas para erradicar o analfabetismo. Entre elas, temos a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, que tinha como principais objetivos o fornecimento de material e pessoal técnico e a abertura de escolas especializadas na área em todo território nacional.

No caso da educação de surdos, a professora Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em 1951 e sua gestão se estendeu até 1961. Ela foi responsável pela produção de inúmeros materiais didáticos na área e pela publicação de traduções voltadas para o ensino da fala, baseadas em experiências realizadas nos Estados Unidos. A diretora foi uma grande defensora do ensino do português língua oral e adotou oficialmente o Método Oral no Instituto nesse período, pois defendia que o ensino da língua oral (oralização e leitura labial) permitiria que o sujeito surdo fosse integrado à sociedade ao se comunicar no idioma do país. Visando aprofundar os princípios em que tal ensino se baseia e as concepções a respeito da aprendizagem de uma língua, o presente trabalho teve como objetivo investigar como se organizou o ensino para surdos na década de 50 no Brasil a partir da análise do material didático *Introdução à Didática da Fala*, de Ana Rímoli de Faria Dória – publicado em 1957.

A pesquisa foi norteadada pela perspectiva teórica da Historiografia Linguística, que, de acordo com Swiggers (2009), busca compreender como as ideias intelectuais foram desenvolvidas ao longo do tempo. Nesse contexto, Batista (2019) e Batista & Bastos (2020) esclarecem que reflexões a respeito do ensino da língua e a análise de materiais didáticos auxiliam na contextualização do cenário social-histórico de determinada época, pois materializam textualmente objetivos e concepções a respeito da dimensão pedagógica de uma língua, relacionados com seu momento histórico de publicação. No que diz respeito à metodologia, a presente investigação

se baseia na análise de parâmetros internos e externos, proposta por Swiggers (2009). Logo, foram estudados os objetivos, a metodologia, os aspectos didáticos e pedagógicos da obra, o posicionamento político-pedagógico da autora, as etapas do ensino proposto e o contexto historiográfico na década de 50 no Brasil.

APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra *Introdução à Didática da Fala*, publicada em 1957, nos ajuda a compreender qual era a visão de ensino de Ana Rímoli de Faria Dória, pois detalha os objetivos e procedimentos de sua proposta educativa. O livro tem 225 páginas e é organizado pelas seguintes partes: Ser surdo, A “fala” e a “linguagem”, A fala. Seu mecanismo, O ensino da fala ao surdo, Visibilidade dos fonemas, Logopedia, Apêndice, Bibliografia e Índice das ilustrações.

De acordo com Dória (1957), a finalidade de sua obra era ajudar a criança surda e contribuir no esclarecimento daqueles que a rodeiam. Ela argumenta que a criança surda é passível de adquirir conhecimento se tiver acesso a técnicas e recursos para aprender a falar e a compreender o que os outros falam, o que permitiria que o desenvolvimento de sua inteligência.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA

Inicialmente Dória (1957), ao diferenciar os conceitos de linguagem e de fala, explica que a linguagem é o pensamento explícito a ser transmitido; é por meio dela que interagimos socialmente e temos acesso aos valores e

costumes do nosso meio. Já a fala é o processo mecânico de comunicação verbal – constituído pela voz, articulação, ritmo, entonação e intensidade – que transmite as ideias e pensamentos.

A autora compreende a aprendizagem de uma língua – concebida por ela como a junção da fala e da linguagem – como um processo de imitação. Ela comenta que, como a criança ouvinte percebe os sons por meio do estímulo externo recebido pelo ouvido, ela tem a oportunidade de ouvir e perceber frequentemente os sons e ruídos que irão preparar a sua mente para a repetição e reprodução de palavras. Já a criança surda, por não ouvir os sons da fala, não irá imitá-los, mesmo tendo a capacidade de emití-los; logo, ela receberá esse estímulo através da imagem ótica ou visual do movimento lábio-facial do interlocutor. Nesse sentido, Dória (1957) propõe a articulação de recursos perceptíveis no ensino para surdos:

Embora tenha dentro de si todas as potencialidades exigidas pela linguagem, ela não pode exercitá-las por si só. É preciso que lhe cheguem os meios para esse exercício: recursos que irão substituir, em toda a sua plenitude, a ausência das complexas estimulações externas que seriam recebidas pelo seu aparelho auditivo, se estivesse íntegro, suave e normalmente, e que lhe levariam fatal e continuamente, como ocorre com as demais crianças à prolação. (DÓRIA, 1957, p. 20-21)

[...] O processo de ensinar a falar esboçado aqui é um processo de “imitação” pelo qual a criança aprende a falar imitando, adquirindo habilidades

mecânicas de linguagem “de fora para dentro” e não “de dentro para fora”. Isto é o que ocorre paralelamente no desenvolvimento da criança que ouve. A criança que ouve continua a expandir o seu horizonte verbal simplesmente ouvindo novas palavras e enriquecendo o seu vocabulário para uso futuro. (DÓRIA, 1957, p. 116)

Por essa razão, a pesquisadora argumenta que é necessário que sejam fornecidos recursos adequados para suprir essa falta de estímulos externos, como: o ensino da leitura labial, que é o recurso substituto mais indicado para a audição ausente e que pode ser adquirida pelo sujeito surdo por meio de um treinamento especial, constante e intenso; a prática da vocalização para que ele possa adquirir, gradativamente, o domínio dos sons da fala; e o treinamento direcionado ao desenvolvimento de processos de natureza psicológica, já que apenas a boa articulação das palavras não garante a internalização da linguagem.

MÉTODO E ETAPAS DO ENSINO PROPOSTO

Dória (1957) indica que a melhor época para desenvolver a fala nas crianças surdas é por volta dos doze meses – mesma idade indicada às crianças ouvintes – e, quanto mais cedo iniciar o processo, mais facilmente se alcançará a eficiência na aprendizagem de considerável vocabulário e no desenvolvimento mental equivalente ao das outras crianças. De acordo com a autora, a contribuição indispensável da pedagogia emendativa será:

[...] através de métodos que visem a substituição da percepção acústica da palavra por uma interpretação visual ou tátil dos movimentos oro-faciais necessários à sua pronúncia (leitura oral ou leitura da fala), integrando-a com associações psico-visuais, paciente e progressivamente preparadas. Esta substituição, na qual se estribam todos os demais princípios da pedagogia do surdo, é que promoverá o enquadramento das necessidades dos sentimentos e ideias da criança nos princípios conhecidos da fonética, criando uma linguagem interior, simbolizada por palavras e não por movimentos. (DÓRIA, 1957, p. 99)

Dória (1957) baseia sua proposta no método global – preconizado por Graham Bell – e, apesar de reconhecer que não há uma conclusão absoluta a respeito do sucesso de determinada escolha metodológica, acredita na superioridade de tal método para crianças surdas. Levando em conta que a chamada criança comum começa a falar tomando como ponto de partida a palavra com seu respectivo significado, e não o som isolado, a investigadora acredita que tal método possibilitaria um desenvolvimento mais amplo e natural nas crianças surdas, já que “[...] a apresentação dos conceitos ou nomes de objetos ou de assunto a ensinar em frases completas vai favorecendo, gradativamente, a assimilação das ideias e – o que é importante – a sua interrelação.” (DÓRIA, 1957, p. 109).

A autora defende que, inicialmente, a criança surda necessita da prática da vocalização para adquirir, gradativamente, o domínio de todos os sons da fala. Esse tipo de ensino é feito com material fonético, tendo como

eixo a imitação dos movimentos fônicos realizados para formar as palavras – aumentando a dificuldade progressivamente –, a comparação visual com o auxílio do espelho e a comparação tátil das vibrações sentidas na laringe durante a articulação de diferentes fonemas. Dória (1957) esclarece que, para a criança surda aprender a língua oral, ela precisa perceber visualmente os movimentos dos lábios e da face, de modo que, após o treinamento auditivo, ela possa compreender “[...] a grafia da palavra (1), o significado da mesma (2), a forma da palavra na expressão facial do professor (3) e a composição fonética da palavra no seu próprio aparelho fonador para a consequente expressão oral (4).” (DÓRIA, 1957, p. 119).

Segundo a autora, é necessário trabalhar também com os sentidos da criança surda, como a visão, o tato, a audição (no caso de existir resíduos), o rítmico e o cinético. Por meio do visual, a criança consegue ler a fala ao observar os movimentos dos lábios e da face de outras pessoas; com o tato, ela consegue sentir as vibrações das vozes ao colocar a mão na sua garganta ou na dos outros; já os resíduos auditivos ajudam no treinamento auditivo, tornando os dois primeiros sentidos mais eficientes e a criança mais consciente do som; o rítmico contribui para maior fluência e naturalidade da fala; e o cinético ajuda no desenvolvimento do movimento e da sensibilidade dos músculos responsáveis pela produção da fala.

Conforme já desenvolvido em sua obra anterior, *Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda*, de 1954, Dória (1957) defende que o ensino da linguagem nos primeiros anos de vida deve estimular a observação e o balbucio da criança, além de buscar conscientizá-la de

que a língua é uma atividade comunicativa e não apenas um processo mecânico. Para isso, a pesquisadora indica os mesmos procedimentos para crianças de 2 a 4 anos sugeridos em 1954:

[...] A criança precisa aprender a observar: para isso, mostrar-lhe-emos no primeiro dia alguns brinquedos simultaneamente com as figuras dos mesmos; convidaremos em seguida, a criança a colocar o brinquedo sobre a figura que o ilustra, recebendo elogios ao acertar (1); logo que este passo for vencido, podem ser empregados dois ou três dos mesmos brinquedos e figuras e pronunciados os nomes dos objetos enquanto as duas mãos da criança são colocadas na face da professora (2); um pouco mais tarde, vencido este passo, daremos novamente à criança os mesmos brinquedos e figuras, porém, se ela possuir resíduos de audição, usará fones auditivos enquanto a palavra é pronunciada. Desde o início ela aprende, inconscientemente, que a linguagem tem sentido; que o movimento dos lábios do professor é acompanhado pelo som que ela pode sentir ou ouvir (3).

Desta forma, ela recebe simultaneamente a impressão visual, tátil e auditiva de uma palavra completa com sentido perfeito.

Esta estimulação múltipla e específica à leitura da palavra falada e à preparação para a linguagem, é repetida muitas vezes e o vocabulário aprendido será aumentado tão rapidamente quanto permitir a capacidade de criança. (DÓRIA, 1957, p. 112-113)

No caso de crianças com mais de 4 e 5 anos, a educadora informa que o objetivo desse ensino deve ser

desenvolver a língua oral, o vocabulário, a leitura labial e a leitura silenciosa. Nesse sentido, o ensino deve:

[...] Passa-se ao ensino de palavras fáceis, com sentido, que contenham todas as consoantes mais simples e todas as vogais, pois cremos que quase todos os sons da linguagem oral podem ser desenvolvidos através de palavras dispostas em frases com sentido completo.

O primeiro progresso na linguagem oral é alcançado quando a criança repete uma palavra inteira, seguindo imediatamente a articulação da palavra pelo professor (1). No passo seguinte, a criança já pode recordar, olhando para um objeto, figura ou forma impressa, a forma articulada dessa palavra. Logo que possa repetir uma palavra corretamente pela imitação, esta palavra é situada no seu livro individual de palavras faladas com um desenho ilustrado das mesmas e as palavras, em letras de imprensa (2). Neste primeiro livro todas as palavras que começam ou terminam por uma determinada consoante são grupadas em uma página; a consoante particular que começa ou termina as palavras é situada no canto superior. Nenhuma atenção se dá ao elemento isolado; entretanto, a menos que a criança falhe ao pronunciar ou a pronuncie mal, — e neste caso o professor, usando o processo do sentido múltiplo, chamará a atenção para o som — a criança terá que repeti-lo corretamente; isto não é tudo, mas uma prática ou um passo no exercício, porque a palavra não poderá ser posta no livro da criança se ela não tiver sido articulada corretamente.

Estes livros de linguagem oral terão significação e utilidade para as crianças, se cada palavra relaci-

onada representar um assunto de linguagem familiar, cujo nome foi aprendido com êxito.

[...] Em complemento aos livros de linguagem individual, o professor preparará uma coleção de cartazes-chaves. Cada um destes cartazes conterà algumas palavras situadas uma sob as outras, empregando alguns sons de consoantes no início e no fim. Por exemplo: R: rir, ser, dor, mar, rei, roer; L: til, lei, mel, lata, sol, ról.

Perto de cada palavra, em letra de imprensa, coloca-se uma figura ilustrada para evitar que a forma impressa da palavra apresente uma dificuldade de leitura que, por sua vez, pode provocar um entrave à linguagem oral.

Os objetos do ano escolar seguinte consistirão em: revisão e fixação de todas as consoantes aprendidas no ano anterior e desenvolvimento das mais difíceis, isto é: l, r, ch e j (1); introdução de sinais diacríticos (sinais gráficos também chamados ortográficos, léxicos, fônicos ou prosódicos e destinados especialmente a distinguir a modulação das vogais ou a pronúncia de certas palavras que, sem eles, oferecem confusão com outras; os acentos agudo, grave e circunflexo, o til, a cedilha, o trema, o apóstrofo e o hífen, nas vogais), que até o presente foram aprendidas apenas pela imitação (2); ensinar à criança expressões naturais e corretas de linguagem, em qualquer lugar e sempre que a necessidade surja (3). (DÓRIA, 1957, p. 114-115)

A professora justifica a utilização dessa forma de ensinar argumentando que as crianças aprendem mais facilmente as palavras familiares que fazem parte do seu cotidiano e despertam seu interesse. Nesse contexto, a re-

petição constante dessas palavras faz com que o aprendiz internalize os padrões corretos da articulação de cada elemento e, somente depois de fixados tais padrões, recomenda-se o ensino das unidades constitutivas menores – as consoantes e as vogais.

Além disso, a pesquisadora explica que, como as crianças surdas se interessam pelos brinquedos, recomenda-se que o trabalho inicie nomeando esses objetos (com os substantivos), os qualificando (por meio dos adjetivos) e ensinando ações (designadas pelos verbos). Dória (1957), ao argumentar que a leitura da fala e a fonação devem se processar paralelamente e em simultâneo ao ensino da linguagem, parece prever que o ensino da fala, da leitura, da escrita e de questões metalinguísticas ocorreriam ao mesmo tempo nas atividades de sua proposta pedagógica.

LEITURA, ESCRITA, FALA E QUESTÕES METALINGUÍSTICAS: ELEMENTOS DE UM MESMO PROCESSO?

Dória (1957) apresenta, em sua obra, sugestões de planos gerais de trabalho com inúmeras atividades para trabalhar: a observação da língua e sua produção oral, a familiarização com fonemas e o ensino de diversas classes gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo, numeral, pronome, conjunção, advérbio) e de algumas funções sintáticas (sujeito, objeto direto e indireto). Ela aponta que questões metalinguísticas acerca da língua, como “[...] a conjugação dos verbos, suas variações, o número dos substantivos, as variações pronominais, os problemas da sintaxe, etc. deve-

rão ser ensinados de maneira própria, adequada à deficiência das crianças.” (DÓRIA, 1957, p. 142).

Nas suas propostas de atividade, a autora propõe que sejam elaborados pelo professor cartazes-chave com palavras, suas respectivas formas escritas em letra de imprensa e figuras que representem seu significado. Para trabalhar com os substantivos e verbos na página 126, por exemplo, ela sugere que sejam elaborados cartões com frases e imagens que indiquem ações; logo, o aluno deveria ler as frases e articular as palavras, e o professor trabalharia com essas duas classes gramaticais. Era esperado que a criança aprendesse questões gramaticais, lesse a forma escrita e articulasse as palavras ao mesmo tempo, como a autora comenta no trecho abaixo:

Perto de cada palavra, em letra de imprensa, coloca-se uma figura ilustrada para evitar que a forma impressa da palavra apresente uma dificuldade de leitura, que, por sua vez, pode provocar um entrave à linguagem oral.

As crianças apreciam muito estes cartazes ou figuras coloridas, de forma atraente e, ao que parece, elas nunca se cansam de dizer as palavras que lhes são familiares. Isto constitui, também, valioso material para exercício porque a repetição constante destas palavras fixa na mente das crianças os padrões de articulação corretos dos elementos. (DÓRIA, 1957, p. 115)

Ao recomendar o uso de histórias como recurso para o estudo das classes gramaticais da língua, a educadora aconselha que sejam trabalhados: os verbos, come-

çando por “correr”, “pular”, “brincar”, “passear” e “sentar” por fazerem parte do universo da criança surda; os substantivos; os adjetivos; os numerais; os pronomes; as preposições e as conjunções. Para o ensino de tais conteúdos, a autora indica algumas lições organizadas em unidades, cujos tópicos seriam: os pronomes “quem”, “que”, “quantos”, “de quem” e os pessoais; verbos “ter”, “ser”, “correr”, “cortar”, “chorar”, “ir”, “mandar”, “dar”, “dizer”, “ser” e “estar”; e conjunção “e”. Como ela desenvolve:

3. Verbos: utilizar exercícios na forma positiva, negativa e interrogativa. Ensino da significação do presente, passado e futuro. Será ideal utilizar-se uma história por semana centralizando nela todo o trabalho da linguagem. Croker, Jones e Pratt, professores da School for the Deaf, de New York, aconselharam os seguintes passos no desenvolvimento da história:

a) apresentação de palavras novas: a palavra nova é falada pelo professor, escrita pelas crianças de acordo com a fonética aprendida; se a ortografia estiver errada, deverá ser apagada imediatamente e substituída pela grafia correta;

b) o significado de novas palavras e expressões ensinadas por meio de objetos, quadros ou dramatização;

c) história contada como um todo e dramatizada pela classe. Esta ordem pode ser invertida, isto é, a história contada pelo professor, as crianças levadas a pensar no significado de novas palavras do texto e de novas palavras escritas foneticamente pelas crianças.

[...] d) conjugar o verbo *ter*, no presente (formas positiva e negativa), no passado e no futuro (*idem*).

e) utilizar frases com lacunas para preencher com o verbo conjugado no tempo próprio, por exemplo:

1. O cachorrinho rabo curto.
2. A menina uma linda boneca.
3. Os bebês não dentes.
4. Você livros de história.
5. Lúcia um lindo vestido na próxima semana.
6. Laís uma nova boneca porque a outra quebrou-se, etc. (DÓRIA, 1957, p. 156-157, 159)

Além de classes gramaticais, os exercícios propostos também tratam das funções sintáticas sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto adverbial, porém não se aprofundam em explicações metalinguísticas. Ao trabalhar essas categorias, a professora organiza uma tabela dividida em cinco colunas destinadas: a “quem” (1ª), ao “verbo” (2ª), a “que” (3ª), a “de que cor” (4ª) e a “de quem” (5ª). Essa tabela se assemelha à Chave Edith Fitzgerald^{xxxiii}, constituída por seis colunas com perguntas que se referem a diferentes partes da oração: o sujeito (quem, o que?); o verbo; os objetos direto e indireto (o que, de quem?); as palavras que se referem ao local (onde?); os modificadores do verbo principal (para quem?, de quem?, como?, quantas vezes?); e os termos que indicam o tempo (quando?). Nas atividades, ela também parece pressupor

o ensino da escrita, como podemos observar na 3ª unidade de seu plano de atividades:

Para o exercício ou verificação do aprendido, dá-se aos alunos uma folha de papel dividida em 5 colunas; o nome da 1ª será “Quem?”, a 2ª não terá “nome” mas corresponderá ao tempo presente de um verbo, por exemplo: ver; a terceira coluna será do Quantos e a 4ª do Que.

Então a criança deverá preenchê-las com os nomes de objetos que lhe serão mostrados à parte para formar sentenças com sentido completo; na 1ª, o sujeito será sempre Eu; por exemplo: as palavras poderão ser estas: carro, bola, coelho e pião.

Na 1ª coluna, Eu; na 2ª, vejo; na 3ª, um; na 4ª, carro, e na 5ª o desenho do objeto. Assim sucessivamente; a criança deverá saber quem vê, quantos e o que vê (no desenho). (DÓRIA, 1957, p. 148)

Nesse contexto, parece ser esperado que o aluno escrevesse frases com sentido completo a partir dos objetos que lhe fossem mostrados. O mesmo é observado na atividade proposta da página 149, quando a autora trabalha com o ensino do verbo “ter”:

A folha de papel permanece dividida em cinco colunas, destinando-se a 1ª, ao pronome; a 2ª, ao verbo; a 3ª, à “Quantos”; a 4ª, à “Que?” e a 5ª à “De que cor”: por ora esta última coluna permanece em branco; então, a criança escreverá, situando as palavras nos respectivos lugares, o se-

guinte: “Eu tenho um nariz”. “Eu tenho dois pés”. “Eu tenho duas orelhas”, etc.

Dominado este passo, a coluna nº 1 (dos pronomes) e a nº 4 (do “Que”) poderão sofrer variações; a nº 5 (“De que cor”) será preenchida; a nº 2 conterá o verbo na 3ª pessoa do singular (“tem”) e a nº 3 (de “Quantos”) permanece inalterada, ficando, pois, assim: “Maria tem uma boneca”; “João tem olhos azuis”; “Maria tem um vestido azul”, etc. (DÓRIA, 1957, p. 149)

Além da escrita, o exercício em questão também aborda alguns conteúdos gramaticais, como o uso de pronomes e do verbo “ter” no Presente do Indicativo. Entretanto, não fica claro se seriam feitas explicações metalinguísticas sobre o uso das diferentes desinências número-pessoais desse tempo verbal ou se seria apenas um exercício de cópia das estruturas linguísticas.

Por fim, também é previsto o ensino de vocabulário. Dória (1957) recomenda que o ensino da língua oral inicie com as palavras fáceis – com as consoantes mais simples e todas as vogais – que façam parte do contexto da criança surda para depois serem ensinadas palavras mais complexas. Como comenta a autora:

[...] deverão ser ensinadas as cores (sempre em frases ou sentenças), os adjetivos, combinando-os com aquilo que a criança já aprendeu e penetrando suave e naturalmente no domínio dos animais, através dos brinquedos, dos alimentos, dos meios de transporte, aumentando sempre o vocabulário da criança e desenvolvendo progressiva-

mente os seus processos mentais. Só assim a criança muda poderá preparar-se para dominar as ideias mais abstratas que lhe serão apresentadas não só na matemática e em outras matérias do curso primário como pela própria vida futura. (DÓRIA, 1957, p. 141-142)

Nas recomendações didáticas, a autora prevê que sejam abordadas nas unidades diferentes temáticas, como: animais, alimentos, meios de transporte, entre outros. De acordo com o trecho acima, as classes gramaticais seriam ensinadas junto com palavras novas, de modo que a criança surda fosse ampliando progressivamente seu vocabulário.

Contata-se, em uma primeira análise, que Dória (1957) parece reduzir o ensino da língua à oralização; porém, há momentos na obra em que ela sugere exercícios que contemplam ensino de vocabulário e questões metalinguísticas, além de haver atividades que pressupõem que o aluno surdo iria ler palavras e sentenças ou escrevê-las. Ainda que sejam competências linguísticas com diferentes níveis de dificuldade e que exigem diferentes conhecimentos prévios por parte do aprendiz, a autora compreendia todos esses elementos como partes do mesmo processo de ensino e pressupunha que eles seriam ensinados em simultâneo por meio das mesmas atividades em suas recomendações didáticas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a obra produzida trata-se de um livro voltado para professores especialistas na área. Observa-se uma tentativa de aprimoramento científico no

ensino para surdos: enquanto cartilhas produzidas anteriormente eram baseadas apenas nas experiências dos educadores, a obra produzida por Ana Rímoli busca aprofundar questões a respeito de técnicas para o ensino da língua oral. Além disso, ao desenvolver sua proposta educacional, Dória (1957) parece ter um duplo objetivo: além de descrever o método e as etapas de seu ensino, ela parece buscar justificar suas escolhas a partir da apresentação de diversos autores e estudos na área que sustentariam a cientificidade de tal proposta.

Tal aprimoramento se relaciona com o objetivo de descentralização do ensino para surdos nesse período. Conforme as turmas do Curso Normal para Professores de Surdos se formavam, surgia a necessidade de materiais de apoio na área, já que os profissionais especializados atuavam em escolas de todo território brasileiro. Nesse sentido, a produção de material nesse período impactou, de certa forma, também na homogeneização das práticas pedagógicas para surdos: tendo em conta que a formação de professores na área era voltada apenas para o ensino da fala, o método oral expandiu ainda mais seu alcance no âmbito nacional nesse período.

No entanto, conclui-se que, apesar da tentativa de comprovar o embasamento científico e o sucesso do método oral, não fica claro na proposta de Dória (1957) em que consiste especificamente o ensino da língua proposto e de que forma o aluno surdo aprenderia diferentes competências da língua ao mesmo tempo nas atividades sugeridas. Tal incongruência nos ajuda a compreender alguns equívocos ocorridos historicamente na parte prática da área, como a não priorização do ensino de conteúdos

escolares e as dificuldades existentes na leitura e na escrita de sujeitos surdos, mesmo depois de escolarizados através do ensino emendativo. Ao afirmar que os conteúdos deveriam ser ensinados de maneira própria e adequados à suposta limitação da criança surda, deslocava-se a responsabilidade da aprendizagem exclusivamente para o aluno, justificando qualquer fracasso escolar a partir da sua condição. Em tal dinâmica, limitações e incoerências das metodologias de ensino voltadas para esse público não eram questionadas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, R. de O. Ensino de língua, livros didáticos e História: relações vistas pela Historiografia da Linguística. *Linha D'Água* (online), São Paulo, v. 32, n. 1, jan/abril, 2019, p. 155-174.

BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. *Questões em historiografia da linguística*: homenagem a Cristina Altman. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

DÓRIA, A. R. *Compêndio da educação da criança surda-muda*. Rio de Janeiro: MEC / INSM, 1954.

DÓRIA, A. R. *Introdução à didática da fala*. Rio de Janeiro: MEC / INSM, 1957.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, 2017, p. 229-243.

SOARES, M. A. *O Oralismo como método pedagógico Contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil*. [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Repositório da Produção Científica e Intelectual da

Unicamp, 1996. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253234>

SWIGGERS, P. La Historiografía de la Lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, v. 1, n. 1, 2009, p. 67-76.

CAPÍTULO 14

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA COM JAMBOARD

Débora **RACY SOARES**
UFLA – debora.soares@ufla.br

RESUMO: Neste relato de experiência serão apresentados exemplos de atividades práticas, aplicadas em sala de aula, e criadas com o *Jamboard*, quadro interativo desenvolvido pelo Google. As onze atividades apresentadas foram elaboradas para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), para turmas de discentes internacionais da Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul do estado de Minas Gerais, no Brasil. As atividades foram criadas no quadro interativo com o objetivo de inserir propostas lúdicas e criativas em sala de aula remota, durante o segundo semestre letivo de 2021. As atividades foram utilizadas com distintas finalidades: revisão de alguns tópicos aprendidos, quebra-gelo, resumo das aulas, incentivo à conversação e escrita colaborativa, entre outras. As atividades foram planejadas e aplicadas à luz da abordagem teórica do modelo PIC-RAT. Trata-se de um modelo que pode servir como parâmetro para o planejamento e desenvolvimento de atividades online, de qualquer disciplina. Participaram dos exercícios desenvolvidos alunos de PLE, adultos falantes de espanhol como língua materna, em contexto universitário. As atividades foram realizadas, conjuntamente, nas aulas síncronas (lives). Das onze atividades apresentadas, cinco serão discutidas neste relato de experiência. Os resultados parciais indicam que o *Jamboard* pode potencializar a interação em aulas síncronas, estimular a criatividade e a

proatividade dos alunos, mantendo-os motivados, bem como tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas.

PALAVRAS-CHAVE: português como língua estrangeira; *jamboard*; ufla; *pic-rat*; ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta exemplos de atividades práticas, aplicadas em sala de aula, e criadas com o *Jamboard*. As onze atividades apresentadas foram elaboradas para o ensino de Português Língua Estrangeira 1 (PLE 1) para turmas de discentes internacionais da Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul do estado de Minas Gerais, no Brasil. Das onze atividades propostas, cinco serão discutidas neste artigo. As atividades foram criadas com o objetivo de inserir propostas lúdicas, interativas e criativas em sala de aula remota, durante o período da pandemia. As atividades foram usadas com distintas finalidades: revisão de alguns tópicos aprendidos, quebra-gelo (*warm-up*), resumo das aulas, incentivo à conversação e escrita colaborativa, entre outros. As atividades foram planejadas e aplicadas à luz do modelo *PIC-RAT*. Trata-se de um modelo que pode servir como parâmetro para o planejamento e desenvolvimento de atividades virtuais, de qualquer disciplina. Participaram dos exercícios desenvolvidos no *Jamboard* alunos adultos, falantes de espanhol como língua materna, em contexto universitário. As atividades foram realizadas, conjuntamente, nas aulas síncronas (*lives*) durante o segundo semestre letivo de 2021. Portanto, a proposta deste artigo é apresentar cinco das onze atividades elaboradas no *Jamboard*, à luz do modelo *PIC-RAT*.

A inserção de tecnologias digitais em aulas de PLE, sejam virtuais, híbridas ou presenciais, tem sido constante na UFLA. Durante as aulas remotas, estratégias pedagógicas, ancoradas em recursos digitais, auxiliaram os alunos a se manterem focados e motivados; haja vista que, durante o período remoto, o número de desistência nas turmas de PLE 1 foi inexistente. Os alunos se sentiram, apesar de apartados fisicamente, envolvidos com as disciplinas, responsabilizando-se pelo seu processo de aprendizagem. Ressalte-se que muitos alunos participaram das aulas síncronas em seus respectivos países, em diferentes fusos horários. Mesmo sendo recém-ingressos na UFLA, não deixaram de se envolver ativamente nas disciplinas de Português Língua Estrangeira. Os que participaram do Brasil, vale notar, encontravam-se em situação de adaptação ao país, à cidade de Lavras e à Universidade Federal de Lavras; sem mencionar a dificuldade adicional do isolamento, também acadêmico, obrigatório, somada aos entraves linguísticos próprios de quem está em início de aprendizagem de uma língua estrangeira.

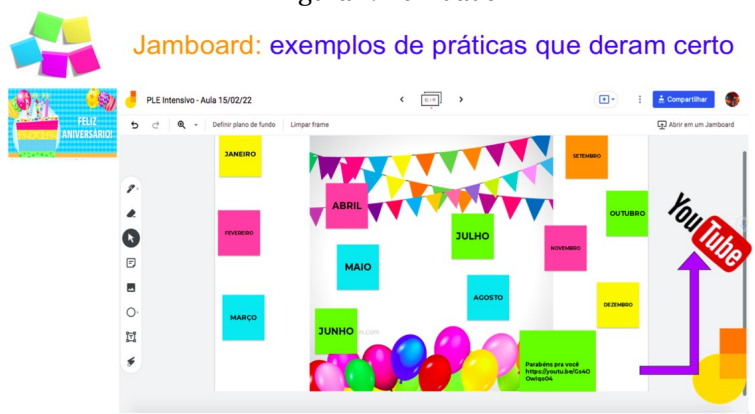
As atividades desenvolvidas no *Jamboard*, portanto, foram pensadas para serem aplicadas a um público-alvo bem específico: alunos estrangeiros de graduação e de pós-graduação, matriculados na disciplina de PLE 1, oriundos de distintos países da América Latina, em situação de aprendizagem remota, durante as aulas síncronas (lives).

O *Jamboard* é um quadro interativo, desenvolvido pelo *Google*, e faz parte da família *G Suite*. Foi anunciado oficialmente em 25 de outubro de 2016. Nele é possível inserir textos em forma de nota, fazer

desenhos e *upload* de imagens. Este quadro interativo dá margem a inúmeras possibilidades de atividades, a depender da criatividade dos usuários. Durante as aulas de PLE 1, os quadros foram utilizados com distintas finalidades, como mencionado.

Das onze atividades apresentadas, foram selecionadas cinco para serem discutidas neste artigo. Na Figura 1 é possível observar a primeira atividade:

Figura 1: Atividade 1



Fonte: Print da página do Jamboard criado pela autora

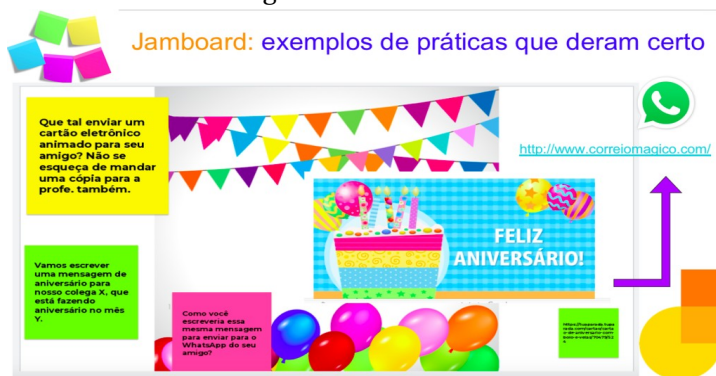
Nesta primeira atividade “Conhecendo a turma”, os alunos estavam aprendendo a fazer apresentações e deveriam informar a data de seus aniversários. Um quadro com os meses do ano foi construído no *Jamboard*. Cada aluno deveria inserir a data de seu aniversário no quadro coletivo. Em seguida, eram convidados a ouvir a música “Parabéns para você”, cujo link, que direcionava para o *YouTube*, estava exposto em uma das notas. A atividade foi feita em conjunto,

como quebra-gelo (*warm-up*) em uma das aulas síncronas. Embora tenha sido uma atividade relativamente simples, rendeu frutos. Durante o período das aulas, a professora era constantemente lembrada dos aniversariantes da turma, que ganhavam um “Parabéns” em coro, seguido da cantoria coletiva da música “Parabéns para você”, com sua variante (com quem será, com quem será...). É interessante notar que, até mesmo durante os períodos de recesso escolar, férias, ou nos semestres seguintes, os alunos cumprimentavam os colegas através do grupo da turma no *WhatsApp*. Procurou-se trabalhar as habilidades comunicativas de forma integrada nesta atividade que mobilizou, leitura, escrita e audição da música. Vale lembrar que os alunos contemplados estavam no nível A1 de aprendizado do idioma.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que estabelece um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em uma língua, há seis níveis distintos a serem considerados: A1, A2, B1, B2, C1, C2. No nível básico ou A1 de proficiência linguística, o aluno iniciante é capaz de compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas, reconhecer enunciados simples e satisfazer suas necessidades concretas de comunicação. Portanto, neste nível, o aluno consegue: apresentar-se e apresentar outras pessoas, fazer perguntas e fornecer respostas sobre aspectos pessoais (nacionalidade, profissão, família, datas de aniversário, gostos e interesses), sobre as pessoas que conhece e coisas que faz rotineiramente. É capaz, ainda, de se comunicar de for-

ma simples e objetiva, principalmente se o interlocutor falar devagar e articular bem as palavras. Em seguida, pode-se observar a Atividade 2:

Figura 2: Atividade 2



Fonte: Print da página do Jamboard criado pela autora

A primeira e a segunda atividades estão interligadas. Na segunda, solicita-se que os alunos escrevam uma mensagem cumprimentando os aniversariantes da turma que completam anos em um mês determinado. São solicitados dois tipos distintos de mensagens e ambas devem ser produzidas e enviadas por meio de recursos digitais específicos. A primeira mensagem deve ser enviada ao aniversariante no grupo da turma no *WhatsApp*. Espera-se que os alunos saibam produzir mensagens curtas, utilizando a língua Portuguesa de forma coloquial e abreviada. São esperadas expressões próprias ao internetês, neologismo que designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que as palavras são abreviadas, normalmente se transformando em expressões de duas ou, no máximo, cinco letras como: *rs* (risos), *blz* (beleza), *fds* (fim de sema-

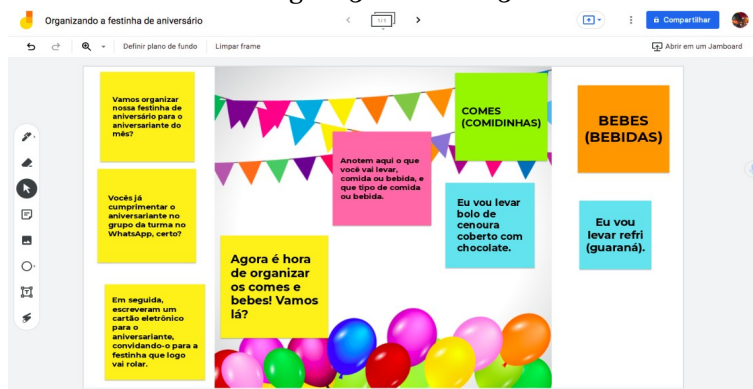
na), *bjs* (beijos), etc. O uso restrito de caracteres, associado aos *emoticons* e aos *emojis*, pode aparecer nas produções escritas dos alunos. O *emoticon*, forma de comunicação paralinguística, é um pictograma criado através de sinais de pontuação, números e caracteres especiais; como exemplo temos: “:.)”. Já o *emoji* é um ícone ilustrado que, geralmente, está embutido nos teclados dos *smartphones*, como: 😊

É interessante pontuar que no gênero internetês observa-se, além do uso restrito de caracteres, um certo desmantelamento da acentuação e da pontuação e, conseqüentemente, a utilização mais acentuada da fonética em detrimento da etimologia. Dominar o internetês para se comunicar nos grupos do *WhatsApp* também faz parte do letramento digital em língua estrangeira. Portanto, aprender a se comunicar, através de mensagens rápidas, por meio de programas mensageiros (*WhatsApp*, *Telegram*, *MSN Messenger*, *Skype*, etc.), usando corretamente os emojis, também chamados de *smileys*, e os emoticons são atividades que devem ser exploradas em aulas de PLE. O *Jamboard*, nesse caso, foi utilizado de forma propositiva para expor e explicar as atividades que seriam desenvolvidas no grupo do *WhatsApp* e através do site Correio Mágico (www.correiomagico.com).

A segunda atividade remetia a um site específico, denominado Correio Mágico, onde era possível produzir um cartão eletrônico animado para o aniversariante. Os alunos foram convidados a produzir um cartão, em meio digital, para cumprimentar o aniversariante e convidá-lo para uma festinha que seria organizada pela turma. O

cartão deveria ser enviado para o aniversariante, com cópia para a professora. Nessa atividade, os alunos deveriam elaborar um convite, respeitando as características enunciativas do gênero. Um convite de aniversário deve comunicar sobre um evento específico, apresentando informações claras (como dia e local da festa, horário, como chegar) para que o aniversariante entenda a mensagem. Nesse caso, em vez de o aniversariante oferecer a festa, ela seria oferecida pela turma. Questões interculturais foram suscitadas pela atividade proposta: quem deve oferecer a festinha? O aniversariante? A turma? Qual é o costume no Brasil? Qual é o costume nos países de vocês? A inversão da expectativa foi trabalhada na atividade já que, no Brasil, geralmente é o aniversariante que costuma oferecer a festa e pagar por ela. Em seguida, questões como rachar a conta e organizar-se para oferecer os comes e bebes conduziu à atividade (3) seguinte.

Figura 3: Atividade 3



Fonte: Print da página do Jamboard criado pela autora

Na terceira atividade, realizada no mural, os alunos foram convidados a organizar os comes e bebes da festa, sinalizando se levariam bebidas ou comidas. Foram discutidas questões como horário de festas de aniversário no Brasil, como se vestir para a ocasião (*dress code*), a que horas chegar. Devemos ser pontuais? Pode-se atrasar um pouco? Quanto tempo de atraso seria tolerado? Qual é o horário de ir embora? É preciso levar presente se a gente for levar a comida ou a bebida? O que dizer para o aniversariante? Precisa levar vela para o bolo? Em festas de adultos é comum cantar a música “Parabéns para você”? O que se come e bebe em festas de aniversário no Brasil? O que podemos levar? No quadro “organizando a festinha de aniversário”, os alunos deveriam indicar se levariam comidas ou bebidas, discriminando os comes e bebes.

É imprescindível ressaltar que as atividades elaboradas no *Jamboard* e aqui apresentadas foram utilizadas como complementares ao material didático adotado nas aulas de PLE 1. Ainda que as atividades tenham sido planejadas para desempenhar diferentes funções, em momentos distintos das aulas síncronas, ora introduzindo um assunto, ora revisando e retomando pontos importantes, todas foram pensadas como *input* secundário, isto é, adicional ao livro didático. De certa forma, as informações solicitadas nas atividades já tinham sido previamente apresentadas no material didático, à exceção do site Correio Mágico.

Os livros didáticos utilizados nas disciplinas de PLE 1 são os seguintes: *Novo Avenida Brasil 1* e *Gramática Ativa 1*. *Novo Avenida Brasil 1* é ancorado

na abordagem comunicativa e serve como base para as atividades aqui apresentadas, elaboradas no *Jamboard*. Já *Gramática Ativa 1* é um livro de sistematização gramatical, com exercícios e áudios, que complementa o *Novo Avenida Brasil 1*, cujas regras gramaticais aparecem de forma implícita e, portanto, pouco evidente para a compreensão de alunos em situação de bilinguismo tardio, conforme Martins (2015).

Benson (2001) sugere que o livro didático, ao fornecer um norte aos estudantes, evitaria que eles se sentissem desamparados. As atividades digitais propostas por meio do *Jamboard*, ainda que sigam alguns temas enfocados nos livros didáticos adotados, também propiciam outras experiências de aprendizagem: mais lúdicas, criativas e interativas; além de mobilizarem questões interculturais bastante relevantes para o entendimento da língua-cultura brasileira.

Como é conhecido, na abordagem ou método comunicativo a aprendizagem se dá pela interação, pela comunicação na língua-alvo, isto é, aquela que se deseja aprender. A principal característica desta abordagem é organizar as atividades em termos de relevância ou interesse comunicativo autêntico, com o intuito de atender expectativas reais de comunicação e, portanto, as necessidades de interação dos alunos com outros falantes, nativos ou não. Não há dúvida de que as atividades propostas no *Jamboard* permitem a amplificação de situações comunicativas autênticas, potencializando o surgimento de questões, como as de cunho intercultural, suscitadas no calor da hora, du-

rante as aulas síncronas. Na atividade seguinte, 4, o *Jamboard* é utilizado para a revisão de conteúdo.

Figura 4: Atividade 4



Fonte: *Print* da página do *Jamboard* criado pela autora

A atividade desenvolvida no quadro interativo acima foi um ditado com palavras heterogenéricas. O ditado, uma narrativa específica, foi elaborado a partir de palavras heterogenéricas, típicas causadoras de dúvidas entre os alunos falantes de espanhol como língua materna. À medida que os alunos iam ouvindo a narração deveriam escrever algumas palavras (sinalizadas pela entonação mais marcada da professora durante o ditado) no quadro, identificando se elas eram do gênero feminino ou masculino. No final, duas colunas foram formadas, com palavras do gênero masculino e feminino, respectivamente. Então, palavras masculinas em espanhol, como ponte, árvore, água, foram agrupadas do lado direito, pois são femininas em Por-

tuguês. Enquanto que palavras femininas em espanhol, como legume, leite e costume, foram reunidas do lado esquerdo, posto que são masculinas em nossa língua. Esta atividade integrou habilidades de leitura, escrita e audição. Em seguida, os alunos foram convidados a elaborar frases verdadeiras, usando as palavras listadas. Frases verdadeiras, no caso, são aquelas que correspondem a um fato comprovável na vida real, como: os morangos que minha avó cultiva são deliciosos. De fato, eu tenho uma avó que cultiva morangos deliciosos!

Finalmente, na quinta atividade o *Jamboard* foi utilizado como um dicionário ilustrado de onomatopeias.

Figura 5: Atividade 5



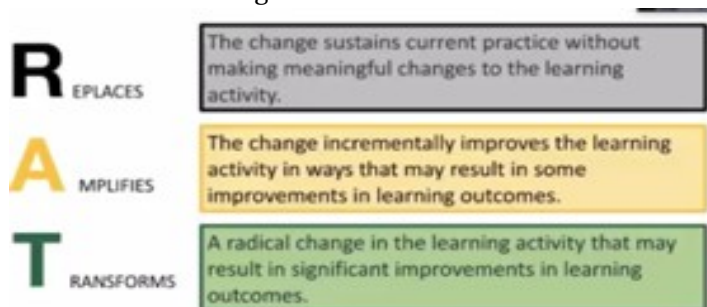
Fonte: *print* da página do *Jamboard* criado pela autora

A partir de um extenso trabalho prévio com quadrinhos brasileiros, como os do Armandinho e da Turma da Mônica, entre outros, realizou-se um levantamento das onomatopeias presentes nos quadrinhos

postados no mural. Os alunos deveriam identificar as onomatopeias e associá-las à situação comunicativa ilustrada na tirinha. Em seguida, foram convidados a produzir suas próprias tirinhas, por meio do *Stripcreator* (www.stripcreator.com), fazendo uso de algumas das onomatopeias estudadas.

É possível refletir sobre as atividades apresentadas a partir do modelo *PIC-RAT*, já que ele oferece diretrizes para uma abordagem pedagógica ancorada em recursos digitais. Na Figura 6, pode-se observar a parte RAT do modelo, referente às atitudes do docente.

Figura 6: Modelo RAT



Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>.

RAT significa *replaces* (substituir), *amplifies* (amplificar) e *transforms* (transformar). Basicamente o modelo apresenta três possíveis atitudes dos docentes diante de recursos pedagógicos digitais e busca refletir sobre elas, problematizando-as. O “R”, substituir, aborda situações em que os docentes usualmente utilizam ferramentas digitais para substituir modelos presenciais de

ensino, assegurando e garantindo a centralidade do professor. É o caso, por exemplo, de videoaulas, gravadas ou não em estúdios e postadas em AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). As práticas usuais de ensino são apenas replicadas, sem mudanças significativas no processo de aprendizagem. O “A” busca ampliar, expandir, as atividades, ancoradas em recursos tecnológicos, de forma a melhorar os resultados da aprendizagem. Atividades amplificadoras seriam capazes de deslocar os discentes de suas zonas de conforto, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem. É o caso das atividades apresentadas, elaboradas no *Jamboard*, que demandam uma atitude proativa por parte dos alunos. Metodologias ativas de aprendizagem certamente podem contribuir com práticas mais interativas, com a ajuda da tecnologia. Já o “T” implementaria uma mudança radical, transformadora mesmo, no processo de aprendizagem, observada através de resultados bastante significativos, como a produção de áudios, convites e tirinhas.

Em todos os casos, é preciso observar os resultados obtidos para ir tentando, pouco a pouco, calibrar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada turma e dos recursos tecnológicos disponíveis. É importante ressaltar que recursos digitais não devem ser vistos como panaceia, capaz de remediar todos os males; muitas vezes eles são absolutamente dispensáveis. Deve-se, tampouco, supor que aulas repletas de pirotecnias tecnológicas sejam um caminho seguro em termos pedagógicos. Entender os limites, os desafios e as possibilidades oferecidas

pelas ferramentas digitais exige trabalho reflexivo contínuo sobre nossas práticas pedagógicas.

Na Figura 7 apresenta-se o modelo PIC que contempla as possíveis atitudes dos discentes em relação à aprendizagem.

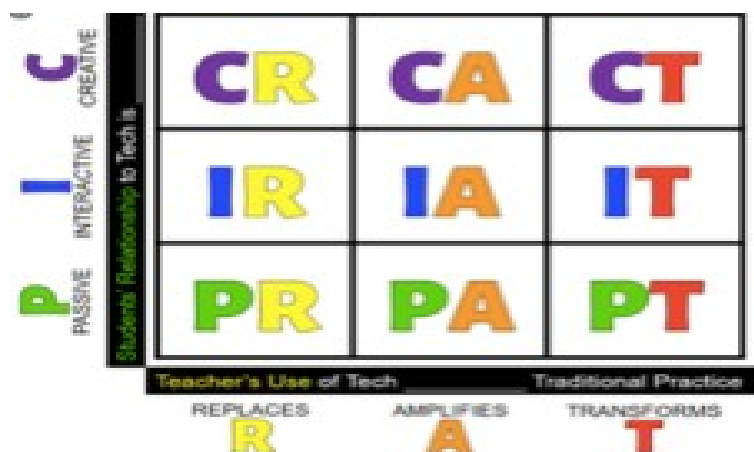
Figura 7: Modelo PIC



Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>.

De acordo com o modelo PIC, os discentes podem apresentar três posturas distintas em relação à aprendizagem: passiva (P), interativa (I) ou criativa (C). A postura passiva é apenas receptiva: o aluno ouve e lê. A postura interativa mobiliza a recepção (ouvir e ler) e a produção de algum texto, de um vídeo, de um áudio. A postura criativa é totalmente produtiva: ela integra as quatro habilidades comunicativas, envolve letramento digital, mobiliza a criatividade e a ludicidade para desenvolver as atividades propostas, de forma autônoma. Na Figura 8 é possível contemplar a matriz *PIC-RAT*:

Figura 8: Matriz *PIC-RAT*



Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>.

Na matriz *PIC-RAT* são observadas as combinações possíveis entre as atitudes dos docentes e as dos discentes. É recomendável que os professores reflitam sobre suas atividades, apostando em práticas amplificadoras e, desejavelmente, transformadoras. Os alunos, por sua vez, podem começar o semestre letivo com uma atitude passiva, mas serem conduzidos, paulatinamente, a se tornarem interativos e criativos, de acordo com as atividades propostas. É evidente que inúmeras variantes podem afetar o trajeto: desde a dificuldade de interação remota até a inibição dos discentes quando precisam se expressar em uma língua estrangeira. No entanto, a matriz *PIC-RAT* deve ser vista menos como um modelo definitivo e mais como um norte, uma possibilidade, entre tantas, de reflexão

sobre a adoção de recursos digitais no ensino de idiomas, em geral, e de Português Língua Estrangeira, em particular.

As cinco atividades apresentadas e elaboradas no *Jamboard* foram pensadas com diferentes finalidades. Todas, no entanto, à luz do modelo *PIC-RAT*, podem promover práticas amplificadoras, criativas e interativas em sala de aula remota, híbrida ou até mesmo presencial. As atividades desenvolvidas no mural do *Google* se mostraram bastante eficientes para manter a motivação dos alunos durante as aulas síncronas (*lives*), estimulando a criatividade, fornecendo momentos interativos e lúdicos, fomentando a motivação e a proatividade; *pari passu* a diminuição da inibição para se expressar, sobretudo em atividades que demandaram produção oral, foi bastante sensível. A melhora significativa das quatro habilidades comunicativas, através de propostas de atividades integradas, que mobilizaram multiletramentos, como o digital, revela: apostar em recursos digitais pode, sim, tornar nossas práticas mais a/efetivas, lúdicas e interativas.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Essex, Pearson, 2001.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une expérience romande. *In: Enjeux*, no. 37/38, 1996, p. 49-75.

MARTINS, C. Número e género nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira. *Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais*. Edição Especial – Línguas não maternas: aquisição/aprendizagem e ensino, variação e política linguística, 1 (1), 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1962.

HUGHES, J.; THOMAS, R.; SCHARBER, C. *Assessing Technology Integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – Framework*. 2006. Disponível em: <http://techedges.org/r-a-t-model/> Acesso em: 10 jan. 2021.

CAPÍTULO 15

AS PAISAGENS SEMIÓTICAS, PRÁTICAS POLÍTICAS E A SUPERDIVERSIDADE: Um estudo na cidade de Heidelberg – políticas de inclusão

Lucilene LISBOA REHBERG

LinC, USP – lulisboa.rehberg@gmail.com

RESUMO: A cidade medieval e berço universitário de Heidelberg, localizada no estado alemão de Baden-Württemberg, possui 160 mil habitantes os quais apresentam um mosaico multifacetado de 180 nacionalidades, dentre elas a brasileira. Num ambiente como este, onde a multiculturalidade coexiste, este trabalho propõe percorrer um olhar semiótico pela cidade para buscar elementos da língua portuguesa e de brasilidade por meio de um *input* não-verbal e de aportes linguísticos que evidenciam o papel das línguas dentro de um contexto de globalização e da superdiversidade (VERTOVEC, 2007), sob uma perspectiva de leitura semiótica dos elementos culturais. Diante deste contexto e pensando nessa imigração, este exercício dedica-se a um mapeamento linguístico, à luz de Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes (2021). Para tanto, apresentaremos cenários recolhidos em trabalho de campo na cidade e os analisaremos sob a luz dos conceitos de multiculturalidade e brasilidade em um ambiente alemão, especialmente, considerando as relações desta paisagem linguística com o multiculturalismo (MILES: 2007) e o papel do português como língua de herança, estrangeira e, ainda, de tradução e interpretação

nesta cidade. Pretende-se com isso, demonstrar que o retrato deste ambiente multicultural é um atributo de bem comum, evidenciando que o plurilinguismo é uma concepção patrimonial e coletiva em que todos os indivíduos se beneficiam, pois não está apenas voltado ao imigrante.

PALAVRAS-CHAVE: heidelberg; língua portuguesa; paisagem linguística; região metropolitana rhein-neckar; superdiversidade.

INTRODUÇÃO

O foco deste artigo é o uso da língua portuguesa na identificação de sua prática sob um ponto de vista macro na cidade de Heidelberg. Em primeiro lugar, forneceremos um breve panorama dos imigrantes brasileiros pelo mundo, pela Europa, descrevendo um perfil conciso deles na Alemanha, conforme Flores e Lira (2021) e Feijó (2021). Na sequência, focaremos em apresentar como o trabalho inter e multidisciplinar entre órgãos políticos, econômicos e universitários ocorre em prol de soluções voltadas para o futuro da Região Metropolitana Rhein-Neckar e, consequentemente, como a inter e a multidisciplinaridade desta região podem contribuir com a inserção da prática da língua portuguesa. Assim, este trabalho busca trazer *insights* sobre a importância de implementação do uso do idioma português em diversos ambientes, numa mesma cidade. Por fim, ofereceremos também uma breve descrição, de caráter sociolinguístico, para buscar exemplos diferenciados sobre a importância das medidas e habilidades para lidar com o plurilinguismo

como um ganho coletivo. Por meio desta descrição, pretendemos realizar uma melhor contextualização dos fenômenos semióticos que a língua carrega para analisarmos a paisagem linguística, sob a luz de Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes (2020), com aporte na iconicidade Givón (2009) e em estudos de Spaziani (2016).

IMIGRAÇÃO BRASILEIRA NOS FLUXOS IMIGRATÓRIOS: LOCALIZANDO-OS NA ALEMANHA

Segundo estimativas do Ministério de Relações Exteriores (2021), existem 4.215.800 brasileiros pelo mundo, 1.300.525 residentes na Europa. Flores e Lira (2021) apontam razões, períodos e perfis distintos para chegada da imigração portuguesa e da brasileira em território alemão:

Germany has a strong tradition of immigration, which became an importante feature of the society from the early fifties on, when the country had tore rebuilt after its almost complete destruction during the World War II. (FLORES; LIRA, 2021, s. d.)

A primeira onda de imigração dos portugueses^{xxxiv} ocorreu em 1964 por incentivo do governo alemão para trabalho temporário em fábricas ocupando cargos com requisitos mínimos de treinamento. Já os imigrantes brasileiros começam a descobrir a Alemanha apenas a partir de 1980, devido à crise econômica brasileira e à corrupção.

A distinção demográfica em termos da composição por gênero é particularmente os homens imigrantes portugueses, pois tinham a chance de melhorar padrões de vida de suas famílias. Para eles, a Alemanha era vista apenas como um local de trabalho, devendo ser uma migração por tempo limitado, tanto porque assim o desejavam tanto quanto eram encorajados pelas políticas oficiais alemãs a regressar à Portugal, logo que o trabalho fosse concluído.

O perfil da imigração brasileira impulsionada por outros fatores, advém em sua grande maioria de mulheres vivendo um relacionamento binacional ou explorando a intenção de trabalhar e estudar no exterior, o interesse de conhecer outros países e o desejo de melhores perspectivas de futuro ou mesmo a necessidade de fugir da pobreza e da discriminação.

Tem-se que, dentre os países europeus, a Alemanha abriga 144.120 brasileiros em seu fluxo migratório, conforme o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2021). Vale ressaltar que brasileiros e brasileiras com dupla nacionalidade não são contados como estrangeiros (FEIJÓ, 2021).

HEIDELBERG E SEU ENTORNO: REGIÃO METROPOLITANA RHEIN-NECKAR

Geograficamente, a região por onde correm os rios Rhein e Neckar, é também uma área metropolitana de conurbação, seu planejamento foi feito em torno do triângulo fronteiro de Baden-Württemberg, Renânia do Palatinado e Hessen. Politicamente, a Região

Metropolitana Rhein-Neckar é composta por uma diretoria de 16 membros caracterizada pela mistura de representantes advindos de vários segmentos da sociedade: indústria, câmara da indústria e do comércio, reitores das universidades de Heidelberg, de Mannheim e de Ludwigshafen; prefeitos de Heidelberg, de Mannheim e de Ludwigshafen. A importância desse grupo é ratificada como diálogos para criar aliança entre a academia, negócios e política, além de identificar desafios econômicos, sociais e ecológicos e colaborar para soluções voltadas para o futuro da região. Estes diálogos são admitidos como paredes de aquarelas à luz de Lima-Hernandes & Ciocchi-Sassi (2015), pois a reunião de ideias tão diversas para um bem comum é real. Para Miles (2007), as cidades são espaços amplos e complexos, cujas origens, significado, desenvolvimento e declínio dependem de uma variedade de fatores interligados: políticos, econômicos e educacionais.

Cerca de 160.000 empresas fazem parte dessa região Rhein-Neckar, constituindo um dos motores econômicos da Alemanha. A região abriga diversos segmentos industriais como engenharia mecânica, automotiva, química, tecnologia da informação, energia, biotecnologia e ciências biológicas, além de instituições de pesquisa e campos universitários, a região dispõe de infraestrutura e um leque de atividades culturais e de lazer, e por fim, um grande cenário voltado para as *startups*.

É nesta região que localizamos a cidade descrita neste artigo: Heidelberg, a cerca de 79 km ao sul de Frankfurt, é a quinta maior cidade de seu estado, Ba-

den-Württemberg. Situa-se no vale do rio Neckar, ao noroeste de Baden-Württemberg, onde se localiza também a cidade de Mannheim, distante apenas 20 km do Rhein, na confluência das águas, já que rio Neckar é um afluente importante do Rhein. Do outro lado do rio Rhein, encontra-se a cidade de Ludwigshafen, pertencente ao estado da Renânia do Palatinado. Ludwigshafen é mundialmente conhecida por ter em seu território a sede da empresa química BASF. BASF fundada em 1865, significava Badische Anilin & Soda Fabrik, ou seja, Basf iniciou suas atividades no estado de Baden-Württemberg, na cidade de Mannheime, por isso, o nome Fábrica de Anilina e Soda de Baden. Mannheim, Ludwigshafen e Heidelberg têm importância para além do aspecto geográfico de junção territorial de estados vizinhos, abarcam Hessen e Renânia do Palatinado, pois são brechas importantes na interpretação sociolinguística, se consideradas do ponto de vista de Melo Pfeifer e Lima-Hernandes (2020, p. 1058), que entendem que as paisagens linguísticas espelham a demografia, a política e a atitude dos cidadãos.

Heidelberg é um centro das ciências da Alemanha e abriga várias e renomadas instalações de pesquisa adjacentes à sua universidade, incluindo o Laboratório Europeu de Biologia Molecular (EMBL, European Molecular Biology Laboratory), Organização Europeia de Biologia Molecular (EMBO), Centro de Pesquisas Alemão do Câncer (DKFZ, Deutsches Krebsforschungszentrum) e quatro Institutos Max Planck: Max Planck Institute for Medical Research, Max Planck

Institute of Astronomy, Max Planck Institute for Nuclear Physics, Max Institute for Comparative Public Law and International Law.

A cidade tem sido ainda centro para as artes, especialmente a literatura, ao longo dos séculos. Por isso foi designada “Cidade da Literatura” pela Rede de Cidades Criativas da UNESCO. Estas qualidades promovem uma união entre a cidade e sua paisagem linguística, aqui, em foco. Para estudá-la, discutiremos o papel da língua portuguesa na cidade de Heidelberg e como ela emerge na sociedade por meio de um olhar da superdiversidade (VERTOVEC, 2007).

HEIDELBERG: UM MUNDO EM UMA CIDADE

As palavras de destaque no site oficial da prefeitura de Heidelberg são: diversidade, tolerância e igualdade de oportunidades. Sob a ótica de política de integração, a cidade atribui importância à naturalização de novos cidadãos alemães. Desta forma, o objetivo é transmitir aos “novos alemães” o quanto são bem-vindos e, sobretudo, como pessoas de outras regiões ou culturas são vistas como um verdadeiro enriquecimento para a cidade. O Relatório da Modern Language Association (RMLA) corrobora com esta política de integração:

Esta versão de competência enfatiza as habilidades para operar não apenas na língua estrangeira uma segunda língua, mas entre línguas, com facilidade em consciência crítica da linguagem, interpretação e tradução, cons-

A partir das leituras de Vertovec (2007) sobre o que propulsiona a (i)migração, constata-se uma multiplicação de variáveis significativas que afetam onde, como e com quem as pessoas vivem.

Nessa concepção, mais pessoas migram de diversos lugares; novas conjunções e interações de variáveis significativas surgem como meio de configurar os padrões de imigração; a conjunção da etnia com uma série de outras variáveis torna a comunidade superdiversa e demanda políticas públicas que atendam a essas novas composições, trajetórias, interações e necessidades de serviço público.

Se as políticas multiculturais têm como objetivo a promoção da tolerância e do respeito pelas identidades coletivas, Heidelberg seria, pois, nesse sentido, um exemplo para essa questão levantada por Vertovec (2007), no contexto de “um mundo em uma cidade”.

Heidelberg possui 160.000 habitantes, sendo 56.000 estrangeiros. A cidade de berço universitário é a mais antiga da Alemanha com mais de 30.000 estudantes. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg oferece mais de 160 cursos. A universidade promove diálogo entre empresa e ciências, oferecendo condições de enquadramento para os investigadores através de parcerias com instituições e empresas de pesquisas não universitárias. Os institutos do IÜD, Institut für Übersetzen und Dolmetschen^{xxxv} e ROSE^{xxxvi}, dedicam-se tam-

bém à língua portuguesa e promovem, em conjunto, muitas vezes, com outros parceiros: i) associações, tal como VEA, Deutsch-brasilianer Verein Rhein-Neckar Entre Águas e.V.; ii), institutos dedicado ao ensino do Português, tal como Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, iii) laboratório para ensino do Português como língua estrangeira dentro da própria universidade, ZS, Zentrales Sprachlabor.

Para o IZ, Interkulturelles Zentrum, um departamento da prefeitura de Heidelberg fundado em 2012, o motivo principal é promover a diversidade cultural e fortalecer o *networking* entre os cidadãos com ou sem antecedentes migratórios. Durante a pandemia em julho de 2020, os músicos brasileiros Monica Tomasi (guitarra e voz), Fausto Israel (voz), Melissa Leão (voz) e Cris Gavazzoni (percurssão) participaram do concurso “Wir 4 traz cultura para você”, do Centro Intercultural – IZ e vencem o concurso através do projeto apresentado intitulado “Wir 4, contando história – Geschichte erzählen”: A associação Deutsch-Brasilianischen Verein Rhein-Neckar e.V assessorou e apoiou os músicos na formulação e submissão da candidatura, como no desenvolvimento e implementação do projeto (VeA).

As associações (Vereins) fazem um trabalho essencial e valioso aos residentes em Heidelberg. Os fundadores, diretores e conselheiros recebem uma capacitação contínua por iniciativas ligadas à prefeitura, culminando em uma integração intercultural devido ao treinamento em alemão. Desse modo, o VeA mantém um diálogo entre a comunidade brasileira e a soci-

idade acolhedora, organizando eventos com o uso de ferramentas tal como interpretação simultânea quando realizados no *campus* universitário. Estender o convite aos não brasileiros oferece a possibilidade de conhecerem um Brasil mais de perto, um exercício de troca de experiências.

O evento público para celebrar o Dia da Língua Portuguesa em 5 de maio de 2022, intitulado Unidade e Diversidade foi organizado pelos institutos IÜD e RoSe, em parceria com VeA, Instituto Camões, Consulado Geral de Munique e o SL, Sprachlabor (Centro de Línguas da Universidade de Heidelberg). O evento foi aberto pelo discurso de Kromatschek (2022) envolvendo a própria diversidade que uma única língua, a portuguesa, carrega em culturas distintas e em diferentes continentes. Kromatschek representa o departamento de coordenação da cidade de Heidelberg como cidade da literatura da UNESCO, em suas palavras, o reconhecimento do evento da Língua Portuguesa em Heidelberg é uma característica imprescindível de tal cidade. Junto desse evento, foi lançado o livro *Schachnovelle* (2021), de Stefan Zweig, traduzido em mais de 60 idiomas, e a tradução para a língua portuguesa foi feita pela jornalista Silvia Bittencourt, também residente em Heideberg. A importância desse momento se dá aos exatos 80 anos depois da morte do autor Stefan Zweig, que viveu e morreu no Brasil.

A multi e interdisciplinaridade é recorrente em outros ambientes. Há 90 anos acontece o *Montagskonferenz* – Conferências que ocorrem às segundas-feiras, organizadas pelo IÜD, e que dedicam-se às

questões sociais da atualidade, com interpretação simultânea, oferecendo uma oportunidade real e concreta de trabalho ao estudante universitário. A programação ocorre em 7 idiomas: alemão, inglês, francês, italiano, russo, espanhol e português.

A contiguidade pede uma sucessão de fatores, que a autora contemplou sob convite da professora Rosa Rodrigues, docente do IÜD, ao participar de uma atividade, como extensão do evento da Língua Portuguesa, e acompanhar, enquanto pesquisadora nesse âmbito, a visita de alunos do PLH – Português como língua de herança. A viagem foi organizada pelo leitorado da Língua Portuguesa e com apoio do Instituto Camões. Os alunos vivem atualmente na região de Colônia. Apesar da distância de cerca de 200 quilômetros de distância, a proximidade patrimonial adquirida em família, traz o idioma português a nível acadêmico, fazendo os jovens entre 14 e 18 anos pisar em um *campus* universitário para usufruir do maior patrimônio recebido, o PLH (Português como Língua de Herança). Eis aqui uma forma como a paisagem linguística espelha as atitudes de cidadãos – pais, filhos, professores de PHL e docentes universitários – uso das línguas e o das políticas linguísticas (Melo-Pfeiffer & Lima-Hernandes, 2020).

HEIDELBERG: DE BERÇO UNIVERSITÁRIO À COMUNIDADE

Como um centro de comércio ativo, Heidelberg tem diversas lojas, dentre elas, uma loja portu-

guesa situada no Centro Velho (Altstadt), que carrega símbolos em seu nome *Blue Sense, passion for Lisbon*, com sombra d'água de um azulejo português na cor azul. O centro de estética brasileira, chamado *Beleza Beauty*, também carrega símbolos associados à língua. Para a perspectiva sociolinguística de Melo-Pfeifer e Lima Hernandez (2020), todavia, não analisam apenas os sinais, mas também i) quem os cria, quem os coloca na paisagem. Em ambos os casos, o uso do idioma inglês na marca, “Blue Sense” e “Beauty” traz modernidade, um tom *fashionista*. Piller (2003) corrobora ao explicar que o público pode reconhecer a mensagem em inglês e ativar o valor de orientações internacionais como designação de sucesso, sofisticação e diversão. Para além de quem cria, a paisagem linguística também analisa ii) os aspectos de quem lê. Perscrutamos o *website* da *Beleza Beauty* e observamos que quem lê, lê e escreve na avaliação do cliente: “wer nach Perfektion sucht, muss zu Beleza!” – tradução livre: “Quem procura perfeição, tem que ir ao Beleza!” A paisagem linguística analisa a manipulação, consciente ou não, de quem cria e de quem lê, confirmando padrões de prestígio que podem ser marcadas pelo princípio da iconicidade no subprincípio da integração na categoria de contiguidade de Givón (1990) em que as palavras com valores próximos ficam próximas sintaticamente, mesmo em línguas diferentes, na mesma oração. No site de *Beleza Beauty*, ainda, podemos ler sobre o serviço: “Das Ergebnis ist dadurch Zimmer perfekt”; (o resultado é sempre perfeito); “letztendlich ist es die Qualität die überzeugt” (por fim, a qualidade

me convince); “Und das alle immer freundlicher und gut gelaunt sind” (e todas são super simpáticas e bem humoradas); “meine Termine wurden immer total pünktlich eingehalten, ich muss nie warten” (há comprometimento com horário, nunca tive que esperar); a cliente Tina escreve sobre qualidade, a amabilidade, bom humor das funcionárias e evidencia a pontualidade da empresa brasileira, fator último, de muita relevância para a cultura alemã.

Givon (1990) explica que a mente organiza a informação, esta conceitua o mundo e ordena os elementos expostos na língua (expressão), revelando a ordem de conhecimentos decorrentes da experiência física. Essa é a base do Princípio da Iconicidade. Esse princípio tem como um de seus subprincípios o de integração que nos permite reconhecer que os conteúdos, cognitivamente mais próximos estão mais integrados na codificação linguística, ou seja, o que é mentalmente próximo se apresentará sintaticamente próximo. E esse subprincípio tem uma estratégia nomeada de contiguidade, que se refere a elementos que se aproximam mentalmente (aspecto cognitivo) e que se codificam linguisticamente contíguos. Em outras palavras, na mente, as ilações são feitas e podem ser mapeadas pela ordem em que as palavras são colocadas no eixo sintagmático. Se uma palavra se distancia da outra, é porque conceitualmente também estão apartadas (SPAZIANI, 2016, p. 155).

O repertório do uso das línguas por parte da cliente alemã é um fenômeno apontado por Melo-Pfeiffer e Chik (2020) como “multimodal translanguaging” e

sinestesia nos espaços privados, comerciais e públicos. Segundo a avaliação da cliente Anja, o parecer estar no Brasil, por conta da música brasileira tocada no ambiente do salão, a ponto dela sentir saudades do ambiente, em épocas de temporadas de férias de verão ou inverno alemães, recebe ênfase e é marcada pelo uso da única frase escrita em português: “senti falta da música brasileira”, tamanha sinestesia. Para a cliente Ilknur, o ambiente parece remetê-lo mesmo ao espírito de férias, wellness “es ist wie in kleiner Wellness Urlaub”. Do mesmo modo que a cliente alemã sente falta do ambiente e atmosfera brasileiros durante as férias, o brasileiro encontra sua alegria ao ver produtos brasileiros em supermercados alemães. Inclusive, ao escutar e dançar seus ritmos. À convite da loja portuguesa, *Blue Sense*, as artistas brasileiras, Cris Gavazzoni, como percussionista, Pri Simeoni, como violinista e Melissa Leão, como vocalista, performaram, ao vivo, para eventos diversos, tal como celebração do jubileu comercial de 5 anos. Encontros para além da contemplação das passagens linguísticas, pois usam uma única língua, sua própria pluralidade. Assim, a língua portuguesa que cabe no mundo, também encontra seu espaço em Heidelberg.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Heidelberg coexiste em um ambiente multicultural, sendo considerado um verdadeiro enriquecimento político, econômico e cultural. Percebemos notório incentivo à multiculturalidade, por meio de empresas estrangeiras, bem como apoio e uso da univer-

sidade e de outras instituições educacionais, como Unesco, para o uso da língua portuguesa, em diferentes situações. O ambiente multicultural e o incentivo à multiculturalidade são a base para a compreensão da cidade, berço universitário, que utiliza a interpretação e a tradução em diferentes âmbitos da sociedade.

Diante deste contexto e pensando nessa imigração, este trabalho dedicou-se a um mapeamento linguístico, à luz de MELO-PFEIFFER e LIMA-HERNANDES (2021), chegando à conclusão de que o retrato deste ambiente multicultural é um atributo de bem comum evidenciando que o plurilinguismo é uma concepção patrimonial coletiva, em que todos os indivíduos ganham, pois o ambiente não é apenas voltado ao imigrante.

REFERÊNCIAS

BELEZA BEAUTY. Kundenstimmen. Consulta em 01/06/2022. Disponível em <https://www.beleza-beauty.de>.

BLUE SENSE. Passion for Lisbon. Consulta em 27/11/2022. Disponível em <https://bluesense.me/>.

COMUNIDADE BRASILEIRA NO EXTERIOR. Estimativas referentes ao ano de 2020. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Assunto de Soberania Nacional e Cidadania. Departamento Consular. Consulta em 28.06.2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/arquivos/ComunidadeBrasileira2020.pdf>.

FELJÓ, Glauco Vaz. *Retratos na Alemanha: 30 anos de imigração*. Campinas: Ponte Editores, 2021, p. 24.

FLORES, Cristina; LIRA, Camila. Portuguese in Germany: Considering issues of heritage language development and biliteracy. In: SOUZA, A.; MELO-PFEIFFER, S. (Eds.). *Portuguese as a Heritage*

Language in Europe: A pluricentric perspective. Campinas: Edições Pontes, 2021, p. 85-118. Consulta em 24/11/2022. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/74643/3/Flores%26Lira_%20Portuguese%20in%20Germany_revised_clean.pdf.

GIVÓN, Talmy. *The genesis of syntactic complexity*: Diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

HEIDELBERG.DE. Rathaus. *Ausländerrat. Migrationsrat*. Consulta em 01.07.2022. Disponível em: https://www.heidelberg.de/hd/HD/Rathaus/Auslaenderrat_Migrationsrat.html.

HEIDELBERG De. *Heidelberg in Zahlen*. Consulta em 01.07.2022. Disponível em <https://www.heidelberg.de/1348853.html>.

INTERKULTURELLES ZENTRUM HEIDELBERG. Gründungsgeschichte. Consulta em 01.07.2022. Disponível em <https://www.iz-heidelberg.de/1597648>.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CIOCCHI-SASSI, Karina. “Língua de Herança como Integradora de Identidade”. In: JENINNGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *Português como Língua de Herança*. A Filosofia do começo, meio e fim. Nova York: Editora Brasil em Mente, 2015. p.105-106.

MELO-PFEIFER, Sílvia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Apresentação. Paisagens Linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilingual nos espaços sociais. In: *Domínios de Linguagem*, 14 (4), 2020, p. 1058.

MELO-PFEIFER, Sílvia; CHIK, Alice. Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. In: *International Journal of Multilingualism*, 2020.

MILES, Malcolm. *Cities and Cultures*. London: Sage, 2007, p. 8.

METROPOLREGION RHEIN-NECKAR. Rhine-Neckar Metropolitan Region. Progressive, committed and livable. 2019. Consulta

em 29.06.2022 https://www.m-r-n.com/mediacenter/presentationen/MRN_Basispraesentation_2019_englisch.pdf.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (MLA) aD hoc Committee on Foreign Languages (200/) Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. consulta 25/11/2022. Disponível em MODERN LANGUAGE

ASSOCIATION (MLA) aD hoc Committee on Foreign Languages (200/) Foreign languages and higher education: New structures for a changed world.

PILLER, Ingrid. Advertising as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistic* 23, 2003, p. 170-183.

ROMANISTIK.DE. Dia Mundial da Língua Portuguesa. Welttag der portugiesischen Sprache, 05 Mai. 2022. Consulado em 01/07/2022. Disponível em <https://www.romanistik.de/aktuelles/5990>.

STATISTISCHE BERICHTE BADEN-WÜRTTEMBERG. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2022, p.14.

SPAZIANI, Lidia. A estigmatização em relação aos ciganos: as construções avaliativas por não ciganos. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

START-RHEIN-NECKAR. Die Metropolregion Rhein-Neckar. Consulta feita em 25/11/2022. Disponível em: <https://start-rhein-neckar.com/die-region/>.

UNI-HEIDELBERG. Montagskonferenz Sommersemester 2022 Consulta em 26/11/2022. Disponível em <https://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/neuphil/iask/sued/aktuelles/montagskonferenz.html>.

UNI-HEIDELBERG. Forschung. consulta em 26/11/2022. Disponível: <https://www.uni-heidelberg.de/de/forschung>.

VEA. Deutsch-brasilianischer Verein Rhein-Neckar Ente Águas. Konzerte/Concertos. “Contando Historia”. “Geschichten erzählen” in einer Partnerschaft mit dem.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, 2007, p. 1024-1054, DOI: 10.1080/01419870701599465.

ZWEIG, Stefan. *O livro do xadrez*. Trad. Silvia Bittencourt; HOMS, Mariana. São Paulo: Fósforo, 2021.

CAPÍTULO 16

DESVENDANDO MISTÉRIO PARA APRENDER: *Gamification* e *storytelling* a favor do ensino de língua inglesa

Tatiana Ramalho BARBOSA

MPLE / UFPB – tatiramalho@hotmail.com

RESUMO: Os alunos de uma nova geração, os Alphas, estão preenchendo as salas de aula, atualmente, trazendo consigo características bastante distintas daqueles que são responsáveis por sua educação formal: os professores. Portanto, faz-se necessário refletir sobre novas estratégias de ensino que podem ser utilizadas no ensino de língua inglesa no ensino fundamental, segmento de estudo desta pesquisa. A Era do Empoderamento definida por Prensky (2022) propõe uma reconfiguração da aprendizagem para esta geração, promovendo a aquisição de conhecimento através de projetos desenvolvidos por equipes. Tendo em vista estes conceitos, foi desenvolvida uma proposta didática com base metodológica calcada na pesquisa-ação (SPRINGER, 2014) e aplicada com alunos da 8ª série de uma escola privada de João Pessoa, Paraíba. Nesse contexto, objetiva-se, com este trabalho, relatar a experiência de *storytelling gamificada* realizada, de forma a demonstrar a pertinência e as impli-

cações da utilização destes elementos em aulas de língua inglesa. Para tanto, foi utilizado o aporte teórico de autores como Prensky (2012), Valença e Tostes (2019), entre outros, que apontam a *gamificação* e a prática de *storytelling* como metodologias ativas eficazes entre alunos da geração Alpha. Os resultados mostraram um maior engajamento e protagonismo dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua inglesa; pesquisa-ação; *storytelling*; *gamification*.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, diversos autores como Barr e Tagg (1995) têm discutido a respeito da importância de uma mudança de paradigma na educação ao redor do mundo. Para os autores mencionados, as instituições de ensino eram vistas, tradicionalmente, como um local que provê instrução, ou seja, onde se promove o ensino. No entanto, uma mudança ocorre a partir do momento em que se percebe uma escola como o lugar que produz aprendizado. Barr e Tagg (1995, p. 13, tradução nossa) defendem, portanto, que a missão dos professores “[...] não é ensinar e sim produzir aprendizado em cada aluno, através dos meios que funcionem melhor.”^{xxxvii}.

Essa concepção traz duas implicações: a primeira, é de que a mudança do paradigma de ensino para o paradigma de aprendizado vai de encontro com as propostas para utilização de metodologias ativas, cuja lógica subjacente implica que o aluno assuma um

papel ativo na construção do conhecimento, não sendo um mero receptor de informações transmitidas através da exposição de seus professores. Essa visão, de forma alguma diminui a importância do docente no processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, é a partir da orientação e seleção de práticas e conteúdos que os professores direcionam os educandos para a efetivação do aprendizado.

A segunda implicação diz respeito exatamente ao papel docente na escolha do melhor método ou abordagem para que os objetos do conhecimento sejam aprendidos. Especialmente na área em que esta pesquisa está inserida, ensino de inglês como língua estrangeira, sabe-se que há uma diversidade de metodologias e abordagens de ensino que clamam ser melhor que as outras. No entanto, a despeito disso, Kumaravadivelu (1994, 2006) diferencia os métodos elaborados pelos teorizadores e os métodos praticados pelos professores. Para este autor, vivemos a condição pós-método, onde o professor tem o poder de decidir o melhor caminho a ser seguido para o aprendizado de seus alunos, de acordo com o contexto em que ambos estão inseridos.

Partindo desse questionamento, este trabalho tem como objetivo relatar os procedimentos e resultados de uma experiência de *storytelling gamificada*, de forma a demonstrar a pertinência e as implicações da utilização dessas metodologias em aulas de língua inglesa. Desse modo, optou-se por realizar uma pesquisa-ação (STRINGER, 2014), de cunho intervencionista, com a utilização de duas estratégias de ensino: a

gamificação e a *storytelling*, ambas consideradas metodologias ativas. Sob estes pilares, portanto, foi elaborada e aplicada uma proposta de intervenção em duas turmas do 8º ano do ensino fundamental de uma escola privada do município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba.

Para apresentar a referida experiência, este artigo foi construído em quatro seções, além destas considerações introdutórias. Inicialmente, serão apresentados os conceitos basilares que fundamentaram esta pesquisa. Em seguida, serão descritos os procedimentos metodológicos realizados e, na sequência, apresentados e discutidos os resultados obtidos. Na última seção, são relatadas as considerações finais da pesquisa.

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI

As crianças nascidas a partir do ano de 2010 pertencem à nova geração descrita por psicólogos e pesquisadores sociais chamada de “alpha” (MC-CRINDLE; FELL, 2021). Para Washington (2020, p. 12, tradução nossa) “[...] é preciso uma enorme quantidade de coragem para exercer o papel de pais e professores da Geração Alpha.”^{xxxviii}. Nesse sentido, Prensky (2022) acredita que as crianças estão crescendo em um mundo totalmente diferente daquele em que seus pais e professores cresceram e que, por isso, é necessário fazer algumas reconfigurações, dentre as quais a forma como elas devem aprender e estudar.

Nesse contexto, surgiram diversas práticas pedagógicas, dentre as quais as metodologias ativas, que têm sido a escolha de educadores dispostos a buscar mudar o paradigma tradicional de ensino. De acordo com Washington (2020), para essa nova geração, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico – características das metodologias ativas – devem se tornar elementos essenciais na trajetória educacional dos alphas.

A aprendizagem ativa pressupõe um maior protagonismo do aluno, ou seja, as aulas devem ser centradas nos estudantes, que devem participar da construção do conhecimento e não apenas receberem passivamente as instruções dadas pelos professores. Sales e Barbosa (2021, p. 224) acreditam que “[...] as metodologias ativas apresentam-se como bastante eficazes neste contexto, pois as aulas tendem a ser menos expositivas e passam a ser cada vez mais colaborativas.”.

Ffield (2016, p. 40), por sua vez, defende que as crianças são “[...] instintivamente ativas tanto do ponto de vista físico quanto cognitivo.”. Portanto, as práticas pedagógicas mais eficazes devem promover sua participação plena de forma que possam, gradativamente, explorar e expressar suas ideias, além de praticar novas habilidades.

Nesse conjunto de circunstâncias, existem diversas possibilidades de promover a aprendizagem ativa, entre elas a *gamificação* e a *storytelling*, práticas

usadas nesse estudo e que serão definidas no tópico a seguir.

GAMIFICAÇÃO E STORYTELLING NA EDUCAÇÃO

O jogo está presente em todas as partes do mundo e em todos os tempos, pois “[...] existe antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual.” (HUIZINGA, 2019, p. 5). Nesse contexto, Alves (2015, p. 18) afirma que “[...] o jogo parece ser mais do que uma manifestação biológica, ele é uma função significativa e isso é muito importante quando o transportamos para o *gamification*.”.

Estando tão presentes no dia a dia das pessoas, trazer os jogos para a sala de aula é um movimento natural, por isso, a *gamificação* tem sido bastante usada na atualidade na área de educação. Com relação à definição do termo, Fischer, Grimes e Vicentini (2019, p. 1171) explicam que “[...] a gamificação se constitui na utilização de princípios de jogos em cenários de não jogo, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento.”. Ademais, a prática promove a motivação e o engajamento para a resolução de problemas e para retenção de conteúdos.

Uma grande vantagem da *gamificação* é o fato de poder trabalhar o próprio conteúdo do material didático, porém estruturando-o com a mecânica dos jogos. E, para unir os elementos e dar forma à estrutura *gamificada*, foi escolhido a *storytelling*, pois de acordo com Alves (2015, p. 44), o uso de uma narrativa

promove “[...] um sentimento de coerência, um sentimento de todo.” de forma que “[...] os jogadores estabeleçam uma correlação com o seu contexto, criando conexão e sentido.”.

Para Valença e Tostes (2019, p. 224), o uso pedagógico do *storytelling* “[...] se inspira na tradição oral e soma a ela práticas e ferramentas para a representação e perpetuação de estruturas mentais e morais de comunidades, em ambientes pedagógicos planejados.”, potencializando a aprendizagem ativa dos alunos.

Destarte, a proposta didática apresentada neste artigo foi baseada nos princípios da *gamificação* através de uma narrativa ficcional relacionada com o conteúdo didático e executada com FVA, conforme será detalhado a seguir.

FERRAMENTAS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

O termo “ferramenta” é definido por Matos (2020, p. 16) como sendo “[...] todo tipo de objeto, ação, procedimento, dentre outros, que possa ser observado como instrumento de uso real ou potencialmente real, in loco ou não.”. Já o termo “virtual”, refere-se a tudo que se encontra no ciberespaço e que possa ser utilizado na prática pedagógica. Desse modo, pode-se dizer que Ferramentas Virtuais de Aprendizagem (FVA) são plataformas, aplicativos, sites ou jogos digitais que estão disponíveis para docentes e discentes e que podem ser usados para mediar o ensino, especialmente a partir do olhar do professor, que tem o

papel de curador e deve selecionar quais desses instrumentos servem a seus objetivos pedagógicos.

Para este estudo, foram utilizadas as plataformas digitais: *Kahoot!* e *Nearpod*, ambas para avaliação (*assessment*) e com participação dos alunos em tempo real, utilizando seus dispositivos móveis. Ademais, também foi utilizada a ferramenta de *gamificação* *Classcraft* para dividir os alunos em equipes e computar os pontos das atividades. Os passos seguidos serão detalhados na próxima seção.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se insere no campo dos estudos da Linguística Aplicada, especificamente no que se refere à área de multiletramentos em favor do ensino de inglês como língua estrangeira. A pesquisa-ação, de cunho intervencionista, foi a metodologia escolhida para realizar este estudo, e os dados gerados possibilitaram uma análise qualitativa interpretativista.

A escolha pela pesquisa-ação se deu pelo fato que esta, de acordo com Stringer (2014, p. 36, tradução nossa), fundamenta-se no paradigma de pesquisa qualitativa “[...] cujo propósito é obter mais esclarecimento e compreensão acerca de uma determinada situação, questão ou problema.”^{xxxix}. Nesse contexto, destaca-se o papel da professora na escolha da intervenção aplicada, consciente de que o professor-pesquisador não se limita a ser apenas “[...] um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos so-

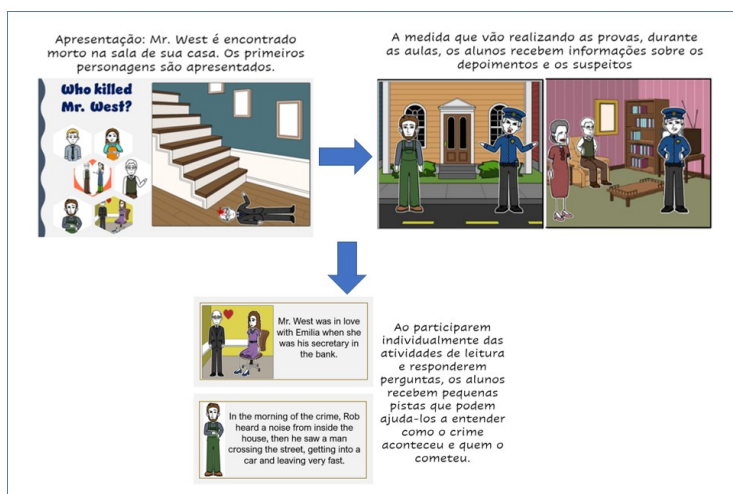
bre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Nessa direção, buscou-se planejar uma proposta didática que propiciasse maior interação e engajamento entre os educandos, que se encontravam em período de readaptação às aulas presenciais, após o período de ensino remoto imposto como medida de prevenção à Covid-19. Para isso, partindo da premissa de que a prática de *storytelling* promove a criação de conexões entre os discentes e o conteúdo estudado, desenvolvendo aprendizado significativo, e visto que o vocabulário da unidade já trazia o tema de crime, foi criada uma história que girava em torno do personagem Willian West, encontrado morto na sala de sua casa. Todas as atividades desenvolvidas nesse período, além de fornecerem pistas e dados sobre o crime a ser desvendado, eram bonificadas com pontuações individuais e por equipe. Ao final, seriam premiados os integrantes com maior pontuação de cada time, bem como a equipe que obtivesse mais pontos no total.

Dessa forma, ficou explícito que havia duas possibilidades de saírem vitoriosos: uma delas seria pelo desempenho individual dos estudantes, que valia como prêmio um brinde escolhido pela turma. A segunda premiação, mais importante, seria a obtenção de nota 10,0 na avaliação do trimestre para a equipe com mais pontos. Ou seja, a intenção foi promover o trabalho em equipe através da construção de andaimes (*scaffolding*), conceito proposto originalmente por Jerome Bruner, baseado nas teorias de Vygotsky (BORTONI-RICARDO, 2008). O sucesso das equipes estava baseado na pontuação de cada

participante e, por isso, os alunos com mais habilidade na língua inglesa se dedicaram a assistir os menos experientes. A figura 1, a seguir, mostra como foi construída e passada para os alunos, a história criada para esta intervenção, bem como seus desdobramentos.

Figura 1 – Sequência de apresentação da história



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Conforme exposto anteriormente, a *gamificação* também assumiu importante papel nessa proposta. Por isso, algumas regras e pontuações foram estabelecidas e, durante quatro semanas, tempo que durou a intervenção, as aulas foram classificadas por níveis: básico, médio e difícil, de acordo com o conteúdo. Quanto mais assunto a ser visto no dia, mais elevado o nível, cada um com uma pontuação e recompensa equivalentes.

Os alunos também eram pontuados quando realizavam as atividades comuns ao dia a dia das aulas, tais como a leitura de algum texto ou responder os exercícios propostos pelo livro, tanto de forma voluntária, como através de sorteio, realizado de forma aleatória pelo *Classcraft*. O último dia de aula da semana, geralmente às sextas-feiras, era reservado para tarefas em grupos, quando cada equipe deveria preparar e apresentar algum tema, projeto ou atividade, de acordo com o conteúdo estudado durante a semana. As apresentações visavam estimular a oralidade e aumentar a participação efetiva dos estudantes durante o tempo da aula, desviando o foco do professor, que deixa de ser o único detentor do conhecimento.

Ao final de cada aula de nível básico e médio, eram feitas perguntas a três alunos, sorteados aleatoriamente, como forma de avaliar a compreensão geral da turma com relação ao que foi visto naquele dia. Se pelo menos dois discentes acertassem, seria um indicativo que o conteúdo havia sido bem apreendido e, portanto, a pontuação era dada a todos os que estiveram presentes na aula. Ao contrário, havendo só um acerto, ninguém recebia pontos e o conteúdo daquele dia era revisado no início do próximo encontro.

No caso das aulas de nível *hard* (mais difícil), a avaliação era feita com todos os que participaram da aula, através de um jogo, utilizando uma FVA. Havendo resultado positivo (percentual de acerto acima de 70%), além da pontuação correspondente ao nível (150 pontos), as equipes vencedoras no jogo recebiam informações adicionais (pistas extras) sobre o mistério a ser desvendado.

Na seção a seguir serão detalhados e discutidos os resultados da experiência realizada.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A dinâmica das aulas foi organizada da seguinte forma: os alunos, divididos em equipes, deveriam seguir as pistas dadas para desvendar o crime, permeado de mistério e com alguns suspeitos. No início foram apresentados os elementos básicos que envolviam a história e as regras da experiência foram negociadas. Em seguida, as informações a respeito do crime eram passadas a cada aula e dependiam do desempenho dos alunos nas atividades em grupo e nas tarefas individuais. Os *slides* apresentados na introdução, feita no primeiro dia, detalham algumas informações sobre a cena do crime e sobre alguns personagens, tais como a esposa da vítima, Mrs. West, o filho mais velho do casal, Jack, e o que eles contaram sobre o incidente ao policial que fez os primeiros interrogatórios. Em seguida, outros personagens aparecem: o jardineiro da família, Rob, que também estava na casa no dia do assassinato, o investigador Mr. Brown, que assume o caso, e a ex-secretária e suposta amante de Mr. West, Emilia.

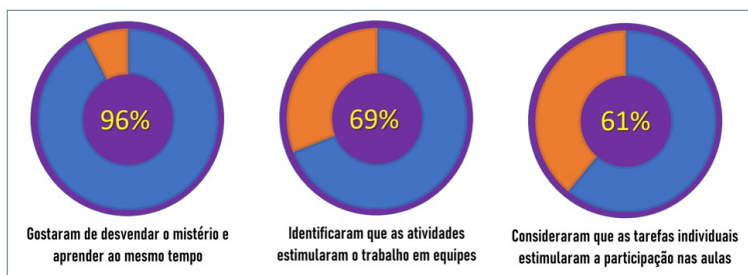
À medida que as atividades eram realizadas, os pontos eram computados e os grupos recebiam mais informações sobre o crime e juntavam as pistas para descobrir: (1) O/a assassino/a e (2) A motivação para o crime. Estas duas respostas foram dadas no último dia da experiência, cada uma também valendo pontos para quem acertasse.

Ao final da quarta semana, a equipe que, somando todas as pontuações individuais de seus integrantes, acumulou mais pontos, foi dispensada da segunda prova bimestral, recebendo, automaticamente, a nota 10,0 nesta avaliação. Ademais, o aluno com maior pontuação de cada equipe recebeu um brinde e uma medalha de *Star Student*.

Após a divulgação dos resultados, os estudantes responderam um questionário *on-line*, elaborado no *Google Forms*, expressando suas opiniões sobre as atividades e as ferramentas utilizadas. Foram atribuídas apenas avaliações positivas (98%) ou neutras (2%) à experiência, em geral. Ademais, a maioria dos participantes (96,2%) afirmaram ter gostado de desvendar o mistério enquanto aprendiam conteúdo.

De igual maneira, as atividades em equipe foram identificadas como positivas por 69,2% dos respondentes, por estimularem os participantes do grupo a se ajudarem mutuamente. Já 61,5% dos alunos consideraram que as tarefas individuais os estimularam a participar mais das aulas e ganhar pontos. A figura 2, a seguir, mostra as principais respostas obtidas nesse questionário.

Figura 2 – Respostas em destaque do questionário



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Além das perguntas objetivas, o questionário trouxe questões abertas, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões pessoais e, apesar de serem opcionais, a grande maioria dos participantes deixaram seus comentários e/ou sugestões. A figura 3, apresentada na sequência, mostra algumas das respostas dadas pelos alunos.

Figura 3 – Respostas às questões abertas

Hmmm, gostei porque foi uma maneira divertida e dinâmica em sala, tanto que na sexta, dia da atividade em grupo, só vinha por causa da aula de inglês 😊
Porque foi legal
eu gostei muito, ao mesmo tempo que aprendi o assunto eu me diverti muito com meus amigos tentando descobrir quem era o assassino, etc.
foi interessante dá uma de Sherlock Holmes com mais 3 pessoas também tentando, e foi legal de ver várias teorias da conspiração a respeito do culpado e da historia em si
Eu, em particular, fiquei muito interessada desde o início ao fim do desafio, já que trouxe aspectos aproximados das investigações e análises realizadas na vida real, além de aprimorarmos nosso inglês a cada atividade realizada.
Eu ganhei 10 sem fazer muito esforço e foi interessante, deu um ar de competitividade

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ao serem indagados sobre o que acharam da experiência, (44%) afirmaram não terem nada a acrescentar. No entanto, merece destaque o fato de que 28% dos que deram sugestões se referirem ao aumento das atividades em grupo. Acredita-se que este fato esteja relacionado com o receio de alguns alunos de participarem de forma individual, visto que esta prática, bastante presente nas metodologias ativas, não é comum no modelo de aula tradicional, geralmente centrado na exposição do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho deixou em evidência que as contribuições proporcionadas pela mudança de paradigma, da instrução para o aprendizado, são valiosíssimas, principalmente no tocante à geração Alpha, composta por indivíduos extremamente ativos (FFIED, 2016), empoderados (PRENSKY, 2022) e ávidos por trabalho em equipe e resolução de problemas (WASHINGTON, 2020).

Ao longo deste artigo, foram destacados o valor e o poder de engajamento de metodologias de aprendizagem ativas, em especial a prática da *gamificação* e o uso da *storytelling*, tendo ainda exercido um papel considerável o uso das TDIC como suporte na construção do conhecimento. O trabalho em andaime (*scaffolding*) também se revelou eficaz e positivo nessa intervenção didática, desenvolvendo uma atmosfera positiva de colaboração tanto entre os próprios alunos quanto entre estes e a professora.

Por fim, tendo em vista as respostas dos alunos no questionário aplicado ao final da pesquisa realizada, acredita-se que a experiência desenvolvida cumpriu seu papel de promoção de engajamento e aumento da motivação para o aprendizado, superando as dificuldades encontradas no contexto anterior à aplicação da proposta didática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FFIELD, Mary. Aprendizagem ativa na educação infantil. In: VICKERY, Anitra. *Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 21-42.

FISCHER, Adriana; GRIMES, Camila; VICENTINI, Maria Aparecida. A Escrita Gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês. *Trab. Linguist. Apl.*, Campinas, n. (58.3), set./dez. 2019, p. 1164-1196.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MATOS, Denilson Pereira de. *FVNexA – Ferramentas Virtuais não Exclusivas à Aprendizagem em Tempos de COVID-19*. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MCCRINDLE, Mark; FELL, Ashley. *Generation Alpha: understanding our children and helping them thrive*. Australia: Hachette, 2021. [E-book]

PRENSKY, Marc. *Empowered! Re-framing ‘growing up’ for a new age*. Palo Alto/CA: EAI Press, 2022.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac, 2012.

SALES, Laurênia Souto; BARBOSA, Tatiana Ramalho. Utilização de metodologias ativas através da gamificação e de jogos digitais interativos: uma proposta didática. *Revista Temática*. v. 17. n. 06. jun. 2021, p. 223-231.

STRINGER, Ernest T. *Action Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2014.

VALENÇA, Marcelo M; TOSTES, Ana Paula Balthazar. O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. *Ver. Carta Inter.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2019. p. 221-243.

CAPÍTULO 17

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DIVERSIDADE CULTURAL EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Lucas POSSATTI

UFPB – *lpossatti.o@gmail.com*

Raíssa GOUVEIA

UFPB – *raissa.teixeira03@gmail.com*

RESUMO: É sabido que a variação e a mudança linguística são propriedades inerentes à linguagem (LABOV, 2008 [1972]). A língua é condicionada tanto por fatores internos (linguísticos) quanto externos (fatores socioculturais e históricos). Diante disso, faz-se necessário que os professores, em suas práticas docentes, bem como o material didático abordem a variação linguística, uma vez que esta é comum a todas as línguas, especialmente na modalidade da fala. No entanto, mesmo que se reconheça a existência de inúmeras variedades na língua inglesa, no que diz respeito ao aprendizado de inglês como língua estrangeira (LE), ainda há um pensamento de que é somente cabível o uso da forma-padrão (ALVES; BATTISTI, 2013). Tendo em vista a importância de aproximar os estudos variacionistas ao ensino da Língua Inglesa e, também, levando em consideração as leis e diretrizes educacionais acerca do assunto, este trabalho tem como objetivo analisar diferentes livros didáticos ado-

tados no ensino básico e cursos de idiomas e se eles abordam a variação linguística, de que maneira isso é realizado e o que pode ser feito nos cursos de licenciatura para que futuros professores estejam capacitados para abordar o assunto. A pesquisa é de cunho essencialmente bibliográfico com base nas pesquisas de Crystal, 2003; Alves; Battisti, 2013; Bahia; Cruz, 2017, e nos aportes teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 2008 [1972]). Foi observado que há certa escassez no que trata da abordagem da variação linguística nos livros didáticos de modo geral. Há também a necessidade de ações interdisciplinares entre Teoria Linguística e Língua Estrangeira nos cursos de licenciatura para que professores em formação relacionem o tema de variação linguística com o ensino de inglês como LE (ALVES; BATTISTI, 2013). Espera-se que o presente trabalho venha a contribuir para a prática de ensino e discussões sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística; livro didático; ensino de inglês.

INTRODUÇÃO

O livro didático é uma ferramenta essencial para os professores e alunos em sala de aula e o tema da variação linguística, muitas vezes, se faz ausente nesses livros. A variação e a mudança linguística são propriedades inerentes à linguagem (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e, portanto, faz-se necessária a abordagem do tema pelo livro didático de inglês como língua estrangeira (LE). A conscientização dos aprendizes acerca desses processos facilita o aprendizado e a utilização da língua em contextos reais de uso. Ainda assim, como apon-

tam Alves e Battisti (2013), mesmo que se reconheça a necessidade de abordar a variação, nos contextos de ensino-aprendizado de inglês como LE, ainda há um pensamento dominante de que é somente cabível a apresentação e uso da língua em sua forma padrão. Diante disso, este trabalho busca observar a presença e refletir acerca da variação linguística em livros didáticos de inglês como LE. Para que não se reforcem preconceitos linguísticos e para que se facilite o processo de aprendizagem do aluno, faz-se necessária a abordagem do tema nas aulas de inglês. Assim, o livro didático, como principal ferramenta, deve incluir a variação como parte de seu conteúdo.

A pesquisa é bibliográfica com base nos estudos de Alves; Battisti, 2013; Bahia; Cruz, 2017; Gruendling, 2017; e nos aportes teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 2008 [1972]) e objetiva analisar dois livros didáticos de língua inglesa, de nível A1, sendo um do ensino básico e o outro de curso de idiomas. Ao analisar tais livros, buscamos identificar a presença da variação linguística e de que forma o tema é abordado. Os livros selecionados foram o *Time Zones II* (2016), da editora National Geographic e o *Think* (2016), da editora Cambridge. Temos, assim, um livro de origem estadunidense e um britânico.

A análise consistiu de um mapeamento de ocorrências dos seguintes aspectos em imagens e textos presentes nos livros (com base na metodologia utilizada por Gruendling, 2017): a) variação linguística (morfológica, lexical, sintática, semântica, geográfica ou situacional); b) conteúdo cultural estadunidense ou britânico (representação da cultura estadunidense ou

britânica); c) diversidade cultural (representação de outras culturas ou países); d) conteúdo neutro (sem referência a uma cultura ou país específicos).

O presente trabalho visa aproximar os estudos variacionistas ao ensino da Língua Inglesa, tendo em vista as leis e diretrizes educacionais sobre o assunto, para que o tema seja efetivamente discutido no ensino da língua estrangeira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA VARIAÇÃO

Segundo Mollica (2017, p. 9), a variação linguística pode ser entendida como sendo “[...] formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonológico e no domínio pragmático-discursivo”. A variação, assim, pode ocorrer nos níveis fonético-fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico ou discursivo e ela está relacionada ao aspecto heterogêneo da língua, uma vez que ela é constituída tanto por regras categóricas quanto variáveis.

Labov contrapõe a visão de língua como sendo um sistema homogêneo (fechado em si mesmo), abstrato e completamente dissociado de fatores sociais, históricos e culturais. Segundo os ensinamentos do referido teórico:

[...] a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fun-

damentais. Argumentamos que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional. (LABOV, 2008 [1972], p. 238)

Diante disso, a heterogeneidade é considerada como um aspecto natural das línguas.

Ademais, a variação é passível de ser analisada cientificamente, visto que aquela é condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos que vão influenciar a escolha de uma determinada variante por um determinado falante. Conforme explica Mollica (2017, p. 10), “[...] os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis.”. De modo geral, os fatores condicionadores permitem que o pesquisador analise os motivos pelos quais os falantes escolhem uma determinada variante em detrimento de outra.

Em síntese, a visão da língua como um sistema heterogêneo composto por regras fixas e variáveis é um dos fundamentos da Teoria da Variação, bem como o fenômeno da variação é inerente às línguas.

INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

Na língua inglesa, por esta ser amplamente difundida pelo mundo, há o constante surgimento de novas variedades, especialmente tendo em vista que há muitos falantes da língua como LE. Com um número grande de falantes de inglês pelo mundo, seja como língua materna ou LE, são diversas as influências para a mudança na língua, a qual se

torna imprevisível (CRYSTAL, 2003). Além disso, atualmente, os diferentes meios de comunicação e os recursos digitais nos permitem interagir com outros indivíduos ou consumir conteúdos das mais diversas culturas ao redor do mundo, sendo, muitas destas, na língua inglesa. O processo de globalização evidencia as diferentes formas de falar inglês, assim como os aspectos socioculturais envolvidos. Não se tem uma única maneira de se falar a língua inglesa, e fica claro, portanto, que “[...] o acesso à informação, a conteúdos e ao conhecimento reforçou a necessidade de integração de grupos e interação entre populações.” (GRUENDLING, 2017, p. 458). Para que o aprendiz desenvolva verdadeiramente uma competência linguística, é necessário que aquele tenha acesso a diferentes formas pelas quais a língua se apresenta ao redor do mundo.

VARIAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Com a grande disseminação e globalização da língua inglesa, como demonstra Crystal (2003), o número de falantes de inglês como L2 é maior do que o número de falantes nativos da língua. É necessário, no entanto, questionarmos se a globalização chegou também aos livros didáticos, visto que, na maioria das vezes, há uma relevância e um foco, quase que exclusivos, dados às variedades do inglês dos EUA e Reino Unido:

A hipótese levantada é que, mesmo com a “[...] globalização, onde o global está localizado e o local está globalizado” (ROBERTSON *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134), os livros didáticos de inglês para adultos apresentam somente o inglês padrão e

abordam predominantemente aspectos culturais dos Estados Unidos (EUA) e do Reino Unido (RU), de acordo com a linha de inglês seguida pelo material (inglês americano ou inglês britânico, respectivamente). (GRUENDLING, 2017, p. 459)

O livro didático se constitui como sendo uma das principais ferramentas para o professor, bem como para o estudante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Kramsch (1988, p. 5, *apud* BAHIA; CRUZ, 2017, p. 35), aponta que os livros didáticos possuem quatro características essenciais, a saber:

(1) seguem um determinado modelo de teoria de linguagem, ou seja, são orientados por princípios básicos de conhecimento; (2) apresentam um método, no sentido em que dividem e classificam o conhecimento; (3) têm caráter autoritário: o que o livro aborda é sempre verdadeiro; (4) são literais: não há interpretações alternativas – eles devem ser seguidos de forma literal. (KRAMSCH, 1988, p. 5 *apud* BAHIA; CRUZ, 2017, p. 35)

A respeito do caráter autoritário que possui o livro didático, é preciso ressaltar que tal característica é objeto de algumas discussões, visto que tal inflexibilidade, muitas vezes, reflete “[...] preferências pedagógicas, psicológicas e linguísticas de seus autores, bem como os vieses dessas primazias.” (ALLWRIGHT, 1981 *apud* BAHIA; CRUZ, 2017). Diante de tal cenário, julgamos necessário que o foco de ensino seja dirigido a uma perspectiva mais interativa do que,

simplesmente, a mera transmissão, sem espaço para discussões ou questionamentos, de conhecimento.

Não é possível, evidentemente, que os livros didáticos englobem todas as variedades de uma língua, mas, ainda assim, é importante que estas sejam abordadas na medida do possível, uma vez que a diversidade cultural atrelada a essas variedades é vasta e rica. Para o ensino de língua inglesa como LE, é importante que o professor complemente suas aulas com conteúdo que aborde diferentes variedades do inglês, trazendo reflexões acerca destas e reforçando a necessidade de se ter contato com formas para além da norma-padrão. Bahia; Cruz (2017) explicam que os livros didáticos, assim como o professor, são as principais fontes de *input* para os alunos, e dessa forma, um professor bem preparado e um livro didático que apresente a variação linguística serão benéficos ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, ao uso da língua pelos alunos.

Dessa forma, é relevante que o professor trabalhe aspectos para além do livro didático, a fim de contextualizar as diferentes representações sociais e culturais com aspectos linguísticos, assim, removendo o foco exclusivo da gramática normativa e criando espaço para a discussão e combate ao preconceito linguístico. Ainda que o trabalho com conteúdos e materiais extralivro sejam importantes, reiteramos que o livro didático é uma das principais ferramentas para os professores e alunos e a presença dessas diferentes representações sociais e culturais contribui para que se evite a difusão de ideias conservadoras que não abrangem o dinamismo do inglês, conforme pontuam Bahia; Cruz (2017). Faz-se relevante, portanto, verificar em que medida os livros

didáticos abordam e exploram o tema de variação linguística conforme faremos em nossa análise.

Destacamos a pesquisa de Gruendling (2017), na qual a autora analisou quatro amostras de livros didáticos de inglês de nível intermediário, da década de 2010. Dois desses livros são do inglês britânico *Empower* (Cambridge) e *Global* (Macmillan) e dois do inglês estadunidense *Interchange* (Cambridge) e *Touchstone* (Cambridge).

A referida autora investigou a presença de: a) variação linguística (morfológica, lexical, sintática, semântica, geográfica ou situacional); b) conteúdo cultural britânico ou americano (através de imagens e textos); c) diversidade cultural (outros países ou culturas, através de imagens e textos); d) conteúdo neutro (sem referência específica a alguma região, país ou cultura, através de imagens e textos) (GRUENDLING, 2017).

Tal estratificação de categorias a serem observadas nos serviu de base para a nossa própria coleta conforme explicitamos na seção de análise.

RESULTADOS DE ANÁLISE

Os dois livros didáticos analisados foram, como já mencionado anteriormente, o *Time Zones II* (2016), da editora National Geographic, e o *Think* (2016), da editora Cambridge, ambos do mesmo nível (A1). O *Time Zones II* (2016) é utilizado para o ensino básico e o *Think* (2016) é utilizado como material de um curso de idiomas.

O primeiro desses a ser analisado será o *Time Zones II* (2016), da National Geographic. Este possui 12 unidades e cada uma destas contém dois textos com imagens que os acompanham. Há atividades propostas com a inclusão de vídeos, porém não obtivemos acesso a estes, para uma possível análise.

Foram contabilizadas e analisadas todas as páginas que contivessem conteúdos em forma de textos e/ou imagens. Esses conteúdos foram também contabilizados e analisados em busca de categorizar as ocorrências como contendo: a) variação linguística; b) conteúdo cultural estadunidense ou britânico; c) diversidade cultural; d) ou conteúdo neutro.

Para o *Time Zones II* (2016), foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 2 – Análise do livro *Time Zones II* (2016)

	Variação linguística	Conteúdo cultural estadunidense ou britânico	Diversidade cultural
Nº Páginas (total 66)	00/66	04/66	21/66
Nº Imagens (total 66)	00/66	04/66	19/66
Nº Textos (total 24)	00/24	02/24	08/24

Fonte: Tabela elaborada pelos autores

Como evidenciado pela tabela, percebemos de imediato a ausência completa de variação linguística, seja através de textos ou imagens. O mesmo, ainda, permanece verdadeiro se nos estendermos às atividades propostas pelo livro. Com apenas 4 imagens e 2 textos, conteúdo cultural estadunidense ou britânico se fez pouco presente, compondo menos de 10% do total de conteúdo. Por outro lado, a categoria de diversidade cultural se mostrou bastante presente, com aproximadamente um terço das páginas contabilizadas contendo alguma ocorrência do fenômeno. Com representação de aproximadamente dois terços, a maior parte do conteúdo é de natureza neutra. Esse fato, no entanto, não é inesperado e tampouco é um fato negativo. O livro possui uma ampla inclusão de conteúdos contendo diversidade cultural, assim como uma porção de conteúdos que abordam alguma forma de representação das culturas estadunidense e britânica. Ainda assim, há ausência completa da variação linguística. Mesmo que o livro contenha atividades de pronúncia, o tema não é, em momento algum, abordado pelo material.

Passemos a analisar o *Think* (2016), da Cambridge. O livro possui 12 unidades e, a cada duas unidades, há a presença de seções culturais chamadas “*Culture*”. No caso desse livro, obtivemos acesso também ao livro do professor, cujo qual não inclui informações novas em relação ao livro do aluno e, portanto, não adiciona nada de relevante para a análise.

Além dos conteúdos analisados no livro anterior, sentimos a necessidade de criar uma categoria: atividades

com imagens. O motivo se deve ao fato de que o livro possui um repertório numeroso de imagens, boa parte das quais fazem parte das atividades. Essas foram contabilizadas separadamente das demais imagens.

Tabela 3 – Análise do livro *Think* (2016)

	Conteúdo cultural estadunidense ou britânico	Diversidade cultural	Conteúdo neutro
Nº Páginas (total 96)	16/96	23/96	67/96
Nº Imagens (total 160)	16/160	48/160	96/160
Nº Textos (total 85)	14/85	32/85	39/85
Nº Atividades com imagens (total 54)	03/54	06/54	45/54

Fonte: tabela elaborada pelos autores

Mais uma vez, há ausência completa de variação linguística, ainda que esse livro também possua atividades voltadas para a pronúncia. Há, no presente caso, uma oportunidade perdida ao se trabalhar pronúncia e não haver presença de conteúdos contendo exemplos de variação linguística. No livro, há a presença de diversos conteúdos que incluem diversidade cultural e elementos culturais estadunidenses e britânicos. Houve uma presença si-

mlar ao livro anterior no que trata de conteúdo cultural estadunidense e britânico, sendo esta, um pouco maior, ultrapassando os 10%, se desconsiderarmos as atividades com imagens. Também desconsiderando as atividades com imagens, a diversidade cultural também teve presença similar em relação ao livro anterior, com cerca de um terço do total contabilizado. As atividades com imagens, em sua maioria, possuem conteúdo de natureza neutra. Percebemos, mais uma vez, a abundância de conteúdos neutros. Vale novamente ressaltar que isso é o esperado e não constitui um problema. O *Think* (2016) possui seções específicas com temas culturais, como já mencionamos, além de incluir de forma bastante presente, ao longo das demais seções, a diversidade cultural.

Não houve, portanto, nos livros analisados, a presença de elementos relacionados à variação linguística. Foram identificados, no entanto, diversos elementos que abordam a diversidade cultural, havendo menção a diferentes países e suas culturas, assim como aspectos culturais estadunidenses e britânicos. A presença de elementos culturais é importante, mas a variação linguística seria essencial para melhor preparar os aprendizes para situações reais de uso da língua, assim como combater o preconceito linguístico.

Gruendling (2017) questiona se a globalização chegou aos livros didáticos, e por mais que vejamos representações culturais das mais diversas, isso não inclui variedades da língua inglesa, uma vez que esta é somente apresentada em sua forma padrão do inglês dos Estados Unidos ou Reino Unido, reforçando ainda

a ausência de uma real globalização dos livros didáticos de inglês como LE.

Caberia ao professor abordar o assunto de variação linguística por meio de materiais extra, por exemplo, trazendo referências literárias além do eixo estadunidense e britânico ou, até mesmo, incentivando os alunos a pesquisarem a respeito das inúmeras variedades do inglês pelo mundo. Dada tal situação, o livro didático não deve assumir um protagonismo exclusivo em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância do livro didático para o ensino-aprendizado e ele é, na maioria das vezes, o principal instrumento de ensino do professor em sala de aula. Portanto, é essencial que o tema de variação linguística seja abordado no material, para fins de combate ao preconceito linguístico e, também, para demonstrar que as línguas não são desassociadas de fatores sociais e culturais.

Investigamos, portanto, a presença da variação linguística, assim como a presença de elementos culturais, nos livros didáticos de inglês como LE. Não foram encontrados conteúdos contendo variação linguística, ainda que houvesse uma presença significativa de elementos culturais. Os resultados obtidos, portanto, se assemelham aos de outras pesquisas, como a de Gruendling (2017), por exemplo, reforçando a escassez da abordagem do tema pelo material em questão.

Como apontam Alves e Battisti (2013), é importante que haja ações interdisciplinares entre Teoria Linguística e Língua Estrangeira nos cursos de licenciatura de LE, permitindo que professores em formação passem a relacionar o tema de variação linguística com a prática de ensino de LE. Se o professor é capacitado para lidar com o tema, independentemente de como este é abordado pelo material didático, preenche-se uma lacuna que não deve ser ignorada no processo de ensino-aprendizado de uma LE.

Já acreditávamos em certa escassez acerca da abordagem da variação linguística nos livros didáticos, uma vez que as pesquisas que serviram de base para este trabalho já apontavam isso. Esperávamos, no entanto, encontrar alguma ocorrência do fenômeno, ainda que mínima.

É provável que em livros de nível acima desses analisados (A1), haja maior presença da variação linguística. Pretendemos, então, analisar um novo corpus a fim de corroborar essa hipótese e nos dar uma visão mais completa do tema. Além disso, esperamos que este trabalho contribua para futuras pesquisas e traga contribuições para mais discussões e reflexões acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K; BATTISTI, E. Variação e diversidade linguística no ensino-aprendizagem de língua inglesa na graduação em letras. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê*: Tradução n. 48, 2013.

BAHIA, M. O.; CRUZ, D. D. F. A variação linguística em livros didáticos de inglês utilizados em cursos de licenciatura. *Revista Entrelinhas*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2017.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge, U. K; New York: Cambridge University Press, 2003.

FRAZIER, C.; FRAZIER, R.; WILKIN, J. *Time Zones II*. 2. ed. Massachusetts: National Geographic Learning, 2016.

GRUENDLING, F. Variação linguística e diversidade cultural em amostras de livros de inglês como língua adicional para adultos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, ago./dez. 2017, p. 457-474.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEWIS-JONES, P.; PUCHTA, H.; STRANKS, J. *Think*. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2017.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAPÍTULO 18

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACOLHIMENTO DE REFUGIADOS

Agenor Francisco **CARVALHO**
UFMS – agenor.carvalho@ufms.br

RESUMO: Este estudo por finalidade apresentar os resultados alcançados no doutoramento realizado na Universidade de Aveiro-Portugal, no ano de 2021. Emerge no campo das investigações relacionadas à educação em línguas em contexto migratório. O escopo do estudo foi investigar as necessidades formativas em serviço dos professores de língua portuguesa (LP) quando precisam lecionar o português como língua de acolhimento (PLA) para estudantes imigrantes/refugiados (IR) venezuelanos. A investigação, de cunho qualitativo e com o suporte do paradigma quantitativo, empenhou-se em colaborar para a formação em serviço de professores de LP como PLA para estudantes IR venezuelanos em Roraima-Brasil. Escolhemos o estudo de caso para a investigação em duas escolas públicas de Ensino Médio (EM). Os relatos dos participantes foram analisados com o recurso do software de análise de dados qualitativos *WebQ-da*. As conclusões deste estudo nos levaram a afirmar que: a partir das necessidades de adaptação e de motivação dos estudantes quanto à aprendizagem da LP e as necessidades formativas dos professores é possível estabelecer políticas

linguístico-didáticas para a formação em serviço de professores de LP como PLA.

PALAVRAS-CHAVE: políticas linguístico-didáticas; português como língua de acolhimento; estudantes imigrantes/refugiados venezuelanos em Roraima; formação em serviço de professores.

INTRODUÇÃO

O nosso estudo foi constituído para colaborar com a formação em serviço de professores de ensino formal de língua portuguesa (LP) enquanto língua de acolhimento (PLA), com base nos pressupostos teóricos definidos por Ançã (2017), Amado (2016), Cabete (2010), Grosso (2010), Lopez (2018), São Bernardo (2016), dentre outros. De igual maneira, refletir sobre o próprio ensino da LP. Entendemos que uma das primeiras necessidades do IR é conseguir se comunicar no país de acolhimento.

A escola é um dos ambientes propícios para que os conflitos linguísticos surgidos no contexto migratório possam ser vivenciados e transformados em experiências de aprendizagem (BRONFENBRENNER, 1979, p. 7). No entanto, nem sempre a escola possui estrutura material e de recursos humanos adequados para efetivar o acolhimento.

Neste estudo definimos os seguintes objetivos: investigar as necessidades formativas dos professores de LP quando precisarem lecionar esta disciplina como PLA para estudantes imigrantes/refugiados (IR)

venezuelanos em Roraima-BR. A disciplina de PLA ainda não está presente nos currículos escolares do Brasil. O nosso estudo é um contributo para melhoria dos planos de estudos com a inclusão de vertentes do PLA, ainda como a interdisciplinaridade, interculturalidade e intercompreensão. A problemática foi definida como a existência de estudantes IR venezuelanos e a necessidade de preparação dos professores para lidar com essa realidade.

Os fenômenos migratórios geram o contato de diferentes línguas e isso representa uma experiência nova para o professor. No caso do Brasil, mesmo que esteja previsto em legislações e normativas educacionais, tal contato não faz parte da sua rotina, pois, este foi formado para ensinar em turmas monolíngues, apesar de o Brasil ser um país plurilíngue. Estabelecemos a seguinte questão de partida: como construir um currículo em formação de professores de LP para efetivar a promoção da educação de estudantes IR venezuelanos utilizando-se do PLA?

Decidimos por investigar a formação em serviço de professores de PLA, em um primeiro momento, por entender que os dados que se referem ao contexto migratório estão em crescimento nos últimos anos. Esse avanço traz uma série de consequências, notadamente quanto ao ensino da língua no país de acolhimento. Percebemos que os países que são alvos dos fluxos migratórios, mesmo com uma legislação consolidada e até mesmo políticas linguísticas efetivadas, precisam manter a capacitação dos seus professores atualizada.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Foram aproximados alguns conceitos importantes para o nosso estudo. Adotamos o conceito de refugiado definido na Carta de Cartagena (1984); deslocado forçado entendido por Lopez (2018); plurilinguismo e multilinguismo (COUNCIL OF EUROPE, 2007; BEACCO & BYRAM, 2007); língua materna apontado por Anã (2005), Grosso (2010); português como língua de acolhimento – LA, PLA, PLAc – entendidos por Anã (2005, 2017), Amado (2016), Cabete (2010), Grosso (2010), Lopez (2018), São Bernardo (2016); formação em serviço de acordo com Bayrakci (2009), Pérez Cañado (2016), Tavano (2012); interdisciplinaridade com base em Fazenda (2008), UNESCO (1986); interculturalidade apontada por Byram (2006), Soriano (2004); intercompreensão sob o ponto de vista de Araújo e Sá (2013), Palmerini & Faone (2014), Vita (2005).

METODOLOGIA PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Decidimos realizar um estudo de caso de maneira que pudéssemos utilizar o paradigma qualitativo, em um ambiente naturalista. O ambiente da nossa investigação é o contexto da sala de aula e suas implicações no acolhimento do estudante IR venezuelano. Com duas linhas de investigação: a primeira, uma pesquisa descritiva quantitativa para as concepções dos estudantes venezuelanos e dos professores que atuam com o ensino do português quanto às necessidades apresentadas e; a segunda, a análise qualitativa do

conteúdo das representações com o uso do software WebQ-da (ANDRÉ, 2008; BARDIN, 2009; COSTA; AMADO, 2018; PARDAL; LOPES, 2011; YIN, 2018).

O *corpus* do estudo foi constituído de: inquérito por questionários e por entrevistas semiestruturadas; amostra aleatória; instrumentos de investigação – validação e parecer do Comitê de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (CED/UA); atividades dos estudantes; *workshop*; formação online.

O percurso da investigação foi realizado em cinco etapas. A primeira foi o contato com profissional da educação básica de Boa Vista-RR (informante chave), que de imediato, demonstrou interesse em participar da investigação e iniciou contatos com outros professores e recebemos as atividades de LP dos estudantes IR venezuelanos. De posse dessa sondagem inicial e das observações de atividades dos estudantes IR venezuelanos, elaboramos o inquérito destinado a gestores, professores e estudantes. O inquérito foi composto de um questionário e um roteiro de entrevistas (YIN, 2018, p. 90), os quais foram validados por três especialistas em LP e obtiveram parecer favorável do CED/UA.

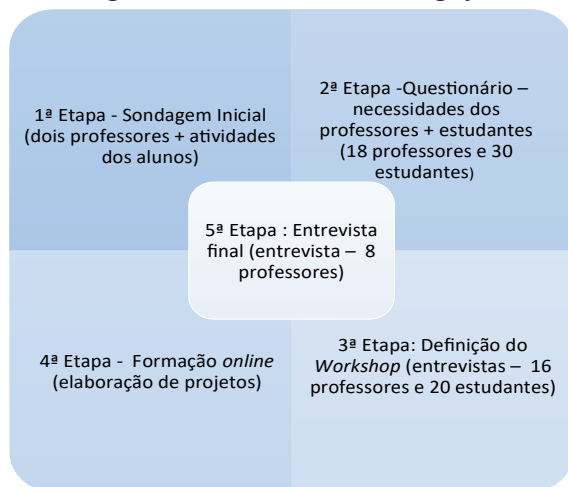
A segunda etapa foi o inquérito por questionário para levantar as necessidades dos professores de LP e dos estudantes IR venezuelanos. Foi elaborado o questionário e utilizada a plataforma *Google Forms*, para a realização de pré-teste. Feitos os ajustes, os questionários foram distribuídos pela plataforma *Google Forms* e a informante entregou nas escolas 50 questionários impressos para professores e estudantes voluntários em participar do inquérito. Foram

devolvidos 30 questionários de estudantes, 16 de professores e 2 de gestores.

Para que pudéssemos definir os temas a serem abordados no *Workshop* “Formação em serviço de professores de LP como PLA de estudantes IR venezuelanos” foram entrevistados 20 estudantes, 14 professores e dois gestores. Foi realizado um focus group com professores e estudantes e outro apenas com professores (YIN, 2018, p. 97). Foi realizado o *Workshop* com 38 participantes.

O quarto momento foi a formação em serviço, *online*, para professores. No decorrer desse percurso, tivemos a participação de 16 professores. No final da formação, foram realizados dois projetos para o ensino da LP como PLA por duas equipes com 4 professores de LP cada. O quinto momento foi o inquérito com a entrevista final com 8 participantes. A figura 1 a seguir ilustra esses momentos do nosso trabalho:

Figura 1 – Percurso da Investigação



Fonte: o autor.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram verificados os percursos descritos nos projetos pedagógicos do: curso de letras LP e literatura de uma universidade pública em Roraima-BR; curso de letras LP e curso de LP/Língua Espanhola (Esp) oferecidos por outra universidade pública em Roraima-BR. O projeto pedagógico das licenciaturas: Letras – LP/ Literatura (oferece a disciplina de português como língua adicional – UC eletiva). O projeto em vigor não faz referência ao ensino da LP em contexto migratório. O projeto do curso de março de 2021 foi atualizado e enviado ao conselho para aprovação. Oferece como disciplina optativa a disciplina de tópicos especiais em letras – espanhol instrumental, com carga horária de 30 horas. Para o oitavo semestre tem a previsão da disciplina de português como língua adicional, com carga horária de 60 horas e na ementa prevê trabalhar alguns conceitos importantes para este estudo, tais como o PLE, PLA (referindo-se ao Português como Língua Adicional), PL2 e PLAc (referindo-se ao Português como Língua de Acolhimento), e destinado para o atendimento de grupos minoritários (indígenas, surdos, estrangeiros).

O projeto pedagógico da licenciatura de Letras/LP (faz menção à migração) faz referência ao deslocamento forçado dos países circunvizinhos. As disciplinas eletivas de Literaturas do Caribe e LEsp Instrumental I e II, todas com carga horária de 60 horas. O

projeto pedagógico da licenciatura em Letras – LP/Lesp (tem uma disciplina eletiva de Literatura do Caribe) faz referência a questão migratória na formação da população de Roraima-BR.

QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS: A VOZ DOS ESTUDANTES IR VENEZUELANOS

A maior parte dos estudantes está na faixa etária dos 16 anos e mais de 70% estão a menos de um ano e meio morando no Brasil e matriculados na escola brasileira. Isso corresponde ao período de maior incidência do êxodo de venezuelanos para o Brasil. A maior parte dos estudantes sente dificuldades em falar e escrever em LP. A maior parte dos estudantes, quando não consegue estabelecer o ato comunicativo em LP, faz uso de gestos ou recorre à LEsp; e muitos, quando têm alguma dúvida em LP, pedem ajuda aos colegas de classe. As vozes dos estudantes IR venezuelanos capturadas em entrevistas e analisadas no software WebQda revelaram em seus fragmentos referências aos Fatores Educacionais que contribuem para a aprendizagem do PLA. Dentre os quais destacamos: a adaptação ao sistema educacional, professores e ao ambiente escolar. Aparecem ainda as evidências quanto à expectativa de futuro aparecem nas vozes dos participantes.

O domínio da LP é essencial para que o estudante IR possa planejar o seu futuro. A vida e a aceitação em comunidade contribuem para que o estudante IR possa se adaptar ao novo território e projetar-se em um futuro incerto e desconhecido. Surgiram também evidências quanto ao ambiente de acolhimento e de aprendizagem.

Os relatos dos estudantes apontam que alguns fatores influenciam suas motivações para aprender a LP dentre os quais revelaram o medo em perder o vínculo com o antigo território, medo de não conseguir reterritorializar no Brasil, medo de pertencer aos novos desafios. O medo faz com que o estudante IR fique calado diante da possibilidade de falar em LP. Um dos fatores essenciais para que o estudante IR venezuelano possa aprender a LP como PLA está na relação e apoio da família. Por isso, a escola precisa estabelecer estratégias para aproximação com a família, envolvê-los no processo de adaptação e na motivação dos alunos para que, efetivamente, sejam acolhidos pela escola. Encontramos ainda as indicações para motivá-los a desenvolver estratégias que melhorem o aprendizado da LP.

QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS: A VOZ DOS PROFESSORES

A maioria dos professores entrevistados está na faixa etária superior aos 36 anos, com mais de 20 anos de magistério e quase todos com mais de 10 anos de experiência exclusiva no EM. Grande parte destes possui a licenciatura em LP e tem algum tipo de especialização. Embora, tenham alguma habilidade com a LEsp, não se sentem preparados para acolher o estudante IR venezuelano. Tal condição dos professores é revelada quando a maioria admite que não recebeu, na formação inicial, a preparação metodológica para trabalhar com a pluralidade e a diversidade linguística. No entanto, frente ao desafio de lidar com os estudantes IR venezuelanos, adotam a postura de incluir os es-

tudantes em equipes e realizam atividades extra-classe voltadas para a valorização dos conhecimentos originários do aluno IR. Os professores entendem que o estudante IR tem dificuldade com a escrita, com a pronúncia, com a acentuação e com tempos verbais.

Os professores ressentiam a necessidade em complementar a formação inicial, porém com temas voltados para as suas necessidades específicas. Para atender às suas reais necessidades de capacitação, os professores estão buscando através de cursos online, em sua maioria, a formação em serviço, de maneira que possam melhorar o seu conhecimento sobre: a legislação de migração e de acolhimento, a pedagogia da emergência, a concepção de material didático para o ensino da LP como PLA e o desenvolvimento de um espaço pedagógico e sobre os movimentos migratórios. Os professores fazem várias referências sobre as adaptações que precisaram empreender para executar o acolhimento de estudantes IR e apontam, também, o desafio representado em continuar a ensinar em tempos de pandemia da COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do questionário e das entrevistas com os participantes aproximaram-se das perspectivas almejadas. A segunda fase da formação em serviço com os professores foi flexibilizada para responder aos desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Percebemos que o Fenômeno migratório se trata de uma questão humanitária gravíssima e requer o esforço

conjunto das nações atingidas para trazer soluções. Percebemos a carência de capacitação dos professores, a ausência de recursos para atender às necessidades dos IR e a fragilidade da estrutura em dar respostas imediatas à gravíssima situação humanitária.

Com o aumento do fluxo migratório, a partir de 2015, as matrículas em massa de estudantes IR contrapõem com a necessidade de formação em serviço dos professores, afinal, estes foram formados para ensinar em classes de nativos de LP. Consideramos que é necessária uma postura docente com estratégias que motivem o estudante a comparecer à escola, a ter a sensação de pertencimento, a banir a discriminação, o preconceito e a xenofobia.

Uma das mais complexas dificuldades que encontramos na condução da investigação foi estabelecer um canal de comunicação com os participantes. Outra dificuldade foi a resposta dos participantes no formulário distribuído online. Dentre as limitações do estudo destacamos a mobilidade dos estudantes IR venezuelanos, pois a maioria acompanha a família para outros estados quando são interiorizados. Além disso, tivemos a questão da pandemia da COVID-19, que suspendeu as atividades letivas.

Retomamos à motivação deste estudo ao considerarmos que a maioria dos estudos de PLA são realizados em contextos informais, aliados a isto, poderíamos ter realizada a investigação no contexto migratório português, até porque o nosso estudo de doutoramento estava sediado em Portugal, onde há um número significa-

tivo de venezuelanos IR, muitos de origem portuguesa. No entanto, as políticas didático-linguísticas de acolhimento de IR neste país estão avançadas e existem diversos estudos a esse respeito. Da mesma forma, poderíamos desenvolver o trabalho no contexto sul-mato-grossense brasileiro, com o suporte da UFMS, justamente por ser professor daquela IES. Entretanto, decidimos trabalhar com o contexto da crise migratória venezuelana e os seus efeitos na educação no Estado de Roraima – porta de entrada desse contingente humano. Esta é uma região que reúne uma série de exiguidades, dentre elas: ser o ponto mais distante dos grandes centros urbanos e acadêmicos brasileiros; ter o corpo docente desafiado a realizar de maneira inédita o acolhimento, em ambiente formal, sem os instrumentos e a capacitação para este fim. Dessa forma, concluímos que:

1. É possível estabelecer políticas didático-linguísticas para o acolhimento do estudante IR venezuelano;
2. As disciplinas específicas dos cursos de formação inicial de professores de LP carecem de atualização para que estejam alinhadas com o ensino em contexto migratório;
3. A legislação vigente de acolhimento de IR é avançada, no entanto, precisa ser de domínio dos professores de LP para que possam transformar verdadeiramente a escola em um ambiente de acolhimento e de aprendizagem, livre do preconceito, da discriminação e da xenofobia;
4. A formação inicial, continuada e em serviço necessariamente deverá aproximar um currículo que

contemple: a educação em contexto de imigração e refúgio; o ensino da LP como PLA para IR; legislação de acolhimento; elaboração de material didático para o ensino da LP como PLA; trabalhos interdisciplinares; pedagogia da emergência; ambientes virtuais de ensino e aprendizagem de LP para estudantes IR;

5. As práticas docentes testemunham o esforço e o ineditismo dos professores, pois, mesmo sem a capacitação adequada, conseguem improvisar e adaptar estratégias didáticas para ensinar a LP como PLA;

6. A postura docente perpassa pela necessidade em oferecer atividades que motivem o estudante IR a continuar o seu aprendizado, para que possam ensinar os seus familiares e comunidade, para o mercado de trabalho, para a continuação da vida escolar;

7. O acolhimento dos estudantes é realizado de acordo com o olhar do professor, da sua postura em acolher, em colocar-se no lugar do outro, em compreender que o estudante IR venezuelano tem suas expectativas e necessidades de adaptação e motivação, de vencer o medo, de sentir-se seguro em falar, escrever e aprender a LP;

8. A formação em serviço dos professores é uma necessidade permanente em dar respostas às questões que surgem na rotina da sala de aula. Embora dependa essencialmente da vontade do professor, tal formação deve ser incentivada pelas instituições escolares;

9. O espaço escolar, por ser multicultural e ter a prática da intercompreensão, oferece a possibilidade

para a realização de projetos interdisciplinares para ao ensino da LP como PLA.

Em face das conclusões, consideramos que alguns temas poderão ser objeto de estudos futuros, tais como:

1) Quais são as mídias digitais adequadas para atender as necessidades do ensino de LP como PLA em ambiente de aprendizagem virtual?

2) Como realizar atividades interdisciplinares de ensino de LP como PLA para estudantes IR em ambientes virtuais?

3) Em que medida a escassez de recursos tecnológicos para o ensino de LP como PLA em espaços virtuais compromete o aprendizado de estudantes IR?

4) Como estabelecer um fórum permanente de diálogo para a formação em serviço de professores de LP como PLA para estudantes IR venezuelanos?

Consideramos que este estudo contribuiu para a nossa postura e aprendizado quanto à investigação e ao ensino de LP como PLA para IR. Contribuiu ainda para o embrião de um fórum permanente de diálogo, pois, juntos, participamos da formação promovida em parceria da Universidade Federal de Roraima-UFRR e UNICEF e isso intensificou a troca de ideias com os professores e os diálogos formativos. De igual maneira, o contato com o locus, no qual o fenômeno acontece, possibilitou refletir sobre a educação brasileira, a formação de professores em serviço, as políticas didático-linguísticas, a justiça social e as questões de ordem humanitária que o fenômeno migratório requer.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Rosane de Sá. *O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Guavira Letras*. Campinas: Pontes, 2016, p. 69-86.
- ANÇÃ, Maria Helena. *Comentário da conferência de Maria José Grosso: – O ensino – aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*. Lisboa: Palavras, (7), 2005, p. 37-39.
- ANÇÃ, Maria Helena. A língua de acolhimento na educação em português. In: MENDES, Edleise *et al.* (Orgs.). *Anais do XI CON-SIPLE: Formação de professores de PLE/PL2 no contexto do multilinguismo global*. SIPLE, 2017. p. 34-44.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber livro, 2008.
- ARAÚJO, Maria Helena, *et al.* *A Intercompreensão em Didática de línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional*. Porto: Linguarum Arena, (4), 2013, p. 79-106.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70. 2010.
- BAYRAKCI, Mustafa. *In-service teacher training in Japan and Turkey: a comparative analysis of institutions and practices*. Australian Journal of Teacher Education (Online), 34(1), 2009, p. 10-22.
- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael. *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Luxemburg: Council of Europe, 2007.
- BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard university press, 1979.
- BYRAM, Michael. Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In ALRED, G; BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Edu-*

cation for intercultural citizenship: concepts and comparisons. Bristol, UK: Multilingual Matters. 2006. p. 109-129.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.* Master's thesis, Universidade de Lisboa. Repositório ULisboa, 2010.

Costa, António Pedro & Amado, José. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software.* Lisboa: Ludomedia.

COUNCIL OF EUROPE. *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe – Main Version*, Luxemburg: Language Policy Division, 2007.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. *Declaração de Cartagena.* Colóquio sobre proteção internacional dos refugiados na América Central, México e Panamá: problemas jurídicos e humanitários, Cartagena, Colômbia. 1984.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.* 12. ed. São Paulo: Papirus editora, 2006.

GROSSO, Maria José dos Reis. *Língua de acolhimento, língua de integração.* UNB, Brasília-DF: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, 9 (2), 2010, p. 61-77.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Portuguese as a welcoming language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality. São Paulo: *Scielo – Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, (18), 2018, p. 389-416.

PALMERINI, Monica; FAONE, Serena. *No caminho em direção à intercompreensão: uma reflexão epistemológica.* Curitiba: Revista X, 2.0, 2014, p. 120-155.

PARDAL, Luís, & LOPES, Eugênia Soares. *Métodos e técnicas de investigação social.* Porto: Areal Editores. 2011.

PÉREZ CAÑADO, María Luisa. Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International*

Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 19(3), 2016, p 266-295.

SORIANO, Ramón. *Interculturalismo: entre liberalismo y comunitarismo*. Toledo, ES: Editorial Almuzara, 2004.

SÃO BERNARDO, Mirele Amaral. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Repositório Institucional UFSCar, 2016.

TAVANO, Vinicius, *et al.* *Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista*. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: Adelpha Repositório Digital, 2013.

UNESCO. *Interdisciplinarity in general education*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education. 1986.

VITA, Cláudia Pacheco. *A opacidade da suposta transparência: quando 'amigos' funcionam como 'falsos amigos'*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 2005.

YIN, Robert K. *Case study research and applications: design and methods*. 6. ed. Lexintan: Sage publications, 2018.

CAPÍTULO 19

ENFOQUE INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Agenor Francisco **CARVALHO**

UFMS – agenor.carvalho@ufms.br

RESUMO: Este estudo tem como objetivo refletir sobre formação de professores de português como língua de acolhimento (PLA) e identificar as peculiaridades didáticas que utilizam do diálogo da interculturalidade para acolher imigrantes e refugiados (IR). Parte da necessidade em encontrar respostas para a questão: em que medida as peculiaridades didáticas da formação de professores de PLA deve ter a interculturalidade como enfoque? O percurso metodológico escolhido se insere no eixo dos diálogos da interculturalidade como uma via para o ensino de línguas, num paradigma interpretativo e de natureza qualitativa. Para se encontrar respostas à questão de investigação foi desenvolvido um estudo de meta-análise qualitativa, no qual buscou-se em dez artigos, a definição do corpus. Foram encontrados estudos que relataram o enfoque na interculturalidade para o ensino de língua de acolhimento de IR, nos países de contexto dos estudos, tais como: EUA, China, Brasil, Chile e Espanha. Observou-se que o enfoque intercultural tem se mostrado como uma estratégia importante para o acolhi-

mento de IR. Que a formação de professores deve destacar nos aspectos das diferenças linguísticas, dos contextos multiculturais e plurilingual que por ventura possam caracterizar os imigrantes e/ou refugiados.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; interculturalidade; português como língua de acolhimento; imigrantes/refugiados.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem sido caracterizada pela abrupta mudança em todos os setores, seja na economia, política, tecnologia, ciência ou até mesmo no contato entre as diferentes culturas, línguas, formas de interação e de comunicação. Este estudo parte da necessidade em encontrar respostas e significados para a seguinte questão: em que medida as peculiaridades didáticas da formação de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLA) deve ter a interculturalidade como enfoque? O percurso escolhido para este estudo se insere no eixo dos diálogos da interculturalidade como uma via para o ensino de línguas, num paradigma interpretativo e de natureza qualitativa.

Diferente do Brasil, a União Europeia e os EUA possuem políticas já consolidadas quanto às questões relacionadas aos imigrantes e/ou refugiados. Somente entre os anos de 2010 e 2016, 73 mil haitianos pediram refúgio no Brasil, em razão da situação crítica no Haiti, após o terremoto de 2010. O Estado brasileiro ainda estava a atender ao fluxo migratório de haitianos quando começou a receber cidadãos

venezuelanos, em fuga da crise política e econômica, que se agravava naquele país. (DEUSDARÁ; ARANTES; BRENNER, 2018, p. 4)

Para se encontrar respostas à questão de investigação foi desenvolvido um estudo de meta-análise qualitativa, no qual buscou-se em dez artigos a definição do corpus. Tais artigos foram recolhidos em repertórios de dados. Realizou-se a leitura, análise e interpretação dos estudos selecionados; verificou-se que as peculiaridades didáticas dos cursos de formação de professores de PLA de IR podem partir de um diálogo com enfoque da interculturalidade.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO ACOLHIMENTO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS

Nessa sequência de estudos podemos aproximar alguns conceitos, pois migrante é toda pessoa em trânsito, que emigra (sai) de seu país de origem e, quando chega ao seu destino, é chamada de imigrante (entra). Asilado, por sua vez, se refere à pessoa ameaçada ou forçada a se deslocar do seu país e requer proteção de asilo. No caso brasileiro a legislação acrescenta: a condição de refugiados se aplica aos que estão submetidos às graves e generalizadas violações de direitos humanos.

A condição de refugiado, diferente do manto de proteção política do asilo, decorre da natureza exclusivamente humanitária e é concedida por um colegiado. Por isso, não pode ser interpretada como um ato de afronta contra o país de origem do refugiado, conforme estabelece a Declaração de Cartagena.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PLA

O conceito de língua de acolhimento é ampliado ao longo dos tempos e evolui de acordo com o contexto. Ançã (2016) considera que:

[...] por ser dinâmico, vai-se moldando aos tempos, às situações e aos contextos, e é verdadeiramente na vertente mais inclusiva, que o (re)configuro: língua de acolhimento, shelter language, língua abrigo. (ANÇÃ, p. 41, 2016)

Shoffen e Martins (2016) corrobora com o pensamento de Ançã (2016) ao afirmar que:

O ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural. (SHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 5)

A língua portuguesa é uma via de acolhimento e integração, de diálogo e de respeito para com as características individuais e com a cultura peculiar do imigrante. A língua portuguesa representa um instrumento de mediação no transcurso de adaptação material, física e simbólica. Nesse sentido Lopez (2018) afirma que:

[...] I believe the Portuguese language plays an essential role in the forcibly displaced immigrants' social integration movement due to it being the official and major language in Brazil. It constitutes a mediating element in the (material/physical and symbolic) appropriation processes of the new territory by these immigrants, in other words, the immigrants' processes of (re)territorialization. (LOPEZ, 2018, p. 392)

O ensino do PLA é primordial para que o IR efetivamente seja acolhido. O ensino de uma nova língua deve buscar um diálogo de interculturalidade, pois a escola é uma representação das complexas relações interculturais existentes.

[...] la educación intercultural inclusiva puede ser considerada como un enfoque de atención y gestión de la diversidad cultural en las instituciones que requiere decisiones a nivel pedagógico. (ABELLÁN, 2019, p. 181)

O ensino de uma nova língua com enfoque na interculturalidade significa:

[...] que é preciso estar aberto para o outro e a experiência que ele traz; permitir um diálogo das nossas experiências com as do outro; juntarmos-nos ao outro para compreender o mundo; por fim, é preciso receber o outro sem receio de compartilhar medos, emoções, dúvidas. (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 5)

O ensino do PLA é um complexo processo decorrente do envolvimento de múltiplos ambientes dos quais o aprendiz desenvolve a sua rotina, além da sala de aula, com cenários e paisagens completamente diferentes do ambiente escolar. Ambientes tão complexos quanto o são os centros de acolhimento de imigrantes, cujas pressões para adaptações à nova cultura são muito maiores (OLIVEIRA, 2010).

METODOLOGIA

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como objetivo refletir sobre formação de professores de PLA e identificar as peculiaridades didáticas que utilizam do diálogo da interculturalidade para acolher imigrantes e refugiados, conforme questão definida na introdução. A seleção se organizou em 4 fases, conforme figura 1.

Figura 1

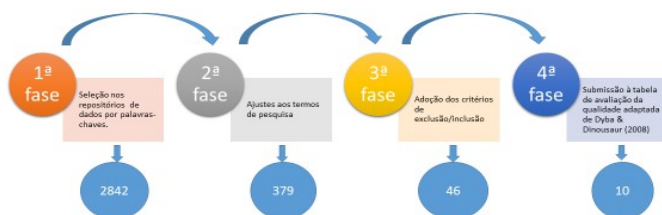
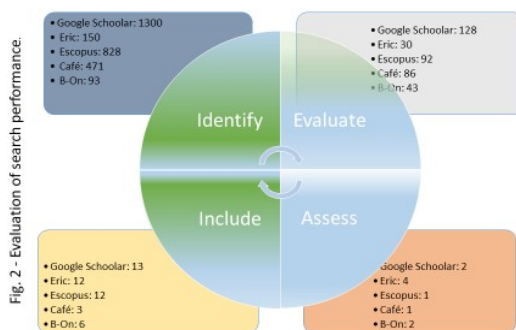


Figura 1 – Fases de seleção dos textos para a construção do corpus

Fonte: o autor.

No primeiro momento se buscou pelas palavras chave: interculturalidade, *interculturality*, *interculturalidad*, imigrantes, refugiados, língua de acolhimento e *host language* nos repositórios de dados *Eric*, *Google Scholar*, *B-On*, *Scopus* e *Rede Café*, obteve-se 2.842 registros. Ao se adequarem os termos de pesquisa foram encontrados 379 registros. Adotou-se os critérios de ex/inclusão, restaram 46. Ao se examinar os documentos se levou em conta apenas estudos empíricos e aqueles que possuíam alguma vinculação com a formação de professores e interculturalidade e em periódicos especializados em educação. Limitou-se a 10 estudos que buscavam responder à questão inicial da investigação, o corpus foi então construído, com base numa extensa investigação, conforme se evidencia na figura 2.

Figura 2

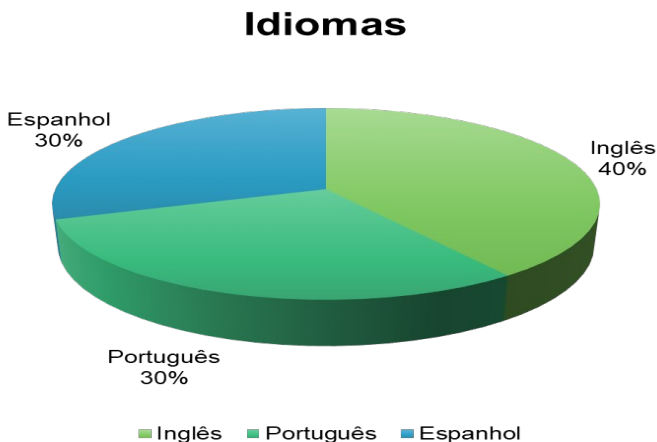


Fonte: o autor

Nos repositórios foram encontradas as seguintes ocorrências: *Eric* – 12; *Google Scholar* – 13; *B-On*

– 6; *Scopus* – 12; *Rede Café* – 3. As palavras-chave definidas foram pesquisadas em três diferentes idiomas: Português, Inglês e Espanhol, conforme se observa no gráfico 1.

Gráfico 1: Idiomas dos artigos selecionados

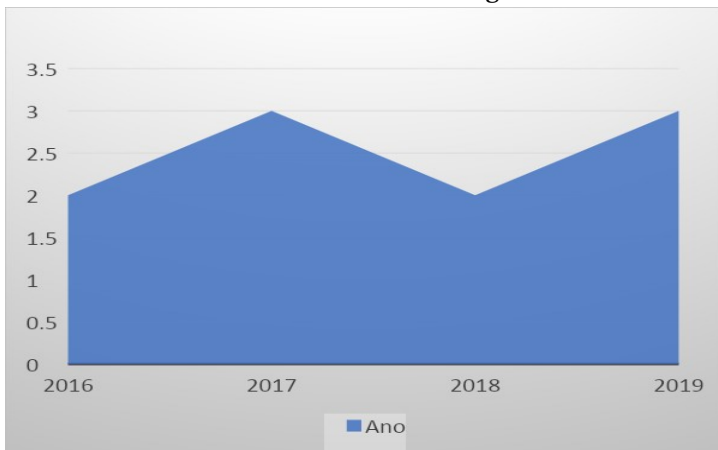


Fonte: o autor.

Para a definição do *corpus* da pesquisa, foram utilizados critérios de inclusão e de exclusão. Os critérios de inclusão de início foram estabelecidos em; artigos científicos, de estudos empíricos, publicados em revistas científicas, com *peer review* no período de 2015 a 2019 (notadamente pelo fato de que, nesses últimos anos, ter sido agravado os movimentos migratórios de refugiados nas Américas e Europa, conforme se observa no gráfico 2.

Por critérios de exclusão, foram excluídos artigos que não se enquadravam como estudos empíricos, que não refletiam a crise migratória.

Gráfico 2 – Ano dos artigos



Fonte: o autor

Foi realizada a leitura flutuante das palavras-chave, dos títulos, resumos dos artigos, em busca daqueles que pudessem encaminhar resposta à questão inicial de investigação, tomando-se por base a análise de conteúdo na linha de Bardin (2010). Os resultados foram submetidos a uma grade de avaliação de qualidade (adaptada de DYBA; DINGSOYR, 2008), resultando-se na seleção de dez artigos, os quais serão caracterizados na seção seguinte.

CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS

A tabela 1 apresenta a caracterização o corpus, tendo sido indicado uma referência a cada um dos artigos de maneira a simplificar sua posterior referência, quando do tratamento, análise e interpretação dos dados.

Tabela 1: Definição do Corpus da Análise

Ref.	Autoria	Título	País
A1	Abellan	Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español	Espanha
A2	Schoffen & Martins	Políticas lingüísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas	Brasil
A3	Sadykova & Meskill	Interculturality in On-line Learning: Instructor and Student Accommodations	China/ EUA
A4	Lopez	Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality	Brasil
A5	Deusdará, Arantes & Brenner	"Es un problema de todo el mundo": conceptos, métodos y prácticas en la enseñanza de portugués para refugiados.	Brasil
A6	Palpacuer-Lee & Curtis	Into the Realm of the Politically Incorrect": Intercultural Encounters in a Service-Learning Program.	EUA
A7	Campos-Bustos	Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de	Chile

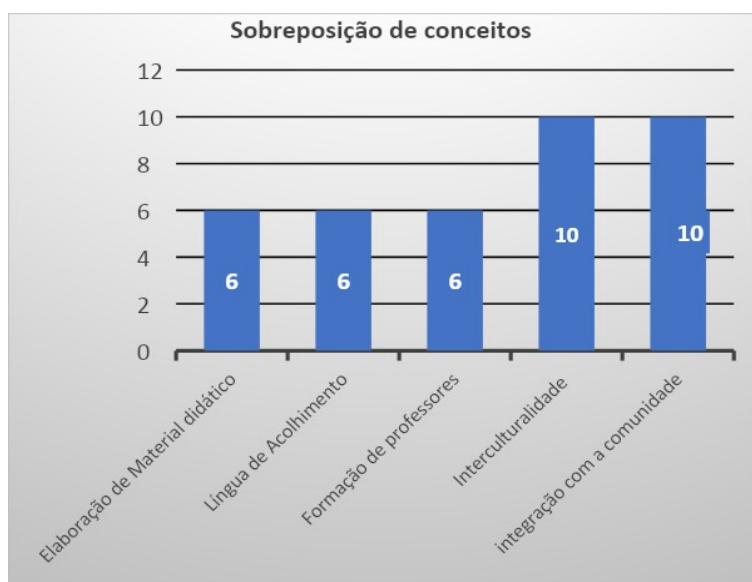
		integración lingüística en el aula	
A8	Andrighetti, Perna & Porto	Portuguese language as instrument of reception in Lomba do Pinheiro: reports of pedagogical practices	Brasil
A9	Smolcic & Arends	Building Teacher Interculturality Student Partnerships in University Classrooms	EUA
A10	Bulla; Silva; Lucena & Silva	Immigration, refuge and language policy in brazil: reflections on plurilingual school and teacher training based on an educational practice with haitian students	Brasil

Fonte: o autor.

Tendo sido definidos quais artigos comporiam o corpus foi realizada leitura, análise e interpretação dos mesmos, para um posterior preenchimento de fichas de leitura. De posse dessas fichas de leitura foi possível preencher uma tabela de leitura e a ficha de Conceito Matrix mostrando a sobreposição de termos utilizados na literatura interculturalidade (Adaptado de BUIJSERD, 2009), o que possibilitou a identificação do corpus. Os parâmetros de análise foram adotados para a caracterização das categorias do enfoque na interculturalidade para ensinar a língua de acolhimento para IR.

Ao analisar os artigos, foi observado que em sua totalidade: os objetivos do estudo, assim como o paradigma de investigação e as estratégias foram definidos claramente. Os procedimentos metodológicos também ficaram bem claros, assim como a caracterização dos participantes. Observou-se que foram encontrados estudos que relataram o enfoque na interculturalidade para o ensino de língua de acolhimento de IR, nos países de contexto dos estudos, tais como: EUA, China, Brasil, Chile e Espanha.

Gráfico 3 – Sobreposição de conceitos



Fonte: o autor

Ao lermos o Gráfico 3, se observa que 60% dos artigos selecionados aborda de alguma forma a elabo-

ração de material didático próprio para o ensino da língua de acolhimento ao IR, a respeitar a bagagem linguística dos estudantes. Quanto à língua de acolhimento, se observa que 60% dos textos faz menção ao uso da língua como instrumento de acolhimento do IR. De igual maneira, 60% dos artigos reportam a importância da formação de professores com conhecimentos em língua de acolhimento e, 100% ressaltam que o enfoque na interculturalidade é um dos caminhos indicados para que ocorra tal acolhimento. 100% dos textos apontam que a integração com a comunidade deve ser o objetivo do acolhimento do IR. E que os processos de ensino e aprendizagem devem estar concentrados em situações reais, na rotina do IR em contato com a comunidade que o acolhe, seja para situações de instituições: escola, trabalho, postos e hospitais, seja em situações do dia-a-dia: mercado, transporte, etc.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo possibilitou a leitura, análise e interpretação de dez artigos, os quais contribuíram para a construção do corpus e indicaram a necessidade da formação de professores com os conhecimentos do uso da Língua de Acolhimento com enfoque na interculturalidade. Dessa forma, será realizada a apresentação, análise e discussão das categorias indicadas anteriormente: Elaboração de material didático; Língua de acolhimento; Formação de professores; Enfoque na interculturalidade; Interação com a comunidade.

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

À exceção dos estudos A3, A4, A6 e A9, os demais abordam a questão relativa à elaboração de material didático em consonância com as peculiaridades e diferenças do IR. O estudo A1 indica que é necessário ter um plano de atenção específico para estudantes IR, enquanto que os artigos A2 e A5 orientam que os materiais didáticos devem partir das necessidades desses estudantes e produzidos de acordo com o tipo de público. Para A7 o material didático deve ser produto de discussão de equipe multidisciplinar, interinstitucional para atendimento de uma demanda concreta (DEUSDARÁ; ARANTES; BRENNER, 2018). Para A8 e A10 as aulas e os materiais didáticos utilizados devem levar em conta o perfil dos alunos em seu contexto.

INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE

Neste estudo é importante ressaltar que todos os artigos selecionados abordavam de uma forma ou de outra a integração com a comunidade como uma estratégia necessária para o acolhimento de IR. Indicam que a troca de experiências entre professores e pessoas envolvidas amplia a possibilidade do acolhimento.

O artigo A4 especifica que o ensino do PLA deve ocorrer em duas frentes: fortalecimento político do IR e da educação do entorno (LOPEZ, 2018). Em A5 se observa a ênfase no trabalho de equipe para garantir um espaço de discussão em torno da demanda concreta.

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

A língua de acolhimento é abordada nos artigos A2, A4, A5, A7 A8 e A10. Observa-se a importância do uso da língua como a primeira via do acolhimento do IR. Em A2 o conceito de língua de acolhimento é problematizado, notadamente numa reflexão a respeito da elaboração de material didático a ser usado no ensino do PLA, tendo por base as necessidades reais do IR. O estudo A4 defende que o ensino do PLA para deslocados forçados no Brasil deve pautar-se pelo diálogo da interculturalidade. O Estudo A5 por sua vez considera imperioso:

[...] a necessidade de se conhecer as especificidades do grupo de aprendizes para pautarmos um ensino/aprendizagem de língua portuguesa não como língua estrangeira, mas como “língua de acolhimento”, que respeita as diferenças, que ouve as demandas e atua a partir delas e constrói seu planejamento horizontalmente, em contato direto com a população aprendiz da língua. (DEUSDARÁ; ARANTES; BRENNER, 2018, p. 12)

O estudo A8 esclarece que o PLA é ensinado para o imigrante em diferentes necessidades textuais e até mesmo nas situações decorrentes de sobrevivência, quando lhes surge uma urgência, uma situação na qual a LA surge como elo de comunicação, de integração de garantia da plena cidadania (ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO, 2017).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora os textos A1, A2, A4, A6 e A9 utilizados na caracterização do corpus deste estudo abordem a questão da formação de professores para utilizar a língua como acolhimento, o artigo A10 é o que mais se aproxima dessa abordagem. O estudo A1 indica a necessidade de uma formação continuada e colaborativa, pois afirma: “Os professores devem participar de processos de treinamento e reflexão sobre outras experiências similares em diversos contextos educacionais.” (ABELLÁN, 2019, p. 192). O estudo A4 por sua vez esclarece que:

In this sense, since Brazil does not count on either linguistic policies aimed at this specific public (SOUSA, 2015) or policies to fill the considerable lack of training of teachers who work in language teaching for immigrants (AMADO, 2013), academic research, teaching, and extension activities addressed to the forcibly displaced immigrants are highlighted. (LOPEZ, 2018, p. 393-394)

A necessidade de evidenciar em investigações que abordem PLA é uma tendência cada vez maior, justamente para poder consolidar uma política linguística nessa área. O estudo A6, por sua vez reconhece: na contemporaneidade os professores que atuam com línguas são encorajados a se tornarem mediadores interculturais entre as suas comunidades e salas de aula. O artigo A9 indi-

ca as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores que atuam no acolhimento de IR.

INTERCULTURALIDADE

O artigo A1 ressalta que a interculturalidade é um fator de inclusão do imigrante. O estudo A2 aborda que a elaboração de material didático voltado para o ensino de PLA de imigrantes em vulnerabilidade social e moral deve ter um olhar voltado para a abordagem comunicativa, intercultural e de letramento crítico. Assim, em todos os artigos utilizados para a formação do corpus desse estudo são verificadas indicações de que o enfoque na interculturalidade é uma estratégia para trabalhar o ensino do PLA de IR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade acolher IR tem se revelado um desafio para os governantes e, mais ainda para a educação. Pois, nos últimos cinco anos, o deslocamento forçado de imigrantes tem sido potencializado, não apenas na Zona Euro e Estados Unidos das Américas, mas também em regiões cujos movimentos migratórios não apresentavam relevância, como é o contexto da América do Sul. Entretanto, por catástrofes naturais no Haiti milhares de haitianos deixaram o país, assim como, nesse momento, outros milhares de venezuelanos fogem da fome, miséria e perseguição político-ideológica e, muitos desses, têm como destino o Brasil.

Dessa forma, este estudo intencionou trazer resposta à questão inicial de investigação. Em decor-

rência, foram selecionados artigos que concentraram em outros contextos, para além da Língua portuguesa no acolhimento de IR e serviram para a caracterização do corpus, deste estudo. De posse desses artigos, foi realizada a meta-análise, sendo observadas algumas estratégias didáticas de ensino da língua de acolhimento em Espanha, EUA, EUA/China, Chile e Brasil.

Observou-se que o enfoque intercultural tem se mostrado como uma estratégia importante para o acolhimento de IR. Que a formação de professores deve salientar nos aspectos das diferenças linguísticas, dos contextos multiculturais e plurilingual que porventura possam caracterizar os IR. Acrescidos a esses aspectos é preciso perceber que os espaços de ensino e aprendizagem de uma língua de acolhimento ultrapassam as fronteiras do espaço escolar. Permeiam com o espaço familiar, o comunitário e em todas as relações sociais em que o IR estiverem inseridos.

O Brasil, embora tenha uma legislação sólida de acolhimento de imigrantes, encontra dificuldade em efetivar uma política de acolhimento. Pois segue os padrões de países com tradição nesse assunto e somente agora tem sido apontado com maior ênfase como destino para esse fluxo. Da mesma forma tem atualizado os parâmetros curriculares de formação de professores, no entanto carece de abandonar a ideia de ser um país monolíngue, reconhecer as diversas línguas de contato e línguas minoritárias que coexistem em seu território. Assim, é necessário a continuação de estudos que tenham por objeto o PLA, de modo que as peculiaridades didáticas de um curso de formação, se-

ja inicial, em serviço ou continuada, possam ser revistas e flexibilizadas constantemente.

REFERÊNCIAS

ABELLÁN, Cecilia Azorín. *Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español*. Universidad de la Rioja, La Rioja: Contextos Educ., 23, 2019, p. 179-197.

ANÇÃ, Maria Helena. *Língua portuguesa e imigração entre língua de acolhimento e língua de afastamento*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco: Atas do XIII ENDIPE, 2006.

ANÇÃ, Maria Helena. *A Língua de acolhimento na educação em português*. Salvador Anais do XI CONSIPLE. p. 34-44, 2016.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; PERNA, Cristina Becker Lopes; PORTO, Martha. Portuguese language as instrument of reception in Lomba do Pinheiro: reports of pedagogical practices. Porto Alegre: *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 8.2: 191-208, 2017.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70. 2010.

BUIJSERD, Kevin. *Demand-based learning in higher education from an organizational perspective*: An assignment at KPMG. Master's Thesis. University of Twente. 2009.

BULLA, Gabriela da Silva; SILVA, Rodrigo Lages; LUCENA, Júlia de Campos; SILVA, Leandro Paz. *Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil*: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. Porto Alegre: Organon, 32.62, 2017.

CAMPOS-BUSTOS, Juana Lorena. Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. Universidad de Costa Rica, Costa Rica: *Revista Educación*, v. 43, n. 1., 2019.

DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana Coeli Costa; BRENNER, Ana Karina. “*É um problema de todo mundo*”: conceitos, métodos e práticas no ensino de português para refugiados. Florianópolis: Fórum Linguístico, 15:3, 2018, p. 3226-3240.

DYBA, Tore. & DINGSOYR, Torgeir. *Empirical Studies of Agile Software Development: A Systematic Review*. Norway: Information and Software Technology, 50.9-10, 833-859, 2008.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. *Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality*. São Paulo: Scielo. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 18, 2018, 389-416.

PALPACUER-LEE, Christelle; CURTIS, Jessie Hutchison. Into the Realm of the Politically Incorrect: Intercultural Encounters in a Service-Learning Program. *New Jersey: International Journal of Multicultural Education*, 19.2, 2017, p. 163-181.

SADYKOVA, Guinara; MESKILL, Carla. *Interculturality in Online Learning: Instructor and Student Accommodations*. Newburyport: Online Learning Consortium, Inc. 23.1, 2019, p. 5-21.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. Novo Hamburgo, RS: *Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL*. 14.26 (março), 2016, p. 271-306.

SMOLCIC, Elizabeth & ARENDS, Jessica. *Building Teacher Interculturality Student Partnerships in University Classrooms*. San Francisco: Teacher Education Quarterly Fall, 2019.

CAPÍTULO 20

“PENSAVA QUE ERA IGUAL, PROFESSORA!”: Percepções sobre o ensino de PLE de professores em formação inicial na rede ISF/UFAL

Eliane Vitorino de Moura OLIVEIRA
PPGLL/UFAL – eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

RESUMO: Ensinar Português como língua estrangeira (PLE) pode parecer similar ao ensino de Português como língua materna (PLM), num primeiro momento, mesmo aos professores em formação inicial, sobretudo nos cursos em que não há um trato específico sobre o ensino de PLE. Com os professores em formação inicial (PFIs) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que atuam no ensino de Português na Rede Idioma Sem Fronteiras (ISF), tal percepção não foi diferente. Neste trabalho, cujo objetivo é apresentar as impressões de quatro PFIs sobre o ensino de PLE tomadas antes do trabalho efetivo com duas turmas de Português do ISF-UFAL e depois do término dos cursos, apresento a influência de crenças sobre a elaboração e ministração de aulas iniciais, bem como a importância das orientações pedagógicas para a desconstrução destas percepções e o efeito da nova visão nas aulas ministradas, em especial nas derradeiras. Tendo por base as premissas da Linguística Aplicada, concluo, a partir de respostas a questionários iniciais e da observação/comparação das práticas, que a discussão sobre o ensino de PLE precisa ser produtiva durante a formação, sobretudo com a inserção nos Cursos de Letras de disciplinas que expandam o conhecimento sobre metodologias

e abordagens de ensino de PLE, discussão que pretendo disseminar a partir da apresentação destes resultados preliminares.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; ensino de PLE; crenças.

INTRODUÇÃO

As especificidades de ensinar Português como língua estrangeira (PLE) inserem-se entre as diversas temáticas de interesse Linguística Aplicada (LA). Publicações na área têm se ampliado, apresentando recorrente preocupação em oportunizar discussão mais aprofundada e reflexão sobre o ensino da língua portuguesa também como língua estrangeira/adicional/não materna.

Ainda que algumas Universidades venham atuando com o PLE, como é o caso da UnB, UFBA, UFRGS, UFRJ, UFMG, UNILA, entre outras, a prática não acontece sistematicamente pelo ensino e a pesquisa sobre PLE tem menor recorrência. O que há, hoje, nas universidades, são cursos do Português para falantes de outras línguas, tanto para os que vêm ao país para trabalhar ou estudar como para os expatriados^{xlvi} por motivos políticos e sociais, ocorrendo em sua maioria como atividades de extensão. A inclusão como componente curricular obrigatório, ou mesmo eletivo, ainda é restrito nos currículos dos cursos de Letras, conforme mostram Leurquin, Silva e Godim (2020).

Schlatter (2020) especifica a UnB, a UFBA, a Unila e a Unicamp como as únicas universidades que

ofertam licenciatura em PLE no Brasil, uma realidade que descortina os obstáculos para a efetivação de políticas linguísticas que reconheçam a heterogeneidade constitutiva da língua portuguesa, como observam Leurquin, Silva e Gondim (2020).

A Sociedade Internacional de Língua Estrangeira – SIPLE não se isenta desta preocupação, pois vem repercutindo a necessidade de haver maior esforço em formar professores com essa habilitação, uma vez que não há profissionais capacitados em PLE para atender a demanda que se apresenta.

Na Universidade Federal de Alagoas, também não há sistematicidade nos três *campi* em que há cursos de Letras, mas o PLE se faz presente. Na Faculdade de Letras, Campus Maceió, o trabalho com PLE vem sendo realizado como extensão, por meio, em especial, da Rede Idioma sem Fronteiras. No Curso de Letras – Português, Campus de Arapiraca, o PLE aparece como disciplina eletiva, sem que, no entanto, haja oferta de cursos à comunidade. No Campus Sertão, não há trabalho com PLE. Este panorama nos leva a entender, portanto, que ainda são necessários esforços para que o campo seja efetivado e fortalecido na UFAL^{xlvi}.

Essa incipiente atenção às especificidades do PLE na formação inicial pode ser, por hipótese, o motivo da manutenção de percepções como: basta ser falante nativo de Língua Portuguesa para ensiná-la; ter noções metodológicas de Português como língua materna (PLM) é o suficiente também para ensiná-la a es-

trangeiros; ser professor de qualquer outra língua estrangeira garante sucesso ao ensinar PLE.

Levantar as percepções de futuros professores, reconhecendo os discursos que circundam os indivíduos (SOUTO MAIOR, 2009) em formação inicial, dimensionando até onde as percepções do que é ser professor na área de PLE podem ser determinantes para a solidificação de entendimentos sobre o “agir professoral” (LEURQUIN, 2013) é necessário se se quer redizer esses discursos.

Diante disso, empreendemos uma pesquisa, tendo como colaboradores quatro professores em formação inicial (PFIs) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que atuam no ensino de Português na Rede Idioma Sem Fronteiras (ISF), a fim de descortinar suas percepções antes e depois da orientação pedagógica que lhes apresentou as particularidades didático-pedagógicas do PLE. Neste trabalho, apresentamos tais impressões e de que maneira o acesso à abordagem adequada do ensino de PLE foi eficiente para que novos discursos submergissem.

As seções que seguem trazem a teoria que funda as reflexões feitas a partir dos resultados.

BASES TEÓRICAS

Como expõe Almeida Filho (2005a, p. 9),

[...] ensinar L1 [língua materna] poderá ser concebido como ensinar a reconhecer-se numa variante (valorizando-a) e, se possível, in-

centivar e apoiar que o aluno transite por mais variantes e, principalmente, que desenvolva suas capacidades na variante em que se expressa incorporando nela traços de uma variante padrão de prestígio que eleja em estilos e níveis de formalidade diversos. (ALMEIDA FILHO, 2005a, p. 9)

Reconhecer isso é importante para derrubar o mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2004), perspectiva que supõe a capacidade de qualquer brasileiro ensinar português a estrangeiros, pelo fato de ter nascido no Brasil, país que fala português. Mas, além desse, há outros discursos permeando o ensino de PLE que precisam ser deslegitimados.

A experiência insatisfatória de inúmeros professores que, mesmo sendo excelentes no ensino de PLM, não obtêm sucesso com alunos estrangeiros comprova que ser falante nativo também não é suficiente para levar alguém a adquirir uma nova língua, assim como não basta conhecer apenas a metodologia de ensino de PLM ou métodos de ensino de uma língua estrangeira qualquer.

O adequado é que o professor de PLE acesse discussões e questões linguísticas específicas do português e abordagens apropriadas ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que “está incluído numa categoria ampla de ensinador da língua portuguesa para quem pertence a outros espaços de língua e que deseja conviver também no espaço da macro língua-cultura

portuguesa”, como descrevem Batista e Alarcón (2012, p. 67).

Entre as especificidades, há a abordagem, que deve ser um caminho para construir um indivíduo competente na interação em vários papéis que desempenhar em seu cotidiano. Para isso, há que se propiciar ao aprendente condições de ele ir além das questões linguísticas, refletindo sobre o porquê de essa língua ser o que é. O sujeito:

[...] ao aprender uma língua, não está sendo um “recebedor” de “informações” sobre a cultura do outro, tampouco recebe significações prontas do contexto do outro, ele será um sujeito que reflete sobre os atos culturais de um país como representação de uma estrutura que, ao mesmo tempo, é plural e flexível e sobre os quais pode agir com certa autonomia.” (SOUTO MAIOR; SOUZA, 2018, p. 101)

Se, como asseveram Batista e Alarcón (2012, p. 67), “[...] ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade [...]”, os momentos de aprendizagem formal da língua devem conduzir os aprendentes ao emprego e à adoção de comportamentos e atitudes linguísticas que impliquem “[...] o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores sociocultu-

rais acordados pelas sociedades das culturas em contato.”, na concepção de Schneider (2010, p. 73). Souto Maior e Souza (2018, p. 27) entendem que a “[...] aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita o enriquecimento da sensibilidade cultural na pluralidade e na reflexão sobre as imagens constituídas (de si e do outro) nas convivências humanas.”.

Temas como diversidade, pluralidade e interculturalidade requerem tratamento diferenciado no campo do ensino-aprendizagem de PLE, devendo, por isso, se aprofundados e os momentos de interação entre os orientadores pedagógicos e os PFIs são ideais para tal. É importante suscitar reflexões que resultem em práticas que incluam as situações de comunicação tanto numa perspectiva micro situacional quanto macro político-cultural. Enfoques como a abordagem comunicativo-intercultural – ACIN – (MENDES, 2004) podem facilitar este entendimento de ensino. Segundo Mendes (2004), a ACIN:

[...] é uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção um diálogo intercultural. (MENDES, 2004, s.p.)

Docentes precisam ter ciência da importância de um planejamento que leve em conta as vivências e as experiências dos sujeitos que estão se constituindo

pela língua e pela cultura com as quais estão tendo contato. É nesse sentido que se assevera a relevância de uma perspectiva intercultural (OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2020), pois pode favorecer o entendimento de que o ensino e a aprendizagem de PLE precisam ser mobilizados dentro de especificidades teórico-metodológicas próprias por, também, abarcar empatia ao se perceber a cultura do outro como fator de identidade. Um trabalho pedagógico específico e intercultural pode favorecer o olhar altruísta diante da língua e da cultura do diverso, promovendo alteridade.

Um termo que se inicia com a partícula “inter”, de acordo com Weissmann (2018, p. 26), é promissor, haja vista que o prefixo é “[...] identificado como posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade.”. Já por aí percebe-se que interculturalidade implica construção de laços de intercâmbio, em que há reconhecimento e aceitação, que levam ao convívio, o qual exige negociações; nisso, conflitos e empréstimos convergem para entendimentos recíprocos.

Metodologicamente, importa frisar que uma abordagem intercultural foca na recepção e na compreensão da cultura da língua alvo, como aventa Schneider (2010), daí a obrigatoriedade de se trabalhar com base em textos concretos, ou seja, materializados em gêneros discursivos de circulação real, o que promove o interesse sobre as formas de ver, entender e viver o

mundo, bem como a reconhecer os valores e as percepções do outro e, a partir disso, entender sua cultura.

Professores em formação inicial, como os analisados neste trabalho, precisam estar cientes dessas noções, porque para aprender e ensinar uma língua, é imperativo superar percepções iniciais sobre outras culturas e “reolhar” a própria cultura, isto é, abrir-se para o novo e relativizar percepções e comportamentos, desnaturalizando percepções sobre a cultura e a forma de aprender do outro. Os próprios valores têm de deixar de ser vistos como os únicos possíveis e únicos naturalmente corretos, propiciando a necessária troca de lugares entre seres de línguas e culturas diferentes.

Uma sala de aulas de PLE intercultural é, naturalmente, um espaço de tensão, em que são construídos conhecimentos a partir de experiências distintas, uma vez que a interação entre alunos e professores parte de esferas diferentes, esferas que podem comportar ideologias conflitantes, advindas das percepções obtidas dentro e fora do próprio ambiente pedagógico.

Furtoso (2001, p. 75) bem assevera que PFIs “[...] não são recipientes vazios esperando para serem preenchidos com habilidades teóricas e pedagógicas [...]”, mas, sim, “[...] indivíduos que entram nos programas de formação com experiências prévias, valores pessoais e crenças que agem como filtro interpretativo de conhecimentos teóricos [...]”, assim, é importante conhecer suas percepções sobre aprender e ensinar PLE, buscando as vozes que perpassam seus discursos, uma vez que, conforme adianta Bakhtin (2004), toda

palavra é determinada por sua procedência e seu destino, pois parte sempre de um para outro alguém.

Imprescindível, portanto, perceber a língua como um fenômeno social da interação verbal e não um sistema abstrato de formas linguísticas, pois que é dialógica e polifônica. Nosso entendimento sobre o mundo é (re)criado a partir dos sentidos que depreendemos de discursos dialógicos e ideológicos (MOREIRA JUNIOR; SOUTO MAIOR, 2020). Problematicar tais discursos pode resultar na abertura necessária para a alteridade que se espera na interculturalidade.

As formas linguísticas são compreendidas a partir de um contexto enunciativo e ideológico preciso, o que resulta em que a palavra – o discurso – sempre estará “[...] carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]”, conforme Bakhtin (2004, p. 95), pois “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”.

Reconhecer as verdades ou mentiras imbricadas nas percepções dos nossos PFIs é essencial para entender de que forma suas práticas pedagógicas foram transformadas a partir da formação específica. Fazemos isso logo após as explicitações dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Definida por Almeida Filho (2005, p. 31) como uma ciência que “[...] focaliza especificamente ques-

tões da linguagem inseridas na prática social real [...]”, a LA entende a linguagem como algo que se constitui nos usos sócio-histórico-culturais, sendo atravessada por ideologias e, por isso, também política. É, ainda, como entende Fabrício (2006), uma prática social, já que nela e por ela são materializados discursos que descortinam escolhas marcadas por relações de poder – conceitos todos que refletem adequadamente o contexto desta pesquisa.

Para a análise dos dados, presentifica-se a atitude responsiva da LA, pois, como entende Moita-Lopes (2013, p. 18-19), “[...] na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases.”.

Este trabalho se vale dos princípios e instrumentos da análise de natureza qualitativa, uma vez que “[...] as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em seu contexto natural.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Além disso, realizamos uma abordagem interpretativista, que, além de procurar “[...]entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), numa perspectiva dialética, busca interpretar significados culturais. Como advogam Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “[...] para o investigador qualitativo divorciar o acto, a

palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.".

Para construção do corpus, valemo-nos das respostas a dois questionários semiestruturados, com questões elaboradas especificamente para esta pesquisa. Embora reconheçamos haver pontos negativos na utilização deste instrumento, como os elencados por Gil (1999), sua aplicabilidade os supera, se pensarmos nas vantagens apresentadas pelo mesmo autor, como alcance a maior número de colaboradores, ausência de custos e possibilidade de anonimato dos participantes; além disso, esse modo de chegar às respostas minimiza o “paradoxo do entrevistador” (LABOV, 2008) que tanto interfere na formação dos corpora.

O primeiro questionário apresentou dez questões, entre múltipla escolha e discursivas, e foram aplicados antes e depois da ministração dos cursos aos alunos estrangeiros, com o objetivo de conhecer percepções dos colaboradores antes de sua participação na Rede Idioma sem Fronteiras da FALE/UFAL e depois de passarem pela orientação e a ministração aos alunos estrangeiros, buscando, sobretudo, reconhecer as visões dos PFIs sobre o que é ensinar PLE, o papel da gramática nesta modalidade de ensino, o trato com a cultura nas aulas e a importância do conhecimento específico para o ensino de PLE.

Foram entrevistados quatorze PFIs e, para este trabalho, por conta da limitação de espaço, trazemos reflexões sobre os prismas de quatro deles, cujos nomes fictícios são Ana, Eva, Ari e Gil.

O questionário inicial teve oito questões: 1) Nome; 2) Curso/Campus/período; 3) Bolsista ou colaborador?; 4) Tem experiência no ensino de Português como língua materna? Se sim, para que anos/séries e por quanto tempo?; 5) Antes das aulas no ISF-Português, teve experiência no ensino de Português como língua estrangeira? Se sim, por quanto tempo?; 6) O que é ensinar PLE?; 7) Como se ensina gramática em aulas de PLE?; 8) A cultura deve ser abordada nas aulas? Justifique.

Já o questionário final foi menor, com 3 questões discursivas: 1) Suas aulas partiram de métodos tradicionais do ensino de LE?; 2) Nas aulas que ministrou, houve preocupação com a abordagem da cultura? Se sim, de que maneira?; 3) Conhecer as especificidades do ensino de PLE reverberou em sua prática? Se sim, de que forma; se não, por quê?

Na sequência, apresentamos as respostas às questões, refletindo sobre elas.

O QUE PENSAM OS PFIS

Os quatro PFIs analisados estavam em períodos finais dos seus cursos. Ana e Gil, no sétimo de Letras/Inglês Maceió; Eva no oitavo de Letras/Francês Maceió; Ari no sétimo de Letras/Português Sertão. Todos eram bolsistas, não tinham experiência anterior no ensino de PLE e apenas Ari já atuara antes como professor de PLM, durante oito meses.

O fato de a maioria ser licenciando em cursos para o ensino de uma língua estrangeira foi um fator

positivo, visto terem acesso a discussões sobre abordagens e temáticas que não são tratadas no ensino de PLM. Bortoni-Ricardo (2005, p. 212) aponta que “[...] o professor que ensina língua materna está geralmente menos atualizado com metodologias de ensino que o professor de língua estrangeira [...]”, sendo essa uma lacuna importante que precisa ser preenchida pela Linguística, ainda segundo a autora.

Tal panorama também foi relevante para as concepções de ensino de PLE antes e depois da formação específica para os três PFIs, cuja formação é em cursos para o ensino de línguas estrangeiras, pois em resposta à questão “O que é ensinar PLE?”, os três mostraram consciência da diferença entre ensino de PLE e PLM. Ana, como exemplo, acredita que ensinar PLE “é apresentar ao aluno estrangeiro as noções de nossa língua, da nossa cultura e ajudá-los a interagir nos espaços em Português.”

Em contrapartida, Ari é impreciso em sua resposta quando diz “eu acredito que é levar os alunos a entender e usar a língua portuguesa, ensinando eles a se comunicar em português”, mostrando que o fato de o Curso de Letras-Português no *Campus* Sertão não trazer discussões sobre o PLE precisa ser repensado.

A questão sobre ensino de gramática nas aulas de PLE foi inserida no questionário pela sua relevância, haja vista que, como entende Grosso (2008, p. 109), a despeito de atualizações, “[... o papel da gramática continua a ser referido como objecto de refle-

xão necessário a todos os que se relacionam com o ensino-aprendizagem de línguas [...]”.

Ana foi precisa ao relatar que ensinar gramática “é mostrar os recursos linguísticos atuando na língua viva, não por frases ou palavras a esmo”, mostrando-se aliada ao pensamento Bakhtiniano, pois o filósofo russo entendia que “[...] tratar a língua viva como se fosse algo acabado [é] atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas.” (BAKHTIN, 2004, p.104).

Gil entende que é preciso ensinar gramática, pois “sem isso os alunos não são capazes de criar textos em Português, eles precisam criar textos falados e escritos por isso aprender pontos da gramática é preciso” o que parece compactuar com as posições de Ari e Eva. Ari relata que “ensinar gramática é mostrar como funciona os verbos, as classes gramaticais para os alunos e pedir que eles coloquem isso nos textos”, e Eva sintetiza com “ensinar gramática é ensinar a língua”, revelando uma visão preocupante ao reduzir a língua, instituição complexa, apenas a sua estrutura, indo ao encontro de concepções estruturalistas, as quais, se não desnaturalizadas, podem repercutir de maneira negativa no ensino.

Quanto à abordagem da cultura, Ana, Gil e Eva se mostraram atualizados, ao passo que Ari apresentou certo desconhecimento da amplitude do termo cultura, reduzindo-a a estereótipos culturais, como samba, carnaval, caipirinha. Compactuamos com Meyer (2002, p. 207) quando diz que “[...] mais do que

nos referirmos às manifestações mais óbvias da cultura brasileira [...]” devemos levar nossos alunos a sentir o que é ser natural do Brasil, levando-os a “[...] *agir e a reagir* como os brasileiros fariam. E a *falar e interagir* como os brasileiros fazem (MEYER, 2002, p. 207 – *grifos da autora*).

A resposta de Eva foi bem assertiva. Ela expõe:

Eu gostei de ter usado “abordagem” e não “ensino” na pergunta. Não tem como a gente ensinar cultura. Eu quero mostrar para os meus alunos nossos bens culturais, mas quero que eles saibam nosso modo de viver, que eles entendam que não é porque moramos no Nordeste, por exemplo, que somos todos cordelistas e moramos na seca.

As respostas às questões do primeiro questionário explicitaram uma verdade relevante: PFIs que estão se graduando em licenciaturas para o ensino de línguas estrangeiras são mais atentos às especificidades do PLE. Como a formação inicial oportuniza discussões de temáticas específicas ao trabalho com línguas a falantes que não têm essas línguas como maternas, o entendimento da importância de um ensino comunicativo-intercultural é bem mais possível.

Ana, em sua resposta à primeira pergunta do questionário final “Suas aulas partiram de métodos tradicionais do ensino de LE?” comprova isso, ao relatar que:

Como temos uma formação crítica na FALE, nunca trabalhamos com abordagens metodológicas de ensino de línguas baseadas na tradução e na transmissão da língua como produto, na qual os alunos são vistos como recipientes vazios que apenas absorvem um conhecimento que já lhes é dado, então, o ensino de PLE, mesmo sem saber ao certo como fazer, não partiu dessa base. Procurei, desde o início, ao menos, seguir os preceitos de Inglês como LE, ou seja, conhecer o contexto e as necessidades dos alunos das minhas duas turmas. E, conhecendo-o, inicialmente ministrei aulas com leitura, interpretação e escrita, introduzindo a gramática conforme apareciam itens nos textos.

A narração de Eva, em especial sobre o ensino de Gramática, também pode atestar essa constatação. Como ela menciona “acho que não seguia, mas no ensino de gramática eu não sei”, mas a descrição de sua metodologia mostra que o trabalho foi adequado:

Eu não sabia ensinar a gramática de PLE e fiquei um bom tempo, até a troca da coordenadora, ensinando os meus alunos como eu ensinava francês. Então eu escolhia situações, buscava textos, gêneros fáceis de trabalhar porque eram alunos do Básico e ensinava a parte gramatical. Eram sempre atividades com base nos textos lidos, em que eu escolhia um texto em que aparecesse o que eu iria trabalhar, sempre com base em textos autênticos, pois é assim que trabalhamos em Francês.

Gil relatou ter trabalhado a cultura por meio da música e da poesia. As letras das canções serviram, segundo o PFI, para reflexões sobre costumes, além da busca pelos sentidos na configuração textual. Ari, PFI que expressou menor afinidade com práticas de ensino interculturais, mencionou ter trabalhado com “[...] isso só depois da entrada da Professora Bel^{xlvi}”, pois, no começo, eu usava o mesmo livro didático que eu dava pros alunos do sexto ano de Português.”.

Ao serem questionados se, após terem conhecimento das particularidades do PLE e de formas de ensiná-lo, teriam mudado sua prática, todos disseram que sim. Ana reflete, sabiamente, que “[...] o que as reuniões pedagógicas com a professora Bel mais enfatizavam foi que ensinar PLE é mais que ensinar gramática.”, pensamento que não só afirma constatações já expostas, como reflete o que Cunha e Santos (2002, p. 35) asseveram, ou seja, que o profissional de PLE “[...] precisa ter mais do que conhecimento gramatical da língua portuguesa. Precisa do vivenciamento do aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s).”.

Para Ari, ter acesso às discussões sobre PLE mostraram a ele que não bastava ter bom domínio das metodologias de ensino de PLM. O PFI menciona que “[...] essa forma de ensinar com cultura lembra Paulo Freire. Olhar para o aluno e pensar na aula para ele, para suas necessidades. Conhecer isso foi útil também para o meu trabalho na escola básica.”. Foi muito satisfatório, para nós, essa observação de Ari, pois o en-

sino de língua materna também deve partir das premissas que apresentamos aos PFIs durante a formação na Rede ISF-FALE/UFAL. É preciso que o ensino de línguas seja contextualizado, ou seja, que faça sentido para os aprendentes, o que pode ser obtido pela abordagem intercultural.

A fala de Eva também é positiva:

Eu sabia que sabia ensinar, mas agora eu sei que sei ensinar de verdade. Tudo o que eu aprendi valeu para meu trabalho com o Francês, e agora com essa nova forma que é o Português pra estrangeiros. Pretendo seguir ensinando nossa língua. Os livros didáticos que conheci, o portal^{xlix}, as questões teóricas, mas entender o quanto é importante tratar corretamente a cultura foi tudo muito válido. Posso falar por mim e pelos colegas que somos outros professores agora.

Gil relata mudança de abordagem, o que se alia à noção de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006). Para o PFI, “se comparar os últimos planejamentos com os primeiros, dá para ver o impacto que o conhecimento específico teve sobre esse replanejamento”.

As ponderações dos PFIs são auspiciosas. Como observa Abrahão (2005, p. 46), “[...] a capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de autoavaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas

[...]”, no entanto, o trabalho, embora com resultados positivos, têm de seguir aprofundando-se, visto haver ainda concepções a serem revistas e percepções a se desfazer.

Inicialmente, podemos asseverar que o desafio da formação específica precisa ser vencido, seja por meio de disciplinas eletivas, cursos de capacitação; Especialização na área, créditos na pós-graduação. Seja como for, o PLE precisa figurar nos cursos de Letras das universidades brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento das verdades e mentiras, usando falas de Bakhtin (2004), que perpassam as práticas e entendimentos dos PFIs antes e depois das reuniões pedagógicas mostram que ter domínio da forma adequada de trabalhar com o PLE resultou em um “(trans)olhar”, um “(trans)pensar”, um “(trans)fazer” o PLE, ou seja, reverberou na renovação de algumas concepções, na resignificação do que esses PFIs traziam pré-concebido. Acreditamos que o processo de “desaprendizagem”, necessária ainda mais quando se pensa em PLE, teve seu início.

Por fim, a partir das reflexões aqui apresentadas e da observação/comparação das práticas, entendemos que a discussão sobre o ensino de PLE precisa ser produtiva durante a formação, sobretudo com a inserção nos Cursos de Letras de disciplinas que expandam o conhecimento sobre metodologias e abordagens

de ensino de PLE. E isso precisa ser oportunizado muito em breve.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005a. Acesso em: 20 outubro 2022.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. *Revista SIPLÉ*, Brasília, ano 3, n. 1, maio de 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em pesquisa: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira. *In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006, p. 45-65.

FURTOSO, V. B. O ensino de língua estrangeira: o foco no professor. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 2, n. 1, jun. 2001, p. 67-82.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GROSSO, M. J. R. A gramática pedagógica no ensino-aprendizagem de línguas. In: *Português língua segunda e língua estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolinguistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2013, p. 140-152.

LEURQUIN, E. V. L. F.; SILVA, M. C.; GONDIM, A. Formação de professores de PLE: análise e produção material didático como estratégia. *Textura – ULBRA*, v. 22, 2020, p. 197-215.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

MEYER, R. M. B. Cultura brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-38.

MOREIRA JUNIOR, R. S.; SOUTO MAIOR, R. C. As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* v. 15, n. 4. Oct-Dec 2020.

OLIVEIRA, E. V. M. O Leitorado Brasileiro em São Tomé e Príncipe. In: MORELO, B.; COSTA, E. V. C.; KRAEMER, F. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Brasileira pelo Mundo: Reflexões sobre as Experiências do Programa de Leitorado*. Roosevelt, NJ: Boa Vista Press, 2018, v. 1, p. 260-274.

OLIVEIRA, E. V. M.; NASCIMENTO, L. C. S. B. A interculturalidade no ensino de Português Língua Estrangeira: um efeito do Celpe-Bras. In: SÁ, R. L. (Org.). *Português para falantes de outras línguas: Língua e cultura em tempos de perplexidade*. v. 1. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2020, p. 105-116.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*, Oxford, v. 58, n. 2, 2004, p. 111-117.

SCHLATTER, M. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. *ReVEL*, v. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=56>. Acesso em: 24.11.2022.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, v. 5, n. 1, maio 2010, p. 68-75.

SOUTO MAIOR, R. C. As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUTO MAIOR, R. C.; SOUZA, M. V. S. Perspectiva dialógica de ensino no aprendizado do português para estrangeiros e as constituições de ethos. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 8, n. 18, p.

23–38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percur-sos/article/view/19049>. Acesso em: 23.novembro.2022.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade. *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 26, n. 27, p. 21-36.

CAPÍTULO 21

GENI NA PAUTA: Estratégias anafóricas no gênero notícia em português como língua adicional

Samuel FIGUEIRA-CARDOSO
UW-Varsóvia – *s.figueira-ca2@uw.edu.pl*

RESUMO: O trabalho tem como objetivo analisar processos anafóricos de (re)categorização em textos produzidos por aprendizes poloneses em contexto universitário. A perspectiva teórica do trabalho está ancorada nos estudos sociocognitivos e interacionistas da linguagem, em particular os trabalhos vinculados à linguística textual e à glottodidática (MONDADA E DUBOIS, 2003; CZURA, 2009; RONCARATI, 2010; KRIBIK, 2011; DAKOWSKA, 2018). A metodologia do trabalho é qualitativa de cunho teórico-analítica. O corpus analisado é composto por textos (notícia) produzidos por estudantes da licenciatura em Letras – estudos brasileiros e estudos portugueses da Universidade de Varsóvia, Polônia. Os resultados apontam para a predominância do uso de anáforas diretas, uma estabilidade e instabilidade na construção dos referentes, a necessidade da fabricação de novos referentes para atender o propósito sociocomunicativo e escolhas lexicais influenciadas pelo contexto de produção e conhecimento linguístico do aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual; língua adicional; análise linguística; referenciação; glottodidática.

INTRODUÇÃO

A referência está entre os fenômenos centrais e onipresentes nas línguas naturais e nos diferentes usos linguageiros nas múltiplas interações sociocomunicativas. Diferentes domínios do conhecimento científico, como a filosofia, a lógica, a semântica, a antropologia, a semiótica, a cognição e outras tentam explicar o fenômeno a partir das decisões teóricas e metodológicas em que se inserem.

A noção de referência e de referenciação ocupa grande parte da agenda de pesquisa dos estudos da linguagem, o que possibilita reformulações teóricas. É consenso nos estudos da linguagem que os referentes não precisam ser entidades percebidas do mundo externo; eles podem ser trazidos à mente não apenas pela percepção, mas também pela memória de longo prazo ou pela imaginação e serem construídos a partir de um contexto sociocognitivo instaurado na atividade interacional.

Partindo da proposta do Simpósio “Linguagem e Ensino em Perspectiva Interdisciplinar”, incluído no programa do VIII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP) e III Simpósio de Estudos Interdisciplinares (SINTEL), realizados de modo híbrido na Universidade de São Paulo nos dias 4 a 7 de outubro de 2022, este trabalho propõe uma discussão sobre a aquisição e construção da referência em textos produzidos por estudantes universitários falantes de língua portuguesa na Polônia. Defende-se, assim integrar a teoria linguística que entende a referenciação

como atividade discursiva e criativa (MONDADA; DU-BOIS, 2003; KRIBIK, 2011; KOCH, 2021) aos estudos glotodidáticos, com enfoque na escrita em contexto universitário polonês e a instrução por meio de conteúdo (CZURA, 2009; DAKOWSKA, 2018 e outros), num diálogo interdisciplinar, enquadrando-se na proposta do simpósio temático. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar processos anafóricos de (re)categorização em textos produzidos por aprendizes poloneses em contexto universitário. Tem-se as seguintes perguntas de pesquisa: i) De que maneira os possíveis processos referenciais anafóricos usados pelos alunos favorecem a produção textual? e ii) O que o uso desses processos pode revelar sobre os conhecimentos textuais-discursivos do aluno?

MÉTODO DE PESQUISA

A metodologia do trabalho é qualitativa de cunho teórico-analítica. O corpus analisado é composto por dois textos do gênero notícia produzidos por estudantes da licenciatura em Letras – estudos brasileiros e estudos portugueses da Universidade de Varsóvia, Polônia. Os participantes da atividade didática são poloneses com nível B1-B2 de acordo com o QECR (2017). Cabe mencionar, no entanto, que a atividade de escrita faz parte de uma unidade didática (ver FIGUEIRA-CARDOSO, 2021), cujo tema “Mulheres Modernas” abordava a Semana de Arte Moderna de 1922, em uma aula de noventa minutos, numa disciplina de português prático para fins literários (em polonês *nauka języka portugalskiego w wariacie brazy-*

lijskim dla celów literaturoznawstwa) no ano letivo 2021-2022; em aulas realizadas no período remoto por consequência do estado de pandemia de Covid-19. As aulas foram orientadas pelos pressupostos da glotodidática (RÓG, 2014; MIODUNKA; GȨBAL, 2016; DAKOWSKA, 2018) e da instrução por meio de conteúdos (CZURA, 2009; TELLES, 2021).

REFERENCIAÇÃO E GLOTODIDÁTICA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Neste estudo, assume-se a noção de referencição entendida como uma atividade discursiva e criativa (MARCUSCHI, 2002, 2008; KOCH, 2021) e não simplesmente um ato de designação; ela é um fenômeno do discurso (KRIBIK, 2011). Essa perspectiva enquadra-se nos estudos da linguagem de base sociocognitiva e interacionista, abrangendo a relação entre linguagem e vida social (MONDADA, 1994, 2001; CAVALCANTE *et al.*, 2017 e outros). Com efeito, recorre-se às palavras de Margarida Salomão:

A dimensão cujo resgate reivindicamos, e que não constitui nenhuma apolínea “forma de vida”, é a do *trabalho ecológico do sujeito cognitivo, do sujeito discursivo*: tal trabalho caracteriza-se como ecológico por orientar sua ação numa específica moldura (física, mental, social) e por movimentar contínuas semioses para a construção do sentido como entendimento localmente validado. (SALOMÃO, 2003, p. 73, *grifos da autora*)

Nessa perspectiva teórica duas noções são fundamentais, referente ou objeto de discurso – representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto e expressão referencial – uma construção linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto, a representação de um referente. Além disso, na concepção de língua na perspectiva sociocognitivo-interacionista “[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que-dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos.” (KOCH, 2021, p. 44).

A forma de referir ou tratar o mundo não está dependente exclusivamente de fatores linguísticos, pois o contexto pragmático instaurado no discurso é o lugar de (co)produção de sentidos, partindo de um estado ideal de compreensão. Lima-Hernandes, Oliveira e Ciochi-Sassi (2020, p. 12), ao discutirem as relações entre linguagem e cognição, argumentam que o jogo intersubjetivo:

[...] é complexo e, muitas vezes, em busca desse espaço de interação, um indivíduo é barrado pela própria bagagem sociocultural no acesso ao contexto de produção. (LIMA-HERNANDES; OLIVEIRA; CIOCCHI-SASSI (2020, p. 12)

Tem-se assim a necessidade de se partilhar um mínimo de conhecimento de mundo/cultural entre os interactantes para que a comunicação seja bem-sucedida, pois a língua não tem um sistema semântico ima-

nente como no caso dos sistemas formais. Granger (1973) defende que a língua é muito mais um sistema simbólico que um sistema semântico. Esta posição é partilhada por Marcuschi (2002, p. 52) ao afirmar que:

[...] a semântica das línguas naturais é uma espécie de “reenvio ao vivido” e por isso pode haver uma pluralidade de significações, o que não é o caso para os sistemas simbólicos formais. (MARCUSCHI, 2002, p. 52)

Sendo assim, as línguas naturais são sistemas simbólicos aptos para a vida cotidiana. Mondada e Dubois (2003, p. 20) defendem que o processo de referência se constrói através de “[...] objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.”. Concorde-se com as autoras que não é relevante “[...] perguntar como [...] os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo.” (2003, p. 19). Nos estudos recentes, três categorias maiores de processos referenciais são destacadas: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014); nesse trabalho as análises centram-se nos processos anafóricos.

Cavalcante (2011) trata da instabilidade da língua em relação ao uso dos processos referenciais, afirmando que:

[...] nem os elementos do discurso nem as entidades do mundo têm uma segmentação já pronta, dada a priori; os referentes, ou objetos de discursos, são categorias cognitivas que apresentam uma instabilidade inerente a eles. (CAVALCANTE, 2011, p. 26)

Isto porque as nossas versões de mundo são construídas nas interações cotidianas na e pela linguagem em eventos comunicativos situados e não em estruturas da língua desgarradas dos falantes. Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 45) lembra que:

[...] esse é o caminho que vai do código para a cognição e, neste percurso, tudo indica que o conhecimento seja um produto das interações sociais e não de uma mente isolada e individual [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 45)

Pois somente uma rede lexical situada em um sistema sociointerativo permite a produção de sentidos.

O conhecimento teórico da linguística não pode estar desvincilhado da prática didático-pedagógica da aula de língua adicional. Este conhecimento deve ser aplicado nas aulas de língua aliando-se aos pressupostos teóricos da didática das línguas, residindo aqui a interdisciplinaridade, isto é, integrar os conhecimentos da linguística e glotodidática na elaboração de materiais e modos pedagógicos, pois afinal nos comunica-

mos através de textos e como argumenta-se nesse trabalho a referência é uma das estratégias textuais-discursivas fundamentais na produção textual e de sentido. Ao mesmo tempo, defende-se que reconhecer o “[...] papel da referência no ensino propicia uma boa oportunidade para refletir sobre a presença das estratégias de textualização nas práticas pedagógicas.” (CUSTÓDIO FILHO, 2021, p. 213). Nesse sentido, ao refletir sobre a prática didática e analisar a aquisição e produção da referência do estudante polonês de língua portuguesa é possível compreender como o estudante faz uso da língua que aprende, as escolhas lexicais e conhecimentos e dificuldades no processo da escrita de textos.

Considerando um contexto de língua adicional, cabe ressaltar a importância dos modos pedagógicos ancorados nos pressupostos teóricos da Glottodidática. Sem a intensão de ser exaustivo, entende-se glottodidática na concepção dos pesquisadores poloneses.

O termo glottodidática (*glottodydaka*) surgiu na literatura polonesa em 1966 para se referir ao ensino de línguas estrangeiras na Polônia. Franciszek Grucza é considerado pelos seus pares como fundador dessa área de estudos. Ele defendia a glottodidática como uma ciência autônoma com objeto de estudo definido; uma noção que não se confunde com metodologia de ensino, pois ela é mais ampla. O autor enfatiza que:

[...] a glottodidática ampliou o foco de interesse para incluir todo o sistema *glottodidático*, junta-

mente com os processos que ocorrem no sistema. A principal tarefa da glotodidática [...] não é desenvolver métodos práticos de ensino de línguas estrangeiras etc., mas descrever e explicar a estrutura do sistema *glotodidático*, incluindo os processos que ocorrem no sistema e seu funcionamento. (GRUCZA, 1976, p. 15, *ênfase minha*)

Os elementos que constituem o sistema glottodidático são alunos, professores (de língua adicional e materna) e linguagem. Róg (2014, p. 125) afirma que a tarefa principal da glotodidática é reconstruir suas propriedades específicas (competências/habilidades), com particular interesse em compreender como os processos de transferência de conhecimentos linguísticos entre pessoas ocorrem. Desse modo, a disciplina da glotodidática é definida como um caso especial de comunicação, tendo o professor e o aluno como sujeitos de humanos. Dakowska (2018) acrescenta que como termo técnico, as aplicações são entendidas como resultados de pesquisa pura úteis para otimizar o fenômeno sob investigação. Os aplicativos elaborados dentro da glotodidática são usados para construir ou restaurar as condições e/ou melhorar o funcionamento do sistema glottodidático, removendo possíveis obstáculos no processo de ensino-aprendizagem. Assim,

[...] o desenvolvimento de métodos para o ensino de línguas estrangeiras não poderia ser a tarefa primordial da glottodidática; em vez disso, foi considerada uma tarefa adicional ou

uma tarefa de importância secundária. (MIO-DUNKA; GEBAL, 2016, p. 48)

Defende-se, pois, que integrar os conhecimentos da linguística e da glottodidática, em particular a instrução por meio de conteúdo, numa perspectiva interdisciplinar, cria-se práticas promissoras para se conhecer as estratégias textuais-discursivas usadas pelos estudantes, contribuindo para a leitura e produção oral e escrita em língua portuguesa.

ESTRATÉGIAS ANAFÓRICAS NO GÊNERO NOTÍCIA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Antes de iniciar a atividade de escrita, optou-se por explicar algumas noções de texto, gênero textual, processos de textualização, referenciação. Tais noções partiram da explicação explícita em exemplos reais de uso da linguagem (e.g.: leitura de textos), pois os estudantes têm aulas teóricas desses temas em outras disciplinas obrigatórias do curso de graduação. Na atividade de escrita, os estudantes foram instruídos a escrever um texto notícia, após a leitura, audição e discussão do texto da canção Geni e o Zepelim (1979) de Chico Buarque.

O texto deveria ter como foco a história da personagem Geni contada na canção, podendo os estudantes criarem personagens, tempo e espaço para o ‘fato’ noticiado, num exercício de retextualização (MARCUSCHI, 2010). Para fins de análise, apresenta-se a primeira versão de dois textos, Texto A e Texto B, produzidos

A CIDADE DE MONTARGIL SALVA POR UMA MULHER (1)

-

No dia de 28 de outubro do ano 2009 a cidade de Montargil, Portugal estava em grande perigo.

-

Um misterioso grupo de homens armados ameaçou destruir a cidade devido ao comportamento repreensível que observaram. No seu discurso apontaram fatores como o horror, a iniquidade e a hipocrisia.

O comandante fez uma condição aos habitantes. Se a mulher (2) da sua escolha passasse a noite com ele, retiraria os seus planos.

Esta mulher era Geni (3), uma das pessoas da cidade, que não tem a melhor reputação devido à sua profissão como prostituta (4). No início, ela (5) não quis concordar, mas depois de apelos do presidente da câmara, do bispo e do banqueiro, ø mudou (6) de ideias e ø decidiu (7) sacrificar-se pelo bem dos outros.

No dia seguinte, o grupo retirou-se sem ser notada e a cidade foi salva.

Esta situação continua a causar preocupação a todos os habitantes da cidade. Têm medo de sair de casa e de falar com qualquer pessoa. A

busca do grupo secreto está a ser levada a cabo por todas as forças armadas do país.

Texto B – “Salvando a vida de uma comunidade falsa”:

Salvando a vida de uma comunidade falsa

Nesta segunda-feira, em uma cidade pequena do Estado do Rio de Janeiro, o bom coração de uma das mulheres foi usado pelos habitantes ingratos.

Na cidade de Paracambi Geni, a mulher jovem de 25 anos de idade, não tinha uma boa reputação. Ela estava condenada à exclusão social devido à sua prestação de serviços sexuais. “*Nem uma vez fui jogada com pedras ou cuspidas*”, diz ela.

Na última segunda-feira, todos os moradores ficaram surpresos com a chegada de um zepelim. Seu comandante ameaçou o povo aterrorizado de que atacaria e destruiria a cidade. A única oportunidade para salvação era a Geni, que deveria concordar em dormir com comandante e satisfazer todas as necessidades dele. A primeira reação da mulher foi a de dizer que ela “*preferia amar com os bichos*”. Na insistência e apelo da comunidade, incluindo o prefeito, o bispo e o banqueiro, a Geni mudou a ideia e decidiu a ajudar.

Quando perguntada por que ela tomou a decisão dessa, ela respondeu: “*Pensei que esse era o dia em que tudo iria mudar. Que eles me veriam como um ser humano! Afinal de contas, seu futuro dependia de mim*”. Sem sorte para a Geni, este não foi o curso dos eventos posteriores.

Após salvar a cidadania, ela ficou excluída de novo. A discriminação e a perseguição recomeçaram. “*Nós somos morais! Não importa como ela se sacrificou, não há lugar para tais desvios em nossa cidade!*”, gritam as pessoas. Conforme a comunidade local, mesmo um ato tão heroico, salvando todos do sofrimento, não consegue garantir o respeito de Geni.

Fonte: O Autor.

SALVANDO A VIDA DE UMA COMUNIDADE FALSA

-

Nesta segunda-feira, em uma cidade pequena do Estado do Rio de Janeiro, o bom coração de uma das mulheres (1) foi usado pelos habitantes ingratos.

-

Na cidade de Paracambi Geni (2), a mulher jovem (3) de 25 anos de idade, não tinha uma boa reputação. Ela (3) estava condenada à exclusão social devido à sua prestação de serviços sexuais. “Nem uma vez fui jogada com pedras ou cuspidas”, diz ela (4).

Na última segunda-feira, todos os moradores ficaram surpresos com a chegada de um zepe-
lim. Seu comandante ameaçou o povo aterro-
rizado de que atacaria e destruiria a cidade. A
única oportunidade para salvação era a Geni
(5), que deveria concordar em dormir com co-
mandante e satisfazer todas as necessidades
dele. A primeira reação da mulher (6) foi a de
dizer que ela (7) “preferia amar com os bi-
chos”. Na insistência e apelo da comunidade,
incluindo o prefeito, o bispo e o banqueiro, a
Geni (8) mudou a ideia e decidiu a ajudar.

Quando perguntada por que ela (9) tomou a
decisão dessa, ela (10) respondeu: “Pensei que
esse era o dia em que tudo iria mudar. Que
eles me veriam como um ser humano! Afinal
de contas, seu futuro dependia de mim”. Sem
sorte para a Geni (11), este não foi o curso dos
eventos posteriores.

Após salvar a cidadania, ela (12) ficou excluída
de novo. A discriminação e a perseguição re-
começaram. “Nós somos morais! Não importa
como ela (13) se sacrificou, não há lugar para
tais desvios em nossa cidade!”, gritam as pes-
soas. Conforme a comunidade local, mesmo
um ato tão heroico, salvando todos do sofri-
mento, não consegue garantir o respeito de
Geni (14).

Nos dois textos sob análise é possível identificar os aspectos composicionais básicos que caracterizam a notícia (ver ALVES FILHO, 2011) e afirmar que os estudantes têm níveis de conhecimento de língua avançados, correspondente ao curso no qual se realizou a atividade de produção textual. O autor do texto A recorre ao uso de imagem para contribuir da produção de sentido do texto. Em ambos os textos, observa-se como o referente Geni é construído no texto de acordo com os propósitos do estudante e de forma argumentativa. Além disso, os autores fazem uso de seus conhecimentos prévios para suas escolhas de espaço, onde ocorre o ‘fato’ noticiado. Enquanto no texto A a escolha do nome da cidade e da imagem de Portugal é motivada pelos interesses pessoais do estudante; no texto B, o local onde se passa a notícia permanece um mistério, como no texto base da canção.

No texto A, o referente é introduzido contextualmente pela 1ª vez por meio de uma expressão referencial indefinida ‘uma mulher’, criando-se a partir dele a seguinte cadeia referencial (2), (3), (4), (5), (6), (7) e no texto B tem-se a seguinte cadeia referencial (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14). Roncarati (2010, p. 97) afirma que o uso do artigo indefinido, como na introdução do referente no contexto, é “[...] índice de identificabilidade do referente, que preenche o critério de compartilhamento, de conhecimento mútuo e de saliência contextual.”. Contudo, ao analisar os estudos sobre a anáfora intertextual de Custódio Filho (2015), para quem os referentes po-

dem transitar entre gêneros e Souza e Bezerra (2020) sobre a anáfora intertextual por meio da retextualização, observa-se, na notícia, que há uma retomada do referente, que está ancorado em um determinado contexto – a canção. Nesse sentido, ele passa a integrar uma nova situação comunicativa, o texto retextualizado. Já no texto B, o referente é introduzido contextualmente por meio de processos cognitivos ancorados no contexto de interação, isto é, o autor faz uso de uma anáfora indireta da expressão referencial (1), pois apesar dessa expressão aparecer no texto pela primeira vez, ela torna-se previsível no contexto sociocognitivo e de interação instaurado. Além disso, o autor ativa o referente por meio da meronímia, cuja interpretação é fundada com base em estruturas cognitivas inferenciais, com extensão de sentido, sem correferência, sem cossignificação.

Na progressão textual, no texto A, o referente é retomado por uma expressão referencial definida ‘a mulher’, o que caracteriza uma continuidade referencial por meio de uma anáfora direta. O referente é categorizado por meio de uma expressão nominal genérica, passando a ser nomeada ‘Geni’ somente na terceira retomada no cotexto, uma estratégia anafórica repetida no texto B. A categorização do referente diz respeito à maneira como o locutor refere-se às palavras e às coisas do mundo, como um mapeamento, que nos textos analisados está ancorado no texto base da canção. Ao falar da categorização de referentes Ciulla e Silva (2008, p. 23) argumenta que a categorização é um procedimento cognitivo por meio do qual os inter-

locutores “[...] percebem o mundo e, ao fazê-lo, também distinguem, classificam e designam as coisas à sua volta.”. Ainda no texto A, observa-se a repetição do item lexical ‘mulher’ na construção do referente, por meio de anáforas cossignificativas, estratégia predominante no texto B.

O autor do texto A recategoriza o referente ao usar o termo ‘prostituta (4)’ na progressão textual, conservando a identidade atribuída a Geni na canção, uma escolha lexical que provavelmente seria evitada por um jornalista profissional, que usaria termos como ‘profissional do sexo’; pode-se ver esta modalização empregada no texto B “[ela/Geni] presta[va]ção de serviços sexuais”. Nesse sentido, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 156) argumentam que “o locutor constrói a referência com base numa interpretação do mundo real, recategorizando a informação precedente ao acrescentar novas predicções, disponíveis, em diferentes graus, no conhecimento das pessoas, à medida que transcorre a interação”, o referente é fabricado à medida que o autor escolhe as expressões referenciais na progressão do texto, criando novos sentidos e novas referências.

Nas duas últimas retomadas do referente (6) e (7) do texto A, o autor faz uso da retomada implícita por elipse, isto é, “[...] trata-se de uma anáfora zero, recuperável com base em relações léxico-gramaticais no cotexto.” (RONCARATI, 2010, p. 144), o que permite a continuidade referencial e manutenção do tópico no foco da progressão textual. O uso dessa estratégia aponta para o uso de conhecimentos avançados da

língua portuguesa num uso econômico da língua. No texto B, esse uso de conhecimentos avançados pode ser notado no uso dos sinais de pontuação, estrutura dos parágrafos, processos de textualização e usos do discurso do outro de forma direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho defende a relevância da referenciação na aula de língua adicional e a importância desse conhecimento na elaboração de material didático e avaliação de produção escrita dos aprendentes de língua portuguesa. Além disso, ressalta-se que nas atividades interativas de leitura e de escrita, autores e leitores devem considerar aspectos cognitivos, textuais e contextuais.

As análises apontaram pela predominância do uso de anáforas diretas, uma estabilidade e instabilidade na construção dos referentes, a necessidade da fabricação de novos referentes (exemplos não analisados), para atender o propósito sociocomunicativo, e escolhas lexicais influenciadas pelo contexto de produção e conhecimento linguístico do falante.

A atividade de escrita e discussões apresentadas devem ser ampliadas e ajustadas ao contexto de língua adicional, observando como se dão as práticas do gênero notícia na língua-cultura materna do estudante. Tem-se, portanto, uma aprendizagem que vai além do signo, envolvendo também as tradições discursivas e textuais das culturas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; DA SILVA, Luciana Pereira; CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LIMA, Silvana Calixto; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Coerência e Referenciação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- CIULLA E SILVA, Alena. *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2008.
- COUNCIL of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. 2017.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Contribuições da Referenciação para o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, com Ênfase na Natureza Argumentativa da Linguagem. *PERcursos Linguísticos*, v. 11, n. 29, 2021, p. 203-222.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Referenciação intertextual: análise da construção de objetos de discurso em narrativas com episódios. *ReVEL*, v. 13, n. 25, 2015.
- CZURA, Anna. CLIL – the European and the Polish perspective. *Anglica Wratislaviensia*, v. 47, 2009, p. 105-114.
- DAKOWSKA, Maria. Professor Gruzca as the founder of glottodidactics. *Kwartalnik Neofilologiczny*, v. 4, 2018, p. 655-658.
- FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel. Por uma dimensão intercultural na aula de língua estrangeira. *Revista Labor*, 1, p. 457-474.

GRUCZA, Franciszek. Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki. In: GRUCZA, Franciszek Grucza (Org.). *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1976, p. 7–25.

GRANGER, Gilles-Gaston. Língua e sistemas formais. In: SUMPFF, Joseph; GRANGER, Gilles-Gaston; BOUVERESSE, Jacques; GAUVIN, Jacques. *Filosofia da linguagem*. Tradução de Manuel Reis. Coimbra: Livraria Almedina, 1973, p. 139–171.

KIBRIK, Andrey A. *Reference in discourse*. Oxford University Press, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda; CIOCCHI-SASSI, Karina Vianna. As relações entre linguagem e cognição: uma história da interação humana. In: DEFENDI, Cristina Lopomo; VICENTE, Renata Barbosa; MARÇALO, Maria João. *Linguagem, Cognição e Interações*, 2020, p. 12–34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 6, n. 1, 2002.

MIODUNKA, Władysław T.; GEBAL, Przemysław E. From the Poznan School of Applied Linguistics to the Cracow School of Comparative Glottodidactics. The past, the present and the future of Polish Glottodidactics. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, v. 43, n. 2, 2016, p. 39–62.

MONDADA, Lorenza. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir. Approche linguistique de la construction des objets de discours*. 1994. 671 f. (Thèse pour obtenir le grade de docteur en lettres) – Faculté de Lettres, Université de Lausanne, Lausanne 1994.

MONDADA, Lorenza. Gestion du topic et organisation de la conversation. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 41, 2001, p. 7-36.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniel L. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães Cavalcante, Bernardete Biasi Rodrigues e Alena Ciulla (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

RÓG, Tomasz. The shaping of applied linguistics and the emergence of glottodidactics. *Linguistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik*, v. 9, 2014, p. 117-131.

RONCARATI, C. *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociognitivo da referência. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 44, 2003, p. 71-84. DOI: 10.20396/cel.v44i0.8637065. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637065>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SOUZA, Waldson Gomes de; BEZERRA, Lidianie Moraes Diógenes. Um estudo sobre a (re) construção de objetos do discurso em processos de re-textualização na perspectiva do ensino. *Cadernos do IL*, n. 61, 2020, p. 344-366.

TELLES, Regina Helena Carnaúba. Contribuições da instrução baseada em conteúdos (cbi) no ensino de língua inglesa para crianças. *Cadernos da FUCAMP*, 2021.

CAPÍTULO 22

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR FRANCÊS: Uma experiência pedagógica inovadora nos cursos de línguas estrangeiras aplicadas

Rosa Maria **FRÉJAVILLE**

UJM-Fr./ PUSE-Fr./ Lab. ECLLA/Fr.–
rosa.maria.frejaville@univ-st-etienne.fr

Pedro Miguel Guedes de **OLIVEIRA**

UJM/PUSE-Fr./ USC-Esp. – *pedro.oliveira@univ-st-etienne.fr*

RESUMO: A Língua Portuguesa, sendo uma das línguas pluricêntricas mais faladas no mundo, é, no contexto do ensino francês, considerada ainda uma língua “rara”, ocupando um espaço periférico em todos os níveis de ensino; apesar da ação constante do Instituto Camões na promoção e difusão do ensino do português no estrangeiro e das ações da UE para a construção de uma Europa multilíngue e multicultural. A aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino superior francês continua muito marcada pela tradição filológica, uma abordagem da aprendizagem somente focalizada no desenvolvimento da capacidade de compreensão escrita. Este tipo de ensino-aprendizagem não se coaduna mais com as necessidades comunicativas contemporâneas: o aluno do ensino superior que aprende línguas deveria poder aplicá-las em todas as situações de comunicação gerais e especializadas. Face a este contexto desfavorável e perante a necessidade de desenvolver e fortalecer os estudos portugueses no ensino superior francês, é experimentado desde início do século XXI na Universidade Jean Monnet um

projeto de formação dos alunos, nomeadamente, dos cursos de Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Comércio e Relações Internacionais, com base num modelo de ensino denominado “approche par compétences”. O modelo que aplicamos tem como suporte teórico elementos de base da Linguística Aplicada, nomeadamente os processos onomasiológico e semasiológico para a aquisição de léxico e a construção discursiva, da Terminologia Geral e Comunicativa para a prática da vertente de língua de especialidade e a aquisição de métodos de mediação, da psicologia cognitiva e artes de memória para aquisição das competências necessárias à profissionalização de um aluno com capacidades multilíngues e de adaptação intercultural. O objetivo do nosso trabalho é descrever a estrutura do modelo de ensino –aprendizagem experimentado, as práticas pedagógicas desenvolvidas e os resultados obtidos tanto no âmbito da aquisição de competências como no âmbito das saídas profissionais em espaços nacionais e internacionais.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior, PLE, especialização, metodologia, competências, processo linguístico-comunicativo.

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa, língua pluricêntrica por excelência, falada em todos os continentes e com mais de 290 milhões de falantes, é, no entanto, no contexto do ensino francês, considerada ainda uma língua “rara” ou até mesmo “fraca”. Apesar do apoio constante do Instituto Camões, IP na promoção e difusão do ensino do português no estrangeiro e das ações de política linguística da União Europeia (UE) para a construção de uma Europa multilíngue e multicultural, a Língua Portuguesa continua a ocupar um espaço periféri-

co no ensino das línguas em escolas e universidades francesas.

O ensino das línguas estrangeiras no ensino superior francês continua a ser muito marcado por uma certa tradição filológica e por uma visão elitista da aprendizagem das línguas estrangeiras. Na verdade, este tipo de ensino-aprendizagem tornou-se anacrônico na medida em que o aluno do ensino superior que aprende línguas, por exemplo, deveria poder aplicá-las em todas as situações de comunicação de âmbito geral ou de âmbito especializado.

Perante tal contexto desfavorável e perante a necessidade de desenvolver e fortalecer os estudos portugueses no ensino superior francês, as formações em Língua Portuguesa em crescimento desde 2004 na Universidade Jean Monnet, em Saint-Étienne, França, têm vindo a escapar à baixa de números de alunos que marca o ensino do alemão e do italiano.

Assim, pusemos em prática desde o início do século XXI na Universidade Jean Monnet (UJM), um projeto de formação em estudos portugueses dos alunos, nomeadamente dos cursos de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA), com base, por um lado, num modelo de ensino tendo como suporte teórico, nomeadamente, elementos de base da Linguística Aplicada, atividades/estratégias em torno dos processos onomasiológico e semasiológico para a aquisição de léxico e a construção discursiva, da Terminologia Geral e Comunicativa para a prática da vertente de língua de especialidade e a aquisição de métodos de mediação, da psi-

cologia cognitiva e artes de memória para aquisição das competências necessárias à profissionalização de um aluno com capacidades plurilíngues e de adaptação intercultural. Este modelo é também construído tendo em conta a abordagem de programas vocacionados para a aquisição de competências (*APC* ou *approche programme compétences*) (Montchatre, 2008). Devido a tudo isso, a Língua Portuguesa, apesar da pouca atenção que lhe é dada em todos os ramos de ensino, tornou-se a terceira língua mais importante nesta universidade.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO EM FRANÇA

A comunidade de falantes de português, língua de herança, representa 8,6% do total da população francesa (cf. Anexo 1) enquanto a língua espanhola e a língua italiana perfazem somente 7,6%, o que comprova que, mesmo para além de serem perspectivadas como língua de comunicação, são também línguas da “imigração” vistas com mais consideração. Veja-se, por exemplo, a presença da língua espanhola no ensino secundário que é não somente uma escolha prioritária, ao lado do inglês, como também ocupa um lugar preponderante como segunda ou terceira língua mais estudada nos *curricula* do ensino básico e secundário.

De acordo com o Relatório do Senado francês há necessidade de promover outras línguas para além do inglês, lamentando que línguas como o russo, o

português, o árabe ou o chinês ocupem um espaço mínimo no sistema escolar^{xlv}.

Neste mesmo contexto de desagregação do ensino das línguas, a questão do paradigma de ensino veiculado não deixa espaço para o ensino destas línguas. Esta situação começa com o sistema de formação de professores de língua estrangeira: tradição de concurso com provas teóricas e muito ligadas às tradições filológicas que se resume, nomeadamente, a comentário, dissertação e tradução em língua francesa com uma prova final oral em língua estrangeira; paradigma do ensino e da instrução: o professor está no centro do ensino-aprendizagem, o aluno é o receptor da informação avaliado a partir de provas de compreensão e de expressão escrita. A reforma do ensino secundário francês vem agravar o estado atual, pois as línguas, com exceção do inglês, têm ainda menos representatividade, chegando mesmo a abranger o espanhol.

Em contraste com esta situação, a política linguística da UE caminha no sentido inverso, preconizando uma Europa de saberes multilíngues, pluriculturais e de valorização internacional. As suas ações são bem conhecidas: o processo de Bolonha, a valorização das línguas com a introdução do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, entre outras ações prioritárias.

Nesta perspetiva, a UE tem trabalhado para a construção do EEES (Espaço Europeu do Ensino Superior) cujo objetivo explícito é a internacionalização das universidades promovendo programas de ação que

visam a visibilidade, a inovação, o reconhecimento, a excelência, a competitividade, a excecionalidade e a qualidade das suas universidades. Os princípios objetivos desta política linguística são: a defesa da diversidade linguística com promoção do plurilinguismo e da mobilidade estudantil e profissional, a promoção do uso das línguas no mundo do trabalho, a valorização do diálogo intercultural e o desenvolvimento de uma sociedade europeia do conhecimento e das relações internacionais.

O multilinguismo será assim o principal elemento estratégico para construir a coesão e o desenvolvimento sociocultural, que é um dos vetores de construção da cidadania europeia, internacionalização da sua economia e das suas culturas. Os suportes de referência que atestam as ações da UE em matéria de inovação e harmonização do ensino superior são: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, desde 1991 e com novos elementos em 2018), a Carta Magna (1988, o futuro da Humanidade depende do desenvolvimento cultural, científico e técnico das universidades), a Declaração da Sorbonne (harmonização da arquitetura do ensino superior na Europa, 1998), a Declaração de Bolonha (concertação de políticas para a criação do EEES, 1999), as inúmeras conferências ministeriais (entre 2001 e 2012), o programa Educação e Formação 2020 e o Europa 2020.

Na ótica de proposições de inovação do ensino das línguas estrangeiras, o QECRL ocupa um lugar de destaque. Está organizado em nove capítulos: contexto político e educacional, abordagem, níveis de referên-

cia, utilização de língua e utilizador de língua, ensino e aprendizagem de línguas, a função das tarefas no ensino e aprendizagem de línguas, diversificação linguística e currículo, avaliação. O QECRL é uma excelente ferramenta para promover políticas linguísticas educativas numa Europa multilíngue e multicultural, pois tem como finalidade promover a reforma do sistema de ensino das línguas vivas com harmonização internacional. Constitui uma base comum para a elaboração de programas de línguas vivas, referenciais para exames e para manuais, entre outros. Dá igualmente um lugar de destaque à necessidade de formação por competências dos alunos, nomeadamente, a descrição e a enumeração dos conhecimentos e competências que o aluno deve adquirir e a definição dos níveis de competências para medida da progressão na aprendizagem. O QECRL é a pedra angular de construção de um novo paradigma de ensino superior. Os seus principais objetivos são desenvolver um ensino plurilíngue e pluricultural, promover um ensino das línguas de qualidade e uma Europa de cidadãos plurilíngues e abertos à interculturalidade, facilitando a comunicação entre europeus de línguas maternas diferentes, favorecendo a mobilidade, a intercompreensão e a cooperação na Europa. Numa perspetiva pedagógica, o projeto do QECRL foca a aprendizagem das línguas em ação. Um grande destaque é dado ao processo de aquisição de competências gerais individuais (conhecimentos, saber-fazer, saber-estar, saber-aprender), de competência comunicativa realizada pela aquisição da competência linguística, competência sociolinguística,

competência pragmática. O que o QECRL propõe centra-se no desenvolvimento de atividades discursivas em domínios diversos (público, profissional, educativo, pessoal) pautadas por um processo que vai da recepção à produção, à interação e à mediação interlinguística.

Vive-se uma era global de comunicação planetária que exige dos falantes multilíngues três competências fundamentais: a competência linguística, a competência comunicativa e a competência intercultural; e isto apesar da ideologia vigente de que o inglês é a língua de prestígio. Refira-se, por exemplo, que nos EUA, existem duas ideologias bem sedimentadas: a ideologia do monolinguismo do inglês (considerando a diversidade como “estranha” e divisora) e que falantes de outras línguas que não os ingleses pertencem a classes mais baixas (WILEY; LUKES, 1996). No entanto, Agirdag (2013) ao investigar o nível de proficiência em línguas da segunda geração de migrantes constatou a existência de três grupos: os perfeitos bilíngues, os médios bilíngues e os monolíngues em inglês, concluindo que o primeiro grupo é aquele que tem melhores empregos. A globalização implica, por conseguinte, que cada língua deva ocupar espaço e visibilidade, única forma de criar cidadãos europeus com competências para a internacionalização de pessoas e bens.

Posto isto, fomos levados a refletir sobre como ensinar português neste contexto.

O ENSINO DO PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE JEAN MONNET: UMA APOSTA DE INOVAÇÃO PELA MUDANÇA DE PARADIGMA

A língua portuguesa é uma língua com um enorme potencial de evolução mundial, porque ela ocupa um espaço privilegiado nos contatos culturais, nos negócios e na comunicação global, com grandes possibilidades de empregabilidade internacional.

Para responder a este desafio, a aprendizagem do português na UJM, e de acordo com o projeto de construção de um espaço europeu de ensino superior, orienta-se pelo novo paradigma que tem em conta três elementos fundamentais: o aluno como ator da sua aprendizagem, o professor como um dos recursos da aprendizagem, o espaço da aula como espaço cênico e de criatividade. O ensino do português segue desde há muito tempo o paradigma da aprendizagem e da comunicação que coloca o aluno como ator da sua própria aprendizagem, o professor como um recurso e um mediador, a comunicação como base de interação e de construção de situações de aprendizagem ativas, o processo ensino-aprendizagem construído a partir dos pressupostos científicos veiculados pelas diferentes áreas da linguística, da semiótica, da pragmática, da neuroeducação^{xlvi} e das técnicas de comunicação.

Saliente-se que o ministério do ensino superior francês tem vindo a preconizar a mudança de paradigma, apostando numa inovação com base no desenvolvimento de competências, ou seja, no caso de uma licenciatura as competências que o aluno deve adquirir.

O novo plano quinquenal de estruturas curriculares, atualmente em vigor e que vai até 2026, preconiza que os cursos passam a ser construídos com base na aquisição de competências necessárias à formação, revelando assim uma inversão do modelo de ensino em vigor até esta data.

O que se entende por competência? Para Tardiff (2006), a competência é [...] *un « savoir-agir » complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations*^{xlvi}.” Assim, o novo modelo está a ser aplicado nos curricula da UJM. No que diz respeito à Licenciatura LEA^{xlvi}, o curso encontra-se organizado por blocos de conhecimentos e de competências (BCC), a saber: BCC 1, utilizar de forma adequada as línguas estrangeiras em contexto de comunicação geral e de comunicação profissional; BCC 2, mobilizar uma rede de convergências que favoreçam abordagens multilíngues de mediação e de intercompreensão; BCC 3, mobilizar uma rede de convergências que favoreçam abordagens pluriculturais, interculturais e setoriais em contexto académico e profissional; BCC 4, exprimir-se e comunicar fluentemente com o uso de sistemas linguísticos diferentes dos do domínio disciplinar; BCC 5, aplicar uma cultura económica, comercial e jurídica; BCC 6, usar ferramentas de documentação e de informação em contexto profissional.

Ressalva-se, assim, que o esquema estrutural do ensino do português na licenciatura em Línguas Estrangeiras Aplicadas (variante inglês-português) já se molda-

va pelo novo paradigma de inovação muito antes da entrada em vigor das novas diretivas governamentais, precisamente porque sempre estivemos atentos à formação em português pela aquisição de competências.

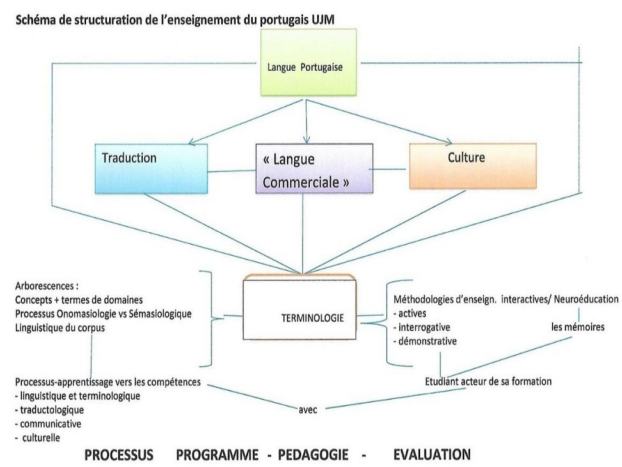
A nossa estrutura de ensino tem, em primeiro lugar, como princípio fundamental a interatividade em sala de aula. Para tal, servimo-nos como suporte teórico do cone de aprendizagem preconizado por Dale (cf. Anexo 2). Estamos cientes de que é falando que melhor podemos desenvolver os vários sistemas de memória e produzir discursos com gradual fluência da língua e do seu funcionamento (linguístico e semiótico); a sala de aula torna-se laboratório de experiências e de representações reais com apoio de mecanismos produtores de motivação, de confiança própria, de ambientes de empatia e de trabalho produtivo. A aula de português tornou-se assim um espaço de vivência linguística, mais um recurso de aprendizagem, orquestrada em torno de metodologia ativa nas suas vertentes interrogativa e argumentativa. Cada aula é um espaço de criatividade e de demonstração de saber-agir e a língua portuguesa é o ponto de partida para a aquisição de conhecimentos especializados (em história, economia, sistemas jurídicos, nomeadamente).

Também à imagem do que é feito no programa EMILE^{xlix}, programa cujo objetivo educativo é favorecer a aquisição de conhecimentos fundamentais a partir de uma língua estrangeira e em situação de imersão, a aprendizagem do português na UJM desenvolve situações de aprendizagem nesse mesmo âmbito, sa-

bendo que é a única língua atualmente que o pratica no ensino universitário francês.

A estrutura da formação (cf. Figura 1, infra) mostra a interligação ativa dos vários recursos desenvolvidos a partir de situações de aprendizagem de resolução de problemas: é com a língua portuguesa que o aluno vai ter competência terminológica (o exemplo da linguagem dos negócios), competência cultural e competência de mediação.

Figura 1: estrutura do ensino do português da UJM¹



Fonte: autor.

Um outro aspeto do programa é a importância que damos à mediação (de conceitos, de textos, de comunicação), sobejamente descrita no QECRL como um elemento importante para o desenvolvimento da capacidade de aquisição de competência plurilingue e

intercultural. A mediação favorece, pois, a adaptação interlinguística (de uma língua 1 para uma língua 2 e vice-versa e mesmo em situação de diálogo a três vozes em que uma voz é a do intermediário mediador ou intérprete) como o afirma Ivana Franić: “[...] *la compétence de médiation présuppose une compétence en deux langues, minimum. Ainsi pourrait-on dire que du côté du médiateur, il ne peut y avoir de médiation sans plurilinguisme et que, du côté du bénéficiaire de la médiation, la médiation peut remédier à un manque du plurilinguisme.*”^{li} (FRANIĆ, 2011, p. 48). A par, e segundo Bénédicte Techti, “[...] *la médiation serait une réponse aux exigences plurilingues d’un monde globalisé, dans lequel s’ouvrir à l’altérité est un impératif*”.^{lii}.

Podemos, pois, concluir que a arquitetura do projeto pedagógico se organiza como um processo: um programa (conhecimentos a adquirir e a praticar), uma pedagogia (processo com fundamentos teóricos que permite a aquisição de uma formação por competências), uma avaliação (em adequação com as duas fases do processo e numa perspetiva de criação de um e-portfólio de competências) que, em suma, é um ensino vocacionado para o plurilinguismo e a interculturalidade.

CONCLUSÃO

A UNESCO constatou que a Língua Portuguesa é a língua europeia que mais cresce, depois do inglês, e a língua que tem o maior potencial de cresci-

mento ao nível internacional, nomeadamente no sul da África e da América.

Tendo em conta a urgência para a Europa em formar cidadãos plurilíngues e pluriculturais, atores de uma sociedade do conhecimento e aptos a agir não só em contextos locais, como também globais, a mudança de paradigma de ensino universitário constitui pois a etapa necessária após a etapa de harmonização dos diplomas que tem permitido a mobilidade de estudantes e uma real imersão intercultural e a igualdade de tratamento de todas as línguas europeias, favorecendo, deste modo, a presença do português na Europa.

Depois de termos explanado os fundamentos e a aplicação do novo paradigma do ensino do português na UJM, é necessário concluir que todo este processo tem tido êxito, uma vez que o programa se apoia num novo modelo de professor que se implica num trabalho em equipa, único meio de construir com sucesso um programa de ensino por competências e de captar um público estudantil cujo português não é língua de herança, mas sim uma porta de acesso a uma empregabilidade internacional.

A licenciatura em inglês-português está preparada para enfrentar as exigências do mundo globalizado, porque contempla todos os espaços necessários para a formação, que são complementares: tais como a mobilidade internacional e o mundo profissional.

ANEXO 1: Demografia da população francesa, segundo os dados do *Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE)*

In %	2018	2019	2020	2021
África	46,1	46,5	47,5	47,5
Argélia	12,7	12,6	12,7	12,7
Marrocos, Tunísia	16,4	16,4	16,5	16,5
África Subsaariana	4,4	4,7	4,9	4,9
África guineense ou central	6,8	6,8	7,3	7,3
Comores, Madagáscar	3,1	3,1	3,2	3,2
Outros países africanos	2,8	2,9	2,8	2,8
Europa	34,6	34,1	33,1	33,1
<i>Portugal</i>	9,3	9,0	8,6	8,6
Espanha, Itália	8,1	7,8	7,6	7,6
Outros países da EU 15 ¹	4,9	4,8	4,6	4,6
Outros países da EU 27	4,4	4,4	4,2	4,2
Reino Unido	2,2	2,2	2,1	2,1
Outros países da EU	5,8	6,0	6,0	6,0

ANEXO 2: Cone de aprendizagem, segundo Edgar Dale.

Cone da aprendizagem				
Depois de 2 semanas, costumamos nos lembrar de		Natureza do envolvimento		
90% do que falamos e fazemos	Fazendo algo real	Fazendo	Ativo	
	Simulando uma experiência real			
	Fazendo uma apresentação dramática			
70% do que falamos	Conversando	Participando		
	Participando de uma discussão			
50% do que ouvimos e vemos	Vendo algo feito no local	Recebendo estímulo visual		Passivo
	Assistindo a uma demonstração			
	Olhando uma exposição			
	Assistindo a um filme			
30% do que vemos	Olhando fotografias	Recebendo estímulo verbal		
20% do que ouvimos	Ouvindo palavras			
10% do que lemos	Lendo			
Fonte: Edgar Dale (traduzido para o português por Paulo Barguil)				

REFERÊNCIAS

AGIRDAG, O. *Consequences of school segregation and racial diversity on short – and long – term: achievement, attainment, and earnings*. Universiteit Gent, 2013.

BREIDBACH, S. *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, 2003.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. *Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Unité des politiques linguistiques, 2001.

CABRÉ, M. T. *La terminologie – théorie, méthodologie et applications*. Canadá: PUO/Armand Colin, 1998.

COSTE, D. (Coord.). *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures? Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, 2007.

Eurydice, *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, 2006.

FRÉJAVILLE, R. M. *et al.* Terminologie et médiation linguistique dans les filières de langues à l'Université, Bilan et enjeux. In: *Terminologia e Mediação linguística: métodos, práticas e atividades*, Faro: UAlg Editora, 2020, p. 75-88.

FRÉJAVILLE, R. M. Terminologia: natureza, contribuições e perspectivas. Subsídios para o ensino das línguas de especialidade. In: *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 2007.

FRANIĆ, I. Le concept de médiation proposé par le CECRL: les représentations des apprentis traducteurs sur la médiation. *Synergies Europe*, n. 6, 2011, p. 39-49.

HABERT, B. *et al.* *Les linguistiques de corpus*. Paris: Armand Colin, 1997.

HAGEN, S. *Guide linguistique à l'intention des entreprises européennes*. Strasbourg: Office des Publications de l'Union européenne, Conseil de l'Europe, 2011.

TECHTI, B. Médiation linguistique et dynamique interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français au primaire en milieu rural ivoirien. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, v. 15, n. 2, 2018. (en ligne: <http://journals.openedition.org/rdlc/3005>).

MAYAFFRE, D. Rôle et place des corpus en linguistique: réflexions introductives. Dans *Actes de Journées d'études Toulousaines*, 2005, p. 5-17.

MONTCHATRE, S. *L'approche par compétence, technologie de rationamisation pédagogique*. Le cas de la formation professionnelles au Québec (55 p.). Net.Doc 36, 2008.

NORTH, B.; PICCARDO, E. *Cadre européen Commun de Référence pour les Langues*. Apprendre, enseigner, évaluer: élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR. Starsbourg: Conseil de l'Europe, 2016.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école* Issy-les-Moulineaux: ESF éd, 2000.

POUMAY, M; TARDIF, J.; GEORGES, F. Organiser la formation depuis de compétences: un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. *De Boeck Supérieur*, 2017.

TARDIF, J. Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *36 Pédagogie collégiale*, v. 16, n. 3, mars, 2003.

TARDIF, J.; DUBOIS, B. Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment? In: *L'évaluation, levier du développement professionnel? De Boeck Supérieur*, 2010.

TARDIF, J.; PETROPOULOS, G. Professionnaliser les enseignants: la cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement. In: *La formation des enseignants en quête de cohérence. De Boeck Supérieur*, 2012.

TARDIF, J., DUBOIS, B. La nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation: une course à obstacles, souvent in-

franchissables. *Revue française de linguistique appliquée* 1, v. XVIII, 2013, p. 29-45.

TARDIF, J. La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisées: une aventure essentiellement «prescriptive». In: *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Supérieur, 2017.

TARDIF, J. Organiser la formation dans une logique de parcours: l'ADN de l'approche par compétences. In: *Administration & Education*, n. 161, 2019.

WEISSMAN, D. La médiation linguistique à l'université: propositions pour un changement d'approche. *ELA – Études de Linguistique appliquée*, n. 167, 2012, p. 313-324.

WILEY, T.; LUKES, M. English-Only and Standard English Ideologies in the U.S.: *Tesol Quarterly*, v. 30, 1996.

CAPÍTULO 23

O CONCEITO DE LÍNGUA E A PERSPECTIVA INTER-CULTURAL DE ENSINO EM PLE: Diálogos possíveis

Camila GUSMÃO

UESC – cagusmao@uesc.br

RESUMO: O conceito de língua assumido pelo docente é refletido em toda sua prática de ensino, que vai do planejamento, seleção e produção de materiais didáticos até o processo avaliativo, e isso é fundamental para que o professor analise e exerça sua prática docente de modo crítico e consciente. Então, como essa relação impacta a atuação do professor de Português como Língua Estrangeira (PLE) no processo de ensino/aprendizagem a partir de uma perspectiva intercultural? Qual o lugar do conceito de língua como cultura nesse processo? Assim, presente trabalho pretende ampliar os estudos acerca da relação entre a definição de língua e as ações e escolhas do professor de Português como Língua Estrangeira em sala de aula, retomando a importância de uma visão que enxergue a língua como cultura e como fenômeno social. A partir dos embasamentos teóricos da Linguística Aplicada, as reflexões suscitadas neste trabalho pretendem também demonstrar a relação entre o conceito de língua adotado pelo professor de PLE e os reflexos em sua prática, fortalecendo a ideia de que certas concepções podem favorecer ou não a uma ação docente que privilegia a perspectiva

intercultural. Como resultado, observa-se ainda o predomínio de uma tradição estruturalista relacionado à definição de língua que, de diversas maneiras, é refletido na prática docente. Finalmente, ressalta-se a importância de uma formação de professores que preze pela promoção de um ensino/aprendizagem culturalmente sensível, compreendendo que pensar sobre o ensino de língua como cultura é fundamental para uma abordagem de ensino intercultural em PLE.

PALAVRAS-CHAVE: português como língua estrangeira; conceito de Língua; ensino intercultural.

INTRODUÇÃO

Compreender que a concepção de língua influencia em nossa prática docente é fundamental para exercer uma atividade que seja coerente com o que se acredita e defende como mais justo, no entanto, essa relação, muitas vezes, é negligenciada, fazendo com que o docente exerça uma prática que não corresponde às teorias que lhe formam.

Dessa maneira, assumir uma prática docente que considera o conceito de língua como cultura^{liii}, como um fenômeno social, interativo e histórico vem sendo um desafio constante para a formação de professores. No contexto de ensino/aprendizagem de Português Segunda Língua (PSL ou PL2) não poderia ser diferente, já que se considera a assimilação de uma nova cultura, quando se aprende uma língua.

Sendo assim, este artigo tem como intuito problematizar práticas docentes diante de uma perspectiva de ensino que traz como premissa a interculturalidade crítica e o

conceito de língua como cultura. Para tanto, fez-se um recorte da dissertação e buscou-se realizar a revisão e atualização da bibliografia. O trabalho buscou investigar professores de português segunda língua de cursos livres da cidade de Salvador, Bahia. A partir da apreciação do material coletado, verificou-se que ainda é um desafio colocar em prática uma perspectiva de ensino que coloca a cultura como elemento crucial para o aprendizado de português como segunda língua.

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

As pesquisas elaboradas sobre os conceitos atribuídos à língua são inúmeras e já fazem parte da história das ideias linguísticas. Durante esse percurso, é possível encontrar diferentes definições na tentativa de delimitar o conceito de língua, sendo esta já vista como um sistema estruturado e abstrato ou até mesmo como um processo mental, adquirida de modo inato e que se organiza por princípios universais, tendo como principal função estabelecer a comunicação. No entanto, o surgimento de áreas como a sociolinguística, a pragmática e a linguística aplicada provocaram um afastamento em relação a esses conceitos.

Desse modo, a visão que se tinha sobre a língua se ampliou e logo se percebeu a relação indissociável da língua com a realidade de seus falantes, sendo retrato de um evento interacional. Assim, como destaca Antunes (2009), a língua “[...] deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de ação interativa, depen-

dente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra”. Essa perspectiva também é confirmada por Mendes (2012) que também reforça uma concepção de língua como uma prática social, política e ideológica, a qual “[...] é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente.” (MENDES, 2012, p. 673).

Cabe esclarecer que o que será considerado aqui não é o julgamento e a análise acerca o conceito de língua em si que é apreciado pelos professores. Entende-se que cada concepção reflete seu tempo histórico e tenta, de algum modo, embasar os estudos acerca desse fenômeno social. Sendo assim, o que se espera, na verdade, é refletir sobre como os professores compreendem o conceito de língua e como isso é refletido em sua prática, partindo de uma perspectiva intercultural e crítica.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E O ENSINO / APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REPENSANDO OS PLANEJAMENTOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E AVALIAÇÕES

Entender que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua é muito mais do que ensinar um conjunto de regras relativas a um sistema ou a uma estrutura, é crucial para que se possa compreender a importância de uma visão intercultural nesse processo. Isso só acontece quando se percebe que a língua é um fenômeno histórico e ideológico, situado social e culturalmente. Diante disso, a interculturalidade crítica se coloca como um convite ao questionamento de uma episteme que privilegia as desiguais relações de poder, operando na tentativa de construção de espaços mais democráticos, dialógicos e de respeito às diferenças.

Defendida por Walsh (2009), a interculturalidade crítica coloca-se como um projeto epistêmico e político que visa não só ao diálogo entre as culturas que estão em jogo no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, mas também coloca em pauta questionamentos sobre as relações de poder que contribuem para a marginalização e apagamento de certos grupos sociais.

Corroborando com essa visão, a autora Candau (2012) que também vê a interculturalidade crítica como uma forma transformadora de enxergar o mundo.

[...] questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, s. p.)

Desse modo, entende-se que o ensino de PSL, priorizando a concepção de língua como um fenômeno social e cultural, pode contribuir para tornar os alunos mais sensíveis à realidade do outro, questionando estereótipos e transformando as relações de poder. Para colocar isso em prática, constantemente precisa-se refletir sobre os planejamentos, a escolha dos materiais e sobre o processo avaliativo.

Para a construção dos planejamentos, é preciso que o professor tenha em mente que esses instrumentos devem ser flexíveis, observando as demandas dos alunos e de seus contextos de aprendizagem, e terem intrínsecos em sua composição a ideia de que língua está diretamente vinculada à cultura. Isso significa que o trabalho com cultura não será apenas contemplado em breves momentos que se reduzem a curiosidades ou a fatos isolados e estanques.

Já para a escolha de materiais didáticos, é preciso estar atento a algumas questões. Quando se tem a necessidade de analisar esses instrumentos para que sejam disponibilizados aos alunos, deve-se primeiramente observar qual concepção de língua e qual postura ideológica esses materiais refletem. Precisa-se compreender claramente que os materiais e recursos didáticos são fontes de difusão de ideologias, ou seja, não se deve acreditar na inocência de suas páginas e nem de seus autores (SCHEYERL, 2012).

Dessa maneira, é importante que o professor se coloque em uma posição crítica às concepções que promovem símbolos hegemônicos, fortalecem o imaginário colonizador ou façam “uma falsa adoção do multiculturalismo” (SCHEYERL, 2012). Para isso, deve-se fazer uso de materiais autênticos e mais democráticos que abordem diversas realidades, só assim poder-se-á mostrar uma verdadeira pluralidade em diferentes modos de vida.

Diante dessa realidade, os materiais didáticos na área de PL2 são concebidos com as mesmas cenas complexas e ainda com o agravante da baixa quantidade de opções, isso sem tratar da qualidade de serem, muitas vezes, não culturalmente sensíveis. De acordo com Fontes (2002), os

materiais da área de português segunda língua dão ênfase excessiva aos aspectos gramaticais e trabalham com os elementos culturais de forma rasa e superficial, colocando a cultura como um enfeite ou apenas um acessório para o trabalho com língua-cultura. Ao tratar a cultura dessa maneira, a prática dialógica fica comprometida, dificultando o trabalho intercultural e perdendo a chance de promover o processo de ensino/aprendizagem em uma ação crítica, reflexiva e transformadora.

Conforme Mendes (2012) destaca, esses materiais são, muitas vezes, representados por sua falta de flexibilidade na exposição de seus teores educativos, além de não considerarem as especificidades na construção de seus conteúdos e de não colocarem em foco os sujeitos que vivem a língua. A autora elenca ainda a necessidade de flexibilidade dos materiais, trazendo uma maior possibilidade de escolha quanto ao trabalho de seus conteúdos. Afirma-se isso tanto em relação à forma de trabalhar, quanto à ordem do trabalho.

Isso pressupõe um processo de ensino-aprendizagem com foco no sentido, fazendo uso de práticas contextualizadas, mostrando além das estruturas formais da língua suas possibilidades de interação. Nesse cenário, os materiais servem como fonte e não única referência de “[...] conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes.” (Mendes, 2008, p. 72), ademais servem para a integração das competências linguísticas. Enfatiza-se, obviamente, a necessidade de serem materiais culturalmente sensíveis e, para isso acontecer de modo pleno e verdadeiramente eficaz, é imperioso que o material tenha a concepção de língua como cultura, enxer-

gando, desse modo, a cultura como elemento basilar do processo de ensino / aprendizagem de línguas.

À guisa de conclusão desta seção, deve-se também abordar as diferentes possibilidades de avaliação. Com isso, Mendes (2008) novamente provoca afirmando que a avaliação não pode ser vista como um fim, e sim como mais um item que colabora para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ademais ela enxerga a avaliação como um meio plural de retroalimentação.

Em consonância ao pensamento da autora sobre uma “avaliação crítica, processual e retroativa”, Furtoso (2011) esclarece que a criticidade é necessária por defender que tanto o aluno quanto o professor devem fazer parte desse processo, expressando suas visões e opiniões sobre a prática do outro e sobre seu próprio comportamento. Não se deve esquecer de registrar que é preciso estar atento para o uso de diferenciados instrumentos, trabalhando as diferentes habilidades e garantindo de modo pleno um panorama mais fiel do que foi realmente importante na composição do planejamento. Ante o exposto, a autora conclui:

[...] gostaria de chamar a atenção para o fato de que adotar uma perspectiva intercultural no ensino e na avaliação não quer dizer que o professor deva dedicar algumas de suas aulas ao ensino de cultura e/ou colocar questões específicas na prova sobre cultura brasileira (como sinônimo de produtos culturais – literatura, arte, música, dentre outros), por exemplo, mas agir de modo a explorar este terceiro espaço da perspectiva que a indissociabilidade entre língua e cultura requer. (FURTOSO, 2011, p. 215)

É válido pontuar que as discussões sobre avaliação e produção de materiais didáticos culturalmente sensíveis é longa e persistente, não cabendo toda a sua extensão neste trabalho. A indagação sobre como os professores brasileiros tratam a sua própria cultura quando experimentam relações verdadeiramente interculturais recai obviamente nas opções dos docentes sobre a elaboração de seus planejamentos, a escolha de seus materiais e sobre suas formas de avaliação, por isso a preocupação com este tema. Contudo, como a própria perspectiva intercultural prevê, agora é o momento de experimentar e refazer, se assim for preciso.

DA ANÁLISE ÀS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE LÍNGUA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

É importante considerar o trabalho de língua como cultura, analisando as complexas relações que podem estar presentes no ambiente de ensino/aprendizagem de Português Segunda Língua, pois é preciso entender que até no ambiente de sala de aula e na preferência de se estudar determinada língua estrangeira se encontra, muitas vezes, uma postura política. Como afirma Moita Lopes (1996, p. 42): “[...] a identificação entre ensino de língua estrangeira e política é inevitável e relevante [...]”, assim considera-se importante propor um estudo que leve em conta as ações dos professores, lançando futuras reflexões sobre a prática intercultural.

Dessa forma, uma das pretensões da pesquisa durante o mestrado foi compreender um pouco mais como os professores articulavam o conceito de língua com sua práti-

ca docente e como isso era refletido na escolha dos materiais didáticos. Para isso, foram selecionados três professores que atuavam no ensino português segunda língua na cidade de Salvador. O critério de inclusão para os participantes da pesquisa era atuar com o ensino de português segunda língua e ter concluído a graduação na Universidade Federal da Bahia. O primeiro participante (P1) vivenciava a realidade de um curso para intercambistas da Universidade Federal da Bahia e assumia uma turma do nível básico. O segundo (P2) observado ministrava uma turma em um curso privado para turistas e também estudantes e profissionais que tinham como objetivo vivenciar uma temporada na cidade. Já o terceiro participante (P3) atuava em um curso de extensão da Universidade acima mencionada, ambos correspondendo aos níveis intermediário e avançado respectivamente. O trabalho foi estruturado em três momentos: inicialmente, foram realizadas as observações de aulas; em seguida, realizou-se a entrevista semiestruturada com os professores e, posteriormente, a análise dos materiais.

Uma das perguntas realizadas na entrevista com os professores referia-se ao conceito de língua: Qual a sua concepção de língua?. Nas respostas, percebeu-se que muitos professores afirmavam que língua era cultura, no entanto sem aprofundar suas explicações sobre esse conceito. Em alguns momentos da conversa, o conceito de língua era atrelado à concepção estruturalista/formalista, ainda enraizada nos discursos e na prática dos docentes. Isso pode ser visto nos relatos, quando os professores destacavam a necessidade de trabalhar a gramática, seja por uma demanda trazida pelos próprios

alunos, como muitos alegaram, seja pela necessidade de cumprir os conteúdos do programa do curso.

Apreciando os relatos, destacamos o que disse uma das participantes da pesquisa (P1) em sua reposta:

[01] [P1] Nesse momento... [...] olha... não tem jeito... por enquanto a minha vivência de sala de aula não tem jeito [...] língua é cultura [...] mas no momento não tem muito jeito língua é cultura.

Iniciamos a discussão com o trecho da fala de P1, no momento em que responde a pergunta relacionada ao conceito de língua. De acordo com o docente, a sua vivência o fez perceber que língua é cultura, fazendo assim com que não lhe restasse outra opção a não ser defender esse conceito. É importante destacar que, apesar do pouco aprofundamento, estabelecer uma relação entre língua e cultura se coloca como positivo diante de uma herança estruturalista de ensino. Os reflexos dessa concepção, no entanto, pouco se viram nos momentos de observação. De acordo com o diário de bordo, percebeu-se ainda um uso de materiais que se propõem interculturais, mas que serviram apenas como pretexto para o trabalho com a gramática, demonstrando que, apesar de ter ciência sobre o conceito de língua como cultura, ainda é difícil colocá-lo em prática.

Situação semelhante aconteceu com P2 ao responder a mesma pergunta.

[O2] [P2] Noossa... isso é muito difícil... ((é)) que acho que... que acho que é clichê o que vou dizer mas eu acho que língua é cultura.

Na sequência, não se pode deixar de citar o relato trazido por P3.

[O3] [P3] Na verdade, eu acho que a língua, ela é, ela, ela não é só um sistema, ela é aquilo que a gente... que ela carrega [...] ela é carregada de discurso, de ideias, de ideologias... a língua, ela traz a...a... as marcas da comunidade onde ela está estabelecida e... é um meio pelo qual você transita dentro da sociedade você se comunica a língua... [...] não é só escrita, língua escrita... a oral, né? É a construção da sociedade, a língua na verdade.

Como se pode observar, ambos professores trazem elementos que retomam concepções de língua que a relacionam com a sociedade, com as culturas de seus falantes. Na fala de P3, já se percebe uma forma mais detalhada de conceituar língua como prática social. Assim, como ela ratifica, na língua há marcas da comunidade que a usa, carregando consigo as ideologias das comunidades que a falam.

As incertezas em volta dessas definições são reveladas em outros momentos da entrevista, quando um dos docentes traz conceitos ligados a outras áreas da linguagem e relacionam com a definição de língua. Isso pode ser verificado no relato de P2, já que, apesar de afirmar que acredita no conceito de língua como cultura, em diversos momentos da entrevista, o docente deixa implícito algumas ideias que re-

metem ao conceito de língua como um sistema formal e estruturado, voltando-se, assim, no campo de ensino/aprendizagem, para uma abordagem que prioriza mais os aspectos gramaticais.

[04] [P2] Eu acho a gramática muito importante. Na verdade, eu sou muito estruturalista, né... minha minha sócio nem sei se ela existe [...].

[05] [P2] Eu acho que depende muito do foco do do... do aluno ou do grupo. Tem grupos que querem aprender a língua é...como língua simplesmente e saber as as... regras.

Nessas falas, percebemos que a esparsa definição de língua como cultura trazida por P2 anteriormente já não aparece novamente. O docente considera o ensino de língua “simplesmente” quando se tem um trabalho focado na gramática, o que ainda fundamenta a escolha e a elaboração das atividades, além de sua abordagem e procedimentos em sala de aula.

Cabe ressaltar o trabalho de Mendes (2012), a qual, em sua pesquisa, percebeu que os estudantes do curso de letras tinham dificuldade de assimilar os diversos conceitos que eram atribuídos à língua.

[...] visões confusas e, muitas vezes, incoerentes de língua/linguagem, podem nos fornecer pistas de como é difícil para os estudantes articular conhecimentos advindos de variadas tendências teóricas, adquiridos ao longo de sua formação, e

construir um pensamento autônomo, coerente, sobre a linguagem, de modo geral, e sobre a(s) língua(s) que vai ensinar, de modo específico. (MENDES, 2012, p. 8)

Outro comportamento observado foi o tratamento da cultura como um enfeite ou como conteúdo que serve muito mais para auxiliar o trabalho com a gramática do que experimentar novas vivências na língua como cultura. Quanto a isso, depois do acompanhamento de algumas aulas, pode-se afirmar que a cultura, muitas vezes, funcionava apenas como o estopim para o trabalho gramatical.

No contexto de observação de P1, por exemplo, percebemos esse comportamento de forma bastante latente quando a professora, ao trabalhar vídeos autênticos sobre os candidatos à presidência da república em sala de aula, resolve, sem promover discussões mais profundas acerca do tema ou dos materiais, começar a trabalhar com os verbos no imperativo. Os vídeos utilizados por P1 nesse momento em sala de aula refletiam o tema de discussão de muitos brasileiros, já que, naquele momento, estavam vivendo o período das eleições presidenciais. Porém, de forma inusitada, a professora faz um recorte no início do que poderia se tornar uma fundamentada discussão, para introduzir o conteúdo dos verbos, afirmando que os políticos fazem muito uso dos verbos no imperativo, o que justificaria a exibição daqueles vídeos.

Dessa forma, o que se constata é a relevância de se refletir mais sobre o conceito de língua, afinal, é importante ressaltar que é essa definição a qual regerá a prática desse

professor e fundamentará a escolha e elaboração dos materiais. Assim, após trazer esses relatos, pode-se perceber a necessidade de fortalecer esse debate dentro dos cursos de Letras sobre a definição de língua com o objetivo de delimitar e de tornar os conceitos mais claros para os alunos em formação. Ademais, é preciso que haja uma retomada dessas discussões quando os professores já estiverem assumindo a sala de aula, já que enfrentar os desafios entre a prática e a teoria são exercícios constantes no trabalho de um professor intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em ensino de línguas é refletir sobre um ensino crítico, culturalmente sensível e que usa a língua como um meio de tornar os alunos agentes de transformação, questionadores da realidade e das estruturas hegemônicas de poder. Assim, quando se pensa no processo de ensino / aprendizagem de um idioma, no caso português como língua estrangeira, pensa-se também em uma ação política e que vê no trabalho do professor uma forma de sensibilizar os alunos para as diferenças, invertendo lógicas sociais que pregam preconceitos e conceitos rotulados que reduzem a diversidade em estereótipos.

É crucial avaliar que as concepções de língua encontradas nas falas das professoras faziam referência a um conceito que considera a relação entre língua e cultura. Todavia, tanto na prática quanto em momentos da entrevista, observou-se uma incoerência em relação ao que afirmavam em suas respostas sobre a pergunta relacionada ao conceito de língua. Desse modo, em relação às observações, perce-

beu-se que o conceito tradicional de língua ainda era a força motriz para o trabalho em sala de aula, pois as docentes usavam, muitas vezes, o elemento cultural como pretexto para se trabalhar a gramática. Além disso, é imperativo afirmar ainda a presença de materiais que reforçavam essa visão, por apresentarem exercícios estruturais e de preenchimento de lacunas, o que fortalecia a excessiva importância ainda dada ao trabalho com a gramática em sala de aula.

À guisa de conclusão, é necessário que esse professor esteja aberto a criar espaços híbridos e de negociação, ou seja, interculturais para promover um ensino de línguas crítico e transformador.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 118, 2012, p. 235-250.

FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, DF: EDUNB, 2002, p. 175-183.

FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais Ensino e Formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 207-236.

LOPES, L. P. da. M. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p. 57-77.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355–378.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678. ISBN 978-85-232-1230-8.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação lingüística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37–56.

WALSH, Catherine. Introducion – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2009, p. 13-35.

CAPÍTULO 24

ENSINO DE PLE: Reflexões sobre os contextos discursivo e cognitivo

Gabriela Mascarenhas **MAZARO PRETO**

PUC/SP – NUPPLE^{liv} IP PUC/SP – *gabrielamazaro@gmail.com*

Keyla Lima **DRAGONETTI**

PUC/SP – NUPPLE IP PUC/SP – *keyladragonetti@gmail.com*

Maria do Carmo Meirelles Reis Branco **RIBEIRO**

PUC/SP – NUPPLE IP PUC/SP – *carmoribe@gmail.com*

RESUMO: Em uma perspectiva interculturalista para ensino e aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) é relevante fazer um estudo sob a vertente sociocognitiva da Análise Crítica do Discurso, que elucida quais as relações entre os sistemas cognitivos e as produções discursivas nos seus contextos de ocorrência. Nesse sentido, a produção discursiva revela os sistemas de crenças, desejos, preferências, normas e valores, que decorrem das formas individuais e sociais de representação mental daquilo que ocorre no mundo. Nessa concepção, este trabalho objetiva apresentar um estudo dos conceitos linguístico-pragmático e cognitivo para ampliar a competência comunicativa do aprendiz da língua portuguesa como segunda língua, além de demonstrar a importância dos aspectos que compreendem a expressão verbal e o discurso como uma prática de interação social. A pesquisa fundamenta-se em SILVEIRA (1998) e VAN DIJK (1983, 1997, 2020, 2021), WALLON (2008). Os resultados apontam que, para a interação comu-

nicativa eficaz no aprendizado de uma nova língua, é necessário considerar a relação entre cognição, discurso e afetividade no ensino, respeitando, assim, a questão da multietnicidade, da convivência plural e da unidade na diversidade. Com isso, este estudo contribui para o ensino de PLE, tanto no que diz respeito à capacitação do professor sob o olhar interculturalista, quanto na identificação dos aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: interculturalidade; português como língua estrangeira; discurso e cognição.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata experiências em sala de aula de Português como Língua Estrangeira, em curso ministrado remotamente, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Temos, por pilares, a abordagem interculturalista e a teoria dos contextos, em que o ensino da língua portuguesa privilegiou a intercomunicação propiciada nas situações didáticas, sem abandonar questões sistêmicas da língua.

O ENFOQUE INTERCULTURALISTA E A AFETIVIDADE

O ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) perpassa, não só pelo ensino gramatical, mas também pelo ensino interculturalista, levando em consideração a inter-relação de língua e cultura e suas variedades e variações, que contêm implícitos culturais grupais e extra-grupais. Nesse sentido, ensinar português para estrangeiros deve não só ultra-

passar a visão estruturalista, como também observar o espaço do afeto como fator do fazer pedagógico, pois tão importante quanto as metodologias é o afeto na construção de conhecimento que, nas palavras de Wallon (2008), auxilia, dentre outras questões, o estudante a ter consciência de si e dos outros. Para Silveira (1998), esse aspecto no ensino de português como língua estrangeira recebe o nome de interculturalismo, o qual pode ser observado sempre que o aluno consegue traçar diferenças e similaridades da sua primeira língua com a língua alvo.

Nessa perspectiva, a abordagem interculturalista está estreitamente ligada ao pragmatismo, que se dedica aos estudos da língua em uso, correlacionando-a ao aprendizado de uma nova cultura. Com a era pragmática, portanto, abriu-se um leque de possibilidades pedagógicas, que podem e devem ser desenvolvidas no ensino de línguas e, com isso, ampliou-se a atenção para os diferentes pilares que formam a proficiência linguística de um falante como: o textual, o discursivo, o sistêmico e cognitivo e o social e cultural. Assim, essa diversidade de elementos trouxe a exigência de um estudo multi e transdisciplinar para as investigações linguísticas.

Desse modo, o pragmatismo e o pilar cultural trouxeram inúmeras contribuições para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, tanto como língua nativa, quanto como segunda língua. Nesse paradigma, a atenção dos linguistas volta-se para a língua em uso, ou seja, os estudos da linguagem também consideram a relação entre o conhecimento linguístico e o contexto em que a língua foi empregada na situação comunicativa.

A REPRESENTAÇÃO MENTAL DO DISCURSO: A VERTENTE SOCIOCOGNITIVA

Para essa vertente, a interação comunicativa pelo discurso decorre das formas individuais e sociais de representação mental do que ocorre no mundo (Silveira, 1998) e toda produção e compreensão discursiva perpassa pela cognição, que resulta das formas de conhecimento do grupo social, que, em seu conjunto, formam o marco das cognições sociais.

Essas formas de conhecimento são as crenças construídas a partir dos valores culturais ideológicos decorrentes do ponto de vista selecionado pelo grupo, que se diferenciam entre si, propiciando um conflito grupal. Nesse viés, o enfoque interculturalista é entendido pelo Núcleo de Pesquisa Português Língua Estrangeira – PUC-SP (NUPPLE / PUC-SP) como algo importante para o ensino e a aprendizagem de PLE e está fundamentado nessa vertente sociocognitiva da análise crítica do discurso, além também estar fundamentado em métodos e práticas de ensino na sala de aula, baseados na elaboração de material autêntico, para que o aluno desenvolva a proficiência plena da língua e consiga exercer a fala e a compreensão nos mais variados contextos reais de uso do idioma.

Segundo Kintsch e Van Dijk (1983), tem-se como pressuposto que a interação comunicativa pelo discurso decorre das formas individuais e sociais de representação mental do que acontece no mundo, sendo que a produção e a compreensão discursiva para a construção

dos sentidos perpassam pela cognição. Para ele, se as formas de conhecimento são construções mentais, ou seja, cognitivas, elas são armazenadas na memória dos alunos, por meio de estratégias de compreensão discursiva, a partir do modelo de memória por armazéns.

Nesse modelo, para os estudos das operações cognitivas, é necessário diferenciar memória de curto prazo, memória de médio prazo e memória de longo prazo. A primeira possibilita a entrada da informação, sendo os sentidos da audição e da visão os responsáveis por essa entrada de informação linguística, a qual é processada pela memória de trabalho, que está situada entre a memória de curto prazo e a de médio prazo. Com base na teoria de Van Dijk, Silveira (2022, *no prelo*) explica que “[...] a memória de trabalho transforma as expressões linguísticas em sentidos secundários e globais, de forma recursiva. Para tanto, recorre a conhecimentos armazenados na memória de longo prazo.”.

Assim, a memória de longo prazo comporta dois armazéns: o social e o individual, sendo que a memória social arquiva as representações construídas socialmente em sistemas de conhecimento distintos, ou seja, o enciclopédico, conhecimento de mundo que perpassam pela cultura e pela ideologia; de códigos semióticos; e o interacional. Esses sistemas de conhecimento organizam as representações mentais (sociais e individuais).

Na memória de longo prazo individual são armazenadas as formas de conhecimento construídas por experiências individuais, que guiam o comportamento das pessoas e seus hábitos. Mas, segundo Kints-

ch e Van Dijk (1983), é a ativação dos conhecimentos sociais e dos individuais, para produzir as explicitações dos implícitos, que explica as razões de nenhum texto ter a mesma leitura, nem para um mesmo leitor que o lê em momentos diferentes da vida. Logo, são exatamente essas memórias que comandam as interações sociais e que se diferenciam de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura.

A METODOLOGIA: OBRA “OPERÁRIOS” UTILIZADA NA AVALIAÇÃO

Como instrumento de avaliação final do curso desenvolvido no primeiro semestre de 2022, foram propostas duas provas, uma escrita e uma oral. Na avaliação escrita, o foco foi o desempenho quanto ao manejo das estruturas narrativas em língua escrita, tanto na sua produção, quanto na sua compreensão. Na oral, foi observado de que maneira os alunos demonstram ter proficiência, considerando-se aspectos lexicais e morfossintáticos, com o mínimo de interferência de suas línguas de origem.

O grupo era composto por uma grande diversidade de alunos, por isso, acreditamos que favoreceu, em muito, as ricas trocas de conteúdos, já que a classe era composta por indivíduos provenientes de vários países, falantes de línguas distintas entre si e com objetivos e propósitos diferentes quanto ao aprendizado da língua portuguesa. Por outro lado, a importância de se tratar de questões sistêmicas do português ficou justificada, na medida em que estavam presentes fa-

lantes de línguas de grande distanciamento, como chinês e árabe, assim como indivíduos de graus de escolaridade desigual. Nesse sentido, optou-se por trabalhar tanto temas culturais em sentido amplo, quanto temas específicos da língua portuguesa.

Ao final, procurou-se avaliar suas competências linguísticas em português brasileiro por meio de uma atividade, na qual os alunos eram solicitados a discorrer livremente a respeito de duas imagens. Uma delas, a escolhida, foi a pintura da artista modernista Tarsila do Amaral, datada de 1933. Neste trabalho, a artista retratou em primeiro plano uma série de rostos de homens e mulheres, cada um com caracterizações fisionômicas próprias, organizados em uma composição transversal em relação à totalidade da tela. Ao fundo, chaminés industriais exalam fumaça em direção a um céu azul.

Figura 1: Operários, 1933, de Tarsila do Amaral



Fonte: <https://www.universia.net/br/actualidad/orientacion-academica/conheca-operarios-tarsila-do-amaral-934979.html>

Os alunos que escolheram esta imagem foram:

1. O. G., 38 anos, mexicano – engenheiro de formação, morando há 2 anos no Brasil;
2. H. Q., 37 anos, iemenita – economista, atuando na área de comércio exterior, morando há um ano e meio no Brasil;
3. S. N., 20 anos, alemã – estudante, morando há 3 meses no Brasil;
4. E. M., 32 anos, ugandense – psicólogo de formação, atuando como músico no Brasil (percussionista), morando há um ano e 8 meses no Brasil.
5. K. O., 22 anos, congoleza – estudante, morando há 8 anos no Brasil.

RESULTADOS

Os resultados da atividade proposta foram variados e apontam para algumas reflexões sobre a prática desenvolvida. Os alunos produziram textos orais bastante distintos entre si, sem que o professor direcionasse as elocuções, cada um ressaltando um ou mais elementos de forma nitidamente pessoal.

O aluno mexicano embasou sua fala em autores da área da sociologia e da filosofia, os quais trataram das mudanças sociais que impactaram os processos de industrialização. Bastante fluente, discorreu largamente sobre as lutas do operariado em outros países

e a situação verificada atualmente. Sua experiência profissional e acadêmica deu-lhe subsídios para tanto.

O aluno iemenita observou a diversidade das pessoas no quadro que, para ele, eram provenientes de lugares distintos, imigrantes, com certeza. Ressaltou como o Brasil recebe o estrangeiro de forma acolhedora, com muito afeto, em contraposição aos habitantes de um outro país onde havia morado anteriormente. Não sentiu aqui a indiferença que havia experimentado lá.

A aluna alemã destacou a imensa diversidade exposta no quadro, fato que, para ela, era novidade, inexistente em sua pequena cidade ao sul da Alemanha, onde a maioria da população tinha a mesma origem.

O aluno ugandense achou o quadro muito bonito, e logo de início falou da presença de dois indivíduos afrodescendentes. Proferiu a frase: “gostei do quadro, principalmente porque tem dois pretos”. Em seguida, começou a narrar situações pelas quais passou em diferentes regiões do Brasil, que o levaram a tirar conclusões de como os brasileiros tratam as questões raciais.

A aluna congolesa, de início, mostrou-se bastante sucinta: “é um quadro com umas pessoas”. Estimulada pela professora a falar mais, perguntou: “posso dizer o que estou vendo?” E então continuou: “O que me chama a atenção aqui são os dois pretos”. Dito isso, sentiu-se à vontade para continuar chegando a desenvolver um discurso bastante fluente.

CONCLUSÕES

Retomamos aqui o objetivo mencionado no início, qual seja, o de verificar que as variabilidades existentes no uso da língua decorrem das diversidades sociais, que envolvem aspectos culturais e ideológicos e guiam as condutas dos membros dos diferentes grupos sociais.

Os resultados obtidos na atividade proposta demonstram que a produção de cada indivíduo teve por ponto de partida as representações mentais forjadas em seus grupos sociais de origem, com forte presença de aspectos ideológicos e culturais. Também não se pode negar as influências do vivido e experienciado individualmente, que acabam por direcionar as leituras dos diversos eventos ou representações culturais.

Assim, o aluno mexicano, por ser originário de um grupo social que valoriza a educação, relacionou as imagens a situações históricas das quais já tinha conhecimento. Por sua experiência acadêmica e profissional, estabeleceu um elo entre o passado expresso no quadro, com a situação vivida atualmente. Pela fluência propiciada por ser falante de uma língua de proximidade, expôs largamente o tema.

Já o iemenita, vindo de um país com peculiaridades sociopolíticas e tendo vivido em outro, sob condições adversas, ressaltou os aspectos afetivos presentes na hospitalidade brasileira.

A aluna alemã viu o quadro sob o ponto de vista de alguém que não está acostumado à diversidade.

Os alunos africanos destacaram as questões raciais, o que é de grande relevância. Cada um tratou o tema sob uma perspectiva, de acordo com suas visões de mundo. Cabe lembrar que nos discursos estão implicadas várias questões, tais como gênero, idade, profissão, influenciando cada uma delas de modo significativo nas produções textuais.

Como se pôde observar, ao se optar por uma abordagem interculturalista no ensino de PLE, deve-se considerar os contextos sociais, discursivos e linguísticos aos quais pertencem os alunos, principalmente quando se trata de um grupo heterogêneo. A diversidade de relatos, proferidos por indivíduos provenientes de culturas bastante distantes é testemunho da relevância de se fundamentar o ensino em teorias consistentes, que tratem a linguagem como uma produção cultural, a fim de impulsionar o aprendiz em vários aspectos, que vão, desde aumentar o empenho em aprender a língua alvo, até investir na aprendizagem dessa língua, pois assim é possível dialogar com maior fluência em uma língua estrangeira, a qual é munida de novas experiências e heterogeneidade.

REFERÊNCIAS

BUTTI, C; TURAZZA, J. S. (Orgs.). *Estudos em português Língua Estrangeira: homenagem à Profa. Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira*. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

KINTSCH, W.; DIJK, T. A. V. *Strategies Disourse Comprehension*. London: Academic Press, 1983.

SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVEIRA, R. C. P. da. *Estudos do Núcleo de Pesquisas Português-Língua Estrangeira*. Cap. 1. Aspectos teóricos. 2022, no prelo.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. Org. e apresent. de Ingedore V. Koch. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Contexto*: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

WALLON, H. A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1973/1975. (coletânea).

CAPÍTULO 25

KAHOOT! NAS AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Débora **RACY SOARES**
UFLA – debora.soares@ufla.br

RESUMO: Este relato de experiência apresenta exemplos de atividades didáticas, aplicadas em sala de aula, e criadas com o *Kahoot!*, uma plataforma global e colaborativa de jogos educativos, que pode ser acessada a partir de qualquer dispositivo com internet. As atividades foram elaboradas para ensinar Português Língua Estrangeira aos alunos de graduação e de pós-graduação na Universidade Federal de Lavras, localizada no sul de Minas Gerais, no Brasil. O *Kahoot!* foi utilizado com o principal objetivo de inserir propostas lúdicas, interativas e criativas em sala de aula remota síncrona, durante o período da pandemia. As atividades foram planejadas para atender a distintas finalidades, tais como: revisão de tópicos aprendidos, quebra-gelo, resumo das aulas, incentivo à conversão, mostrando-se eficientes para estimular a participação ativa dos discentes. Nos primeiros níveis de aprendizagem de um idioma sabe-se que a inibição para se expressar, principalmente oralmente, pode ser um entrave para a aprendizagem. O *Kahoot!* revelou ser uma ferramenta bastante adequada para estimular a participação e a interação dos alunos. As atividades propostas podem ser pensadas à luz do modelo teórico *PIC-RAT*. Os alunos que realizaram as atividades eram adultos, falantes de espanhol como língua materna e participaram das aulas em seus países e no Brasil. As atividades foram aplicadas coletivamente, entre os anos de 2021 e 2022. Os resul-

tados parciais sinalizam uma melhor assimilação e retenção do conteúdo ensinado, bem como o aumento da interação e da motivação durante as aulas síncronas, após o uso do *Kahoot!*

PALAVRAS-CHAVE: kahoot!; português língua estrangeira; ufla.

INTRODUÇÃO

Atividades criadas no *Kahoot!* para ensinar Português Língua Estrangeira 1 (doravante PLE 1), serão apresentadas neste relato de experiência. As atividades foram aplicadas entre os anos de 2021 e 2022, coletivamente, durante as aulas síncronas (*lives*) de PLE 1, ofertadas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no Sul de Minas Gerais, no Brasil. Participaram das atividades, alunos adultos, estudantes de graduação e de pós-graduação, falantes de espanhol como língua materna.

As atividades, que foram criadas com o principal objetivo de inserir propostas lúdicas, interativas e criativas em sala de aula remota, durante o período da pandemia de COVID-19, foram pensadas para atender a diferentes necessidades de aprendizagem. Entre elas, destacam-se as seguintes: revisão de alguns tópicos gramaticais, quebra-gelo e resumo das aulas. Atividades planejadas para serem aplicadas online, de qualquer disciplina, ganham se pensadas à luz do modelo *PIC-RAT*, que será apresentado na sequência, juntamente, com duas atividades de revisão: uma sobre verbos, outra sobre palavras heterogenéricas.

Tem sido constantemente estimulado, na Universidade Federal de Lavras, a adoção de tecnologias digitais em

sala de aula. Durante o auge da pandemia de COVID-19, quando todas as disciplinas de graduação e de pós-graduação migraram para a oferta remota, com aulas síncronas e assíncronas, diversos cursos de formação e capacitação foram oferecidos. Graças aos esforços conjuntos da equipe da CEAD – Coordenadoria Geral de Educação a Distância – e da DIREDD – Diretoria de Educação a Distância da UFLA, os docentes e discentes foram bem orientados; não só em relação à usabilidade e alcance pedagógico de diversas ferramentas para trabalho e estudo remoto, como também em relação à adequação das propostas pedagógicas das disciplinas para estudo remoto. O treinamento contemplou ainda reflexões sobre os desafios e dificuldades do ensino remoto, bem como estratégias (metodologias) de aprendizagem ativa, adequadas para determinados contextos.

Em relação ao PLE, mesmo antes do período de aulas remotas, tecnologias digitais já vinham sendo utilizadas em sala de aula presencial. Durante as aulas remotas, síncronas e/ou assíncronas, este uso se intensificou. A tendência atual, pós-pandemia, é de que determinadas ferramentas digitais continuem sendo utilizadas nas aulas presenciais. Durante o período remoto, especificamente, o número de alunos desistentes nas turmas de PLE 1 foi nulo, o que pode sinalizar alguns acertos em termos de estratégias pedagógicas adotadas. Em síntese: o uso da ferramenta *Kahoot!*, como uma estratégia de aprendizagem ancorada em recursos digitais, certamente auxiliou na motivação, interação e manutenção do foco dos alunos de PLE 1.

Apesar de separados fisicamente e distantes geograficamente, alguns estavam assistindo às aulas de

PLE 1 no Brasil, outros em seus países de origem, todos os alunos mostraram-se bastante envolvidos durante as aulas síncronas; a despeito dos distintos fusos horários. É importante considerar que atividades que envolvam os alunos, tornando-os mais proativos, também ajudam a delegar parte da responsabilidade de aprendizagem a eles. Essa reflexão é de suma importância em disciplinas ministradas de forma totalmente remota, como na EAD, ou em ocasiões pontuais, como foi o caso recente do ensino adaptado ao formato remoto (que não se caracteriza como EAD), em função da pandemia.

As atividades desenvolvidas no *Kahoot!*, portanto, foram elaboradas para serem aplicadas a um público-alvo específico, em contexto universitário: alunos internacionais de graduação e de pós-graduação, matriculados nas disciplinas de PLE 1, oriundos de diversos países da América Latina, em situação de aprendizagem remota (síncrona e assíncrona). As atividades analisadas em seguida foram realizadas coletivamente, durante as aulas síncronas (lives), no *Kahoot!*

O *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, do tipo testes de múltipla escolha. As atividades podem ser realizadas de dois modos: individual ou coletivamente. Os testes podem ser acessados por meio de um navegador da web ou de um aplicativo. Pode-se usar o *Kahoot!*, tanto em aulas síncronas, de forma individual ou em grupo, quanto em aulas assíncronas, de forma individual. É uma ferramenta muito útil para a revisão dos conhecimentos dos alunos. Avaliações formativas, bem como atividades tradicionais de múltipla escolha, podem ser adaptadas

para o formato digital por meio do *Kahoot!* O design do jogo é amigável e bastante intuitivo, oferecendo uma jogabilidade simples: basta se conectar, através de um *link* ou de um *pin number*, compartilhado pelo professor. Os testes podem ser configurados de forma a atribuir pontos aos alunos. No final do joguinho, é possível ver a classificação de cada aluno em relação à turma, através de uma tabela. Os três primeiros alunos com maior pontuação asseguram, ainda, um lugar no pódio. Enfatize-se: para cada teste criado pelo professor, pode-se configurar um determinado tempo para sua realização. Dessa forma, uma mesma atividade de revisão pode ser utilizada com alunos de diversos níveis de proficiência, desde que se calibre o tempo para sua conclusão. Posto de outra forma: quanto menor for o tempo estabelecido, pelo professor, para a realização dos testes, maior será o grau de dificuldade da atividade. Como os alunos de PLE 1 estão no nível A1 de aprendizado de PLE, 30 segundos para responder a cada teste de revisão foi o tempo estabelecido.

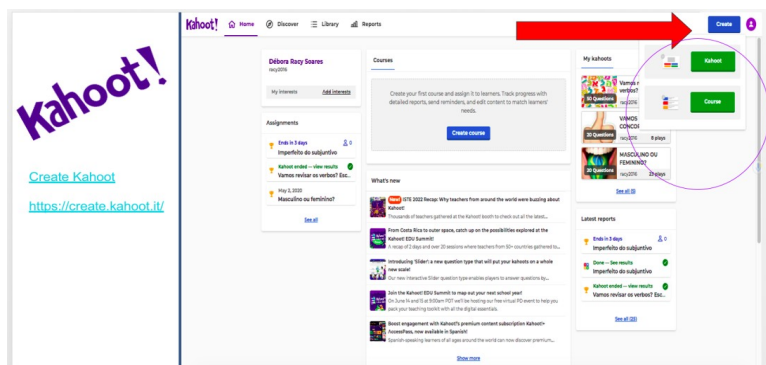
De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que estabelece um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em uma língua, há seis níveis distintos a serem considerados: A1, A2, B1, B2, C1, C2. No nível básico ou A1 de proficiência linguística, o aluno iniciante deve ser capaz de compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas, reconhecer enunciados simples e satisfazer suas necessidades concretas de comunicação. Portanto, neste nível, o aluno deve ser capaz de: apresentar-se e apresentar outras pessoas, fazer perguntas e fornecer respostas sobre

aspectos pessoais (nacionalidade, profissão, família, gostos e interesses), sobre as pessoas que conhece e coisas que faz rotineiramente. Deve ser capaz de se comunicar de forma simples e objetiva, principalmente se o interlocutor falar devagar e articular bem as palavras.

Para o desenvolvimento das atividades realizamos uma análise das necessidades de aprendizagem dos alunos. Ademais, é importante ter clareza sobre os objetivos educacionais da atividade, de onde se parte e o que se espera como resultado final. Para criar os joguinhos deve-se, primeiramente, criar uma conta no *Kahoot!*. O processo é fácil e gratuito. Para ter acesso a outras funcionalidades, se necessárias, é possível fazer um upgrade da conta, mediante pagamento. Todas as atividades a seguir foram desenvolvidas sem upgrade, de forma gratuita.

Na sequência, é possível observar como criar atividades no *Kahoot!*:

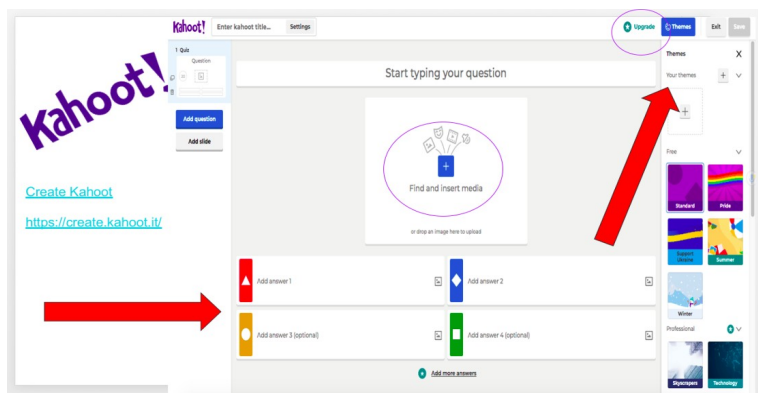
Figura 1: Criando atividades



Fonte: *Print* da tela do *Kahoot!* criado pela autora.

Após realizar o cadastro no *Kahoot!* é possível criar os joguinhos em <https://create.kahoot.it>. Como indicado pela seta vermelha, no alto à direita, as atividades já criadas podem ser visualizadas. Se algum usuário criou atividades com permissão para visualização, também é possível vê-las, assim como aproveitá-las, se estiverem em domínio público. Na Figura 2, na sequência, o processo de criação de atividades de múltipla escolha é apresentado. O professor pode determinar o número de alternativas, inserir mídia (imagens, vídeos, GIFs) ilustrativa, definir plano de fundo limitado (na versão gratuita) e estabelecer o tempo para que cada teste seja concluído.

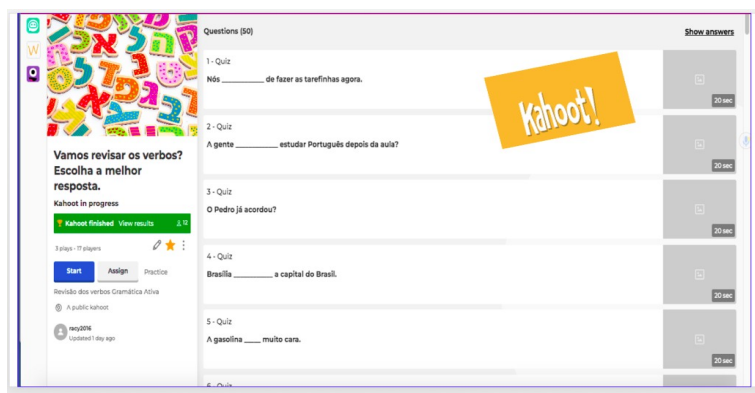
Figura 2: Criando atividades de múltipla escolha



Fonte: *Print* da tela do *Kahoot!* criado pela autora.

Na Figura 3, abaixo, observa-se uma atividade de revisão de verbos.

Figura 3: Atividade de revisão de verbos



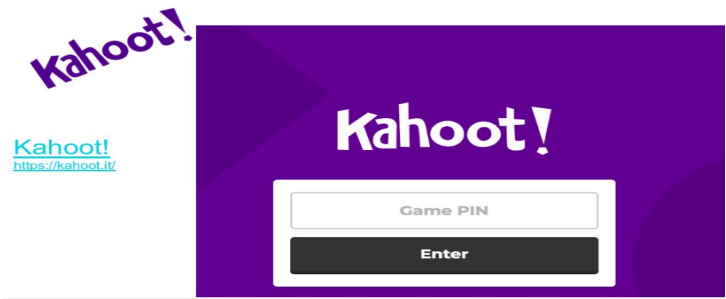
Fonte: *Print* da tela do *Kahoot!* criado pela autora.

Trata-se de uma atividade de múltipla escolha, realizada para fins de revisão. Foram elaboradas 50 questões de múltipla escolha que contemplaram os verbos *ser*, *estar*, e os verbos regulares, terminados em *-AR*, *-ER*, *-IR*, no Presente do Indicativo. Os alunos precisavam entender o contexto enunciativo e escolher a melhor resposta, dentre as cinco alternativas. Esta atividade foi realizada em um momento específico da aula síncrona, de maneira individualizada. Todos os alunos realizaram a atividade ao mesmo tempo, após a professora dar o *start* e fornecer o *GAME PIN* (código) da atividade. Na Figura 4 é possível ver o início da atividade, no modo de visualização dos alunos.

Conforme a Figura a seguir, os alunos visualizam a tela inicial do joguinho dessa forma. No campo *GAME PIN* deveriam inserir o código do joguinho, fornecido pela professora, ao mesmo tempo, para todos

os alunos. Após escolherem enter (entrar) tinham acesso às atividades.

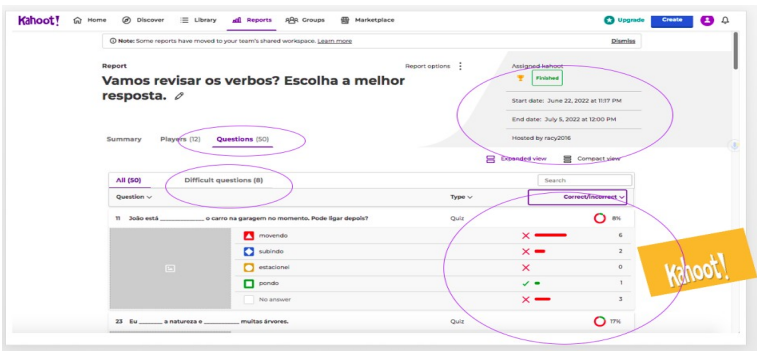
Figura 4: Tela inicial da atividade de revisão verbal



Fonte: *Print* da tela do Kahoot! criado pela autora.

Na tela abaixo é possível observar algumas funcionalidades do Kahoot! que estão disponíveis apenas para o professor.

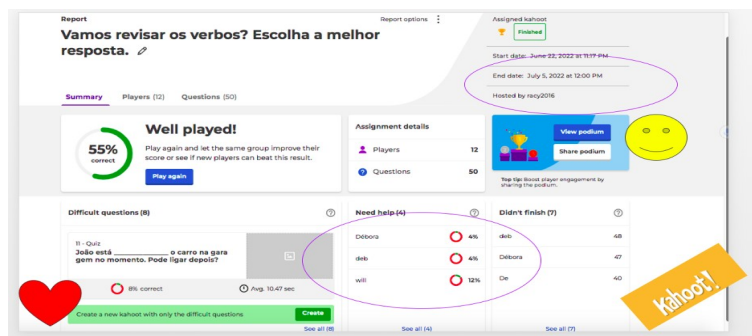
Figura 5: Funcionalidades do Kahoot!



Fonte: *Print* da tela do Kahoot! criado pela autora.

Dentre as funcionalidades do *Kahoot!* disponíveis para visualização dos professores, destacam-se: as questões mais difíceis para os alunos, com a porcentagem de erros e acertos, a possibilidade de elaborar um outro joguinho de múltipla escolha apenas com as questões mais difíceis, a data de início e de fim da atividade, conforme a configuração do professor, o número de alunos que realizaram a atividade e quantas vezes a fizeram. A opção fornecida pela plataforma relativa à elaboração, automática, de um outro questionário, apenas com as questões mais problemáticas para os alunos, é uma vantagem adicional que deve ser aproveitada. A Figura 6 destaca outras funcionalidades do *Kahoot!*

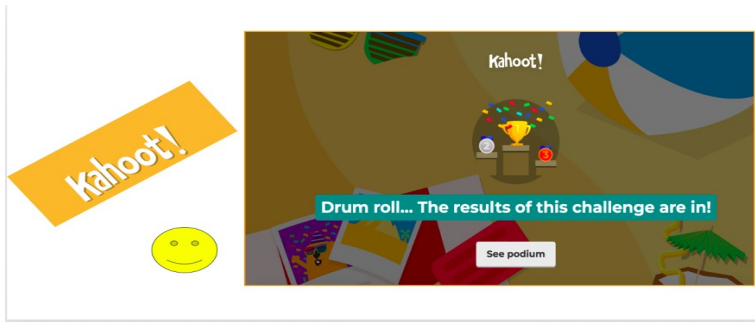
Figura 6: Outras funcionalidades do Kahoot!



Fonte: Print da tela do *Kahoot!* criado pela autora.

Na Figura 6, acima, temos funcionalidades como a porcentagem de alunos que acertaram todas as 50 questões (55% da turma), a porcentagem de acerto em cada questão e uma imagem em miniatura do pódio, com as três maiores pontuações. A imagem pode ser ampliada, conforme se observa na Figura 7.

Figura 7: Pódio ampliado

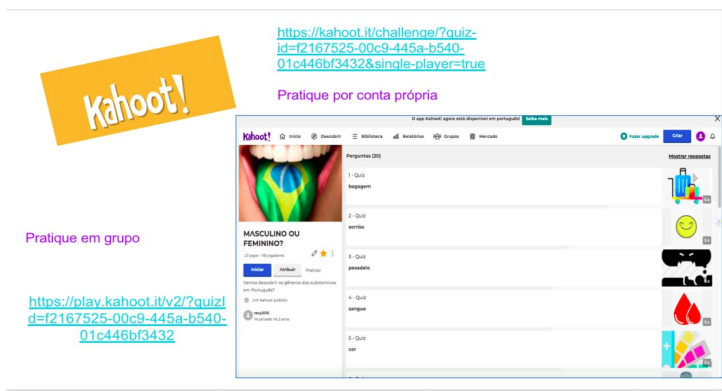


Fonte: *Print* da tela do *Kahoot!* criado pela autora.

O pódio ampliado pode ser compartilhado com a turma, a critério do professor. De qualquer forma, os três primeiros alunos que alcançaram a maior pontuação no joguinho conseguem visualizar seus resultados no pódio.

A Figura 8 apresenta outra atividade elaborada para a turma de PLE 1:

Figura 8: Palavras heterogenéricas



Fonte: *Print* da tela do *Kahoot!* criado pela autora.

O joguinho apresentado acima contempla palavras heterogenéricas. Os alunos deveriam indicar se as palavras eram masculinas ou femininas em Português. Todas as palavras eram ilustradas para facilitar o entendimento. Palavras heterogenéricas, sabe-se, causam muitas dúvidas entre os alunos falantes de espanhol como língua materna. Em 10 segundos, os alunos deveriam decidir os gêneros de palavras como: ponte, água, legume, pesadelo, bagagem, sorriso, lágrima.

As atividades realizadas no *Kahoot!* foram utilizadas de modo a complementar o material didático adotado nas aulas de PLE 1. As atividades apresentadas concentraram-se em revisar tópicos já estudados, como verbos e gêneros dos substantivos. Os livros didáticos utilizados nas disciplinas de PLE 1 são os seguintes: *Novo Avenida Brasil 1* e *Gramática Ativa 1*. *Novo Avenida Brasil 1* é ancorado na abordagem comunicativa e serviu como base para as atividades apresentadas, elaboradas no *Kahoot!* Já *Gramática Ativa 1* é um livro de sistematização gramatical, com exercícios e áudios, que complementa o *Novo Avenida Brasil 1*, cujas regras gramaticais aparecem de forma implícita e, portanto, pouco evidente para a compreensão de alunos em situação de bilinguismo tardio, conforme Martins (2015).

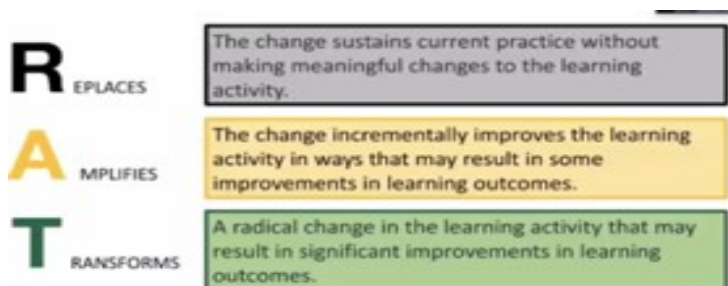
Benson (2001) sugere que o livro didático pode fornecer uma diretriz aos estudantes, evitando que se sintam confusos em relação ao conteúdo da disciplina. As atividades de revisão, propostas no *Kahoot!*, ainda que sigam as unidades didáticas dos materiais

adotados no nível inicial de PLE, podem ser adaptadas para níveis mais avançados de proficiência. Ademais, a plataforma de testes de múltipla escolha, ao ser *gamificada*, pode propiciar outras experiências de aprendizagem: mais lúdicas, criativas e interativas.

Na abordagem ou método comunicativo, como é conhecido, a aprendizagem se dá pela interação, pela comunicação na língua-alvo, isto é, aquela que se deseja aprender. A principal característica desta abordagem é organizar as atividades em termos de relevância ou interesse comunicativo autêntico, com o intuito de atender expectativas reais de comunicação e, portanto, as necessidades de interação dos alunos com outros falantes, nativos ou não. As atividades propostas no *Kahoot!* e realizadas durante as aulas síncronas promoveram a integração das habilidades comunicativas, de maneira dinâmica.

Pode-se recorrer ao modelo *PIC-RAT* para a reflexão sobre o planejamento, elaboração e aplicação de atividades em espaços virtuais. Na Figura 9, observa-se a parte *RAT* do modelo, referente às atitudes do docente.

Figura 9: Modelo RAT



Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>.

RAT significa *replaces* (substituir), *amplifies* (amplificar) e *transforms* (transformar). Basicamente o modelo apresenta três possíveis atitudes dos docentes diante de recursos pedagógicos digitais e busca refletir sobre elas, problematizando-as. O "R", substituir, aborda situações em que os docentes usualmente utilizam ferramentas digitais para substituir modelos presenciais de ensino, assegurando e garantindo a centralidade do professor. É o caso, por exemplo, de videoaulas, gravadas ou não em estúdios e postadas em AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). As práticas usuais de ensino são apenas replicadas, sem mudanças significativas no processo de aprendizagem. O "A" busca ampliar, expandir, as atividades, ancoradas em recursos tecnológicos, de forma a melhorar os resultados da aprendizagem. Atividades amplificadas seriam capazes de deslocar os discentes de suas zonas de conforto, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem. É o caso das atividades apresentadas, elaboradas no *Kahoot!* que demandam uma atitude proativa por parte dos alunos. Metodologias ativas de aprendizagem certamente podem contribuir com práticas mais interativas, com a ajuda da tecnologia. Já o "T" implementaria uma mudança radical, transformadora mesmo, no processo de aprendizagem, observada através de resultados bastante significativos.

Na Figura 10 apresenta-se o modelo *PIC* que contempla as possíveis atitudes dos discentes em relação à aprendizagem.

Figura 10: Modelo *PIC*



Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>.

De acordo com o modelo *PIC*, os discentes podem apresentar três posturas distintas em relação à aprendizagem: passiva (P), interativa (I) ou criativa (C). A postura passiva é apenas receptiva: o aluno ouve e lê. A postura interativa mobiliza a recepção (ouvir e ler) e a produção de algum texto, de um vídeo, de um áudio. A postura criativa é totalmente produtiva: ela integra as quatro habilidades comunicativas, envolve letramento digital, mobiliza a criatividade e a ludicidade para desenvolver as atividades propostas, de forma autônoma. Na Figura 11 é possível contemplar a matriz *PIC-RAT*:

Figura 11: Matriz *PIC-RAT*



Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>.

Na matriz *PIC-RAT* são observadas as combinações possíveis entre as atitudes dos docentes e as dos discentes. É recomendável que os professores reflitam sobre suas atividades, apostando em práticas amplificadoras e, desejavelmente, transformadoras. Os alunos, por sua vez, podem começar o semestre letivo com uma atitude passiva, mas serem conduzidos, paulatinamente, a se tornarem interativos e criativos, de acordo com as atividades propostas. É evidente que inúmeras variantes podem afetar o trajeto: desde a dificuldade de interação remota até a inibição dos discentes quando precisam se expressar em uma língua estrangeira. No entanto, a matriz *PIC-RAT* deve ser vista menos como um modelo definitivo e mais como um guia, uma possibilidade, entre tantas, de reflexão sobre a adoção de recursos digitais no ensino de idiomas, em geral, e de Português Língua Estrangeira, em particular.

As atividades elaboradas no *Kahoot!* têm potencial para dinamizar a sala de aula de PLE, sobretudo quando se trata de ensino remoto, na modalidade síncrona. Durante a aplicação das atividades foi perceptível o entusiasmo dos alunos e a competição sadia criada entre o grupo. Entre as inúmeras vantagens de se elaborar atividades no *Kahoot!* destaca-se o *feedback* em tempo real. Tão importante quanto reforçar o conteúdo da disciplina, focando em pontos especialmente difíceis – como os verbos irregulares e os substantivos heterogenéricos – é a pontualidade da devolutiva. Quando ela é dada pela plataforma, de forma

lúdica e interativa, o prazer de aprender e o aprender por prazer podem ser combinados.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Essex, Pearson, 2001.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une expérience romande. In: *Enjeux*, n. 37/38, 1996, p. 49-75.

MARTINS, C. Número e gênero nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira. *Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais*. Edição Especial – Línguas não maternas: aquisição/aprendizagem e ensino, variação e política linguística, 1 (1), 2015.

HUGHES, J.; THOMAS, R.; SCHARBER, C. Assessing Technology Integration: *The RAT* – Replacement, Amplification, and Transformation – Framework, 2006. Disponível em: <http://techedges.org/r-a-t-model/>
Acesso em: 10 jan. 2021.

i Tradução minha para: “Infancy, childhood and adolescence are not merely biological stages of organismic development. They are also developmental stages of a biocultural niche supporting mutual, intersubjective, emotional, communicative and cognitive engagement (...). In the course of human development, the proximal environment of the organism develops along with the maturational processes underlying the individual’s development. This developmental, and developing, niche includes as its most important component other human beings, including the caregiving adults and older children who participate in the co-construction of its material, communicative and symbolic properties. (SINHA, 2015, p. 2).

ii Orientadora: Marianne C. B. CAVALCANTE – PROLING/ UFPB/ proling@cchla.ufpb.br.

iii [...] uma situação de *diglossia* se caracteriza quando em uma dada sociedade existem duas línguas que coexistem funcionalmente em que seus usos dependem da situação comunicativa.

iv A Língua-I sob a perspectiva de Chomsky (1981,1986).

v Nos termos de Faraco (2022).

vi A Oficina completa pode ser consultada na tese “O desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada: incursões de estudantes de Letras na escrita acadêmica” (2020), a qual foi realizada com o apoio do CNPq.

vii Em nheengatu moderno, *kuri* ainda tem uso como advérbio, p. ex., *té kuri* “até logo”, *kuri mirĩ* “daqui/dali/daí a pouco”, “logo” (AVILA, 2022, p. 392).

viii SAP = *speech act participants* (participantes no ato de fala).

ix Às vezes, objetos diretos recebem marcação objetiva diferencial (*differential object marking*), com a posposição pluriforme *-esé (-rs)*.

x A classe verbal intransitiva inativa ou estativa se opõe a outra classe lexical “ativa” que abrange verbos intransitivos referindo a ações em que o sujeito exerce algum controle volitivo sobre seu comportamento, e.g., *ere-só* “vais”, *o-gúatá* “anda(m)”, *oro-ýtab* “nadamos”, *îa-gúapyk* “sentamos”, *pe-nhe’eng* “falais”, *a-poraseî* “danço”, etc., que recebe os mesmos prefixos número-pessoais que os verbos transitivos (veja tabela 3a).

xi A frase é *i yiwá muwawaka* “girar seus braços” no nheengatu moderno do Rio Negro, </i=i’βa mo-βa-’βak/em tupi antigo (3.S=braço CAUS-RDUP-girar) “ficar fazendo girar seus braços”.

xii O original diz: “Central to the usage-based position is the hypothesis that instances of use impact the cognitive representation

of language”.

xiii Neste trabalho, neanálise, de acordo com Traugott e Trousdale (2013), é tomado como um mecanismos de mudança linguística que envolve sucessivos micropassos de mudança que levam à reconfiguração de um novo signo linguístico.

xiv Neste trabalho, analogização, de acordo com Traugott e Trousdale (2013), é tomado como um mecanismo de mudança linguística que envolve reduplicação de um padrão construcional ou de elementos recrutados para determinado padrão.

xv Assim como os autores, preferimos o termo neanálise à reanálise, e o termo analogização à analogia.

xvi É fruto da pesquisa de doutorado intitulada *Mídias faladas locais: atitudes linguísticas de cuiabanos*. Disponível em [http://portal.unemat.br/media/files/Fernanda-de-Souza-Pedroso-Camelo\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/Fernanda-de-Souza-Pedroso-Camelo(1).pdf). Acesso em mai. de 2022.

xvii Sabemos que, para sociolinguistas, os vocábulos certo e errado não se aplicam à língua. A escolha por essas palavras foi para maior compreensão dos colaboradores.

xviii FES.

xix FEM.

xx MEM.

xxi FEM.

xxii FES.

xxiii MEM.

xxiv FES.

xxv MES.

xxvi FEM.

xxvii MES.

xxviii Você acha que no rádio os apresentadores, repórteres e locutores podem utilizar falares característicos do município? Por quê?

xxix E na TV local, você acha que os apresentadores, repórteres e locutores podem utilizar falares característicos do município? Por quê?

xxx Como você acha que deve ser o falar dos locutores do rádio?

xxxi E em relação à TV local, como você acha que deve ser o falar dos apresentadores, repórteres?

xxxii FES.

xxxiii Segundo Pereira (2014), a Chave de Fitzgerald foi desenvolvida em 1926 por uma professora surda chamada Edith Fitzgerald, que tinha como objetivo ensinar regras para que os alunos pudessem produzir frases gramaticalmente corretas em inglês.

xxxiv In the fifties and sixties, Germany signed bilateral recruitment agreements with several countries like Italy (1960), Turkey (1961).

xxxv Instituto de Tradução e Interpretação.

[xxxvi](#) Romanisches Seminar.

[xxxvii](#) No original: “our mission is not instruction but rather that of producing learning with every student by whatever means work best”.

[xxxviii](#) No original: “A tremendous amount of courage is required to do the work of parenting and teaching Generation Alpha”.

[xxxix](#) No original: “action research is grounded in a qualitative research paradigm whose purpose is to gain greater clarity and understanding of a question, problem or issue.”

[xlvi](#) Apesar de entender a importância em referenciar todos os gêneros, opto aqui por usar o masculino, devido à limitação espacial do artigo. Que todas, todas, todes inteirem-se do que aqui expõem a partir de sua identidade.

[xlvii](#) O trabalho de MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas, traz maior detalhamento sobre a gênese do trabalho com PLE na ufal. Disponível em <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1592?mode=full> Acesso em 02.nov.2022

[xlviii](#) Nome fictício.

[xlix](#) A PFI se refere ao Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna, que pode ser acessado em <https://ppple.org/>.

[xlv](#) « ... [N]on seulement de l'anglais, mais aussi d'autres langues européennes et mondiales par tous les citoyens européens », alors que « les statistiques existantes démontrent que la majorité écrasante des élèves en Europe apprend l'anglais, alors que d'autres « grandes » langues européennes, telles que le français, l'allemand, l'espagnol, et l'italien arrivent loin derrière. Des langues parlées par des centaines de millions de personnes dans le monde, comme le russe, le portugais, l'arabe ou le chinois occupent une place minime dans les cursus scolaires ... », consultado em <http://www.senat.fr/rap/ro3-063/ro3-06323.html>.

[xlvi](#) Nomeadamente, as artes de memória com a construção de mecanismos para “se lembrar” e desenvolver a capacidade mental necessária para realizar as tarefas e construir uma metamemória. Mecanismos estes que são também do foro tecnológico, como a plataforma moodle) e que contribuem para a criação de estratégias adequadas, tais como a classe invertida, o ensino híbrido, a classe reversa.

[xlvii](#) “[...] é um saber-agir complexo que se apoia na mobilização e na combinatória eficazes de uma variedade de recursos internos e externos no seio de uma família de situações.” (tradução dos au-

tores)

xlvi Na UJM, a licenciatura em Línguas Estrangeiras Aplicadas tem quatro variantes: inglês-alemão, inglês-espanhol, inglês-italiano e inglês-português.

xlix Ensino de Matérias pela Integração de uma Língua Estrangeira (ou CLIL, Assessing Content and Language Integrated Learning) que data de 1990 e cuja finalidade é a promoção do plurilinguismo na Europa.

l O esquema acima encontra-se em versão francesa, uma vez que este foi apresentado no Congresso ANLEA de Nancy em 2018.

li “[...] a competência de mediação pressupõe uma competência em duas línguas no mínimo. Assim, poderá dizer-se que do lado do mediador não pode haver mediação sem plurilinguismo e do lado do beneficiário da mediação esta pode remediar a falta de plurilinguismo.” (tradução dos autores).

lii “[...] constituiria uma resposta às exigências plurilíngues de um mundo globalizado, dentro do qual abrir-nos à alteridade torna-se um imperativo.” (tradução dos autores)

liii MENDES, 2008.

liv Núcleo de Pesquisa Português Língua Estrangeira – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



2023