

ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES
DOUGLAS AFONSO DOS SANTOS
FLÁVIA HELENA DA SILVA PAZ
THIAGO SILVA E SILVA

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E Ensino de Línguas



Descrição, Análise e Ensino de Línguas

Organização

Eliane Pereira Machado Soares

Douglas Afonso dos Santos

Flávia Helena da Silva Paz

Thiago Silva e Silva

Nepan Editora
Rio Branco - Acre
2023



N E P A N

Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas

www.nepaneditora.com.br | editoranepan@gmail.com | 68 99940-6513

Diretor administrativo: Marcelo Alves Ishii

Conselho Editorial: Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), Ana Pizarro (Universidade de Santiago do Chile), Carlos André Alexandre de Melo (Ufac), Elder Andrade de Paula – (Ufac), Francemilda Lopes do Nascimento (Ufac), Francielle Maria Modesto Mendes (Ufac), Francisco Bento da Silva (Ufac), Francisco de Moura Pinheiro (Ufac), Gerson Rodrigues de Albuquerque (Ufac), Hélio Rodrigues da Rocha (Unir), Hideraldo Lima da Costa (Ufam), João Carlos de Souza Ribeiro (Ufac), Jones Dari Goettert (UFGD), Leopoldo Bernucci (Universidade da Califórnia), Livia Reis (UFF), Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro (Ufam), Marcela Orellana (Universidade de Santiago do Chile), Marcello Messina (UFPB/Ufac), Marcia Paraquett (UFBA), Marcos Vinicius de Freitas Reis (Unifap), Maria Antonieta Antonacci (PUC-SP), Maria Chavarria (Universidade Nacional Mayor de São Marcos, Peru), Maria Cristina Lobregat (Ifac), Maria Nazaré Cavalcante de Souza (Ufac), Miguel Nenevé (Unir), Raquel Alves Ishii (Ufac), Sérgio Roberto Gomes Souza (Ufac), Sidney da Silva Lobato (Unifap), Tânia Mara Rezende Machado (Ufac).

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Celiane Sousa Costa

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira

Profa. Dra. Elisa Battisti

Prof. Dr. Hildomar José de Lima

Profa. Dra. Ivana Pereira Ivo

Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário

Profa. Dra. Jacyra Andrade Mota

Prof. Dr. Jany Éric Queirós Ferreira

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida

Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Profa. Dra. Liliane Afonso de Oliveira

Profa. Dra. María Rocío Alonso Rey

Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende

Profa. Dra. Tânia Maria Moreira

À ÁUSTRIA, COM CARINHO (IN MEMORIAM)

Eu me lembro bem o meu primeiro contato com a Profa. Áustria Rodrigues Brito, foi por meio de uma conversa profissional, por telefone: eu, como coordenadora do curso de Letras, ela, recém concursada voltando para sua terra de origem, como professora de Linguística da UFPa.

A minha primeira impressão daquela mulher com voz de trovão era a de ser muito amadurecida, bem mais velha do que eu, achei. Quando nos encontramos pessoalmente, foi um espanto: bela, pele morena jambo, curvilínea, um tanto sisuda, verdade, porém jovem, mais do que eu, e muito cordial. Naqueles primeiros anos, fomos apenas colegas de trabalho, nossa amizade veio a florescer mais tarde, após a nossa árdua busca pelo título de Mestre – eu antes, ela depois. Estávamos em ebulição, mães de crianças e profissionais em busca de qualificação numa universidade que estava se estabelecendo aos poucos.

Entretanto, se isso nos separou no início, foram também essas circunstâncias que nos aproximaram de um modo profundo e irreversível. Nos tornamos amigas e irmãs. Ela, tempestade, eu, calma. Era o que diziam e nós acreditávamos. Mas, talvez, na prática, não fosse bem assim. O que nos distanciava também nos unia.

Áustria era uma mulher grande, com voz de trovão e nome de país, uma profissional exigente, sem meias palavras, pronta para uma tempestade. Era uma força da natureza. Mas era também uma mulher cheia de ternura, afetuosa, maternal e defensora de ideais nobres. Seu riso era sincero, seu abraço amoroso, seu colo acolhedor. Era mãe, irmã, filha pelos laços familiares e pelos laços de amizade. Era a ternura encarnada. Como alguém assim pode partir?

Apesar do meu, do nosso espanto e dor, Áustria partiu, mas, como ela acreditava, não para sempre nem para o nada, mas para algum lugar onde ela tece antigos e novos sonhos que um dia voltarão para mudar o mundo e fazer daqui o lugar que ela queria: um lugar de pessoas vivendo em paz, com justiça e igualdade de direitos.

Enquanto isso, continuamos nossa jornada, na certeza de que a vida vale sempre a pena, como disse o poeta, se a alma não for pequena. A alma de Áustria era gigante.



Eliane Pereira Machado Soares

D449

Descrição, Análise e Ensino de Línguas / organização Eliane Pereira Machado Soares [et. al.]. – Rio Branco: Nepan Editora, 2023.

249 p.

Inclui referências bibliográficas.

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-89135-78-4

1. Ensino de línguas. 2. Linguística. 3. Linguística aplicada. I Soares, Eliane Machado. II. Título.

CDD 22. ed. 401

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E ENSINO DE LÍNGUAS

Organização

Eliane Pereira Machado Soares

Douglas Afonso dos Santos

Flávia Helena da Silva Paz

Thiago Silva e Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
<i>Os organizadores</i>	
ANÁLISE PRELIMINAR DA VARIAÇÃO LEXICAL EM NOMES DE ANIMAIS NA LÍNGUA PARESI (ARUÁK)	12
<i>Amanda Medeiros Costa de Mesquita</i>	
LÉXICO DE PRÁTICAS CORPORAIS E ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA	20
<i>Daiane Fernandes Braga</i> <i>Tabita Fernandes da Silva</i>	
CATEGORIAS LEXICAIS DO GUARANI-MBYÁ NA ELABORAÇÃO DO DICIONÁRIO BILÍNGUE GUARANI-MBYÁ-PORTUGUÊS.....	28
<i>Ivana Pereira Ivo</i>	
ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS EM DADOS DO ALIB	36
<i>Abdelhak Razky</i> <i>Cecília Maria Tavares Dias</i>	
ANÁLISE DAS VARIAÇÕES FONÉTICO- FONOLÓGICAS NA FALA DA JORNALISTA PARAENSE CÉLIA PINHO.....	43
<i>Fabiane Everdosa Tolosa</i> <i>Samuel Pereira Campos</i>	
A AVALIAÇÃO SOCIAL DOS CUIABANOS E VÁRZEA-GRANDENSES: DESIGN DE UM EXPERIMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO SOBRE O USO VARIÁVEL DO ROTACISMO DE /L/ EM ATAQUE COMPLEXO	51
<i>Karina de Jesus Araújo</i> <i>Marcus Garcia de Sene</i>	
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ATITUDINAIS AOS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS A PARTIR DE DOIS ESTUDOS REALIZADOS NO ESTADO DO PARÁ	59
<i>Eliane Pereira Machado Soares</i> <i>Silvia Adrianly Almeida Barreto</i>	
O PORTUGUÊS ÉTNICO APYÁWA: O CONTATO LINGÜÍSTICO E SUAS INFLUÊNCIAS	67
<i>Gabriela Santiago Mancin</i> <i>Walkíria Neiva Praça</i>	
LÍNGUAS E CULTURAS BRASILEIRAS NA POLÔNIA: DISCUTINDO O LUGAR DAS LÍNGUAS INDÍGENAS E DAS CULTURAS RIBEIRINHAS NA LICENCIATURA	75
<i>Samuel Figueira-Cardoso</i>	
SOCIOFUNCIONALISMO E ENSINO DE PRONOMES PESSOAIS COM FUNÇÃO DE SUJEITO.....	84
<i>Dennis Castanheira</i>	
A SOCIOLINGÜÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS NO CURSO LETRAS - LIBRAS.....	91
<i>Abdelhak Razky</i> <i>Carina da Silva Mota</i>	

OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	99
<i>Deywela Thayssa Xavier da Silva</i> <i>Mara Sílvia Jucá Acácio</i>	
CRENÇAS LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ-PA	107
<i>Orniane Guimarães Bahia</i>	
O USO DOS PRONOMES TU, VOCÊ, OCÊ E CÊ PELOS FALANTES DE CARANDAÍ (MG).....	116
<i>Suelen Cristina da Silva</i>	
A SUPRESSÃO DE /D/ NO MORFEMA DE GERÚNDIO: VARIAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NA FALA DE MORADORES DA ÁREA RURAL DE CANAÃ DOS CARAJÁS-PA.....	125
<i>Valdirene Lemes da Silva</i>	
QUAL O SINAL? A ILHA DO MARAJÓ EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA - LSB ..	133
<i>Fabricio Martins Balieiro</i>	
O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE UM SURDO QUE UTILIZA UMA LÍNGUA DE SINAIS EMERGENTES COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO	140
<i>Soraya Cristina Moraes</i>	
NARRATIVAS DE PRECONCEITO LINGUÍSTICO: ANÁLISES DE REPRESENTAÇÕES E DE EMOÇÕES EM SALA DE AULA	148
<i>Gabriela Pacheco Amaral</i>	
CRENÇAS HETEROFORMATIVAS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA AMAZÔNIA LEGAL.....	156
<i>Josefa dos Santos Silva</i>	
A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA BNCC E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS À LUZ DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	163
<i>Jackeline Barros Alexandrino</i> <i>Paulo da Silva Lima</i>	
ORALIDADE COMO ABORDAGEM DE ENSINO: UMA ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO TEXTO NARRATIVO “A SOCIEDADE DOS ESPÍOES INVISÍVEIS”.....	170
<i>José Nilton da Silva</i> <i>Miliane Moreira Cardoso Vieira</i>	
BNCC, TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO: EFEITOS DISCURSIVOS DA INCLUSÃO EXCLUDENTE.....	178
<i>Aline Maria dos Santos Pereira</i> <i>Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes</i>	
A ETNOTERMINOLOGIA DOS ENCANTADOS NA ILHA DOS LENÇÓIS (MA)	187
<i>Benedito Josivaldo Lopes Júnior</i> <i>Tabita Fernandes da Silva</i>	
CAMINHOS E POSSIBILIDADES DA SOCIOLINGUÍSTICA: UM OLHAR ALÉM DA TEORIA VARIACIONISTA	195
<i>Luan da Silva Santos</i>	

A PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICAS DAS VARIÁVEIS <R> E <S> NO SUL DO PARÁ.....	205
<i>Manoella Gonçalves Bazzo</i>	
<i>Rogério Vicente Ferreira</i>	
IMPLICAÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA.....	213
<i>Douglas Afonso dos Santos</i>	
<i>Eliane Pereira Machado Soares</i>	
REALIZAÇÕES DA LATERAL PALATAL EM LOCALIDADES DO NORDESTE BRASILEIRO.....	220
<i>Eliane Pereira Machado Soares</i>	
A INVISIBILIDADE DOS ALUNOS SURDOS NA PROVA BRASIL.....	226
<i>Liliane Afonso de Oliveira</i>	
<i>Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira</i>	
POLÍTICA LINGUÍSTICA VOLTADA PARA SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA - UFRA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES	233
<i>Liliane Afonso de Oliveira</i>	
<i>Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira</i>	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	243

APRESENTAÇÃO

Este e-book traz os trabalhos apresentados no I Simpósio Internacional de Descrição, Análise e Ensino de Línguas na Amazônia Oriental (SIDAEL), realizado pelo Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLISSPA), de forma remota, nos dias 07, 08 e 09 de abril de 2022.

O OLISSPA, que é liderado pelas Professoras Doutoras Eliane Pereira Machado Soares (líder) e Flávia Helena da Silva Paz (vice-líder), iniciou suas atividades em 2003, ainda como programa de pesquisa, na Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Pará, campus de Marabá – hoje, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) –, tendo como base a pesquisa de Dissertação desenvolvida por Soares (2002). Em 2008, após a defesa da Tese de Doutorado desta pesquisadora, o então programa tornou-se um grupo de pesquisa, sendo registrado junto ao CNPq em 2010.

Nestes 20 anos de existência, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no âmbito do OLISSPA, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, abordando temas que vão desde a descrição linguística até o ensino de línguas. Além das pesquisas, que muito contribuem com as regiões Sul e Sudeste do Pará (principalmente), destacam-se também os diversos eventos científicos organizados pelo Observatório de Linguagem, como o Ciclo de Palestras: Língua, Descrição e Ensino, que acontece mensalmente através do canal do OLISSPA no YouTube¹, e o Simpósio Internacional de Descrição, Análise e Ensino de Línguas na Amazônia Oriental (SIDAEL), que iniciou em 2022 e deverá ocorrer a cada biênio.

Em sua primeira versão, o SIDAEL reuniu pesquisadores de todo o Brasil, bem como de alguns países do exterior, aos quais foi oportunizada a divulgação de suas pesquisas concluídas e em andamento. Assim, acreditando que os resultados dessas pesquisas têm muito a agregar no que tange às questões da língua(gem), temos a grande satisfação em apresentar à comunidade acadêmica, na íntegra, os trabalhos que foram expostos nas sessões de comunicação oral, os quais estão vinculados a variados eixos temáticos, tais como: Dialectologia e sociolinguística; linguística histórica; políticas linguísticas; ensino de português como língua estrangeira; estudos da oralidade; línguas de sinais; línguas indígenas; crenças e atitudes linguísticas.

O e-book Descrição, Análise e Ensino de Línguas faz uma homenagem (in memoriam) à Professora Doutora Áustria Rodrigues Brito, pelas suas contribuições no I SIDAEL, participando da mesa-redonda sobre línguas indígenas, pelo seu legado acadêmico e pela leveza com que ela viveu seus dias neste mundo.

Os organizadores

¹ <https://www.youtube.com/@olisspa>

ANÁLISE PRELIMINAR DA VARIAÇÃO LEXICAL EM NOMES DE ANIMAIS NA LÍNGUA PARESI (ARUÁK)

Amanda Medeiros Costa de Mesquita

INTRODUÇÃO

Na chegada dos portugueses ao Brasil, existira por volta de 1.200 línguas indígenas em todo o território, contudo, com o passar dos séculos, este número sofreu uma redução considerável, contabilizando no século atual, cerca de 180 línguas indígenas. Conforme Moore *et al.* (2008, p. 1), “embora 180 venha sendo repetido com frequência como sendo o total de línguas indígenas brasileiras, pelo critério da inteligibilidade mútua, a soma dificilmente ultrapassa 150”. Nessa época, um número considerável de línguas apresentava uma descrição ainda incipiente ou nenhuma descrição. Nos últimos anos, os estudos linguísticos realizados com línguas indígenas têm apresentado um avanço considerável, contudo, são poucas as que foram descritas para além do nível morfofonológico, a exemplo “da Língua Apurinã (Aruák), descrita em Padovani (2016; 2020) em que é possível verificar uma extensa descrição de aspectos sociolinguísticos da referida língua.

Diante disto, a discussão proposta por este capítulo visa contribuir tanto para a documentação, quanto para a descrição e conhecimento das línguas indígenas brasileiras no âmbito da sociolinguística, ao apresentar, preliminarmente, uma análise da variação lexical em nomes de animais na língua Paresi (Aruák), enfatizando o uso extensivo de duas ou mais formas lexicais atribuídas a um mesmo referente, o que denominamos de duplo vocabulário. A hipótese que norteia a discussão aqui apresentada é de que o uso destas formas dentro do campo semântico relacionado à fauna faça parte de um vocabulário especializado relacionado à variação diastrática, considerando-se a fala dos mais sábios, tendo pouca correlação com a variável faixa etária e contextos de uso. À vista disso, este capítulo encontra-se organizado em quatro seções. A primeira seção busca apresentar informações acerca da língua e povo Paresi. Por sua vez, a segunda seção apresentará uma breve exposição acerca dos principais subsídios teóricos utilizados para fomentar este estudo. Na terceira seção, serão apontados os principais aspectos metodológicos empregados no decorrer desta pesquisa. Por fim, a quarta seção apresentará a discussão acerca da variação lexical em Paresi, com ênfase nas variações diageracional e diafásica. Ao final, seguem-se as considerações finais obtidas a partir da realização desta discussão e as principais referências utilizadas ao longo deste estudo.

BREVES INFORMAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA E DO POVO PARESI

O Paresi é uma língua indígena pertencente à família linguística Aruák, falada por uma comunidade de mesmo nome localizada no estado do Mato Grosso (BRANDÃO, 2014). Atualmente, somam uma população de aproximadamente 3.000 pessoas, sendo 90% desta, falantes da língua e bilíngues em sua maioria. Consoante a mitologia Paresi, o povo está subdividido em cinco subgrupos étnicos, que ocupavam territórios distintos: *Kaxíniti*, *Wáimare*, *Kozárene*, *Warére* e *Káwali*.

Acerca do tema de investigação proposto neste capítulo, há apenas três trabalhos que abordam com mais detalhes a temática da variação linguística: Kezomae (2006), o qual apresenta um minidicionário com palavras em desuso e suas correspondências atuais na língua Paresi.; Silva (2009), o qual aponta a existência da variação lexical na língua e a ocorrência de duas variedades em Paresi: variedade majoritária (denominada *Kozarene-Enomaniere*) e variedade minoritária (denominada *Waimare-Kaxiniti*); e Sosinho (2018), em que observamos uma descrição preliminar acerca da variação lexical e suas possíveis motivações associadas a diferentes fatores, os quais serão apontados posteriormente.

Buscou-se ao longo desta seção fornecer ao leitor um panorama inicial acerca das principais informações relativas à língua e povo Paresi. Na próxima seção, apresentaremos uma breve exposição acerca dos principais subsídios teóricos utilizados para fomentar a discussão aqui proposta.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

O termo sociolinguística surgiu pela primeira vez na década de 1950, entretanto, desenvolveu-se como uma subárea da linguística a partir da publicação de um estudo denominado *Sociolinguistics*, apresentado em um congresso na Universidade da Califórnia (UCLA) organizado por William Bright, em 1964, o qual partia da hipótese de que a sociolinguística deveria correlacionar as variações linguísticas em uma dada comunidade de fala juntamente com as diferenças existentes na estrutura da sociedade. O termo é concebido como uma das subáreas da linguística que estuda a língua em uso no meio das comunidades de fala, correlacionando aspectos linguísticos, sociais, históricos e culturais (MOLLICA, 2013). Entre as áreas de interesse desta ciência, destacam-se os seguintes ramos: contato entre as línguas, questões relacionadas ao surgimento e desaparecimento de línguas, multilinguismo, variação e mudança linguística, entre outros. Meyerhoff (2006) acrescenta que, apesar do interesse em áreas diversificadas, há um ponto em comum entre as diferentes áreas de investigação: o interesse em compreender como os falantes fazem uso da linguagem, como ela se configura de acordo com o ambiente e quais aspectos motivam as variações ocorridas em determinada língua. Visto que a linguagem humana é caracterizada pela constante variação e mudança linguística, podemos ponderar que vários são os fatores que exercem influência na escolha do falante sobre as variantes utilizadas dentro de uma comunidade de fala. Correntemente, esta escolha é motivada por elementos linguísticos e/ou extralinguísticos.

A variação linguística é comumente descrita como o processo pelo qual duas ou mais formas podem ocorrer com o mesmo valor referencial e/ou representacional. Este fenômeno ocorre nos mais diversificados níveis linguísticos: lexical, fonológico, morfofonológico, morfossintático, sintático e discursivo. Contudo, segundo os estudiosos, o nível que apresenta o maior índice de variação é o lexical, o qual evidencia as diferentes palavras atestadas em uma língua para um mesmo referente, conforme observado na língua Paresi, em que é possível observar a variação entre as palavras ‘*oli*’ e ‘*alamanare*’ atribuídos ao item lexical capivara. Conforme Coelho *et al.* (2015), estas diferenças podem ser condicionadas por fatores internos ou linguísticos (a exemplo da ordem dos constituintes em uma sentença, classes de palavras envolvidas no processo de variação, aspectos semânticos, etc) e fatores externos ou extralinguísticos (a exemplo da natureza social, gênero/idade, escolaridade, faixa etária do

falante). Assim, embora os falantes compartilhem da mesma língua, existem características que diferenciam a fala de um determinado grupo social de outrem. A fala característica de determinado grupo que compartilha aspectos semelhantes entre seus componentes dá-se o nome de variedade (COELHO et al., 2015). Apoiado em critérios geográficos é possível isolar, por exemplo, a variedade paulista e a carioca, bem como a variedade gaúcha e a manauara. Por sua vez, o termo variável é concebido como o lugar da gramática em que ocorre a variação, de forma mais abstrata (COELHO et al., 2015). Um exemplo de variável no Português Brasileiro (doravante PB) é a expressão pronominal de segunda pessoa (P2), a qual é passível de variação entre os pronomes pessoais “tu” e “você”. O produto desta variação é denominado variante, formas individuais que “disputam” pela expressão da variável.

Buscou-se ao longo desta seção apresentar brevemente os principais subsídios teóricos utilizados para fomentar este estudo e esclarecer conceitos básicos relacionados à área em que esta discussão se encontra pautada. Na próxima seção, forneceremos ao leitor informações de cunho metodológicas relacionadas à execução deste trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia empregada na realização desta pesquisa compreende aquela usualmente empregada em trabalhos de descrição e análise linguística de línguas naturais e na sociolinguística. Inicialmente, foram compilados os dados dispostos em trabalhos de descrição relacionados à língua Paresi, dentre os quais destacamos: Kezomae (2006), Silva (2009), Brandão (2014) e Sosinho (2018). Além disso, utilizamos os dados presentes no banco de dados da língua (disponível no software computacional *Fieldworks Language Explorer* - FLE_x), organizado a partir do estudo desenvolvido em Brandão (2014) e estudos posteriores, composto por 2406 itens lexicais e 58 narrativas relacionadas às narrativas tradicionais, histórias de vida, benzeções, conversas e descrições de atividades tradicionais ou de lugares. Os dados dispostos nestes trabalhos incluem itens lexicais relacionados à fauna, flora, culinária Paresi, elementos da natureza e alguns verbos. Após isto, selecionamos os dados relacionados à fauna, constituindo assim uma lista com 186 itens lexicais, os quais serão utilizados para uma análise mais detalhada ao longo desta discussão. O procedimento de coleta de dados adotado para a realização deste estudo ocorreu por meio de sessões de elicitación com seis falantes no total, estratificados em células sociais conforme critérios relacionados ao gênero e faixa etária. Depois de gravados, os dados foram transcritos foneticamente e organizados em tabelas, de acordo com as células consideradas.

Ao longo desta seção expomos resumidamente os procedimentos metodológicos empregados para a realização desta pesquisa. A próxima seção apresentará uma revisão acerca da análise realizada em Sosinho (2018) para a variação lexical em Paresi e os motivos que contribuem para atribuição e uso extensivo de duas ou mais formas lexicais para um mesmo referente em um domínio específico do léxico.

VARIAÇÃO LEXICAL EM PARESI (ARUÁK)

A variação lexical em Paresi foi descrita previamente no trabalho de Sosinho (2018). Neste trabalho, a autora constatou os seguintes tipos de variações: variação diatópica, diaétnica, diagenérica, diageracional e diafásica. Dentre os tipos de variações considerados no

trabalho da referida autora, considero a variação diastrática, relativa aos fatores: geracional e situacional e a de gênero de fala, vinculada a determinada atividade social exercida na comunidade como importantes para o entendimento das motivações da variação lexical no campo semântico da fauna. Esclarecido isto, passaremos então a expor e discutir de forma concisa as principais ideias que norteiam o trabalho realizado em Sosinho (2018).

Sozinho (2018) constatou que uma das motivações que contribuem para a atribuição de dois ou mais itens lexicais distintos para um mesmo referente estava atrelado ao uso destas formas em contextos diferentes (a chamada variação diafásica). Conforme Cardoso (2010), a variação diafásica está atrelada ao comportamento do falante mediante a situação em que este se encontra, isto é, considera-se aspectos tais como o momento de sua realização, a situação em que é produzido, a postura do falante em relação ao instante da elocução e ao tipo de uso que faz da língua. No Paresi, esta variação é verificada da seguinte forma: enquanto uma forma é utilizada no dia a dia da comunidade (a chamada variante informal), a outra (variante formal) é restrita a contextos específicos da comunidade, a exemplo de cânticos sagrados, narrativas tradicionais, rituais de cura, festas tradicionais, entre outros. Apresento abaixo uma amostra com os dados relativos a esta variação em Paresi. É importante frisar que as variantes formal e informal mencionadas anteriormente serão concebidas e analisadas neste trabalho como variante específica e usual, conforme será explicado posteriormente.

Tabela 1: Amostra das variantes específica e usual

NOMES EM PORTUGUÊS	NOMES EM PARESI	
	VARIANTE ESPECÍFICA (FORMAL)	VARIANTE USUAL (INFORMAL)
1. Capivara	<i>Alamenare</i>	<i>Oli</i>
2. Coró	<i>Kahenetsetse</i>	<i>Mokoti</i>
3. Cutia	<i>Zoliromene</i>	<i>Hekere</i>
4. Jacaré	<i>Kamomenare</i>	<i>Yakare</i>
5. Onça-pintada	<i>Katomolikyoa tihore</i>	<i>Txini kazaidire</i>
6. Sucuri	<i>Anakitxihore</i>	<i>Menetse</i>
7. Tatu bolinha	<i>Iyonomenare</i>	<i>Wamotse</i>
8. Tatu canastra	<i>waikoatxihalini</i>	<i>Malola</i>
9. Urubu	<i>Zatidyare</i>	<i>Oloho</i>
10. Veado	<i>Kaiyenamalo</i>	<i>Zotyare</i>

Fonte: Produzida pela autora

A partir da consulta aos textos em Paresi, dispostos no banco de textos no FLEx, foi possível constatar a ocorrência das variantes informais em narrativas tradicionais, a exemplo da narrativa *Txinikalore*, observada na imagem abaixo. Assim, o termo concebido inicialmente como ‘variante informal’ mostra-se inadequado, tendo em vista que esta é a variante mais comumente usada e conhecida.

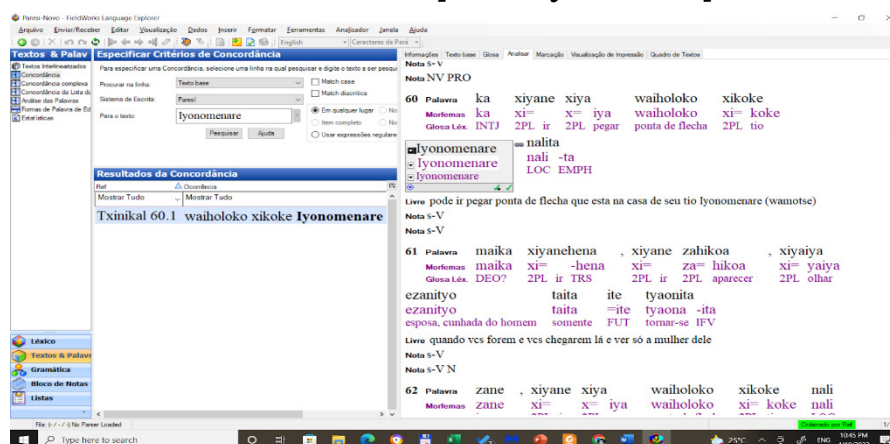
Imagem 01: Amostra das ocorrências da variante informal ‘wamotse’ presente na base de dados Paresi



Fonte: Fieldworks Language Explorer (2022).

A variante específica referente ao mesmo animal (tatu bola), *Iyonomenare* foi encontrada de forma semelhante na mesma história, se referindo especificamente a um tatu que é tio dos personagens principais *Wakomone*, *Wazoliye* e *Kerakwama*.

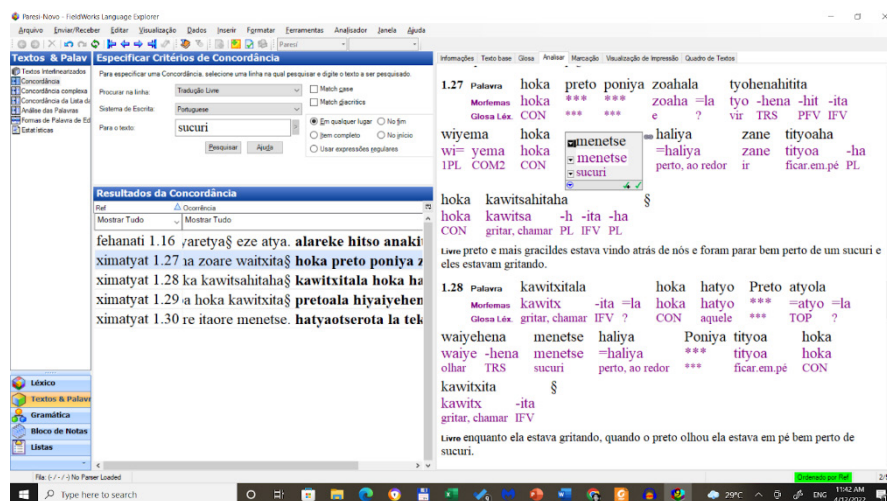
Imagem 02: Amostra das ocorrências da variante específica ‘Iyonomenare’ presente na base de dados Paresi



Fonte: Fieldworks Language Explorer (2022)

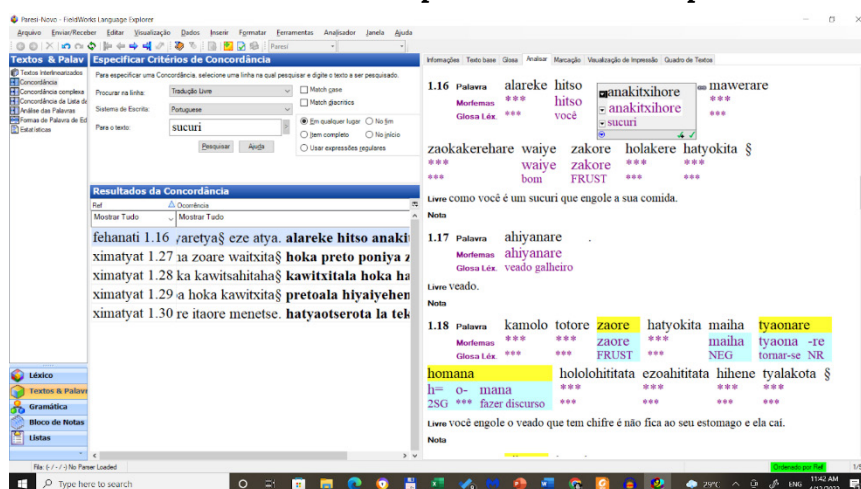
Outro exemplo pode ser verificado na ocorrência das variantes para sucuri, em que foi possível constatar a atribuição do termo *menetse* (variante usual) em uma narrativa tradicional que narra a ida ao rio para bater timbó. Por sua vez, a variante específica *anakitxiore* apareceu em um texto do gênero benzeções (chamado *fehanati*), como podemos ver nas imagens do banco de dados dispostas nas imagens abaixo.

Imagem 03: Amostra das ocorrências da variante usual ‘menetse’ presente na base de dados Paresi



Fonte: Fieldworks Language Explorer (2022)

Imagem 04: Amostra das ocorrências da variante específica ‘anakitxihere’ presente na base de dados Paresi



Fonte: Fieldworks Language Explorer (2022)

A hipótese inicial descrita em Sosinho (2018) apontava que esta variação estava relacionada estritamente à situação em que o falante se encontrava e a faixa etária destes, tendo em vista que os falantes mais jovens aparentavam desconhecer as variantes específicas utilizadas pelos falantes mais velhos. Os resultados apontaram que grande parte dos consultores mais jovens não usavam as variantes específicas. Em todas as línguas existentes no mundo, os falantes mais jovens tendem a adotar uma fala diferente da utilizada pelos falantes mais velhos, ao abandonarem construções antigas e utilizarem novas no lugar daquelas. Apesar disso, a variante específica utilizada pelos falantes mais idosos em Paresi não pode ser compreendida como uma forma arcaica da língua. Antes, os resultados aqui apontados estão relacionados a uma possível situação de bilinguismo que tem crescido exponencialmente nas comunidades Paresi, em que é possível verificar que as crianças aprendem desde cedo o português nas escolas indígenas e o afastamento dos jovens em relação a continuidade das práticas tradicionais do seu povo, como por exemplo, aprender sobre as narrativas tradicionais (o que leva a um desconhecimento dos termos usados nesse gênero). Portanto, não é adequado afirmar que um dos principais fatores motivadores do duplo vocabulário é o fator situacional ou geracional, de forma isolada, pois mesmo que um jovem conheça as variantes

específicas, ele não irá utilizá-las dentro de um contexto específico de uso das mesmas, a não ser que ele faça parte de um dos grupos sociais que possuem um papel fundamental em vários gêneros tradicionais. Assim, a hipótese levantada a partir desta nova análise é de que a variação está relacionada ao fato de que as variantes específicas pertencem a um discurso especializado, sendo do tipo diastrática. Esse discurso é utilizado por grupos específicos da comunidade, tais como: contadores de histórias, cantores, pajés e benzedores, considerados detentores dos conhecimentos tradicionais, os sábios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão proposta ao longo deste capítulo buscou fornecer ainda que de forma preliminar uma descrição acerca da variação lexical no campo semântico da fauna e os fatores que motivam a atribuição de duas ou mais formas lexicais para um mesmo referente em Paresi. Para isto, partimos da proposta de estudos anteriores, a exemplo de Sosinho (2018), os quais forneceram uma descrição preliminar deste fenômeno na língua tomada como objeto de investigação deste estudo. Contudo, observamos alguns equívocos na interpretação dos dados descritos inicialmente e apresentamos uma nova proposta, em que a variação encontrada a partir da análise dos dados é do tipo diastrática (frisamos contudo a necessidade de realização de uma nova pesquisa de campo a fim de confirmar a descrição aqui apresentada). Espera-se com a realização da discussão aqui proposta contribuir para os processos de descrição, documentação e conhecimento das línguas indígenas brasileiras no âmbito da sociolinguística, além de valorizar os conhecimentos dos povos tradicionais, dos quais muitos tiveram suas vozes silenciadas ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, Alexandra Y. **The Arawak language family**. In: DIXON and AIKHENVALD (eds.) *Amazonian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 65-106
- BRANDÃO, Ana Paula. **A reference grammar of Paresi-Haliti (Arawak)**. 457f. Tese de doutorado. University of Texas at Austin, 2014.
- CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.
- COELHO *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- DRUDE, Sebastian. **Observações para servir para uma ortografia do Waimaré**. Unpublished manuscript, 1995.
- KEZOMAE, Angelo. **Dicionário de palavras em desuso e seus correspondentes atuais**. Trabalho de conclusão de curso. Unemat 2006.
- MEYERHOFF, Miriam. **Introducing Sociolinguistics**. Routledge: Taylor & Francis e-Library. New York, 2006.
- MOLLICA, Maria Cecília. **Fundamentação teórica: Conceituação e delimitação**. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MOORE, Denny.; GALÚCIO, Ana Vilacy.; GABAS, Nilson Jr. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. In: **Scientific American (Brasil): Amazônia (A floresta e o futuro)**. p. 36-43. n. 3.2008.
- PADOVANI, Bruna. **Levantamento sociolinguístico do léxico Apurinã e sua contribuição para o conhecimento da cultura e história Apurinã (Aruák)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2016.
- PADOVANI, Bruna. **Estudo do léxico da língua apurinã uma proposta de macro e microestrutura para o dicionário apurinã**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará, 2020.
- ROWAN, Orland. **A Phonemic Statement of Paresi**. Cuiabá: SIL, 1961.

- SILVA, Glauber. **Fonologia da língua Paresi-Haliti (Aruák)**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ 2009.
- SILVA, Glauber. **Morfossintaxe da língua Paresi-Haliti**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.
- SOSINHO, Larissa Wendel de Lima. **Variação lexical em paresi-haliti: levantamento sociolinguístico do duplo vocabulário**. BELÉM-PA, 2018.

LÉXICO DE PRÁTICAS CORPORAIS E ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA

Daiane Fernandes Braga
Tabita Fernandes da Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito prover uma reflexão sobre a relevância dos estudos do léxico referente às práticas corporais no ensino de língua indígena. Empenha-se em discutir sobre a importância das práticas corporais para a construção e manutenção da cultura dos povos indígenas por meio do ensino do léxico do corpo humano inserido nas práticas culturais. Para tanto, desenvolve este estudo valendo-se da contribuição das ciências do léxico e de suas interfaces com a cultura.

É importante mencionar que a pesquisa em questão faz parte do projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Pará – UFPA o qual ainda se encontra em sua fase inicial. Assim, a presente reflexão é parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla que inclui o levantamento de termos do corpo humano na língua indígena Tembé relacionados às práticas corporais da cultura do povo Tembé-Tenetehára localizado nas regiões do Gurupi e do Alto rio Guamá, no estado do Pará. Tem como intuito primordial colaborar para o ensino da língua indígena voltado, especificamente, para o público infantil. Além disso, o resultado deste estudo é, também, uma forma de contribuir para o fortalecimento da língua indígena Tembé tanto para os grupos que falam a língua quanto para os que estão em processo de retomada dessa língua, mas não a praticam no cotidiano.

Os eixos de discussão deste estudo valem-se das pesquisas de Biderman (1996; 2011), no tocante ao estudo do léxico; quanto à historiografia sobre o povo Tembé Tenetehára, são de particular importância os estudos de Wagley e Galvão (1961), além do uso de outras obras que tratam da importância da corporalidade dos povos indígenas, como os estudos de Almeida et al (2010) e Bordas e Silva (2012).

O trabalho em foco está dividido em duas seções: na primeira abordam-se questões envolvendo a luta pela manutenção das línguas indígenas e sua relevância; na segunda seção discute-se a respeito da importância do léxico no ensino de língua para a manutenção e permanência da língua indígena e, por fim, traça as considerações finais a respeito do assunto.

POVOS INDÍGENAS: LUTA PELA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA

A luta dos povos originários em favor da manutenção de sua língua e cultura é fruto das consequências dos eventos da colonização que marcaram negativamente a história dos povos indígenas, acarretando interferências linguísticas e culturais. A manutenção de ambos os aspectos é valiosa para a conservação da identidade desses povos que, há muito, vêm sendo ameaçada. É importante lembrar que a identidade dos povos originários é de grande relevância para a identidade de uma nação.

Segundo RODRIGUES (1986) é bem provável que o número de línguas indígenas faladas em 1500, no Brasil, durante o período em que se iniciou a colonização, seria o dobro de línguas faladas em comparação aos dias atuais. Isso significa dizer que, na atualidade, esse número de línguas indígenas desaparecidas tem crescido exponencialmente. Como se sabe, durante a época em que aqui estiveram os colonizadores, muitos povos originários foram proibidos de exercer sua língua indígena materna e passaram a usar a língua dos colonizadores, sob a forma de pressão e de domínio, além de outros fatores que contribuíram para que isso fosse consolidado como afirma (RODRIGUES, 1986, p.19)

A redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as falavam, em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores.

Em vista disso, a perpetuação das línguas indígenas depende muito de políticas que visem ao fortalecimento de línguas de modo geral, como bem evidencia Costa (2013, p.104) sobre a importância do Estado em voltar sua atenção para as línguas minoritárias, principalmente por causa da importância que essas línguas têm para a identidade de um povo e porque essas línguas salvaguardam o conhecimento acumulado de uma sociedade e contribuem para manter viva a memória antiga de seus falantes, visto que a extinção de uma língua pode ser considerada o desaparecimento da história de um povo dado que o ser humano se exterioriza por meio de sua linguagem, segundo (PETTER, 2003, p.12)

A linguagem verbal é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social. Assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. Como realidade material- organização de sons, palavras, frases - a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante.

O encadeamento de perda de uma determinada língua, se estabelece, a princípio, pela extinção ou perda de membros de sua comunidade, principalmente quando essa comunidade é considerada uma comunidade em risco pela força das línguas majoritárias que se sobressaem e, no caso aqui tratado, a língua dos colonizadores: a língua portuguesa. O processo de desaparecimento de línguas indígenas foi gerado por situações decorrentes de violências como massacres, dizimação, doenças e escravização, caracterizando um verdadeiro genocídio, ocasionando o desaparecimento de muitos povos indígenas, juntamente com suas línguas e culturas. Foram forçados, assim, a passar pelo processo de aculturação. Diante disso, a luta e resistência dos povos originários nasce com a necessidade de retomada de suas terras, mas também com a necessidade de afirmar suas línguas e suas culturas.

POVOS INDÍGENAS E SUAS PRÁTICAS CULTURAIS

As práticas culturais também são estratégias importantes quando se trata de resistência e revitalização de uma dada cultura. Para esta reflexão destaco algumas importantes práticas corporais que fazem parte das vivências e costumes dos povos indígenas como a dança, o canto, os grafismos corporais, os rituais de passagem e religiosos, o esporte, entre outras, já amplamente conhecidas como característica desses povos. Essas manifestações fazem parte da construção identitária indígena e podem assumir um lugar de singular importância nos movimentos de resistência e retomada cultural para os povos que estejam vivenciando tais processos.

Observando as práticas culturais como a dança e o canto, pode-se dizer que são práticas que envolvem fortemente o uso do corpo. Estes atuam como elementos de educação corporal uma vez que permitem a transmissão de valores como uma forma de conexão corporal e social. De acordo com Peres (2013), essas práticas corporais são repassadas de geração em geração por meio da oralidade, ou seja, os mais velhos buscam transmitir seus conhecimentos para os mais jovens por meio dessa oralidade como forma de preservar seus costumes. A transmissão desses valores é feita, principalmente, por meio da língua, deixando evidente a importância da língua como veículo de transmissão de cultura. Desse modo, manter a língua viva e, acima disso, mantê-la ativa, é uma forma de conservar a cultura e seus valores.

Ainda de acordo com PERES (2013), as práticas que envolvem o sistema cultural de um povo não devem ser vistas de forma isolada, como ela bem expressa:

Deve-se perceber que os cantos e danças fazem parte da ação cultural do homem e que estes fazem parte de uma rede de explicações que estão conectadas com a crença, o símbolo, economia, ritual, política e cultura, e para compreendermos não devemos observá-los como algo isolado. (PERES, 2013, p.53)

Conforme (FIALHO, 2020), o grafismo corporal é uma importante manifestação cultural que contribui para a valorização das histórias além de carregar simbologias, significados marcantes para o povo indígena, bem como validar suas histórias, lutas e memória de seus antepassados. Vale ressaltar que o grafismo indígena, assim como o canto e as danças são diferentes em cada etnia e manifestados em diferentes situações. A relação que o indígena tem com a pintura corporal através do grafismo é um meio de preservação do conhecimento e da cultura em que o próprio corpo é um instrumento usado como espaço de identidade e de resistência cultural de seus povos.

A prática esportiva, juntamente com as brincadeiras, também são técnicas que buscam evidenciar a magnitude das práticas corporais, em razão de que são importantes simbolismos culturais que fazem parte da conexão entre o espírito e o corpo, estabelecendo-se como um conjunto de significados e sentidos que se expressam de forma diferente em cada etnia. As brincadeiras, envolvendo a parte esportiva, são meios pelos quais as crianças começam a entender a amplitude da construção cultural como parte de sua construção identitária.

Segundo Almeida e Suassuna (2010), as práticas esportivas que, antes, tinham como objetivo apenas serem ritualizadas, assumem traços diferentes em competições esportivas indígenas. Assim, traços que evidenciam e diferenciam as etnias são bem presentes durante o ato esportivo como a pintura, cantos e adornos corporais, que fazem parte da cultura e do

cotidiano dos povos originários. Apesar dos esportes serem vistos pelos povos como parte de seus rituais, eles também têm a interface com o social, haja vista a necessidade da interação com diferentes comunidades para a troca de experiências. De acordo com (ALMEIDA; SUASSUNA, 2010, p.61)

As práticas corporais, neste âmbito, possibilitam a interação entre distintas etnias, resultando na apropriação de manifestações culturais, jogos e brincadeiras tradicionais, ritos, danças, pinturas e adornos corporais, bem como do esporte fenômeno que possibilita a ressignificação das práticas corporais indígenas ao passo que são adotados seus princípios como norte.

Observa-se, assim, que as práticas corporais indígenas têm um lugar de importância tanto para distinguir um povo de outro, marcar semelhanças entre eles, como para marcar as singularidades de cada grupo e, principalmente, permitir a interação entre indivíduos ou grupos.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS

O período da colonização trouxe consequências que terminaram por interferir e influenciar vigorosamente nas características culturais dos povos que aqui viviam e de seus descendentes. O tratamento violento de seus corpos resultou na dizimação de muitos povos indígenas que faziam parte da história dessa terra, o que, conseqüentemente, gerou perdas de práticas culturais, silenciamento e desaparecimento de muitas línguas.

Considerando tal contexto, considera-se que as práticas corporais são formas de resistência uma vez que as manifestações corporais são vistas como um processo histórico de uma determinada comunidade, em razão de que, por meio dessas manifestações o sujeito consegue expressar as suas concepções de mundo e revelar traços de sua identidade, moral, costumes e tradições. Essas práticas corporais são singularidades que se manifestam em momentos diferentes em cada etnia, como afirma (ALMEIDA E ET AL, 2010, p.62)

Portanto, deve-se compreender que se trata de culturas de diferentes povos indígenas, elaboradas em contextos diferenciados, de acordo com sua localização no território brasileiro, e seu grau de contato com outras culturas em determinados momentos históricos [...]

A corporalidade deve ser pensada como um conjunto de semelhanças de sentidos e significados que se identificam, mas que, ao mesmo tempo, se diferenciam. As práticas corporais, em suas diferentes formas, são classificadas como manifestações culturais dos povos indígenas que também buscam refletir a respeito do corpo e suas práticas culturais. Como as culturas indígenas são diversas, logo, dentro de cada cultura indígena em particular, as práticas corporais podem apresentar sentidos distintos que acabam demonstrando os fundamentos dessas práticas, bem como os objetos utilizados nessas manifestações, que são relevantes para a construção cultural, corporal e identitária.

As manifestações culturais corporais são inseridas desde muito cedo na educação indígena, pois, os adultos se preocupam em ensinar às crianças os costumes, tradições e ritos como forma de perpetuar sua cultura. Essas práticas vão se realizando por meio de brincadeira, danças, cuidados alimentares, esporte, caça, pesca, cerimônias e outros, que são im-

portantes para a construção individual e social, como afirma (ALMEIDA E ET AL, 2010, p.60) a respeito da relevância do aprendizado iniciado desde a infância:

Os indivíduos, desde o nascimento, apreendem valores, normas e costumes sociais por meio dos seus corpos, ou seja, um conteúdo cultural é incorporado ao seu conjunto de expressões. A cultura ordena o meio a partir de regras; no caso do corpo, seu controle torna-se basilar para o desenvolvimento de padrões culturais específicos.

LÉXICO, CULTURA E CIÊNCIAS DO LÉXICO

O léxico de uma língua é conhecido por ser uma espécie de lugar de salvaguardar a cultura, os saberes e os valores de um determinado corpo social e os estudos do léxico são representados por um conjunto de ciências que são responsáveis pela organização, classificação e reorganização dos significados do conjunto lexical de cada língua. Desse conjunto fazem parte a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia, entre outras. Mesmo que os estudos do léxico nem sempre tenham recebido a atenção devida, estes são de grande relevância para pesquisas que buscam estudar a cultura de um povo visto que as línguas traduzem o mundo visto por meio da expressividade de sua língua, sendo o léxico esse veículo, como bem afirma (BIDERMAN, 1996, p.27):

“Nas últimas décadas, os linguistas não têm dado muita atenção a problemas de grande relevância relativos ao léxico. Contudo, o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística”.

Os estudos que amparam os saberes lexicais, embora com focos de estudo distintos, têm o mesmo propósito que é o de entender e explicar as dinâmicas das palavras existentes no vocabulário de uma determinada língua. Assim, De acordo com (KRIEGER, 2006, p.159) a lexicografia se volta para a ciência dos estudos que organizam as unidades lexicais, por meio da elaboração de dicionários, e tem como relevância a descrição de um determinado vocábulo utilizado por uma determinada comunidade.

Além das investigações da lexicografia, também é importante destacar a relevância da lexicologia para os estudos lexicais. Segundo BIDERMAN (2001), está se ocupa em estudar as palavras, verificando como se dá a categorização das mesmas, juntamente com o interesse na identificação dessas unidades. A lexicologia, por sua vez, busca estudar e pensar na inovação lexical, visto que a língua é um sistema vivo de palavras que tem por necessidade inovar e também criar novas palavras, o neologismo, incluindo, também, as classes de palavras. Logo, a lexicologia estuda o modo como se estabelece e se estrutura o movimento do léxico em uma dada língua.

Assim, as pesquisas lexicais podem contar com um aparato teórico e metodológico advindo das ciências do léxico que permitem tratamento adequado ao material lexical de uma língua.

A IMPORTÂNCIA DO LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA

O léxico assume um importante papel no ensino de língua uma vez que está intrinsecamente relacionado à cultura e à história de um povo. Segundo (CONTIERO E FERRAZ, 2014,

p.48), “cultura e língua são dois aspectos indissociáveis. A língua expressa os elementos da cultura a cada momento, tais como as artes, a música, a religião, a moda, e assim por diante.”

O ensino do léxico deveria ser adotado desde os primeiros anos da educação básica com um enfoque na associação entre léxico e cultura a fim de que a criança pudesse estudar as unidades lexicais associadas à cultura, inseridas no contexto de uso da comunidade a fim de favorecer um estudo mais significativo e mais próximo da realidade cotidiana. Como o léxico salvaguarda ideologias, crenças e as formas pelas quais o ser humano interage na sociedade onde está inserido, é um importante elemento da língua a ser inserido no ensino de língua. Além de traduzir a cultura em que uma comunidade é formada, o sistema lexical também reflete as mudanças que essa mesma comunidade passa no decorrer do tempo dado que a língua é heterogênea e viva. De acordo com (GIL E ET AL, 2019, p.8)

O sistema lexical de uma língua está em constante expansão em função desse vínculo profundo com a experiência humana, renovada permanentemente. Não se trata, entretanto, de uma exclusiva expansão da quantidade de significantes. Mais do que isso, o sistema recria-se expandindo usos para um mesmo significante, por meio, por exemplo, das relações polissêmicas e parassinonímicas estabelecidas pelas unidades lexicais no nível do uso e que acabam se incorporando ao sistema.

Desse modo, estudar o léxico de um povo vai muito além de estudar suas palavras e seus dizeres, significa adentrar na história de um povo, pois além de abarcar o seu sistema lexical, adentra na sua política, na organização social, nas suas fronteiras políticas e, principalmente, na sua história. Diante disso, importa reiterar que o ensino do léxico é fundamental para a troca de aprendizagem, de costumes, de cultura e tradições de um povo visto que a maioria desses conhecimentos é perpassado por meio da linguagem, além de ser importante para enraizar conhecimentos advindos de gerações anteriores, bem como salienta (BIDERMAN, 1996, p.44)

[...] a herança cultural é passada às novas gerações através da linguagem. A língua é o veículo por excelência da transmissão da cultura. E o léxico da língua constitui um tesouro de signos linguísticos que, em forma de código semiótico, permite esse milagre. De um lado, ele pode ser transmitido verbalmente pela interação humana e social no processo da educação informal e formal, via aprendizagem. E, de outro, ele pode ser armazenado em forma codificada de engramas na memória do indivíduo, para que ele possa recuperar as palavras nesse tesouro vocabular, quando delas precisar para se expressar ou para se comunicar. (BIDERMAN, 1996, P.44)

Como língua e cultura são aspectos indissociáveis e estão intrinsecamente inseridos no léxico, o ensino do léxico pode manifestar e evocar os elementos culturais pertencente a um povo, o que permite reforçar e fortalecer sua identidade sociocultural, funcionando como um elemento de resistência aos povos que têm língua e cultura ameaçadas.

O LÉXICO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA

Estudar o léxico que envolve as práticas culturais e corporais para o ensino de língua indígena é também perceber a necessidade que os povos têm de manter sua língua e sua cultura em meio às ameaças de desaparecimento de ambas. O léxico encontra-se entrelaçado na cultura de um povo e é por meio dele que essa cultura é exposta na sociedade, por isso, o léxico é considerado parte viva de uma língua e patrimônio sociocultural de um povo, por

meio do qual é possível manifestar costumes, pensamentos, tradições e também suas práticas corporais.

O canto e a dança são práticas culturais e corporais dos povos indígenas com significados distintos, porém o uso dessas técnicas requer a atuação do léxico para que essas práticas sejam manifestadas e transmitidas. Como bem pontua BIDERMAN (1996), o léxico pode ser repassado tanto por meio verbal (linguagem) como por meio da memória codificada. Partindo desse princípio, é relevante destacar que refletir sobre as práticas culturais dos povos originários também é refletir sobre os desafios que esses povos enfrentam para manter suas línguas vivas, mediante a pressão que eles sofrem do português e da sociedade globalizada.

Assim, o ensino do léxico referente às práticas corporais indígenas visa ao reforço do conhecimento da língua e da cultura, tornando o ensino de língua uma prática viva que parte da experiência cotidiana e que pode ser carregada de significado para os seus aprendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que as práticas corporais e culturais são ações importantes que propiciam aos povos indígenas expressar suas identidades culturais, manifestas em diferentes situações. Todas as técnicas corporais representam o modo pelo qual os povos se organizam, de sorte que todos os modos de manifestação são considerados como formas de prepará-los e educá-los com a finalidade de enraizar e transmitir tais aprendizados para as gerações posteriores.

Ademais, o ensino do léxico relacionado às práticas corporais para o ensino de língua indígena são formas de contribuir para a manutenção de sua cultura, além de serem fontes extremamente importantes para que as próprias práticas se perpetuem, pois os povos originários são parte da história desse país e a contribuição das escolas é valiosa, dado que o desaparecimento dessas práticas também incide no apagamento de aspectos da cultura nacional. Portanto, são relevantes os investimentos de políticas públicas voltadas para o incentivo de aprendizagem de línguas indígenas, não apenas o ensino de língua, mas também o incentivo à cultura indígena em suas diferentes formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. et al. **As práticas corporais e a educação do corpo indígena:** a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. Florianópolis. v.32, n. 2-4, p.59-74. Dez. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/461>. Acesso em 08 fev 2022.
- ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; SAUSSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. **Práticas corporais, sentido e significado:** uma análise dos jogos dos povos indígenas. Movimento revista de educação física da UFRGS. Porto Alegre, v.16, n. 04, p. 53-71, out./ dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/12829/10844>. Acesso em 28 outubro. 2021
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Léxico e vocabulário fundamental.** Alfa. São Paulo, v.40, p.27-46, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 29 março 2022.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **As ciências do léxico.** 2º. ed. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011. 23 p. Disponível em: https://filologiauefs.files.wordpress.com/2019/03/biderman_o-lc3a9xico.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.
- BORDAS, Miguel Angel Garcia; SILVA, Renato Izidoro da. **O corpo indígena:** Apontamentos para outra educação física. Atos de pesquisa em educação-PPGE/ME FURB. Santa Catarina, v. 7, n. 02, p. 345-379, mai./

- ago.2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/3154/1989> . Acesso em 28 outubro. 2021.
- CONTIERO, Elza; FERRAZ, Aderlande Pereira. **A neologia de empréstimos no LDP uma abordagem a partir dos atos discursivos**. Léxico: Investigação e Ensino. Rio de Janeiro: Dialogarts. p. 45-59.2014. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=VxFk4G8AAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em 01 abril 2022.
- COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. **Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática**. 2013. p.354. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) -Universidade Estadual Paulista, Unesp, São Paulo. 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103623/costa_fvf_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em 10 junho 2022.
- FIALHO, L.M.F; SILVA, e J.F.L; FERREIRA, E.M.B. **GRAFISMO CORPORAL INDÍGENA: Tecendo memórias tucuns**. Revista educação e cultura contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 48, p. 2013-237, abri. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200032> <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6301/47966737>. Acesso em 10 fev. 2022.
- GIL, Beatriz. et al. **Saberes lexicais**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo- Usp. 2019.
- KRIEGER, Maria da Graça. **Lexicologia: o léxico no dicionário. O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. p. 157-171.2006.
- PERES, Linda. **Cantos e Danças Indígenas: a ressignificação do conhecimento tradicional da comunidade Boca da Mata no processo das transformações contemporâneas**.2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Ufam, Manaus. 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5667>. Acesso em 15 maio 2022.
- PETTER, Margarida; FIORIN, José (org.). Introdução à linguística.5. ed. São Paulo: contexto, 2007.
- RODRIGUES, Aryon Dall` Igna. **Línguas Indígenas: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, Universidade Estadual de Campinas.1986.
- WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara. Uma cultura em transição**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional.1961. 242p. Ministério da educação e cultura/Serviço de Documentação.

CATEGORIAS LEXICAIS DO GUARANI-MBYÁ NA ELABORAÇÃO DO DICIONÁRIO BILÍNGUE GUARANI- MBYÁ-PORTUGUÊS

Ivana Pereira Ivo

INTRODUÇÃO

Há, no Guaraní-Mbyá, como em outras línguas da família Tupi-Guarani, diferentes séries de morfemas marcadores de pessoa gramatical. No quadro abaixo, apresentamos essas séries^{1,2}, a série 1, que ocorre com lexemas que expressam processos e/ou ações e a série 2, que ocorre com um número amplo de lexemas, tipicamente os que não expressam processos e/ou ações e que se subdividem conforme o uso ou não do prefixo relacional {r-} que se interpõe entre o morfema e a base lexical³. A divisão proposta não revela, porém, que alguns lexemas podem ocorrer com marcadores das duas séries, alternando, assim, sua função. Discutiremos, pois, o papel decisivo dos marcadores no funcionamento e veiculação de sentidos em categorias lexicais do Guaraní-Mbyá.

	ronomes	Série 1	Série 2		Série 3	Série 4
1ªs	xee	{a-}	{xe-}	{xe-} + {r-}		
2ªs	ndee	{re-} ~ {ere-}	{nde-} ~ [ne-]	{nde-} ~ [ne-] + {r-}	{e-}	{ro-}
3ªs	ha'e	{o-}	{i-} ~ [ĩ-] ~ {ij-} ~ [inh-]	{h-} ~ {O}		
1ªpl (incl)	nhande	{ja-} ~ [nha-]	{nhande-} ~ [nhane-]	{nhande-} ~ [nhane-] + {r-}		
1ªpl (exc)	ore	{ro-} ~ [oro-]	{ore-}	{ore-} + {r-}		
2ªpl	pende	{pe-}	{pende-} ~ [pene-]	pende~ [pene-] + {r-}	{pe-}	{po-}
3ªpl	ha'e kuery	{o-}	{i-} ~ [ĩ-] ~ {ij-} ~ [inh-]	{h-} ~ {O}		
			sem prefixo relacional	com prefixo relacional		

Metodologicamente, para a definição das categorias verbais maiores, adotamos os aportes da teoria funcional, com base em Coseriu (1978), segundo o qual as categorias são atos discursivos que cumprem funções diferenciadas na organização da fala. Para Coseriu, (1978, p. 56), “o significado lexical corresponde ao que significa uma palavra, o categorial, ao como da significação”. O autor concebe as categorias verbais como semânticas, como “mol-des nos quais se organiza, na fala, o significado lexical. Assim, “as ‘classes’ correspondentes às categorias verbais não podem, obviamente, ser constituídas com base no significado lexical, mas apenas com base no significado categorial” (COSERIU, 1978, p. 59).

1 A série 3 comporta marcadores que expressam formas verbais imperativas e a 4, morfemas do tipo portmanteau, que desempenham uma função de transitividade entre a primeira e a segunda pessoa.

2 Nesse texto, não discutiremos processos morfofonológicos que alteram a forma dos marcadores, resultantes, principalmente, do processo da harmonia nasal, além de outros processos fonológicos e sintáticos que podem modificar essas formas (Cf. Ivo, 2018).

3 O Guaraní-Mbyá expressa formas reflexivas e recíprocas. As reflexivas, pelos morfemas {o-} ~ {ng-}: a forma {o-} parece ocorrer com lexemas que não recebem o prefixo relacional {r-}: *xepo* ‘minha mão’, *opo* ‘a própria mão dele/dela’ e a forma {ng-}, com lexemas que recebem obrigatoriamente o prefixo relacional {r-}: *xerova* ‘meu rosto’, *ngova* ‘o próprio rosto dele/dela’. Além disso, há também o morfema {je-}: *ojejuka* ‘ele/ela se suicidou’, que varia com a forma {nhe-}, que ocorre em ambientes nasais: *onhemĩ* ‘ele/ela se escondeu’. A forma recíproca é produzida com o morfema {jo-}, que pode ocorrer com lexemas nominais e verbais: *jopygua* ‘núcleo familiar’ (jo- + pygua ‘originário de’) – *jopygua meme nhandekuai tekoa py* ‘nosso núcleo familiar fica na aldeia’, *joity* ‘derrubaram-se’ (jo- + ity ‘derrubar’)

Este texto organiza-se em três seções. Nas duas primeiras, refletiremos sobre os usos e funções dos marcadores das séries 1 e 2 e, na última seção, apresentaremos propostas para a elaboração das entradas do dicionário bilíngue Guaraní-Mbyá-Português/Português-Guarani-Mbyá, de modo a evidenciar o funcionamento de algumas categorias lexicais da língua.

MARCADORES DA SÉRIE 1

Os lexemas que ocorrem com os marcadores da série 1 expressam ações ou processos: a-guata ‘eu caminho, eu caminhei’, re-guata ‘tu caminhas, tu caminhaste’, o-guata ‘ela/ela caminha, ela/ele caminhou’, ja-guata ‘nós caminhamos’ (inclusivo), ro-guata ‘nós caminhamos’ (exclusivo), pe-guata ‘vocês caminham, vocês caminharam’, o-guata ‘elas/eles caminham, caminharam’. Com alguns desses lexemas pode ocorrer um prefixo obrigatório que se interpõe entre o marcador e a base lexical, expressando a função de objeto de 3ª pessoa: *a- {i-} -pota* ‘eu o quero’. Segundo Dietrich (2001, p. 26), esses lexemas são verbos transitivos, embora o prefixo *i-* não ocorra, obrigatoriamente, com todos eles.

MARCADORES SÉRIE 2

Os lexemas que ocorrem com os marcadores da série 2 apresentam funções amplas no Guaraní-Mbyá. Nomeiam seres, objetos, especificam substâncias, atribuem qualidades e, no nível oracional, podem ocorrer como argumentos ou predicados. Os marcadores dessa série identificam “uma pessoa (ou a não pessoa) do ato da enunciação com a qual o elemento lexicomático se encontra sintaticamente relacionado” (CERNO, 2013, p. 113), expressando posse, estado, qualidade e atos cognitivos. Segundo Dietrich (2001, p. 29), os lexemas que ocorrem com esta série de marcadores são substantivos. Quando empregados em função de predicado, exprimem enunciados que não envolvem processos. Trata-se de uma sintaxe nominal, cujo princípio é a determinação, que pode ser de dois tipos: determinante + determinado ou determinado + determinante.

RELAÇÃO DETERMINANTE + DETERMINADO

Na relação de determinação do tipo determinante + determinado, o núcleo nominal posiciona-se à direita do modificador determinante:

1) <i>xe-</i>	<i>-po</i>	<i>‘minha mão’</i>
1sg	mão	

Essa relação pode ser feita por um ou por mais de um lexema, posicionando-se o núcleo sempre à direita⁴:

2) <i>kavaju</i>	<i>juru</i>	<i>xã</i>	<i>‘rédea de cavalo’</i>
cavalo	boca	corda	

A língua Guaraní, como se verifica em outras línguas da mesma família linguística, distingue, quanto à posse, três grupos nominais: nomes alienáveis, inalienáveis e os não referenciados para posse. Os nomes inalienáveis são, obrigatoriamente, marcados para expressar posse (partes do corpo humano e termos de parentesco, por exemplo):

4 Segundo Dietrich (2001, p. 30), embora a tradução geralmente seja feita com adjetivos possessivos (meu, minha etc.), é o substantivo predicativo que afirma existência com referência ao pronome pessoal, assim, *xepo* pode ser compreendido como ‘(há) mão em relação a mim’, *Kavaju juru xã* ‘(há) corda relacionada à boca do cavalo’.

3)	<i>xe</i>	<i>-jyva</i>	<i>‘meu braço’</i>
	1sg	braço	
4)	<i>xe-</i>	<i>-xy</i>	<i>‘minha mãe’</i>
	1sg	mãe	

Os nomes alienáveis são aqueles que podem ou não ser possuídos, a depender do contexto comunicativo:

5)	<i>(xe)kuaxia</i>	<i>kuaxia</i>	<i>‘(meu) caderno, livro’</i>
6)	<i>(xe)kyxe</i>	<i>kyxe</i>	<i>‘(minha) faca’</i>

Os nomes nunca referenciados para posse formam um conjunto semanticamente homogêneo, relacionado a fenômenos naturais e de outras naturezas, os quais não podem ser “possuídos” por nenhuma pessoa ou entidade (CERNO, 2013, p. 125), como *ara* ‘dia’, *jaxy* ‘lua’, *kuaray* ‘sol’ etc.

A FLEXÃO RELACIONAL

Os lexemas que ocorrem com os marcadores da série 1 subdividem-se em dois grupos, conforme o uso ou não de um prefixo relacional {r-} que se interpõe entre o marcador de pessoa e a base lexical ou entre lexemas:

7)	<i>xe-</i>	<i>r-</i>	<i>-o</i>	<i>‘minha casa’</i>
	1sg	Rel	casa	
8)	<i>João</i>	<i>r-</i>	<i>-o</i>	<i>‘a casa de João’</i>
	Rel	casa		

O prefixo relacional {r-} indica “contiguidade” entre os lexemas e pode ser utilizado quando o antecedente é outro elemento lexemático e, ainda, com posições locativas:

9)	<i>jagua</i>	<i>r-</i>	<i>-uguai</i>	<i>‘rabo do cachorro’</i>
	cachorro	Rel	rabo	
10)	<i>tape</i>	<i>r-</i>	<i>-upi</i>	<i>‘pelo caminho’</i>
	caminho	Rel	pelo, por	

Este prefixo ocorre com todas as pessoas gramaticais da série 1, exceto com a 3ª pessoa que passa a ser flexionada com os marcadores {h-} ou {t-}. No caso do {h-}, tem-se a posse expressa com clareza = ova ‘rosto’: *xerova*, *nderova*, ***hova***, *nhanderova*, *orerova*, *penderova*, ***hova***. No caso do {t-}, outros sentidos, como a posse absoluta ou a expressão de uma posse genérica = -u ‘pai’: *xeru*, *nderu*, ***tuu***, *nhanderu*, *oreru*, *penderu*, ***tuu***. Assim, além da forma *hova* ‘rosto dele/dela’, a forma *tova* ‘rosto de alguém’ é possível. No entanto, não é previsto o uso do morfema {h-} junto ao lexema -u ‘pai’, que resultaria na forma **huu*. Neste caso, o Mbyá recorre ao uso da forma reflexiva: *nguu* ‘o próprio pai (dele/dela)’.⁵

5 Wilmar D’Angelis, em comunicação pessoal, propõe uma análise comparativa com o Tupi Antigo, observando-se o morfema {t-} como forma *in absolute*, nos termos do padre Anchietà [1595/1990], ou ainda como forma relacionada a humanos, nos termos Lemos Barbosa (BARBOSA 1956, p. 107 e 295). A proposta de D’Angelis dialoga diretamente com os estudos voltados à reconstrução do Proto Tupi-Guarani.

A análise desse prefixo difere entre especialistas em línguas da família Tupi-Guarani. Alguns pesquisadores, como Jensen (1998), consideram que a flexão relacional consiste em um único morfema {*r*-}, cuja função seria marcar a ligação sintática entre os elementos constituintes de uma frase. Para autores como Rodrigues (2001, p. 109), Seki (2000, p. 55) e Grannier (2005), a flexão relacional é um paradigma amplo, que inclui duas classes: a Classe Ø, que carrega um alomorfe Ø- (*xe-akã* ‘minha cabeça’) e a classe {*r*-}, que marca o alomorfe {*r*-} (*xe- + r- -ova* ‘meu rosto’). Este último paradigma incluiria, também, a terceira pessoa, com os marcadores {*i*- ~ *h*-}. O argumento subjacente a esta sistematização seria o funcionamento de uma distribuição complementar: Ø- ~ *r*- não ocorrem com a 3ª pessoa, *h*- ~ *i*- ocorrem com a 3ª pessoa e a função desempenhada pelo paradigma definida pela categoria da ‘contiguidade’/‘não contiguidade’ sintática do elemento determinante.

Para Dietrich (2010), há uma tríade: {*r*-} se opõe a {*h*-} e {*t*-} por ser marca de uma “função relacional” ou de “contiguidade” entre o núcleo sintagmático e o determinante que o precede. Para o autor, o morfema {*h*-} marca a não contiguidade do antecedente (o mesmo morfema marca 3ª pessoa (singular e plural), com uma função predicativa por padrão, e o morfema {*t*-}, embora também marque a não contiguidade do antecedente, se opõe a {*h*-} por ter uma função argumentativa, ou seja, não predicativa. Assim, {*t*-} indica um argumento cujo antecedente é ‘indeterminado’. Acompanhamos a proposta de Cerno (2013, p. 122), que compreende a flexão relacional com um único elemento, o morfema {*r*-}, que indica a contiguidade, sendo os prefixos {*h*-} ~ {*i*-} compreendidos como marcadores pessoais de 3ª pessoa e {*t*-} com marcador de posse absoluta de 3ª pessoa, reconhecida, de alguma forma, pelo contexto:

11) <i>xe-</i>	<i>r-</i>	<i>-ova</i>	‘ <i>meu rosto</i> ’
1sg	Rel	rosto	
12) <i>h-</i>		<i>-ova</i>	‘ <i>rosto dele/dela</i> ’
3ªsg/pl. especificada		rosto	
13) <i>t-</i>		<i>-ova</i>	‘ <i>rosto de alguém</i> ’
3ª sg/pl. não especificada		rosto	

RELAÇÃO DETERMINADO + DETERMINANTE

Segundo Dietrich (2001, p. 34), nas línguas Tupi-Guarani, segundo critérios categoriais, muitas designações de qualidades são feitas por substantivos, formando-se “sintagmas nominalizados que, à primeira vista, podiam parecer equivalentes de adjetivos”. Assim, quando a determinação nominal expressa uma função adjetiva, ocorrendo com nomes descritivos ou com aqueles que denotam substâncias ou materiais, o núcleo nominal posiciona-se à esquerda, configurando-se, assim, uma relação do tipo determinado +determinante:

14) <i>Kavaju</i>	<i>guaxu</i>	‘ <i>cavalo grande</i> ’
cavalo	grande	

Para Dietrich (2001, p. 27), lexemas combinados com marcadores pessoais da série 2 podem formar enunciados, “[...] predicados sintáticos sem que se utilize uma forma ver-

bal”. Assim, quando o nome descritivo é flexionado, o valor da construção é predicativo ou existencial. Neste caso, “predica-se a existência de uma qualidade, ou conceito abstrato, em relação ao referente nominal” (CERNO, 2013, p. 114).

15) <i>kunha</i>	<i>i-</i>	<i>-puku</i>	‘a mulher (é) alta’
mulher	3sg/pl	altura	

Desse modo, enquanto os predicados nominais são formados, nas línguas europeias, pela cópula ‘ser’ ou por um verbo de existência (ser, estar, ter, haver, existir), seguido por um nome ou adjetivo (a mulher é alta), a língua Guaraní emprega um sintagma nominal predicativo, determinado por um referente nominal ou por um predicativo.

O professor Mbyá, Joel Kuaray, ao trabalhar conosco na elaboração de materiais didáticos, propôs a organização dos lexemas nominais em dois grupos: (O1) *tery oexa uka mba’emo areko va’e* e (nomes que mostram o que eu tenho) e (O2) *tery oexa uka mba’emo aendu va’e* (nomes que mostram o que eu sinto):

(O1)		(O2)	
<i>xepuku</i>	‘minha altura’	<i>xekane’õ</i>	‘meu cansaço’
<i>ipuku</i>	‘altura dele/dela’	<i>ikane’õ</i>	‘cansaço dele/dela’

A intuição do professor Mbyá ajuda-nos a confirmar que, embora utilizem os mesmos marcadores, os dois grupos expressam valores semânticos particulares, de modo similar ao que expressamos em português com os verbos *ser* e *estar*. Embora construções do tipo *xekane’õ* sejam, comumente, traduzidas, de modo ajustado à língua portuguesa, e a outras línguas europeias, como ‘estou cansado(a)’, com a cópula *ser* ou com um verbo de existência (verbos que não existem na língua Guaraní), na verdade, são lexemas nominais com valor predicativo. Nesse sentido, aproximamo-nos do que afirma Dietrich (2001, p. 28): “[...] o fato de que se traduzem facilmente com verbos nas nossas línguas não é razão suficiente para que os consideremos uma classe específica de verbos estativos”. O motivo, segundo o autor, é tanto semântico quanto sintático:

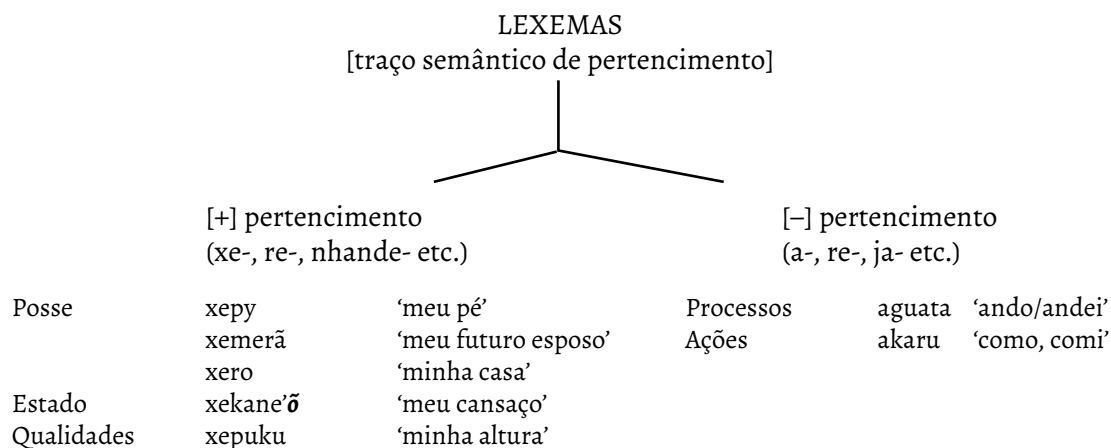
Trata-se da expressão de “substâncias”, de seres, objetos e ideias abstratas, porque as mesmas palavras se empregam também na função sintática do sujeito, do complemento de objeto e do complemento de circunstância, não só de predicado. E não parece aceitável a ideia de um comportamento duplo desses lexemas, uma vez como verbo “estativo”, outra vez, como substantivo (DIETRICH, 2001, p. 29).

Amparando-se no estudo das categorias verbais, à luz das propostas de Coseriu (1978), Dietrich (2001) e Rodrigues (2001), Cerno (2013) compreende a inexistência de uma classe de verbos intransitivos, propondo o funcionamento de uma classe de predicados e a existência de um traço semântico de pertencimento como um componente da semântica nominal do Guaraní (CERNO, 2013, p. 196). No Guaraní-Mbyá, os marcadores da série 2 ocorrem com um grupo maior de lexemas (conjuntos (a) e (b) no quadro abaixo) que expressam o traço semântico de pertencimento (o que foi, o que é ou o que será pertencido), que pode ser subdividido por distinguir (a) nomes alienáveis e inalienáveis (b), qualidades e estados. O grupo (c), por seu turno, é o único que pode ocorrer com marcadores das duas séries, especificando lexemas que expressam ações ou processos (com marcadores da série 1) daqueles que não

o fazem (com marcadores da série 2), observando-se, em todos os casos, flexões próprias quanto ao tempo e quanto ao pertencimento:

	CATEGORIAS	LEXEMAS	USOS	FLEXÕES
(a)	[+] pertencimento alienáveis inalienáveis	ao 'roupa'	xeao 'minha roupa' xeorã 'o que será minha roupa' xeagogue 'o que foi minha roupa'	flexão de nominal de pertencimento {rã} {-gue} ~ {-kue}
		-me 'esposo' -a'yxy 'esposa'	xeme 'meu esposo' xemerã 'meu futuro esposo' xera'yxy 'mãe dos meus filhos' xera'yxykue 'a que era a mãe dos meus filhos'	
(b)	[+] pertencimento descritivos (qualidades) descritivos (estados)	puku (altura)	xepuku '(sou) alto/minha altura' ava puku 'homem alto/a altura do homem'	predicação nominal
		-kane'õ (cansaço)	xekane'õ 'meu cansaço'	
(c)	[-] pertencimento (ações, processos) (série 2) [+] pertencimento (série 1)	-guapy -guata	aguapy 'sento-me, sentei-me' aguapy ta 'vou sentar' aguata 'eu caminho, eu caminhei' ha'e ojapo ta xeguapyarã 'ele vai fazer o meu futuro trono' Nhanderu oexa kuaa nhandeguataa ko yvy py 'Nhanderu conhece o nosso caminhar nessa terra'	flexão verbal de tempo (futuro) {ta} flexão de nominal de pertencimento {rã} {-gue} ~ {-kue}

Os lexemas *-guapy* e *-guata* (no quadro acima), como ocorre com outros, são nominalizados pela adição do morfema sufixal {-a}, podendo assim, ser flexionados pelos marcadores da série 1 (xe-, nde-, i-, nhande- etc.). A adição de um sufixo nominalizador não é, no entanto, regra obrigatória em todos os casos: *ake* 'eu durmo', *xeke rambu* 'o ronco do meu sono'. Dietrich (2001, p. 34-35), ao propor a existência de apenas duas únicas categorias lexicais para as línguas da família Tupi-Guarani: substantivos e verbos, admite o fato de que esta distinção “não oculta o comportamento altamente oscilante dos lexemas entre ambas as categorias”. O que conservam, em cada uma das categorias sintáticas em que funcionam, é a natureza de exprimir ou uma substância (objeto, qualidade etc.) ou um estado ou processo”. Assim, compreendemos a seguinte organização funcional dos marcadores, segundo o traço de pertencimento (CERNO, 2013):



O DICIONÁRIO BILÍNGUE GUARANI-MBYÁ/PORTUGUÊS, PORTUGUÊS/GUARANI-MBYÁ

Na elaboração do Dicionário Bilíngue Guarani-Mbyá/Português, Português/Guarani-Mbyá, projeto em andamento, procuramos, o quanto possível, tornar visíveis as características e organização da língua indígena, com caminhos que evidenciem a sua lógica de funcionamento. Os nomes inalienáveis recebem o rótulo **npi** – nomes possuíveis intransferíveis, os alienáveis, o rótulo **npt** – nomes possuíveis transferíveis, os não referenciados para posse, **nnp**, e os nomes descritivos, **descr**. Optamos por apresentar todas as entradas nominais e verbais com os respectivos marcadores. Embora traduzidos com formas possessivas, apresentamos o funcionamento e uso dos lexemas na chave de leitura que integra o dicionário, o que pode contribuir para a compreensão e uso das categorias lexicais da língua.⁶

-jyva [dʒi'va] **npi**. 'braço' (<prefixo de pessoa + -jyva>) ≈ F1s. xejyva 'meu braço'; F2s. ndejyva 'teu braço'; F3s. ijyva 'braço dele/dela'; F1p. (incl) nhandejyva 'nosso braço'; F1p. (excl) orejyva 'nosso braço'; F2p. pendejyva 'nosso braço'; F3p. ijyva 'braço deles/delas'

-apekũ [apẽ'kũ] **npi**. 'língua' (<prefixo de pessoa + -apekũ>) ≈ F1s. xeapekũ 'minha língua'; F2s. neapekũ 'tua língua'; F3s. inhapekũ 'a língua dele/dela'; F1p. (incl) nhaneapekũ 'nossa língua'; F1p. (excl) oreapekũ 'nossa língua'; F2p. peneapekũ 'a língua de vocês'; F3p. inhapekũ 'a língua deles/delas'

-ova [o'va] **npi**. (<prefixo de pessoa + {r-} 'prefixo relacional' + -ova>) ≈ F1s. xerova; F2s. nderova; F3s. hova; F1p. (incl). nhanderova; F1p. (excl). orerova; F2p. penderova; F3p. hova

kygua [ki'gʷa] **npt**. 'pente'

karugua [karu'gʷa] **nnp**. 'arco-íris' → **iy'y**

-puku [pu'eku] **descr**. 'altura' ≈ F1s. xepuku 'minha altura'; F2s. ndepuku 'tua altura'; F3s. ipuku 'altura dele/dela'; F1p. (incl) nhandepuku 'nossa altura'; F1p. (excl) orepuku 'nossa altura'; F2p. pendepuku 'altura de vocês', F3p. ipuku 'altura deles/delas' [SK]: **ava puku** 'a altura do homem'; [II]: **ava ipuku va'e** 'o homem que é alto'

-karu [ka'ru] **v**. 'comer' // F1s. akarú 'eu como'; F2s. rekarú 'tu comes'; F3s. okaru 'ele/ela come'; F1p. (incl) jakaru 'nós comemos'; F1p. (excl) orekaru 'nós comemos'; F2p. pekaru 'vocês comem'; F3p. okaru 'eles/elas comem'

-kutu [ku'tu] **v**. 'perfurar, furar' (<prefixo de pessoa + {i-} 'prefixo objeto' + -kutu>) // F1s. aikutu 'eu o/a perfuro'; F2s. reikutu 'você o/a perfura'; F3s. oikutu 'ele/ela o/a perfura'; F1p. (incl). jaikutu 'nós o/a perfuramos'; F1p. (excl) roikutu 'nós o/a perfuramos'; F2p. (excl) peikutu 'vocês o/a perfuram'; F3p. oikutu 'eles/elas o/a perfuram'

-moĩ porã [mõ'ĩpo' |ã] **v**. 'guardar' // F1s. amoĩ porã 'eu guardo'; F2s. remoĩ porã 'tu guardas'; F3s. omoĩ porã 'ele/ela guarda'; F1p. (incl) nhamoĩ porã 'nós guardamos'; F1p. (excl) romoĩ porã 'nós guardamos'; F2p. pemoĩ porã 'vocês guardam'; F3p. amoĩ porã 'eles/elas guardam'. [JK]: **Xeru ra'angaa amoĩ porã amoiny** 'Eu tenho a foto do meu falecido pai sempre guardada'

⁶ Nas entradas são apresentados processos fonológicos, morfológicos, morfofonológicos e morfossintáticos, não discutidos neste texto, além de outras informações relevantes à compreensão dos verbetes, como notas linguístico-antropológicas.

-guapy [g^wa'pi] **v.** 'sentar' // F1s. aguapy 'eu me sento'; F2s. reguapy 'tu te sentas'; F3s. oguapy 'ele/ela se senta'; F1p. (incl) jaguapy 'nós nos sentamos'; F1p. (excl) roguapy 'nós nos sentamos'; F2p. peguapy 'vocês se sentam'; F3p. oguapy 'eles/elas se sentam'

-guapya [g^wa'pi] **npt.** 1. 'banco, 'cadeira', 2. 'assento' (<guapy + -a 'nominalizador') // F1s. xeguapya 'meu assento'; F2s. ndeguapya 'teu assento'; F3s. **oguapya** 'trono dele/dela'; F1p. (incl) nhandeguapya 'nosso assento'; F1p. (excl) oreguapya 'nosso assento'; F2p. pende-guapya 'assento de vocês'; F3p. **oguapya** 'assento deles/delas'. [JK]: **ha'e ojapo ta xeguapyará** 'ele vai fazer o meu futuro trono'⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas aqui apresentadas são resultado de estudos e diálogos com professores Mbyá, com a expectativa de corresponder à proposta de descrever a língua indígena segundo o seu próprio funcionamento e não obrigatoriamente à luz das categorias da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, Joseph de. **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Edição fac-similar. Apresentação: Carlos Drummond; aditamentos: Armando Cardoso, S.J. São Paulo: Edições Loyola, [1595/1990]. 232 p. (1ª edição: Coimbra 1595).
- CERNO, Leonardo. **El Guaraní Correntino**: fonologia, gramática, textos.: Frankfurt: Peter Lang, 2013.
- BARBOSA, A. L. **Curso de Tupi Antigo**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.
- COSERIU, Eugenio. **Gramática, semántica, universales**. Madrid: Gredos, 1978.
- DIETRICH, Wolf. Categorias lexicais nas tupi-guarani (visão comparativa). In: QUEIXALÓS (org.). **Noms et verbes en tupi-guarani**: état de la question. Studies in Native American Languages, 37, Munich, Lincom Europa, 2001, p. 23-37.
- GRANNIER RODRIGUES, Daniele Marcelle. A natureza dos prefixos relacionais em Guaraní Antigo. En: Rodrigues, Aryon Dall'Igna y Ana Suely Arruda Câmara Cabral (Org.) **Novos estudos sobre línguas indígenas**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 129-140, 2005.
- IVO, Ivana Pereira. **Características Fonéticas e Fonologia do Guaraní no Brasil**. Campinas, SP: IEL-UNICAMP, 2018. Tese de Doutorado.
- JENSEN, Cheryl. Comparative Tupí-Guaraní Morphosyntax. In: D.C. Derbyshire y G. K. Pullum (Org.). **Handbook of Amazonian Languages**. Mouton de Gruyter, Berlín - Nueva York, 489-618, 1998.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 2001. Sobre a natureza do caso argumentativo. In: Queixalós, F. (resp.), 2001a. **Noms et verbes en tupi-guarani**: état de la question. Studies in Native American Languages 37, Munich, Lincom Europa, 105-114.
- SEKI, Lucy. **Gramática do Kamaiurá: Língua Tupi-Guarani do Alto Xingu**. Campinas, Unicamp, 2000.

⁷ Esclarecemos que neste lexema nominal, a forma *oguapya*, o morfema {o-} tem a função reflexiva (o próprio assento dele/dela) e não deve ser confundido com o marcador de 3ª pessoa que ocorre com as formas verbais (ver nota 1).

ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS EM DADOS DO ALIB

Cecília Maria Tavares Dias
Abdelhak Razky

INTRODUÇÃO

O falante, nas diversas interações de comunicação, utiliza as palavras e as expressões da língua para formar estruturas, inclusive, blocos de palavras já prontos, sintagmas memorizados que ele repete como um todo coeso. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar uma amostra da estrutura morfofossintática de unidades fraseológicas do ALiB, partindo-se do princípio de que a unidade fraseológica é toda e qualquer frase ou expressão cristalizada, de sentido conotativo, cujo significado do todo difere da soma das palavras que a compõem, ou seja, as expressões já estão prontas na língua, pois se o falante fosse construir o significado a partir de regras sintáticas e semânticas, jamais chegaria ao sentido da expressão, para tanto, o intuito é de mostrar que há diferenças entre os plano estrutural sintático e semântico dos fraseologismos (lexias complexas e indecomponíveis ou com algum grau de flexibilidade estrutural).

O embasamento teórico remete aos postulados da Morfofossintaxe em estudos de Gonçalves (2005, 2011) e Otero & Kenedy (2015), entre outros, e os da Fraseologia sobre as grandes correntes: a francesa em trabalhos de Mejrri (1997, 1998, 2011, 2012, 2017) e a espanhola em Ortiz Alvarez (2000, 2011).

Este texto está organizado em duas seções principais: a primeira sessão apresenta uma fundamentação teórica sobre a Morfofossintaxe numa inter-relação com a Fraseologia e a segunda apresenta os pressupostos metodológicos, os resultados e a discussão acerca dos fraseologismos que foram extraídos do corpus do projeto no campo semântico convívio e comportamento social.

A IMPORTÂNCIA DA MORFOSSINTAXE PARA A ANÁLISE DOS FRASEOLOGISMOS

O falante vive mergulhado num universo rico de várias formas de expressões e mecanismos para se comunicar, desse modo, ele utiliza a língua para fazer diferentes combinações com tipos diferentes de palavras. Considerando que *palavra* para muitos linguistas, é um termo complexo de difícil definição, empregam-se aqui algumas definições retiradas do Dicionário de Linguagem e Linguística de Trask (2011, p. 218) - uma tradução de Rodolfo Ilari - que sinaliza que apesar de esse termo parecer familiar e suficientemente transparente, na realidade, há pelo menos quatro maneiras de definir o que seja, de fato, uma palavra, embora advirta, que estas maneiras não se equivalem.

A **palavra ortográfica** é algo que se escreve com espaços em brancos de ambos os lados, sem espaços brancos em seu interior. O interesse linguístico das palavras ortográficas é mínimo.

A **palavra fonológica** é algo que se pronuncia como uma única unidade.

O **item lexical** ou **lexema** é uma palavra do dicionário, uma unidade para a qual se espera que exista uma entrada própria no dicionário.

A **forma gramatical de palavra** (grammatical word-form, GWF) ou palavra morfosintática é qualquer uma das formas que um item lexical pode assumir para fins gramaticais. (TRASK, 2011. 218) – grifos do autor.

A respeito dessa não equivalência, o autor apresenta alguns exemplos, entre os quais, a expressão *grana preta*, considerada para alguns fraseólogos como unidade fraseológica, levando-se em consideração algumas características, tais como a polilexidade e a fixidez, entre outras:

O item *grana preta* consiste em duas palavras ortográficas, mas é uma única palavra fonológica (é pronunciado como uma unidade), um único item lexical (é objeto de uma forma de palavra gramatical, pois não tem uma outra forma: parece difícil imaginar contextos em que faria sentido usar *granas pretas*, no plural. (TRASK, 2011, p. 218)

Dessa forma, para o autor, quando alguém se referir à *palavra*, é importante que especifique, exatamente, que sentido tem em mente, ou seja, deve preferir o uso de uma dessas denominações apresentadas no verbete.

A morfologia, por meio de suas várias vertentes teóricas, permite a análise da estrutura interna da “palavra”. A morfologia é convencionalmente dividida em dois ramos principais: a morfologia derivacional e a morfologia flexional (distinção estabelecida pelo gramático Varrão (*Apud* Câmara 1996, p. 81). Essa subdivisão vem sendo repensada por alguns estudiosos, a exemplo de Gonçalves (2005), que prefere falar em um *continuum* entre a derivação e a flexão. De modo geral, três questões são fundamentais para a morfologia: o conceito de palavra, a noção de classe de palavra e a dicotomia flexão versus derivação.

A sintaxe focaliza a relação estrutural entre as unidades mínimas de “palavras”. O domínio máximo de investigação em Sintaxe costuma ser a frase (entendida também como, período ou sentença), uma vez que o domínio da análise de um sintaticista é limitado pela palavra, pois essa é a tarefa de um morfólogo. Vale salientar, nesse sentido, que existem sintaticistas que estudam também a relação entre frases, daí a importância de se conhecer a sintaxe, para assim, pesquisar-se os fenômenos gramaticais nos limites entre a palavra e a frase, pois entre um extremo ou outro da análise, a Sintaxe opera sobre as unidades intermediárias, que são denominadas **constituintes** ou **sintagmas**, para tanto, desvendar as regras e os princípios que controlam a formação de frases nas diferentes línguas humanas é o principal objetivo da pesquisa em Sintaxe (KENEDY&OTERO, 2018. p. 10).

Como se vê, a Sintaxe é um nível específico da descrição linguística e que a unidade mínima de análise nesse nível é o sintagma, organizado em função de um núcleo, como por exemplo, o do sintagma nominal, é o nome (substantivo). Em se tratando da Fraseologia, a unidade de análise é constituída por dois ou mais itens lexicais, segundo Meiri (1997), o fenômeno que se exprime pelas associações sintagmáticas recorrentes, e a fixação como o processo pelo qual tais associações sintagmáticas se realizam. Por exemplo, para se referir à unidade simples *sovina*, pode-se dizer: *mão de vaca, nó cego, pão-duro ou unha de fome*.

FRASEOLOGIA – DELIMITAÇÃO

Por meio da língua, o ser humano, expressa uma visão de mundo ao manipular unidades lexicais estruturadas dentro um contexto cultural e social compartilhado. Segundo Preti (1992, p. 93), “(...) é o campo da língua que melhor espelha a dinâmica social”. Para tanto, na condição de itens lexicais, os fraseologismos funcionam como marcadores idiomáticos, por excelência, já que são elementos identificadores da variação linguística e da relação da língua com a cultura particular dentro da dinâmica de uma determinada variedade linguística destacando particularidades fraseológicas dialetais e socioétnicas (MEJRI, 2017).

Fraseologia, portanto, segundo Mejri (2011, p. 195), é um processo que caracteriza as línguas vivas pelas quais as combinações sintagmáticas perdem totalmente ou parcialmente sua liberdade combinatória para terem um funcionamento e uma significação globais. Esse linguista tem realizado diversas pesquisas sobre o processo de fixação (Figement) no qual são contemplados elementos, entre os quais, verbos suporte, colocações, expressões idiomáticas, pragmatemas, locuções, provérbios e estereótipos.

A Fraseologia teórica, segundo Mironesco (1997 apud MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 309) foi iniciada pelo russo Michail Vasilevich Lomonósov (1711-1765), ao incluir parêmsias e modismos russos em sua gramática, tendo estabelecido uma análise minuciosa dessas unidades, assinalava semelhanças entre a palavra e as frases. Os estudos fraseológicos iniciaram no século XX, tendo como pioneiro o trabalho do linguista suíço Charles Bally, discípulo de Ferdinand de Saussure.

Em se tratando da falta de consenso sobre a terminologia e objeto de análise da -fraseologia, Maurice Gross (1982), por sua vez, denominou como sendo frases, formas ou expressões fixas ¹ para referir-se a unidades polilexicais. Já Zuluaga (1980, p. 16) denomina “toda combinação fixa de palavras” de unidades fraseológicas. Essa pluralidade terminológica ocorre por conta da complexidade e dos estudos fraseológicos, cujo motivo, Paim (2018) assim o afirma:

O campo das pesquisas fraseológicas representa um espaço aberto de investigação perpassa por vários níveis da análise linguística como a língua e o discurso; a sintaxe e o léxico; a lexicologia e a Linguística Textual; a língua e a cultura; o idiomático e o idiossincromático; as coocorrências e os usos; a análise quantitativa e qualitativa (PAIM, 2018, p. 82).

No Brasil, atualmente, existem duas grandes correntes de pesquisadores que se dedicam aos estudos fraseológicos: os seguidores da corrente espanhola e os da corrente francesa. A primeira trata da constituição dos provérbios e a relação emprego e compreensão pelos usuários de uma língua natural; e a segunda, segue a corrente francesa, adotada por Salah Mejri (1997). Essa última corrente, além de considerar os provérbios em seu escopo, amplia o repertório de seus estudos ao tratar das colocações, parêmsias e ditos, assim como estabelece critérios (polilexicalidade, fixidez, congruência, convencionalidade e idioma-ticidade) os quais possibilitam categorizar os fraseologismos de uma língua.

¹ *phrase, formes ou expressions figées*

FRASEOLOGIA: UMA RELAÇÃO DE INTERFACE SOBRE A ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA E SEMÂNTICA DOS FRASEOLOGISMOS

A linguagem humana possui dois componentes fundamentais que são o léxico e as regras computacionais:

É no léxico que são depositadas as unidades mínimas da língua (fonemas, morfemas, palavras, idiomatismos, expressões fixas), que, por se tratar de itens finitos, devem ser memorizadas pelos falantes de uma língua específica. Já as regras computacionais são também finitas, mas, quando aplicadas sobre os itens presentes no léxico, criam unidades infinitas como sintagmas e frases. (OTHERO & KENEDY 2015, p. 9).

Desse modo, o léxico da língua, a exemplo da língua portuguesa, é como uma espécie de dicionário mental composto pelo conjunto de itens lexicais que pode ser utilizado na construção de infinitas sentenças, entre elas, expressões fixas como *de cabo a rabo* ou *estar pau a pau*, cujas geração e compreensão nem sempre são explicadas pela fórmula sintaxe e semântica. Assim,

as expressões fixas funcionam como blocos que nem sempre se sujeitam às condições sintáticas da língua, além de nem sempre se sujeitarem às condições semânticas relativas aos seus itens integrantes, uma vez que a soma da semântica de cada item não oferece o significado de muitas expressões (como acontece com as EFs *espírito de porco*, *chato de galocha* ou *arrebentar a boca do balão*). (FULGÊNCIO, 2008, p. 64).

Com relação aos aspectos culturais dos fraseologismos, Mejri (1999) afirma que eles em nível sintagmático, obedecem à sintaxe da língua e em nível paradigmático, as palavras que os compõem podem ser recombinadas, de acordo o grau de fixidez da expressão como um todo.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento deste trabalho obedeceu às seguintes etapas: i) levantamento de candidatos a expressões fixas do corpus do Projeto ALiB do campo semântico *convívio e comportamento social*, com ênfase nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, ii) consulta a dicionários de língua portuguesa (HOUAISS, 2001; AULETE, 2014) para verificar a dicionarização dos fraseologismos extraídos do corpus; iii) análise dos fraseologismos do ponto de vista de sua natureza morfofossintática-semântica pautadas no uso, salientando-se que o exame inicial do material catalogado demonstrou que nem todas as unidades polilexicais evidenciam fixidez total. Entretanto, evidencia-se que embora a fixidez ocorra em apenas um dos elementos do sintagma, as unidades configuram-se como expressões fixas, levando-se em consideração a teoria de Gross (1996) e de Mejri (1997).

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Levando-se em consideração, que os fraseologismos (mesmo os mais transparentes), não são combinações livres, pois seu significado, embora dedutível, só será conhecido em bloco e não pela soma das partes isoladas, dessa forma, a análise de sua estrutura interna

nem sempre será a mesma de uma lexia simples. A seguir exemplos de unidades fraseológicas adaptadas de PAIM (2018) que foram extraídas do corpus do projeto ALiB (PAIM, 2018).

Quadro 1: Expressões fixas na área semântica *convívio e comportamento social* (Projeto ALiB)

FRASEOLOGISMO	CATEGORIA GRAMATICAL	SIGNIFICADO
Aquele que ronca e fuça	sintagma nominal (pronomes substantivo + pronome relativo + verbo + conjunção + verbo)	Forma alternativa de se referir à entidade sobrenatural maligna da tradição cristã.
Corno de goteira.	<i>Sintagma nominal</i> (nome + preposição + nome).	Forma alternativa de se referir ao homem que sofre uma infidelidade no relacionamento, que acontece no caso do casamento ou namoro.
Cu de cana.	<i>Sintagma nominal</i> (nome + preposição + nome).	Forma alternativa de se referir à pessoa que ingere bebidas alcoólicas sem moderação.
Dar adeus com a mão fechada	<i>Sintagma verbal</i> (verbo + nome + preposição + artigo + nome + adjetivo).	Forma de fazer referência ao indivíduo que não gosta de gastar dinheiro, que é mesquinho, avarento, sovina.
Falar mais que o homem da cobra.	<i>Sintagma verbal</i> (verbo + advérbio + conjunção + artigo + nome + preposição + artigo + nome).	Forma alternativa de se referir à pessoa que fala demais.
Mão de papagaio	<i>Sintagma nominal</i> (nome + preposição + nome).	Forma alternativa de fazer referência ao indivíduo que não gosta de gastar dinheiro, que é mesquinho, avarento, sovina.
Mão de vaca	<i>Sintagma nominal</i> (nome + preposição + nome).	Forma alternativa de fazer referência ao indivíduo que não gosta de gastar dinheiro, mesquinho, avarento, sovina.
Nó cego.	<i>Sintagma nominal</i> (nome + adjetivo).	Forma de fazer referência ao indivíduo que deixa suas contas sem pagar.

Fonte: Elaborado pelos autores, baseado em PAIM (2018)

Os fraseologismos apresentados denotam complexidade morfossintática, para tanto, é necessária a intervenção da semântica e do contexto gerenciado pela comunidade de uso para que sejam compreendidos. Aplicando-se alguns dos critérios sugeridos por Mejri (2012), optou-se por analisar o fraseologismo “*mão de vaca*” com o intuito de destacar que o aspecto constitutivo desse fraseologismo contempla a polilexicalidade, o que verificado pela estrutura do sintagma, apresenta três itens lexicais, separados por espaços em branco. Além do mais, nessa estrutura há a fixidez cruzada com a congruência, uma vez que não é possível a inserção, no eixo sintagmático, em nível sintático, da flexão de número (mão(s) de vaca(s), e no nível morfológico também não seria possível, por exemplo, mão(zinha) de vaca (quinha), bem como, não seria possível também a possibilidade da inserção de um adjetivo entre o substantivo e a preposição (mão grande de vaca) ou depois da preposição (mão de pequena vaca).

Em relação ao nível paradigmático, a comutação por itens de significado parecido, em: *pata da vaca* não apresenta sentido semelhante ao de *mão de vaca*, pois a expressão *pata de vaca*, embora exista no léxico, não significa sujeito avarento, mas trata-se de um outro

fraseologismo que se refere a uma planta medicinal, que segundo populares, é bom para diabetes. Essa planta é também conhecida como *mão de vaca*, *unha de vaca*, *pata de boi* e *unha de boi*, por conta do formato de suas folhas, arredondado. Com relação ao significado dessa estrutura, para Ferreira (1999), Aulete (2006) e Xatara (2013), *mão de vaca* é: 1. Brasileirismo do Nordeste Mocotó; 2. Brasileirismo da Culinária Nordestina Iguaria preparada com o mocotó; 3. Expressão popular. Indivíduo mesquinho, avaro. Apenas Houaiss (2009) define como outro sentido, ou seja, relacionado apenas à iguaria da culinária. PAIM (2018, p. 88).

Às outras estruturas apresentadas no quadro 1, podem-se aplicar os mesmos critérios de comutações e substituições sintagmáticas e paradigmáticas que atestam da flexibilidade estrutural das sequências, mas com a quebra do sentido conotativo que caracteriza a unidade fraseológica. A literatura sobre análise morfossintática das unidades fraseológicas mostra que há unidades que admitem algumas mudanças na estrutura, sem alteração de sentido, mas que essas modificações continuam ser restritas quando há ruptura do sentido global veiculado pela unidade polilexical. Isso sugere que ao analisar a unidade fraseológica, o especialista precisa levar em consideração o tripé morfossintático, semântico e pragmático. A estrutura depende do uso, e o uso é restrito pelo grau de combinatória permitido dentro de cada estrutura.

ALGUMAS CONCLUSÕES

O corpus examinado demonstra que a competência linguística do falante inclui não somente um sistema de regras para a geração de sentenças criativas, mas também um vasto componente de sequências de palavras memorizadas. Nesse sentido, é feita uma amostragem de fraseologismos com o intuito de demonstrar* como são constituídos os elementos numa relação morfossintático-semântica, considerando-se a importância de se identificar e conhecer os fenômenos fraseológicos de uma língua, pois já afirmava Saussure (2006) que o indivíduo não fala por palavras isoladas, ou seja, a todo momento usa combinações pré-fabricadas na língua para se comunicar.

Além do mais, outro fator relevante é a estabilidade atribuída por Mejri (1997) que reflete que há uma relação tão estreita entre os elementos dos fraseologismos que o leva a perder o significado primário para adquirir um novo sentido, como por exemplo, o *mão de papagaio* é o sujeito que se priva de tudo para poder economizar seu dinheiro, ou seja, não gosta de partilhar os gastos, desse modo, ele espera “*dar uma de João-sem-braço*” para que a sua conta seja paga.

Em síntese, pelos fraseologismos analisados vemos que os sintagmas cristalizados são largamente empregados em qualquer uso da língua, tanto na forma oral quanto na forma escrita e o seu estudo engloba um vasto campo de estudo como esse *casamento de comunhão de bens linguísticos* entre a Fraseologia e a Morfossintaxe.

REFERÊNCIAS

- AULETE, F. J.; VALENTE, A. L. dos S. **Aulete Digital**: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2006. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.
- CAMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. **Atlas Linguístico do Brasil. Questionários**. Londrina: Eduep, 2001.

- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Eletrônico**: século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira e Ed. Lexikon (versão 3.0), 1999.
- FULGÊNCIO, Lúcia. **Expressões fixas e idiomatismos do português brasileiro**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008, 502 p
- GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Flexão & derivação em português**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2005.
- _____. **Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português**. 1 ed. São Paulo, Contexto, 2011.
- GROSS, M. **Une classification des phrases figées du français**. *Revue québécoise de linguistique*, v. 11, n. 2, 1982, pp. 151-185.
- _____. **Les expressions figées em français**: noms composés et autres locutions. Paris: Ophrys, 1996.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**, Versão 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- _____. VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KENEDY, Eduardo. & OTHERO, Gabriel de Ávila. **Para conhecer sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2018.
- LAKOFF, George, & JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- MEJRI, Salah. **Le figement lexical**: descriptions linguistiques et structuration sémantique. Manouba: Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, 1997.
- _____. **Possibles de langues, possibles de discours**: entre (dé)figement et traduction. HUERTA, Pedro Mogorrón; MEJRI, Salah (Eds.). *Figement, traduction, variation, défigement*. Alicante: Alicante, 2011, p. 187-202.
- _____. **Délimitation des unités phraséologiques**. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e Paremiologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012, v. 1, p. 139-156
- _____. **Phraséologie et atlas linguistique**. Conferência proferida durante o VII Seminário Regional de Geossociolinguística – SERGEL. Universidade Federal do Pará, Belém, 23 nov. 2017.
- MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna (volume I). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L; UNTERNBÄUMEN, Enrique H. (orgs.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- PAIM, Marcela Moura Torres; RIBEIRO, Silvana Soares Costa. **Os fraseologismos no português falado no Nordeste brasileiro**: unidades fraseológicas para designar a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro. *A Cor das Letras*. Feira de Santana, n. 19, p. 79-90, 2018.
- PRETI, Dino. **Transformações sociais e seu reflexo no léxico da linguagem urbana brasileira contemporânea**. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 93-99, 2. sem. 1992.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. Revisão técnica de Ingedore Villaça Koch e de Thaís Cristófaros Silva. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- XATARA, C. **Dicionário de expressões idiomáticas**: português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá. 2013.
- ZULUAGA, A. **Introducción al estudio de las unidades fijas**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1980.

ANÁLISE DAS VARIAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS NA FALA DA JORNALISTA PARAENSE CÉLIA PINHO

Fabiane Everdosa Tolosa
Samuel Pereira Campos

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país multifacetado, dividido em cinco regiões com peculiaridades diferentes, e com manifestações linguísticas heterogêneas, motivadas, sobretudo por fatores sociais e contextuais, como a origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, contexto situacional, redes sociais e mercado de trabalho.

As manifestações linguísticas múltiplas fazem parte do estudo da sociolinguística que tem como um dos principais objetivos o estudo das variações linguísticas. A variação linguística segundo Bagno (2007) é um fenômeno capaz de explicar inúmeros fatores da natureza das línguas humanas, seu funcionamento e, mais especificamente, os processos de mudança linguística, pois a língua está em contínua desconstrução e reconstrução.

Em toda comunidade de fala, conforme Tarallo (2005) são frequentes as formas linguísticas em variação. Segundo o autor, as formas em variação ocorrem devido à língua falada ser usada em contextos naturais de interação social, é a língua dita em conversas entre a família — é a língua dos botequins, parques e rodas de amigos. Sendo assim, todo tipo de variedade linguística é funcional e oferece aos falantes da língua todos os recursos para que interajam socialmente.

Apesar de a sociolinguística estabelecer que não existam variedades linguísticas “melhores” ou “piores”, ainda assim, os fenômenos linguísticos são vistos como algo negativo ou como sinal de decadência da língua, e devido esta percepção equivocada muitos falantes, principalmente, das regiões norte e nordeste ainda são ridicularizados pela forma que falam.

O preconceito linguístico pode ser percebido até mesmo em rede nacional, como em novelas e programas humorísticos, que ainda retratam os falantes das regiões norte e nordeste, como personagens atrasados, inferiores e rústicos— esses personagens são criados para provocar o riso e o deboche dos demais personagens e telespectadores.

Observa-se o preconceito linguístico também no meio jornalístico. O Manual do Estadão recrimina o uso da gíria, ainda que ela faça parte da língua falada. Outro tópico do referido Manual critica o uso de modismo na oralidade dos jornalistas, no entanto, conforme Lage (2003), os jornalistas utilizam registros de diferentes linguagens, há um espaço para o regionalismo, variedades distintas e o coloquialismo.

Levando em consideração a extrema importância de se conhecer e compreender a diversidade linguística presente no país, há a necessidade de pesquisas sobre as variações, em especial, a dos paraenses. O falar paraense ainda é muito estigmatizado e pouco estudado em livros de linguística, devido a essas observações surgiu o interesse em analisar as variações fonético-fonológicas na fala da jornalista Célia Pinho, conhecida pelos paraenses como “rainha do Pará”.

Este estudo possui como aporte teórico os autores Bagno (2004-2007), Alkmim (2001) e Castilho (2014), e tem como objetivo geral analisar as variações fonético-fonológicas na fala da jornalista Paraense Célia Pinho, e como objetivo específico verificar quais as variações fonético-fonológicas são mais recorrentes na fala da jornalista. Os caminhos da pesquisa utilizados no estudo são o estudo de caso e a abordagem qualitativa. E como *corpus* da pesquisa foram analisadas cinco reportagens da jornalista Célia Pinho no noticiário Balanço Geral Pará, sendo quatro reportagens do ano de 2020 e uma do ano de 2021.

O artigo está dividido em seções, na primeira seção é apresentada as considerações iniciais, na segunda seção está o aporte teórico e na terceira seção tem os caminhos traçados nesta pesquisa. A quarta seção consta a análise dos dados e por fim há as considerações finais e as referências utilizadas na pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O conceito de variação linguística segundo Bagno (2007) é a espinha dorsal da sociolinguística, no entanto, alguns modelos teóricos como a teoria glossemática de Hjelmslev e o gerativismo de Chomsky entendem a variação apenas como um acidente e não como característica indispensável das línguas. Contrapondo, essa visão homogeneizada, a sociolinguística estabelece que a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana. De acordo com Cezario e Votre (2011), a variação não é um efeito do acaso, e sim um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos e estruturais.

A variação linguística é motivada por fatores de origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e sofre influência até mesmo das redes sociais. Logo abaixo, listam-se alguns exemplos desses fatores sociais.

Conforme Bagno (2007, p. 43-44):

Origem Geográfica: A língua varia de um lugar para outro, pessoas de diferentes regiões falam de forma variada. Por exemplo, o pão possui diferentes nomes em cada região do Brasil. Na região norte é denominado como pão carequinha, no Rio Grande do Sul é chamado cacetinho e no Rio de Janeiro chama-se pão de sal.

Status socioeconômico: Pessoas com diferentes níveis de renda falam diferente. Alkmim (2001) cita como exemplo desse fator o uso da dupla negação como “em ninguém não viu” e “eu nem num gosto”.

Grau de escolarização: O acesso menor ou maior das pessoas a cultura letrada interfere nos usos linguísticos. Castilho (2014, p. 2004) cita que pessoas não letradas e de classe social mais baixa usam o português popular enquanto os falantes escolarizados usam a variedade padrão, aprendida na escola e com a família.

Idade: Crianças não falam da mesma forma que os jovens ou adultos. Crianças não conseguem articular perfeitamente os fonemas, já os jovens costumam empregar gírias na fala.

Sexo: Mulheres e homens fazem uso diversificado dos recursos que a língua oferece. Há diferenças no tom de voz, ritmo, bem como preferências por determinadas estruturas sintáticas. Castilho (2014, p. 2012) afirma que pesquisas realizadas sobre o Português Brasileiro (PB) verificaram que homens e mulheres falam diferente as expressões *eh*, *ahn* e *eh*, o que configura-se como “sotaque sintático”.

Mercado de trabalho: O vínculo do indivíduo com determinada profissão interfere na sua atividade linguística, pois uma professora não fala da mesma forma que um policial ou um motorista de táxi.

Redes sociais: Os falantes podem ter comportamentos linguísticos semelhantes aos adotados pelas pessoas com as quais eles interagem nas redes sociais. Algumas expressões conhecidas nas redes sociais entre o público jovem são as expressões: *cringe*, cancelar e biscoiteiro. *Cringe* se refere a algo vergonhoso ou ultrapassado, esse termo foi usado em discussões nas redes sociais entre a geração Z (pessoas nascidas entre 1995 e 2010) e a *millennials* (pessoas nascidas entre 1980 e 1990).

As variações linguísticas também ocorrem em todos os níveis da língua. Bagno (2007) cita como exemplos a mudança fonética- fonológica, morfológica, semântica e lexical. Para Bortoni-Ricardo (2014, p. 61), embora a mudança linguística aconteça em todos os níveis da língua, é no léxico que ela se torna mais perceptível pelos falantes, um exemplo são os itens lexicais informais, conhecidos como gírias que podem ultrapassar os limites do grupo social ou da região originária.

CAMINHOS DA PESQUISA

Neste estudo é utilizada a abordagem qualitativa, segundo Liane Zanella (2013), esta abordagem se preocupa em conhecer a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Ademais, essa pesquisa configura-se como estudo de caso, de acordo com Antônio Severino (2013, p. 105), “o estudo de caso se concentra em um estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos”.

O *corpus* de análise são reportagens da jornalista Célia Pinho exibidas no noticiário Balanço Geral Pará, as reportagens foram retiradas da plataforma *youtube*. Para fazer esse estudo foram selecionadas reportagens recentes da jornalista, no total foram analisadas cinco matérias, sendo quatro reportagens do ano de 2020 com assuntos diversificados como: entrevista com grandes nomes da música paraense, como se proteger da *covid* 19, reportagem nas praias de Belém durante a Pandemia da *covid* 19 e uma cobertura ao vivo sobre uma enchente em um dos bairros de Belém, apenas uma reportagem é do ano de 2021 e possui como temática o aniversário da cidade de Belém.

Definida a amostra foi realizada a transcrição das entrevistas de Célia Pinho, a transcrição não é ortográfica, pois o objetivo do estudo é transcrever as reportagens da forma mais parecida com a fala de Célia Pinho. Após a transcrição foi realizada a triagem dos turnos de fala de Célia Pinho.

CÉLIA PINHO

Célia Maria Gomes de Pinho, mais conhecida como “Rainha do Pará”, nasceu em Belém do Pará, em 15 de agosto de 1964, a repórter trabalha há mais de 33 anos na área jornalística. Célia Pinho trabalhou por setores diversificados como reportagem, apresentação, chefia de reportagem, edição e direção de programas. Além disso, a jornalista já atuou no jornalismo impresso e na assessoria de imprensa e rádio.

Célia Pinho integra atualmente a equipe do noticiário Balanço Geral Pará. A jornalista integra a equipe há mais de sete anos e faz reportagens abordando assuntos como a violência

da cidade e denúncias da população Paraense. O noticiário apresenta como destaque Célia Pinho, conhecida como “Rainha do Pará” que como tal “atua”, conforme sua vontade e liberdade para reinar sem preconceito social e linguístico nos momentos em que investiga ou constata alguma irregularidade nas suas reportagens.

ANÁLISES DOS DADOS

MONOTONGAÇÃO DO DITONGO /OU/

Nas entrevistas de Célia Pinho ocorreu a monotongação do ditongo /OU/, como comprova-se nesses trechos “daquelas **ropas** cum brilha” e “o quê **instoro** primeru”. Na língua portuguesa conforme Mendonça (2012, p. 84) os ditongos /ou/ e /ei/ são reduzidos devido à forte influência africana e portuguesa. O fenômeno é observado em Cabo Verdiano, pois o ditongo /ei/ e /ou/ são pronunciados como /ê/ e /ô/, como comprovam-se nas palavras leite > lête e pouco > pôco. Na ilha de São Tomé, Ilha do príncipe e Ilha de Ano bom também acontece a monotongação, o ditongo /ei/ passa a /e/ e /ou/ passa a /o/ como nas palavras outro > otulo e terceiro > tercelo.

Em Portugal, de acordo com Teyssier (1982) a monotongação começou provavelmente a manifestar-se no século XVIII, invadiu todo o sul e a maior parte do centro de Portugal. Em muitos lugares de Portugal o ditongo /ou/ foi reduzido pela vogal /o/, mas no Norte, o antigo ditongo /ou/ [ow] continua presente. Cabe destacar que em algumas áreas de Portugal o /ou/ foi substituído pelo /oi/.

O ditongo /ow/ conforme Bisol (2014, p.124) transforma-se em monotongo pelo processo de apagamento ou reanálise, este último ocorre, pois os falantes não pronunciam mais o ditongo /ou/ e sim a vogal /o/ na forma subjacente. Vale salientar que a autora afirma que não há redução do ditongo /ow/ quando ele é derivado de /ol/ como nas palavras gol, molde e folclore justamente porque não se configura como ditongo subjacente.

No Brasil, segundo Bagno (2004), os livros didáticos e algumas gramáticas normativas ainda insistem em dizer que nas palavras couro, roupa e ouro existe ditongo, ou seja, um encontro vocálico em que duas vogais são pronunciadas. Contudo, para Bagno (2004), os falantes há muito tempo não pronunciam mais o ditongo /ou/ e sim apenas a vogal /o/, para o autor, a redução do ditongo /ou/ pelo /o/ não é somente característica do português não padrão, mas também do português padrão. Sobre a monotongação Cunha e Cintra estabelecem:

Nem na pronúncia normal de Portugal nem na do Brasil se conserva o antigo ditongo [ow], que ainda se mantém vivo em falares regionais do norte de Portugal e no Galego. Na pronúncia normal reduziu-se a [o], desaparecendo assim a distinção de formas como Roupa/ropa, boubá/boba. No português do Rio de Janeiro e de algumas outras regiões do Brasil, devido à vocalização do l em final absoluta ou em final de sílaba ouvem-se os ditongos [ow] e [w] em palavras como gol, soltar, sol e molde (CUNHA E CINTRA, 2017, p. 61).

Embora seja mais comum à redução do ditongo [ow] para [o], o ditongo [ow] ainda permanece presente em algumas áreas de Portugal e do Brasil, assim como na escrita.

A dissertação intitulada “a redução do ditongo Ow e ey no português falado de Altamira (PA)” de autoria de Raquel Lopes (2002) verificou a ocorrência desse fenômeno na fala de

moradores de Altamira com idade entre 15 e 70 anos de idade. O fenômeno da redução do ditongo /ow/ segundo a pesquisa da autora ocorreu em 95% dos casos e a manutenção do ditongo [ow] ocorreu em 5% dos casos.

A monotongação do ditongo /ou/ segundo análise de Lopes (2002, p.57) quase não encontra ambientes bloqueadores. A autora observou que a posição do ditongo /ow/ no fim da palavra favorece a monotongação, principalmente quando se trata dos verbos da primeira conjugação, flexionado na 3ª pessoa do passado perfeito do modo indicativo, como andou, falou e chegou.

O contexto fonético seguinte segundo o estudo de Lopes influencia no processo da monotongação, os segmentos velares [k, g], as bilabiais [p, b], e as labiodentais [f, v] favorecem o apagamento do [w]. Em relação ao contexto fonético posterior a redução do ditongo /ou/ é favorecida pela tepe [ɫ], consoantes velares [k, g], vogal baixa [a], consoantes dentais [t, d] e pelas alveolares [s, z].

A pesquisa de Lopes (2002, p. 60) também verificou que ocorreu monotongação até mesmo quando a semivogal é resultante de uma vocalização da lateral pós-vocálica, pois diante da consoante labiodental /v/ e da alveolar /s/ aconteceu à redução do ditongo /ol/ como nas palavras desenvolvimento, envolvido e bolsa. Esta conclusão do estudo de Lopes se diferencia de pesquisas realizadas por Bisol anteriormente. O fenômeno da monotongação do ditongo /ou/ ocorreu com mais recorrência nas reportagens de Célia Pinho diante das consoantes labiodentais e da tepe. Fato esse que se assemelha ao estudo realizado por Lopes.

ROTACISMO

Na reportagem de Célia Pinho sobre os cuidados necessários para se evitar a contaminação da *covid* 19, há a troca do /L/ pelo /R/. A palavra “plaquinha” foi pronunciada como “**praquinha**”, como verifica-se nesse trecho “Claru **já** dexa um bându de **praquinha**”. O fenômeno que acontece nessa palavra chama-se rotacismo que configura-se como a neutralização de uma líquida lateral por uma líquida vibrante simples ou tepe em sílabas do tipo CCV (consoante + consoante+ vogal).

Na língua portuguesa, Costa (2011, p.18) estabelece que as variações das líquidas podem acontecer em dois contextos silábicos, o primeiro caso acontece no ataque complexo como nas palavras placa ou praca e o segundo caso trata-se da coda silábica como nas palavras purso ou pulso.

Cabe destacar que muitos falantes do português não padrão só conhecem encontros consonantais com /R/, ou seja, nas variedades deles não existem encontros consonantais com /L/, entretanto esses falantes são vítimas de inúmeras piadas e desrespeito. A forma que eles falam é vista como um “erro” até mesmo nos meios de comunicação e nos livros didáticos.

A troca do /L/ pelo /R/ segundo Bagno (2007) é entendida até mesmo como “atraso mental” dos falantes que falam dessa forma, porém esse fenômeno fonético não se trata de atraso ou ignorância, e sim de um fenômeno que contribuiu até mesmo para formação da língua portuguesa padrão, algumas palavras como dobro, prega e branco, por exemplo, tinham em sua origem, um /L/ bem nítido que se transformou em /R/, o que demonstra que o rotacismo é um fenômeno bastante presente na língua desde o latim, e de acordo com Costa

(2011) há registros do rotacismo na mudança do latim vulgar para as línguas românicas, o que é comprovado através de documentos como o *Appedix probi*, este documento é uma lista escrita anonimamente, provavelmente por um professor. No documento constavam 227 correções feitas pelo professor de como deveria ser a pronúncia do *sermo usualis*, denominação dada ao latim falado.

O rotacismo de acordo com Costa (2011, p.19) é observado em textos literários de autores importantes como Camões, Vieira, Sá de Miranda e Fernão Lopes. Outro registro do fenômeno, de acordo com Costa (2011) é a Carta de Pero Vaz de Caminha, nesse documento, Pero Vaz de Caminha escreveu *concuir* ao invés de *concluir* e *parma* ao invés de *palma*, fato que reitera que esse fenômeno não é somente característica de pessoas não letradas.

Dessa forma, fica claro que os falantes que fazem a troca do /L/ pelo /R/ não são “burros” ou falam “menos certo”. Além do mais, é importante enfatizar que apesar de muitas pessoas acreditarem que esse fenômeno seja característica apenas de pessoas que moram na zona rural ou com pouca escolaridade, ainda sim, ele ocorreu na fala de Célia Pinho o que demonstra o quanto às pessoas julgam os fenômenos linguísticos sob o viés sociocultural e não como uma variação sujeita a diversos contextos de usos e emoções.

AFÉRESE

Metaplasmo segundo Castilho (2014, p. 684) consiste em uma variação fonética, motivada, sobretudo pela adição, subtração, transformação e transposição de segmentos, esse fenômeno foi percebido em várias fases da língua pelos neogramáticos que identificaram quatro tipos de metaplasmo. A seguir, os metaplasmos encontrados pelos neogramáticos:

1. Adição de segmento no início da palavra, como em *lembrar* > *alembrear* (prótese), no interior da palavra, como em *umeru* > *ombro* (epêntese), no final da palavra, como em *ante* > *antes* (paragoge).
2. Subtração de segmento no início da palavra, como em *até* > *té* (aférese), no meio da palavra, como em *palumba* > *pomba* (síncope), no final da palavra, como em *amore* > *amor* (apócope).
3. Movimento de segmento no interior da sílaba, como em *semper* > *sempre* (metátese), ou de uma sílaba para outra, como em *januariu* > *janeiro* (hipértese).
4. Transformação de um segmento em outro, como em *cata* > *cada* (assimilação), *calamellu* > *caramelo* (dissimilação). Há vários tipos de assimilação, na dependência do segmento transformado: (i) assimilação do traço de nasalidade (nasalação), em *sana* > *sã*; (ii) assimilação do traço de palatalidade (palatização), em *cena* > *ceia* (por meio da africada ts) (CASTILHO, 2014, p. 684).

Dentre os metaplasmos mostrados acima foi possível verificar com mais recorrência nas reportagens de Célia Pinho, o metaplasmo por supressão ou subtração, denominado como aférese, como percebe-se nesse trecho das entrevistas da jornalista “**Pra** traír cada vez mais u publicu” e “**Tá** doida é?”

Aférese consiste na supressão de um fonema no início de uma palavra, e conforme Vieira (2012) a aférese ocorre apenas em posição átona. Aférese, é um fenômeno muito frequente na língua desde o latim, como verifica-se nos exemplos mostrados pelos autores Neto (1956) e Silveira Bueno (1967), *aequalia* > *igualha*, *aestuariu* > *esteiro*, *excalceare* > *scalciare*, *inspiratio* > *spiratio*, *excoriare* > *scoriare*, *globellu* > *lobellu*.

O fenômeno da aférese de acordo com Vieira (2012, p.93) percorreu várias etapas da língua e continua muito frequente no Português brasileiro, e se manifesta em contextos fonológicos iniciais diversos. Cabe destacar que esse fenômeno segundo Vieira (2012) não se limita apenas ao campo fonológico, pois pode haver uma interação com o componente morfológico sem que haja uma mudança no campo semântico, o que demonstra o caráter morfofonêmico da aférese.

No capítulo sobre a influência africana no Português, Mendonça (2012) afirma que o negro influenciou significativamente a língua Portuguesa. Uma das contribuições dos povos africanos é o alongamento das pretônicas e a elocução mais arrastada, para o autor, os africanos também influenciaram principalmente nos dialetos do interior. Mendonça (2012, p. 82) aponta que o processo de aférese possui contribuições dos negros, o autor atribui como aférese violenta o processo de supressão das palavras estar >tá, você > ocê, acabar >ca-bar e Sebastião > bastião.

Gonçalves (1993) em sua pesquisa realizada em 1990 demonstra que há três tipos de aférese majoritariamente. O primeiro tipo de aférese acontece nos casos em que há o apagamento do /es/, esse primeiro caso de aférese ocorre principalmente diante do verbo estar >tá e também em verbos na 3ª pessoa do singular do presente do verbo esperar, em que há a locução do verbo espere aí para peraí. O segundo tipo de aférese ocorre com a palavra obrigado/a que é reduzido para brigado/a. O último caso de aférese é a supressão da vogal /a/ inicial, este terceiro tipo de aférese é o caso mais frequente na língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade linguística como mostra este estudo não pode ser tratada como a ruína ou decadência da língua, mas sim como uma variação motivada por fatores internos e externos. Dessa forma, baseando-se nos pressupostos da sociolinguística foi possível verificar nas reportagens da jornalista Célia Pinho variações fonético- fonológico como a monotonização do ditongo /ou/, rotacismo e aférese. Além disso, foi possível compreender que muitos desses fenômenos são influenciados pela língua latina e africana, ou seja, não acontecem aleatoriamente.

As análises das entrevistas de Célia Pinho reafirmam a diversidade presente na fala, a qual não pode ser desprezada, mas sim estudada e discutida nas instituições de ensino, assim como se preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois os educandos precisam conhecer e respeitar a diversidade linguística existente no país.

Portanto, acredita-se que esse estudo pode ser um suporte significativo para o trabalho de professores em sala de aula, pois possibilita que os docentes conheçam e abordem com os alunos sobre as variedades linguísticas, em especial a dos paraenses que ainda é extremamente estigmatizada e pouco discutida em livros de linguística. Além disso, esse estudo possibilita que os professores não tentem reprimir um educando que diz “Nós vai”, pois isso causa no aluno a impressão que ele não sabe falar a própria língua. Dessa forma, a escola e os professores não podem ignorar a heterogeneidade linguística, e sim ensinar que existem duas formas de dizer a mesma coisa e que essas formas são vistas de formas diferentes na sociedade devido às avaliações socioculturais existentes no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In. MUSSALIN, F; BENTES, A.C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: Novela Sociolinguística**. São Paulo: parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro** [recurso eletrônico]/ org. Leda Bisol. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BORTONI, Ricardo. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2018.
- CAMACHO, R.G. Sociolinguística. In. MUSSALIN, F; BENTES, A.C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CASTILHO, Ataliba T. De. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEZARIO, M.M; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In. Martelotta, M. E. **Manual de linguística** (org). 2º ed. São Paulo: Contexto. 2011.
- COSTA, Luciane Trennephol. **Abordagem Dinâmica do Rotacismo**. (doutorado em linguística). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 176. 2011.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo** [recurso eletrônico]. 7º ed. Rio de Janeiro: Léxico, 2017.
- GONÇALVES, Carlos. **Aférese e prótese: verso e reverso morfológico**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, mimeo, 1993.
- LAGE, Nilson. **Linguagem Jornalística**. 7ª edição, São Paulo: Ática, 2003.
- LOPES, Raquel. **A realização variável dos ditongos /ow/ e /ej/ no português falado em Altamira/PA**. Dissertação (mestrado em linguística)- Universidade do Estado do Pará. Belém, p.97.2002.
- MENDONÇA, Renato. **A influência africana no Português do Brasil**. Brasília: Funag, 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** [livro eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sócio-linguística**. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. Martins Fontes, 1982.
- VIEIRA, Raquel. **Historiografia-linguística dos métodos estudo sobre aférese no Brasil**. (Doutorado em linguística). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 148. 2012.
- ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa** - 2. ed. reimp.- Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

A AVALIAÇÃO SOCIAL DOS CUIABANOS E VÁRZEA-GRANDENSES: DESIGN DE UM EXPERIMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO SOBRE O USO VARIÁVEL DO ROTACISMO DE /L/ EM ATAQUE COMPLEXO

Karina de Jesus Araújo
Marcus Garcia de Sene

INTRODUÇÃO

O rótulo “Sociolinguística” se aplica a abordagens distintas¹ que, embora se difiram entre si pela forma como analisam a língua, se aproximam pelo interesse em estabelecer a relação entre língua e sociedade. A esse respeito, Alkmin (2001) esclarece que língua e sociedade “estão ligadas entre si de modo inquestionável” (ALKMIN, 2001, p. 21). Considerada no seio de uma comunidade de fala (LABOV, 1972), a língua é eminentemente um fato social (MEILLET, 1984; CALVET, 2002) e, por ser social, a língua costuma transmitir, “além da mensagem contida em seu discurso, uma série de dados que permite a um interlocutor atento não só depreender seu estilo pessoal —seu idioleto—, mas também filiá-lo a um determinado grupo” (BRANDÃO, 1991, p. 6). Em outras palavras, a língua não só transmite o seu significado denotacional, isso porque o significado da variação linguística não é estabelecido somente a partir da semântica de uma forma linguística (SENE, 2019, 2022), mas também é construído na medida em que os falantes interagem com ela.

As formas linguísticas variáveis apresentam significados que são co-construídos socialmente, o que equivale dizer, por exemplo, que “nenhuma propriedade linguística da palavra ‘gato’ se associada inerentemente ao conceito de felino peludo” (SENE, 2022, p. 48) essa conexão é quase sempre arbitrária e dependente de vários fatores contextuais. Em termos linguísticos, o uso de “*nois vai*” não indicia significados sociais como “menos escolarizado” porque existe algo essencial neste uso que permitiria o aparecimento desse significado. O elo entre as formas linguísticas e os significados sociais vai depender “de diferentes movimentos ideológicos que os falantes fazem a depender da interação, do lugar, do contexto, etc.” (SENE, 2022, p. 48).

Os significados sociais das formas linguísticas podem ser investigados a partir dos estudos de percepção, atitudes, crenças e avaliação subjetiva. Neste artigo, opta-se por trabalhar com a noção de avaliação subjetiva, uma vez que a língua por ser um fato social está sujeita à avaliação de quem fala, de um lado, e de quem a escuta do outro (FREIRE, 2016; SENE, 2019, 2022, SENE, BIAZOLLI, BRANDÃO, no prelo). Essa avaliação, então, é entendida como o resultado de um processo operado pelo falante quando diante de formas linguísticas variáveis. A apreciação social dos falantes é realizada na medida em que se recupera suas crenças sociais e a ativação de “modelos culturais” (FELTES, 2018) compartilhados socialmente. Em outras palavras, a avaliação subjetiva ocorre devido à capacidade cognitiva do falante e, ao mesmo tempo, a depender do nível de saliência de um determinado fenômeno linguístico.

¹ Três grandes vertentes se destacam dentro da sociolinguística: a sociolinguística interacional com destaque para as pesquisas de Erving Goffman, John Gumperz e Dell Hymes. A sociologia da linguagem em que os estudos se direcionam menos às estruturas linguísticas e mais as questões de cunho social. Por fim, a Teoria da Variação e da Mudança, ligada à figura do William Labov, que busca sistematizar os padrões linguísticos variáveis com vistas a identificar os condicionadores internos a língua e externos a ela.

Uma dada forma em variação pode ser sensível ou não a depender de uma série de fatores sejam eles: sociais, linguísticos ou ideológicos (FREITAG, 2014; FREITAG, 2017; SANTOS, 2020). Por exemplo, quando um falante ouve uma variante linguística diferente da tua, ele evoca, mesmo que inconscientemente, alguns significados, percepções e crenças que podem ou não se materializar em julgamentos sociais negativos sobre aquela variante específica. Esses julgamentos podem ser medidos, por exemplo, a partir de um teste como o *self report test* (LABOV, 2001) em que os indivíduos podem selecionar, dentre algumas variantes linguísticas, aquelas que se aproximam mais do seu uso cotidiano. Tal como esclarece Labov (2001) a expectativa é que os falantes vão ter predileção por aquelas formas mais próximas às de um prestígio reconhecido. Com esse protocolo de análise, é possível, na sequência, indagar o porquê as demais variantes não foram selecionadas com vistas a compreender quais os significados sociais estão associados a elas e, com isso, fazer uma reflexão no que se refere à prestígio e ao estigma.

Esse tipo de abordagem, identificada como abordagem direta, permite acessar as avaliações, crenças e atitudes sobre usos linguísticos perguntando abertamente aos falantes o que eles ‘acham’ (GARRET, COUPLAND, WILLIAMS, 2003). O cuidado na utilização dessa abordagem envolve o fato de que, por vezes, as respostas fornecidas pelos ouvintes podem ser aquelas socialmente desejáveis. Para superar esse paradigma, uma nova forma de acessar os julgamentos sociais é por meio da técnica *matched-guise* (LAMBERT *et. al.* 1960; CAMPBELL-KIBLER, 2006), que objetiva acessar as percepções e avaliações subjetivas indiretamente, sem que o participante da pesquisa saiba explicitamente o que está sendo mensurado. Para o êxito desse tipo de abordagem, é necessário todo um controle das informações que vão desde o conteúdo informacional a outras pistas paralinguísticas. A rigor, a técnica consiste na manipulação do mesmo trecho de fala, alterando apenas a variável alvo do estudo².

A compreensão das avaliações e reações subjetivas dos falantes a respeito de usos variáveis tem um papel importante dentro da sociolinguística variacionista por, pelo menos, dois motivos. O primeiro envolve um dos cinco paradoxos da Teoria da Variação e Mudança, que é o problema da avaliação (Weinreich, Labov & Herzog, 2006 [1968]). Isso porque compreender os correlatos subjetivos (ou mesmo latentes) das formas em variação podem auxiliar no entendimento de uma possível (ou não) mudança linguística. O segundo aspecto envolve a possibilidade de mapear os significados sociais associados as formas linguísticas e, sobretudo, entender o movimento ideológico em que múltiplos significados sociais são conectados, de forma indicial (SILVERSTEIN, 2003), a mesma forma linguística.

Sendo assim, considerando a relevância de se investigar a avaliação subjetiva de Cuia-banos e Várzea-grandenses a respeito do uso variável de /l/ em ataque complexo nesta mesma região, neste trabalho, apresenta-se a elaboração e *design* de um experimento de avaliação sociolinguística construído com base na técnica de *matched-guise* (LAMBERT, LAMBERT, 1972; CAMPBELL-KIBLER, 2006). Destaca-se, ainda, que este trabalho integra as preocupações do projeto “Diversidade linguística, avaliação subjetiva e respeito linguístico” aprovado pelo Centro Universitário Newton Paiva e coordenado pelo Prof. Dr. Marcus Garcia de Sene.

2 Mais informações a respeito da técnica podem ser conferidas na seção do design do experimento.

A VARIÁVEL LINGUÍSTICA E O DESIGN EXPERIMENTAL

A troca do /l/ pelo /r/ ou, então, o rotacismo é um dos fenômenos sociolinguísticos mais registrados dentro do Português Brasil e pode ocorrer em contextos de coda como em ‘mel > mer’, ‘alface > arface’ e, também, em ataque complexo como em ‘problema’ > ‘proprema’. No entanto, o que é atualmente taxado como um erro e associado a um falar “menos culto”, “caipira” e “de baixa escolaridade” é, na realidade, uma continuação de uma tendência já anteriormente registrada na nossa língua. Teyssier (2014), a respeito da troca do /l/ pelo /r/, nos ensina que este fenômeno **é resultado de** uma dada propensão natural da evolução das línguas românicas cujas raízes mais próximas estão no latim vulgar – o /l/ converteu-se em /r/ no português atual e de “*obligare*” passou-se a “obrigar”. O registro de que essa variação na língua pode ser encontrada na própria produção de os Lusíadas, de Camões, em que sua primeira edição se registra usos como: frauta, frecha, pranta, pruma (COX, 2008).

A escolha por trabalhar com esse fenômeno do ponto de vista experimental é que, de modo geral, os trabalhos de produção sociolinguística diagnosticaram que essa variável está associada a um certo estigma, uma vez que foi recorrentemente mapeada na fala de pessoas menos escolarizadas, de classe social baixa e de zona rural (MOLLICA, PAIVA, 1991; COX, 2001; BUSSE, CRISTINO, 2019; CAMPELO, 2022). Considerando essa estratificação, a variável em questão é então reconhecida como um estereótipo do ponto de vista laboviano (LABOV, 1972), uma vez que **é um fenômeno** socialmente marcado de forma consciente pelos falantes e sujeito a avaliação subjetiva. Dito de outro modo, é um fenômeno que, de tão saliente, os falantes fazem menção a ele por meio de discursos metalinguísticos.

Porém, na região de Cuiabá e Várzea Grande esse traço linguístico, do ponto de vista da produção, foi mapeado, “indistintamente, em falantes das zonas rural e urbana, pouco ou muito escolarizados e letrados, e ocorre em contextos de interação mais ou menos formais”. (COX, 2009, p. 79). Sendo assim, o interesse deste experimento é examinar se, nas regiões em questão, a variável será associada a traços de “ruralidade”, “caipira”, “oralidade” e “baixa escolaridade” ou ao considerar que o uso desta variável é recorrente na comunidade em questão os significados sociais associados a essa forma linguística serão divergentes dos estereótipos sociais que emergem sobre a troca do /l/ pelo /r/ e recorrentemente veiculados nas mídias sociais.

Para apreender esses significados sociais, foi desenvolvido um experimento sociolinguístico para acessar as avaliações subjetivas dos falantes desta região. Para isso, o primeiro passo foi coletar as crenças linguísticas dos falantes que residem nesta região a respeito do próprio modo de falar. Esse passo é fundamental para identificar quais são os termos que eles usaram para a caracterização de seu próprio modo de falar. Desenvolvido por meio de um Formulário do Google, aplicou-se o questionário inicial a 32 participantes que responderam a duas perguntas, a saber: “o que você acha do modo de falar da região de Cuiabá/Várzea-Grande?” e, ainda, “Registre abaixo qual (ou quais) pistas linguísticas caracterizam o falar típico dessa região?”.

Figura 1 - Respostas a pergunta: O que você acha do modo de falar da região de Cuiabá/várzea-grande?

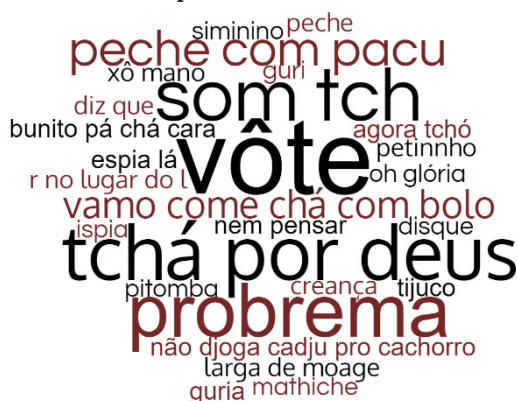


Fonte: elaborado pelos autores

As repostas sumarizadas por meio de uma nuvem de palavras caracterizam o falar da região de forma bastante variável: normal, engraçado, feio, bonito, único etc. Tal resultado ilustra uma divergência por parte dos participantes que responderam ao questionário. Em geral, os inquiridos parecem não ter coesão social a respeito de como identificam o falar da região. Essa inspeção preambular é relevante para que possamos construir o experimento final de modo a abarcar o maior número de variáveis que possam influir ou explicar as respostas dadas pelos inquiridos. A partir desse resultado, emerge então a necessidade de compreender o grau de pertencimento dos respondentes a partir de perguntas como: “você tem orgulho de ser residente da região de Cuiabá e Várzea-grande?”

Outra questão que encabeçava o questionário de crenças é quais pistas linguísticas caracterizam o falar típico dos cuiabanos e várzea-grandenses? Para essa, as seguintes pistas foram mencionadas.

Figura 2 - Respostas a pergunta: registre abaixo qual (ou quais) pistas linguísticas caracterizam o falar típico do cuiabano?



Fonte: elaborado pelos autores

Entre as respostas dadas pelos inquiridos, destaca-se que o rotacismo é apresentado de duas formas: primeiro com maior frequência na palavra problema e, também, menos frequente menção à **r** no lugar do **l**. Isso reforça que, de fato, a forma linguística em questão

é conscientemente percebida pelos falantes da região e, então, caracterizadora do modo de falar. Considerando que as crenças gerais dos falantes possam representar respostas socialmente desejáveis, já que foram diretamente abordados sobre o tema de língua/linguagem, constrói-se, então, um experimento sociolinguístico para acessar os significados sociais do rotacismo de forma indireta por meio da técnica de *matched-guise* (LAMBERT et. al. 1960; CAMPBELL-KIBLER, 2006). Para a realização do experimento, foi necessário a elaboração de estímulos auditivos para que estes fossem inseridos ao instrumento de coleta e os respondentes apresentassem suas reações subjetivas a respeito do que estavam ouvindo.

Para a construção desses estímulos, seguiu-se a orientação de Sene (2022, p. 179) que alerta que, para a construção dos estímulos, é preciso seguir 5 requisitos: (i) representatividade – ser representativo do que está sendo estudado, (ii) opacidade dos estímulos – os ouvintes não podem estar ciente da manipulação da variável, (iii) naturalidade – os disfarces criados precisam ser igualmente plausíveis de serem dito pelos falantes, (iv) livre de interferência – eliminação de qualquer outra variável que possa ser saliente a percepção e, por fim, (v) compatibilidade no conteúdo informacional – os estímulos precisam tratar de temas semelhantes; embora não exista conteúdos verdadeiramente neutros, “a discrepância entre os conteúdos do estímulo podem influenciar no julgamento social” (SENE, 2022, p. 179).

Com essas sugestões e com base na técnica de *matched-guise* (LAMBERT et. al., 1960; CAMPBELL-KIBLER, 2006) os seguintes estímulos foram desenvolvidos e gravados por 4 falantes do sexo masculino.

Quadro 1 – Estímulos desenvolvidos para o experimento

	Variante padrão /l/	Variante não padrão /r/
Estímulo 1	Os meus amigos estavam querendo que eu comprasse um copo lá de PLÁSTICO só porque todo mundo tinha e ... assim ... eu não gosto dessas modinhas ... então CLARO que não comprei.	Os meus amigos estavam querendo que eu comprasse um copo lá de PRÁSTICO só porque todo mundo tinha e ... assim ... eu não gosto dessas modinhas ... então CRARO que não comprei.
Estímulo 2	No hospital perto de casa nunca tem nenhum médico de PLANTÃO e outro dia ... no bairro vizinho uma criança se machucou com um BLOCO de cimento e não tinha ninguém lá para dá o atendimento.	No hospital perto de casa nunca tem nenhum médico de PRANTÃO e outro dia ... no bairro vizinho uma criança se machucou com um BROCO de cimento e não tinha ninguém lá para dá o atendimento.
Estímulo 3	Então ... mês passado tinha uma novidade na cidade ... de uma bebida muito bonita ... e é CLARO que eu já fui atrás ... mas ... assim a bebida era muito boa ... mas a garrafa era de PLÁSTICO ... nem dava para guardar de lembrança.	Então ... mês passado tinha uma novidade na cidade ... de uma bebida muito bonita ... e é CRARO que eu já fui atrás ... mas ... assim a bebida era muito boa ... mas a garrafa era de PRÁSTICO ... nem dava para guardar de lembrança.

Estímulo 4	Na minha casa tinha um BLOCO de cimento que acabou caindo no cachorro da vizinha e eu tentei ajudá levando pro hospital veterinário, mas não tinha nenhum médico de PLANTÃO é um absurdo.	Na minha casa tinha um BROCO de cimento que acabou caindo no cachorro da vizinha e eu tentei ajudá levando pro hospital veterinário, mas não tinha nenhum médico de PRANTÃO é um absurdo.
-------------------	---	---

Os falantes foram gravados primeiro no seu disfarce com o /l/ seguindo o padrão atual do fenômeno e depois o mesmo falante grava a outra versão do estímulo agora ao invés do /l/ usava-se o /r/. Esta é, então, uma das características principais da técnica de *matched-guise* (LAMBERT et. al., 1960): a criação, alternada, de duas versões do mesmo estímulo, divergindo, em essência, apenas a variável alvo. Após a gravação, organizou-se os estímulos em duas condições experimentais diferentes:

Quadro 2 – Design experimental

CONJUNTO A	CONJUNTO B
Falante A - Estímulo 1 - /l/	Falante A - Estímulo 1 - /r/
Falante B – Estímulo 2 - /r/	Falante B – Estímulo 2 - /l/
Falante C - Estímulo 3 - /l/	Falante C - Estímulo 3 - /r/
Falante D – Estímulo 4 - /r/	Falante D – Estímulo 4 - /l/

Posteriormente, a preparação e organização dos estímulos, construiu-se o instrumento de coleta a ser aplicado on-line por meio do Google Forms. O questionário em questão conta com uma pergunta com escalas de diferenciais semânticos³ (OSGOOD; SUCI; TAN-NENBAUM, 1957) com os adjetivos organizados em dois polos que variam de muito a nada. Os adjetivos que compõem as escalas **são os observados** no teste de crenças a respeito do modo de falar de Cuiabá e Várzea-grande, a saber: bonito, feito, engraçado, caipira, agradável, interiorano, urbano, escolarizado etc.

Além disso, o questionário conta com uma pergunta de caixa suspensa em que se reúne novos adjetivos de modo que eles possam qualificar a seguinte pergunta: “Para você, como o cuiabano/várzea-grandense que fala desse modo se parece?” O objetivo dessa questão é construir, através das respostas, uma caracterização da *persona* da referida região. A expectativa é que adjetivos positivos sejam assinalados na caracterização do próprio modo de falar⁴.

Por fim, o questionário solicita aos inquiridos que preencham uma ficha de perfil social, bem como se são orgulhosos de serem cuiabanos e várzea-grandenses. Essa variável parece-nos particularmente relevante, uma vez que as avaliações subjetivas ao fenômeno em questão podem divergir a depender do grau de pertencimento dos falantes com a região de origem.

³ É uma técnica que tem sido frequentemente utilizada para avaliar a percepção afetiva das pessoas sobre situações objetivas e subjetivas de seu dia a dia.

⁴ “É possível pensar este conceito como sendo a denominação das possíveis identidades que o mesmo falante pode performar (ou dispor) em diferentes ou em semelhantes contextos de interação comunicativa. Todas essas manifestações são realizadas por meio da variação estilística.” (SENE, 2022, p. 89)

ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Antes da aplicação final do experimento, que será realizada tanto em Cuiabá quanto de Várzea Grande, será feito a testagem e validação do experimento. Em outras palavras, uma aplicação piloto será necessária com as duas regiões para verificar, por exemplo, a qualidade dos estímulos elaborados, se o questionário, numa análise piloto, captura da melhor forma a dimensão investigada por meio da pergunta do experimento, além de tê-lo como referência para o tempo médio gasto pelos participantes ao interagir com o experimento.

Após a aplicação piloto e validado o experimento, passa-se, então, a aplicação final com um número maior de participantes de modo a construir uma amostra representativa das comunidades estudadas. Aliado a isso, também será desenvolvida a revisão conceitual dos pontos teóricos que são pertinentes para esse tipo de investigação. Destaca-se, ao fim, que a elaboração de um experimento sociolinguístico conta com um rigor e cuidado por envolver muitas variáveis e, portanto, não se pretender, com o experimento em questão esgotar os pontos de investigação a respeito do tema. A expectativa é trazer uma discussão ainda recente na pesquisa sociolinguística sobre a investigação da percepção e dos significados sociais.

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Universitário Newton Paiva pelo financiamento do Projeto de Pesquisa “Diversidade Linguística, avaliação subjetiva e respeito linguístico”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística. Parte I**. IN: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.1, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-47.
- BRANDÃO, Silvia. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002 (b).
- CAMPBELL-KIBLER, K. **Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ING)**. Tese de Doutorado. Stanford University, 2006.
- CAMPELO, Fernanda de Souza Pedrosa. **Mídias faladas locais: atitudes linguísticas de cuiabanos**. 2022, 207 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Cáceres, 2022.
- COX, Maria Inês Pagliarini. Crique aqui: um signo mestiço. **Revista Signum: Estudo da Linguagem**. Londrina/PR. n.1. 2001. **ISSN: 2237-4876**.
- COX, Maria Inês Pagliarini. Estudos linguísticos no/do mato grosso – o falar cuiabano em evidência. **Corpoconsciência**. Cuiabá/MT, v.15. n.17. 2009. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/1009>>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- CRISTINO, Tathiane; BUSSE, Sanimar. . O falar caipira não é um problema? Um estudo do rotacismo e do retroflexo no falar cascavelense. **Primeira escrita**. Aquidauana/MS v. 1, p. 33-46, 2019. ISSN 2359-0335.
- FELTES, H. P. de M. **Modelos Culturais: teoria, estudos e métodos**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 18, n. 1, pp. 193-213, jan./abr. 2018
- FREIRE, Josenildo Barbosa. **Variação, estilo, atitude e percepção linguística: o caso das laterais / / e /l/ no falar paraibano**. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

- FREITAG, R. M. K. **Dissecando a entrevista sociolinguística: estilo, sequência discursiva e tópico**. IN: EDAIR GORSKI, I. E, COELHO, A. S. (Ed.). *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2014. p. 125–141.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. O desenvolvimento da consciência sociolinguística e o sucesso no desempenho em leitura. **Alfa, rev. linguíst.** São José Rio Preto/SP, v. 65. 2021. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942021000100231&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- GARRETT, P.; COUPLAND, N.; WILLIAMS, A. **Investigating Language Attitudes**. Cambridge: University of Wales Press, 2003.
- LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo, Parábola. 2008 [1972].
- LABOV, W. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.
- LAMBERT, W. E.; HODGSON, R. C.; GARDNER, R. C.; FILLENBAUM, S. **Evaluational reactions to spoken languages**. *Journal of abnormal and Social Psychology*, v. 60, n. 1, p. 44–51, 1960.
- MOLLICA, Maria Cecília; PAIVA, Maria da Conceição. Restrições estruturais atuando na relação entre [l] > [r] e [r] > o em grupos consonantais em Português. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Campinas/SP, n.11, p.180-182, 1991.
- OSGOOD, C. E.; SUCI, G. I.; TANNENBAUM, P. H. **The Measurement of 212 meaning**. Illinois: University of Illinois Press, 1957.
- SANTOS, W. S. DOS. **Percepções Sociolinguística acerca da variação subjuntivo/indicativo em São Luis e São Paulo**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.
- SENE, Marcus Garcia de. **A percepção sociolinguística de gênero e sexualidade: efeitos da duração de /s/ e do pitch médio**. 2022. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2022.
- SENE, M. G.; BIAZOLLI, C. C.; BRANDÃO, S. M. “What deeply irritates you”: subjective evaluation and societal evidence of (socio)linguistic phenomena. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; BERLINCK, R. A.; RODRIGUES, A. T. C. (org.). **Understanding Linguistic Prejudice: Critical Approaches to Language Diversity in Brazil**. Springer. 2022. (no prelo)
- SILVERSTEIN, M. **Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life**. *Language & Communication*, n. 23, p. 193-229. 2003.
- TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 2. ed. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins, 2014.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ATITUDINAIS AOS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS A PARTIR DE DOIS ESTUDOS REALIZADOS NO ESTADO DO PARÁ

Eliane Pereira Machado Soares
Sílvia Adriany Almeida Barreto

INTRODUÇÃO

A análise de fenômenos linguísticos em variação tem sido objeto de estudo por grande parte de pesquisadores sociolinguistas. Isso se deve, principalmente, a William Labov (1972), considerado fundador da Sociolinguística Variacionista, cujas investigações demonstraram a relevância de se compreender a língua e o uso que se faz dela, considerando seu contexto social. Labov também apontou, no trabalho realizado em Martha's Vineyard, em 1963, que o comportamento linguístico pode ser explicitado e influenciado por meio das atitudes linguísticas dos falantes.

Tal temática não é encontrada somente nos estudos sociolinguísticos. Na verdade, o estudo de atitudes tem origem na Psicologia Social, nos postulados de Lambert e Lambert (1964), que fundamentam a definição de atitudes linguísticas, evidenciando a relevância e contribuições do tema para análises sociolinguísticas.

Assim, neste capítulo, cujo objetivo é apontar contribuições dos estudos atitudinais aos estudos sociolinguísticos a partir de dois estudos realizados no Estado do Pará, abordaremos a temática conforme Lambert e Lambert (1964); Labov (1972); Santos (2022) e Ferreira (2019). Os dois primeiros autores amparam a definição de atitudes, enquanto os dois últimos são exemplos de pesquisas desenvolvidas no Estado do Pará que reforçam a necessidade de implementação do objeto em análises de fenômenos linguísticos.

O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira faz-se um introdutório dos estudos de atitudes e, em seguida, abordam-se definições do tema sob a perspectiva de diferentes autores. Na segunda seção evidencia-se a contribuição da temática por meio de duas pesquisas - Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado - realizadas no Estado do Pará.

BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS DE ATITUDES LINGÜÍSTICAS

Os estudos de atitudes linguísticas originaram-se na Psicologia Social, a partir das teorias de William Lambert e Wallace Lambert (1964), na cidade de Montreal, no Canadá, que investigaram o bilinguismo franco-inglês.

Esses pesquisadores aplicavam a técnica *matched guise* ou *falsos pares* para aferir as atitudes. Nesta técnica, os informantes - denominados juízes - atribuíam características a pessoas bilíngues, avaliando-as pela voz. Acreditando tratar-se de pessoas distintas, avaliavam a língua falada julgando o idioma de preferência e não a voz dos sujeitos como fora proposto (CALVET, 2002).

Tal pesquisa apontou que as camadas sociais privilegiadas ditavam as convenções das atitudes com relação à língua, na sociedade. Dessa forma, se avaliava positivamente o uso linguístico característico da classe dominante e de maior *status* ou prestígio social. Poste-

riormente, outros pesquisadores desenvolveram teorias cujo propósito é definir o objeto desta discussão.

A definição de atitudes advinda do campo da Psicologia Social é disseminada, principalmente, por Lambert e Lambert (1972), mas o objeto, também, tem sido discutido sob a perspectiva de outros estudiosos. Nas pesquisas sociolinguísticas o tema auxilia a desvelar os sentimentos e impressões dos falantes acerca de fenômenos em variação; ensino-aprendizagem de línguas; línguas em contato e outras abordagens referentes à avaliação linguística.

Na visão de Lambert e Lambert (1972, p. 77 e 78) “atitude” significa “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento em nosso meio circundante”. A definição do termo, a priori, parece simplista, quando na verdade é carregada de subjetividade, pois, as atitudes possuem três elementos constituintes configurando-se numa estrutura tripartida: as crenças e os pensamentos, as emoções e uma tendência para reagir. A respeito dessa estrutura, Rokeach (1974, *apud* CARDOSO, 2014) afirma que:

Toda crença que faz parte de uma atitude é constituída de três componentes: (1) um componente cognitivo que representa o conhecimento [...]; (2) um componente afetivo pelo qual, supondo-se as condições adequadas, a crença é capaz de despertar aspectos de intensidade variável [...] (3) um componente de conduta, no qual a crença sendo uma predisposição de resposta de limite variável, deve conduzir a algum tipo de ação quando é ativada convenientemente (ROKEACH, 1974 *apud* CARDOSO, 2014, p. 17).

Desse modo, os pensamentos, ideias e conhecimentos (componente cognitivo) adquiridos pelo sujeito atingem graus de aceitabilidade ou rejeição, passando a adotar certos “fatos” como verdadeiros, falsos, adquirindo diferentes valores de veracidade. Sobre tais crenças são canalizadas emoções (componente afetivo) que, posteriormente, evoluem a um estado de conduta (comportamental), pronta a se manifestar quando favorável (ALVES, 1979; *apud* BISINOTO, 2007).

Lambert e Lambert (1972) argumentam que uma atitude é desenvolvida a partir das experiências adquiridas no enfrentamento social, contudo, em seus primeiros anos de formação, é flexível a mudanças, porém, após sistematizada pode tornar-se inflexível.

Amparada pela convicção teórica de Allport (1935), Cardoso (2014) enfatiza que as atitudes do indivíduo são decorrentes de avaliações, mais ou menos guiadas pela afetividade. “Suscetíveis de mudanças, não sendo, porém, inatas; desenvolvem-se e organizam-se com a experiência, e são dinâmicas” (CARDOSO, 2014, p. 16).

O caráter dinâmico da atitude cristaliza que a avaliação do indivíduo sobre pessoas, coisas e situações ocorrem, em grande parte, sem prévia reflexão dos fatores que o levam às diferentes percepções do universo ao seu redor. Isto porque a atitude também é demonstrada através da afetividade lançada sobre um “objeto psicológico”, seja de aversão ou aceitação- caracterizando sua qualidade positiva ou negativa. Tal objeto pode ser “um princípio moral, um slogan ou símbolo, um ideal, uma forma de conduta” (THURSTONE, 1928 *apud* CARDOSO, 2014, p. 16).

Moreno Fernandez (1998) expõe a seguinte definição de atitudes “La actitude lingüística es una manifestación de la actitude social de los individuos distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso de que de ella se hace em sociedade”¹ (FERNANDEZ, 1998, p. 181).

Na concepção do linguista espanhol, a atitude linguística exterioriza a atitude social refletindo a avaliação que se faz perante a língua, mas, principalmente, reflete seu uso, lugar de prestígio ou desprestígio, *status*, dentro de uma comunidade ou grupo social. Conforme preconiza o autor, a uma mesma variedade pode-se atribuir diferentes avaliações, pois, há de se considerar a relação entre língua e identidade.

Para Fernandez (1998), a variedade linguística exprime a identidade de um grupo, de modo que as atitudes direcionadas a tal grupo revelam, na verdade, avaliações sobre a variedade linguística em uso na comunidade. Moreno Fernandez considera, também, que as atitudes são reflexo das relações psicossociais resultando na dificuldade de identificar o início e o fim de uma atitude.

Neste sentido, por serem carregadas de significados e conotações sociais as línguas serão estimadas de acordo o *status* e características sociais de seus usuários (FERNANDEZ, 1998, p. 180). Uma variação, por si mesma, não se faz superior as demais. Geralmente, se estabelece certo prestígio ou estigma de acordo com a hipótese da “*norma impuesta*”. Fernandez (1998), amparado em Gil, explicita que a norma imposta ocorre quando uma variedade é considerada melhor e mais atrativa devido a posição de elevado prestígio social da população, comunidade, grupo que a utiliza.

A pesquisa de Labov (1972) espelha a dimensão que as atitudes linguísticas podem tomar, mostrando que o privilégio de uma variável considerada padrão pode, sim, estar relacionada com o *status* da comunidade que a utiliza. Mas, aponta, também, que uma variante estigmatizada e aquém ao prestígio social, pode ganhar força, tornando-se exageradamente utilizada pelos falantes.

A investigação em Martha’s Vineyard, no Estado de Massachusetts, desenvolvida em 1963, descreveu as atitudes dos falantes da ilha em relação a vogal-núcleo dos ditongos /au/, como em *house*, e /ay/ como na palavra *right*. Ao investigar essa variável fonológica, Labov evidenciou que a variante estigmatizada na comunidade pronunciada de forma centralizada, como “schwa”, era conservada pelos moradores da Ilha. Isto ocorria porque a variante de prestígio era característica do falar dos turistas de verão, considerados pelos locais mais velhos como *invasores* da ilha. Assim, os nativos reforçavam seus traços linguísticos como atitude de resistência, demarcando sua cultura, seu espaço, rejeitando a variante similar à do inglês-padrão como manifestação de repulsa às explorações econômicas decorrentes da presença dos veranistas (TARALLO, 1997).

Ao relatar as atitudes dos nativos Labov (2008) descreve que:

“a transição gradual da dependência em relação aos veranistas para submissão total a eles tem produzido reações que variam desde um desprezo ferozmente ofensivo até os planos entusiastas de incrementar a economia turística” (LABOV, 2008, p. 48).

¹ Atitude linguística é uma atitude da manifestação social dos indivíduos que se distingue por focalizar e referir-se especificamente tanto à língua quanto ao uso que se faz dela na sociedade (FERNANDEZ, 1998, p. 181).

Labov aplicou um questionário lexical para coletar dados de 69 falantes da Ilha e utilizou “marcadores regionais mostrados como mais significativos nos mapas do LANE, suplementando com observações recentes, e concentrando-se nas seguintes palavras que contém (ay) e (aw)”² (LABOV, 2008, p. 31) e, assim, obteve os resultados concernentes ao fenômeno analisado em Vineyard. Os estudos de Labov revelaram atitudes sobre usos linguísticos que caracterizam as variantes de uma variável como estereótipos, marcadores e indicadores. Conforme Freitag (2016):

O estereótipo (traços socialmente marcados de forma consciente), marcador (traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, que produzem respostas regulares em testes de reação subjetiva) e indicador (traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, com pouca força avaliativa) (FREITAG, 2016, p. 140).

Pesquisas voltadas para atitudes linguísticas têm atestado a presença dessas três categorias sobre diferentes fenômenos de variação da língua. Calvet (2002, p. 57) afirma que “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam”.

Não cabe, portanto, se conceber a língua como mero instrumento, pois, o comportamento linguístico é afetado pelo comportamento do falante mediante uma língua ou os usos de uma mesma língua por diferentes falantes. Ainda sobre a relação de língua e sociedade Cardoso (2014, p. 15) corrobora “que a avaliação linguística que um ouvinte faz da língua de um falante depende, em grande parte, das atitudes linguísticas pré-estabelecidas em relação ao dialeto, à classe social e ao grupo étnico desse falante”. Análises sociolinguísticas considerando o aspecto tridimensional das atitudes, têm apontado resultados expressivos em suas investigações como veremos na próxima seção.

A RELEVÂNCIA DE PESQUISAS SOBRE ATITUDES LINGUÍSTICAS

Diferentes abordagens vêm sendo utilizadas por pesquisadores brasileiros ao empreenderem pesquisas no campo das atitudes linguísticas. Os parâmetros e objetivos de investigação irão delinear o método e abordagem mais adequados à cada categoria. Acerca disso, Hora (2012), amparado em Baker (1992), elenca alguns tópicos relevantes para os estudos voltados à área, dos quais destacaremos dois: (i) atitude em relação à variação linguística, ao dialeto e ao estilo de fala; (ii) atitude em relação à aprendizagem de uma nova língua; (BAKER, 1992, p. 29 *apud* HORA, 2012, p. 378).

Neste capítulo, nos apropriaremos de duas pesquisas. A primeira se encaixa na tipologia “(i) atitude em relação à variação linguística, ao dialeto e ao estilo de fala”, por meio da qual exemplificaremos a relevância deste tipo de investigação. O trabalho foi escolhido por ser relativamente recente e ter sido desenvolvido no Estado do Pará, nos municípios de São Miguel do Guamá, Santa Maria do Pará, Mãe do Rio, Aurora do Pará e Ipixuna do Pará. O objeto de análise foi um fenômeno variável que, nas palavras de Hora (2012), já recebeu algumas análises descritivas, mas necessita de uma averiguação de caráter atitudinal.

Trata-se da Tese de Doutorado desenvolvida por Jany Éric Quieirós Ferreira, em 2019, intitulada “Crenças e atitudes linguísticas de paraenses e cearenses: um estudo sobre o

² A sigla LANE se refere ao *Linguistic Atlas of New England*.

abaixamento das vogais médias pretônicas no Nordeste do Pará”, orientado pela professora Doutora Regina Célia Fernandes Cruz, da Universidade Federal do Pará. O estudo objetivou analisar as crenças e atitudes linguísticas de falantes paraenses e cearenses- residentes na Região Nordeste do Pará- sobre a variação das vogais médias pretônicas, à luz dos princípios teórico-metodológicos da Dialetologia Pluridimensional, da Sociolinguística e do estudo de Crenças e Atitudes.

O autor elencou as seguintes hipóteses: (i) os informantes cearenses tendem a avaliar os dialetos das localidades e/ou de Belém mais positivamente do que seu próprio dialeto; (ii) os informantes paraenses são mais leais ao seu próprio dialeto em razão de o considerarem mais próximo ao dialeto padrão; (iii) mulheres e jovens avaliam mais positivamente seu dialeto ou o dialeto mais utilizado ou mais valorizado socialmente. Para atingir os objetivos, confirmar ou refutar as hipóteses, as abordagens direta e indireta foram utilizadas e a concepção teórica adotada alinhou-se à teoria de estrutura tripartida, compreendendo os componentes cognitivo, afetivo e comportamental como constituintes da atitude (LAMBERT e LAMBERT, 1972).

Na metodologia, um total de 40 informantes- paraenses e migrantes cearenses residentes nas cidades de São Miguel do Guamá, Santa Maria do Pará, Mãe do Rio, Aurora do Pará e Ipixuna do Pará- foi submetido ao inquérito de abordagem quantitativa e qualitativa de atitudes e as técnicas utilizadas para coleta de dados foram: *matched guise test*, *self report test* (teste de autoavaliação) e o questionário direto. A amostra teve como base a dimensão diatópica (oito informantes de cada localidade), subdividida em topoestática (seis nativos de cada localidade) e topodinâmica (dois migrantes cearenses em cada localidade) e foi estratificada de acordo com as dimensões diassexual (4 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) e diageracional (18 a 25 anos e 50 a 65 anos). Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente no programa *GoldVarb X* e os qualitativos analisados e interpretados conforme a base teórica que ampara o trabalho.

Para o teste de atitudes os informantes ouviram áudios estímulos com os falares de cada localidade investigada e respondiam ao teste escolhendo uma das opções a seguir: concordo, concordo parcialmente, discordo, discordo parcialmente. No questionário os informantes responderam a 23 perguntas sobre a temática de forma direta e no teste de autoavaliação ouviram duas listas de palavras com variações das vogais médias pretônicas. Após a escuta, três questionamentos foram feitos: “Qual das sequências você acha mais bonita? Qual das sequências é mais valorizada socialmente? Você acha que fala semelhante à primeira ou segunda sequência?”.

As atitudes subjetivas constataram que os dialetos belenenses, cearense e local, gozam de algum prestígio social, pois receberam avaliações positivas acima de 70%. A pesquisa confirmou que diatopicamente tais resultados oscilam, atribuindo avaliações positivas ora ao dialeto belenense, ora ao cearense, ora ao dialeto local. Acerca disso, Kaufmann (2011), citado por Ferreira (2019), esclarece que em algumas situações o falante avalia negativamente determinada fala, dialeto, mas a utiliza como ferramenta de identificação ou por necessidade social e confirma ser esta a situação dos migrantes cearenses. Foi constatado também que os migrantes atribuíram mais avaliação positiva aos dialetos do que os nativos e os falantes nativos avaliam seu próprio dialeto mais positivamente do que os migrantes. Além disso,

houve a caracterização do falar cearense como falar de zona rural, agregando-se, também, a visões estereotipadas. Acrescenta-se ainda que, no teste de autoavaliação, foi atribuído às variantes fechadas maior prestígio social; pois, grande parte dos informantes afirmou utilizá-las. Contudo, ficou comprovado que o fenômeno de variação das vogais médias pretônicas não está na consciência linguística da maioria dos falantes, sendo classificado como um indicador.

Tais resultados são significativos para ampliar o estudo da temática e impulsionar a realização de mais investigações no Estado do Pará.

A segunda pesquisa dialoga com as tipologias (i) e (ii) apresentadas por Hora (2012) e foi selecionada por ter sido desenvolvida no Estado do Pará, na cidade de São Miguel do Guamá. Além disso, tal estudo exemplifica o alcance das possibilidades de se empreender esforços na temática em questão, pois o trabalho tematiza a avaliação linguística relacionando-a à discussão do ensino de língua e formação de professores. Trata-se da Dissertação de Mestrado de Douglas Afonso dos Santos, defendida em 2022, orientada pela professora Doutora Eliane Pereira Machado Soares, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar as crenças e atitudes de graduandos do curso de Letras da Universidade do Estado do Pará (UEPA) sobre a variação no âmbito escolar com foco no ensino e formação do professor de línguas, correlacionado à Sociolinguística Educacional. As hipóteses elencadas pelo autor são as seguintes: (i) muitos graduandos possuem crenças e atitudes linguísticas negativas em relação à língua e ao seu ensino, adquiridas, em grande parte, do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica; (ii) os graduandos concluintes apresentam crenças e atitudes linguísticas que estão mais condizentes com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional do que os iniciantes; (iii) as atitudes linguísticas negativas são mais recorrentes entre os sujeitos do gênero feminino. O estudo teve por base, dentre outras, as teorias de Lambert e Lambert (1972) para as discussões sobre crenças e atitudes.

A fim de alcançar o objetivo da pesquisa, foram gerados dados para análise a partir da participação de 12 graduandos do curso de Letras da UEPA, do Campus de São Miguel do Guamá, sendo 6 discentes de turmas iniciantes e 6 concluintes. Na metodologia, de caráter qualitativo e quantitativo, foram utilizadas as abordagens direta e indireta. Fez-se uso da abordagem direta no questionário de crenças ao qual os informantes responderam a sete perguntas sobre variação e ensino de Língua Portuguesa; já a abordagem indireta foi utilizada no teste de atitudes junto à técnica *matched guise*, e escala social *likert*, contendo sete assertivas.

Na aplicação do teste, os informantes escutaram duas frases - previamente gravadas - as quais obedeciam às regras da norma-padrão e outras duas que apresentavam traços descontínuos³. Após a escuta, os sujeitos atribuíram uma avaliação dentro de quatro pontos de respostas: concordo, concordo fortemente, discordo, discordo fortemente. Do total de respostas obtidas utilizou-se um cálculo de proporção para representação a partir de gráficos.

3 traços descontínuos é a denominação (Bortoni-Ricardo- 2004) dada às variantes estigmatizadas socialmente, consideradas “incultas”, “erradas”, de uso “descontinuado” nas áreas urbanas.

Nas frases com traços descontínuos dois processos fonológicos foram enfatizados: a variante [j] do fonema lateral palatal e o rotacismo (troca de [l] por [r]). Já nas frases segundo a norma-padrão enfatizou-se as concordâncias nominal e verbal. A partir disto, constatou-se que as avaliações atribuídas aos traços descontínuos evidenciaram atitudes negativas, ou seja, o preconceito linguístico sobre as formas não padrão da língua; ao passo que às assertivas de norma padrão foram atribuídas atitudes majoritariamente positivas.

Segundo os resultados teóricos da investigação de Santos (2022), as crenças e atitudes negativas são reflexo da supervalorização da gramática normativa nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Esta afirmação foi corroborada nos resultados da pesquisa de campo, pois constatou-se que grande parte das crenças e atitudes linguísticas dos sujeitos advêm dos anos de escolarização, confirmando a primeira hipótese do trabalho. Tais crenças foram relativamente atenuadas durante os anos no curso de graduação; porém, os componentes afetivo e de tendência para reagir não foram modificados, havendo, conseqüentemente, a continuidade de certas atitudes linguísticas negativas por parte de alguns sujeitos, confirmando parcialmente a segunda hipótese.

Verificou-se, também, que o gênero não influencia significativamente no julgamento concernente à norma-padrão ou referente à desvalorização dos traços descontínuos, refutando a terceira hipótese. Santos (2022, p. 124) acrescenta que tal resultado “contrasta com o que foi identificado por Labov (2001)”. Assim, a pesquisa apontou que a avaliação sobre os traços descontínuos independe de se tratar de graduandos iniciantes ou concluintes, tal como de gênero, refletindo a necessidade de maior dedicação à discussão acerca de variação linguística e ensino na grade curricular do Curso de Letras-UEPA, contribuindo substancialmente para pesquisas desse teor nos cursos de Letras em geral.

Dentre as contribuições proporcionadas pelas pesquisas apresentadas e o aporte teórico utilizado neste capítulo, destacamos que as duas investigações sobre “Crenças e Atitudes” colaboram para se compreender o sentimento do falante em relação às línguas, dialetos, variantes e diferenças nos falares e, conforme Cardoso (2014), trata-se de uma valiosa contribuição para as análises atitudinais e sociolinguísticas.

Hora (2012) reitera que além de analisar as atitudes das pessoas, e as consequências dessas atitudes no âmbito social, há uma preocupação em compreender o que as definem e determinam. Tal observação foi contemplada no trabalho de Santos (2022), uma vez que se detectou o ensino normativo experienciado pelos sujeitos na educação básica que, em muitos aspectos, ignora a heterogeneidade linguística e a possibilidade de variação da língua, atuando como suporte disseminador de atitudes negativas mediante variáveis consideradas não padrão.

Do mesmo modo, em Ferreira (2019), percebe-se que a preferência dos migrantes pelo falar local se justifica pela necessidade de identificar-se na comunidade onde estão inseridos e, até mesmo, por necessidade social. Labov (1984 *apud* HORA, 2012) assevera que a construção de trabalhos os quais objetivem registrar as atitudes das pessoas em relação à língua, aos traços linguísticos e aos estereótipos é uma forma significativa de cooperação às pesquisas sociolinguísticas. As afirmações dos teóricos só reforçam a relevância das pesquisas apontadas, além dos evidentes benefícios que proporcionam para a comunidade científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar temáticas de atitudes linguísticas têm trazido grandes contribuições para análises de fenômenos sociolinguísticos em variação; porém, como visto neste capítulo, não se limitam a este tipo de investigação alcançando possibilidades diversas em suas análises.

Espera-se que a leitura deste capítulo desperte o interesse de mais pesquisadores a desenvolverem estudos sobre a temática, considerando a diversidade e heterogeneidade linguística existente não apenas no Pará, mas nos Estados brasileiros tão propícios a pesquisas dessa natureza.

REFERÊNCIAS

- BISINOTO, Leila Salomão Jacob. **Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório**. São Paulo-Campinas. Editora Pontes. 2007.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CARDOSO, Denise Porto. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. São Paulo: Blucher, 2014.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.
- FREITAG, Raquel Meister Ko.; SANTANA, Cristiane Conceição de; ANDRADE, Thais Regina Conceição de; SOUSA, Valéria Santos; “Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar”, p. 139 -160. In: **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016.
- HORA, Dermeval da. **Atitude: um conceito teórico, um conceito de vida**. Revista do GELNE, Natal, v. 14, n. Especial, p. 467-386, 2012.
- LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos BAGNO; Maria Marta SCHERRE e Caroline CARDOSO. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAMBERT, Wallace; LAMBERT, Willian. **Psicologia Social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- QUEIRÓS FERREIRA, Jany Éric. **Crenças e atitudes linguísticas de paraenses e cearenses na Região Nordeste do Pará: um estudo sobre o abaixamento das vogais médias pretônicas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. 2019.
- SANTOS, Douglas Afonso dos. **Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do Curso de Letras: interfaces entre sociolinguística e educação**. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. 2022.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.

O PORTUGUÊS ÉTNICO APYÃWA: O CONTATO LINGUÍSTICO E SUAS INFLUÊNCIAS

Gabriela Santiago Mancin
Walkíria Neiva Praça

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar um pouco do que se tem chamado de português Apyãwa, uma variedade de português falada pelos Apyãwa, indígenas habitantes do Estado do Mato Grosso e que são, tradicionalmente, conhecidos como Tapirapé.

Eles vivem atualmente em duas áreas indígenas localizadas a nordeste do Estado do Mato Grosso: a terra indígena Urubu Branco – que abrange áreas dos municípios de Confresa, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha – e a Tapirapé-Karajá – que, em seus limites, possui áreas dos municípios de Luciara e Santa Terezinha. Todos os indivíduos têm a língua Apyãwa como primeira língua, e a maioria deles fala o português como segunda língua. Até os cinco anos de idade, as crianças são monolíngues em Apyãwa, língua classificada como pertencente ao subgrupo IV da família Tupí-Guaraní, do tronco Tupí (PAULA, 2012).

Ao se decidir estudar uma situação de contato entre línguas, é imprescindível levar em consideração os movimentos históricos dos povos, e, quando pensamos o contato de uma língua indígena com o português, é impossível não ter em mente que, como diz Neto:

Em primeiro lugar, a língua portuguesa é para o índio a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas. Em segundo lugar, aprender o português significa para o índio poder lutar pelos seus direitos. O português configura-se assim numa língua instrumento, arma, ferramenta, quase um mal necessário. Por fim, deve-se acrescentar ao que foi dito o fato de que a língua portuguesa traz um referencial cultural – a saber, o ocidental capitalista – completamente diverso do referencial cultural e cosmológico dos povos indígenas (NETO, 2012, p. 1).

É por isso que a primeira seção deste capítulo tratará da apresentação histórica do povo Apyãwa. Essa será seguida pela segunda seção, que trará o conceito de bilinguismo aqui adotado. A terceira parte, que trata da análise do português Apyãwa, inicia-se com a apresentação dos dados e, em seguida, há apresentação das características linguísticas desse português étnico.

HISTÓRICO

Originalmente habitantes do litoral, os Apyãwa empreenderam uma grande marcha de interiorização com o intuito de fugirem do aprisionamento e escravização dos colonizadores.

Segundo Paula:

Baldus (1970), após pesquisar exaustivamente a trajetória dos Apyãwa, elaborou a hipótese de que eles teriam migrado do litoral para a região central do Brasil, fugindo da violência provocada pelo contato com as frentes de expansão coloniais. Essa hipótese é corroborada pela presença da palavra paranyxigoo ‘mar’ no léxico tapirapé, sendo que os Apyãwa que encontramos em 1973 nunca haviam visto o mar. Isto significa que este item lexical permaneceu vivo na língua, carregando consigo a memória histórica de tempos vividos em regiões litorâneas (PAULA, 2012, p. 29).

Por um longo período viveram relativa paz até que, em meados do século XX, começaram a ser visitados por não indígenas. Nesse período, já estavam estabelecidos na região da serra do Urubu Branco (MT) e surpreendiam por serem um grupo Tupí vivendo entre povos Macro-Jê. Esse contato com os não indígenas trouxe doenças antes desconhecidas, e a população sofreu um acentuado declínio, chegando quase à extinção. No entanto, sobreviveram bravamente. Reorganizaram-se socialmente e alcançaram a demarcação de dois territórios, aumentando a população e continuando a usar a própria língua (PAULA, 2012).

Por algum tempo, viveram junto dos Karajá, e o português constituiu-se como língua franca usado nas relações com os Karajá e com os não indígenas. Conforme novas demandas foram surgindo, como entender documentos, mapas, dialogar com representantes da FUNAI Fundação Nacional do Índio sobre a demarcação de terras, os Apyãwa solicitaram a presença de uma escola entre eles.

Em 1973, o Estatuto do Índio tornou obrigatório o ensino na língua indígena. Com isso, surgiram escolas paralelas ao modelo oficial, que se baseava num bilinguismo subtrativo. A alfabetização era feita na língua indígena. Conforme as crianças familiarizavam-se com a escrita, o português ia sendo introduzido até que a língua indígena era anulada da sala de aula. Deste modo, a língua indígena servia apenas para tornar mais fácil a transição para o português (NETO, 2012, p. 3). Por sua vez, as escolas alternativas engajavam-se com a causa indígena na luta por terra e autodeterminação. Com discorre Neto:

É a partir desse momento que o segundo paradigma descrito por Maher (2006), o Paradigma Emancipatório, pode ser observado. Dentro deste paradigma predomina um novo modelo educacional – o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico – cujo objetivo é o fortalecimento das línguas nativas e a promoção da cultura indígena. A língua portuguesa é aprendida como segunda língua, configurando o bilinguismo aditivo, ainda que compulsório, ou seja, imposto pela força do contato com o não-índio (NETO, 2012, p. 4).

O BILINGUISMO

Como se sabe, a definição de bilinguismo é muito complexa. De acordo com Vieira:

(...) na literatura do bilingüismo, há duas perspectivas relevantes sobre a relação da L1 com a L2. A primeira apóia-se na teoria do déficit, que segundo Mello (2002) considera o bilingüismo como uma espécie de distúrbio cognitivo, um fenômeno negativo, no qual o grau de competência do bilíngüe é medido a partir do monolíngüe ideal, adotando a perspectiva do bilíngüe perfeito. Nessa visão, a presença da L1 na L2 atua como uma interferência lingüística, que leva ao desvio da norma e gera a visão da deficiência, tornando esse processo estigmatizado.

A segunda perspectiva aborda a política aditiva de línguas, na qual a L1 viabiliza a negociação de sentido para construir a L2, e busca dar funcionalidade aos usos e formas do novo código da L2, ressaltando o valor da L1 como um recurso instrucional facilitador no processo de aquisição da L2 (...) (VIEIRA, 2009, p. 604).

A definição adotada neste capítulo será a de Grosjean (1999), que afirma serem os bilíngues aqueles que usam duas ou mais línguas no cotidiano. As razões para esse uso são inúmeras, tais como econômicas, políticas, culturais. O importante a notar é que, como a aquisição dessas línguas é para os mais diversos fins, os bilíngues raramente desenvolvem fluência igual nas duas línguas. É por isso que os bilíngues, agora, estão sendo vistos não como a

soma de dois ou mais monolíngues (completos ou incompletos), mas como um “orador-ouvinte específico e totalmente competente que desenvolveu uma competência comunicativa que é igual, mas de natureza diferente, à do monolíngue¹” (GROSJEAN, 1999, p. 285).

No cotidiano, como diz Grosjean (1999), os bilíngues encontram-se em diversos pontos ao longo de um *continuum* situacional. É isso que induz a escolha de diferentes modos de linguagem. Por exemplo, quando os bilíngues estão em contato com indivíduos totalmente monolíngues, aqueles estão em um extremo do *continuum*. Nesse modo, os bilíngues adotam a língua do interlocutor monolíngue e desativam a outra o mais completamente possível. Além disso, se uma das línguas é dominada só até certo ponto, ocorrerão desvios, que incluem: generalizações excessivas, como tratar como verbos irregulares como regulares; simplificações sintáticas; hipercorreções e evitação de certas palavras ou expressões.

Quando, por sua vez, os bilíngues estão em contato com outros bilíngues que compartilham os dois idiomas, trata-se do outro extremo do *continuum*. Primeiramente, eles adotam uma linguagem base para ser usada. Esse processo é governado por vários fatores, como as características dos interlocutores, a situação interacional, o conteúdo do discurso, a função da interação. Feita a escolha, a outra língua emerge de várias maneiras, como por *code-switch*² e empréstimos³. Isso pode ocorrer por inúmeras motivações, como preencher uma necessidade linguística, excluir alguém da conversa, marcar um grupo de identidade etc.

ANÁLISE DO PORTUGUÊS APYÃWA

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Com esse contexto de aprendizado do português como segunda língua, é possível passar, agora, à análise do português Apyãwa. Os dados que compõem os *corpora* deste capítulo são oriundos de três fontes, a saber: a) vídeos do YouTube com entrevistas de indivíduos Apyãwa; b) arquivos de campos de Praça; c) fragmentos de texto retirados de Gorete Neto (NETO, 2012).

TRANSCRIÇÃO:

A primeira transcrição é de um vídeo do recém-eleito vereador Professor Reginaldo Tapirapé nas eleições de 2020, agradecendo a seus eleitores.

- 1 Olá. Muito boa tarde a todos e a todos. Gostaria de agradecer imensamente as
2 pessoas que acompanharam no meu trabalho durante essa campanhas de 2020. Espe-
3 cialmente agradecer meu povo Apyãwa/Tapirapé, povo Juruna/Yudjá, Xerente, Canela,
4 Guajajara, Guarani que até então se encontravam no município de Confresa. Também
5 agradecer as pessoas da família confresenses, que me receberam muito bem. Muito
6 obrigado pela confiança da minha pessoa. Depositaram na minha pessoa essa confian-
7 ça. E agradecer de coração mesmo. Fico muito feliz pela eleição 2020 de vocês foram
8 responsável a minha eleição. Fiquem com Deus. Até a próximos. E muito grato mesmo,
9 de coração, todos vocês que votaram em mim, e também aqueles que não votaram. En-
10 tão, com muita educação e respeito, com caráter, ética, profissionalismo, agradeço essa
11 campanha e também não deixar de agradecer a campanha do nosso coligação Unido
12 pelo Desenvolvimento em nome do prefeito Condão, reeleito. Estarei lá ao lado para so-

1 ...speaker-hearer who has developed a communicative competence that is equal, but different in nature, to that of the monolingual.

2 Mudar completamente, para a outra língua, uma palavra, uma frase ou uma sentença.

3 Empréstimo uma palavra ou expressão curta da outra língua e adaptá-la morfológica ou fonologicamente para a língua base.

13 mar, consolidar, para promover o direito da sociedade confresence junto com o prefeito
14 Ronio Condão. Abraço a todos.

DADOS DE TRABALHO DE CAMPO DA PROFESSORA DOUTORA WALKÍRIA NEIVA PRAÇA:

DIÁLOGO

15 *Orador não identificado* – A transporte foi o seguinte: transporte, o Cimi, o Cimi
16 Nacional, né,
17 *Tap* – Não, não, só que daí prá frente teve acidente, né, acabou com camionete.
18 *W* – Ah, era uma camionete preta, não era?
19 *Orador não identificado* – Outro falou que era prêmio. Prêmio foi para demar-
20 cação.
21 *Tap* – Foi, ficou assim, Walkíria. É, eu me lembro bem isso
22 E essa época foi muito problema.
23 Eu tô lembrando isso
24 Pelo visto, o presidente, tiraram ele da administração.
25 Olhe bem, está ótimo, essa aqui que tem a ...
26 E esse aqui. Esse aqui
27 Eu, por mim, já tá delicada, com a rede, deitada.
28 Então, naquele tempo, nosso cacique era Marco (?)
29 E a gente, né, nós, eu e o filho dele, nós que ia prá Brasília, conversar sobre a
30 demarcação. Mas o presidente da Funai, porque, primeiro era (??), com ele que nós con-
31 versamos, logo depois (??) saiu e entrou Funai. E aí até conversar com o presidente, o
32 presidente não ia (??), pois nós não era liderança, nem cacique. Queria conversar com
33 nosso cacique. Então contava isso pro nosso povo, e aí a gente ..., quando a gente queria
34 fazer ameaça (?) nós levava o Marco, o Marco não acostumava, lá na cidade. Então não
35 ia. A gente ia, mas o presidente nunca creditava a agente. Tudo mesmo, nós ia, mas nun-
36 ca acreditava. Porque naquele tempo não existia lei, lei da demarcação da área indígena,
37 então foi muito difícil naquele tempo. Então só os (??) que orientava a gente, Francisco,
38 naquele tempo, né, orientava. E essa aqui, essa mata, eles queriam acabar tudo, essa
39 mata vai acabar. E o velho, o velho, eu esqueci o velho também, não acreditava. Ele ia,
40 esse mata nunca vai acabar, não vai acabar nunca. Então a gente fazia esse trabalho.
41 Nunca acreditava, nunca acreditava, aí a gente pensou, né, pensou, como é que nós fazia
42 assim sobre o cacique, se não dava de trocar, podia por cacique, o filho dele, o Zé Miguel,
43 daí e gente concordou, o pessoal concordou, podia, porque, o branco, o chefe do branco,
44 ele (????), é só com o chefe, então vamos trocar, o pessoal queria como cacique o (???), e
45 aí o pessoal pensou, estudou mais, eles pensaram, eles pensaram em mim, né, ah, bom,
46 seria bom aquele ali, né, porque ele (...)
47 Ajudava ajudava, assim, caso que a gente. E, nesse dia, o presidente falou, tira
48 tapirapé, tira tapirapé, e eu tava sozinho com minha mulher.
49 Eu não, deixa me matar aqui, e aí vou matar, vou matar.
50 Mel de abelha, mel de abelha.
51 E daí, daí dele foi passando pro outro.
52 Disse que chamava o tapirapé, chamava tapirapé prá pegar esse objeto aqui, por-
53 que ele tinha trazido prá ele.
54 O karajá pediram prá eles chegar mais rápido, chegar mais rápido, chamava eles:
55 Paranyo, paranyo. Tã ! ãoxekato emany. Paranyo ywyri (...)

ORAÇÕES

- 56 1) Emergência, emergência... Wãkiri mordeu cachorro.
57 2) Todo dia, beiju come Kono.
58 3) Onça cachorro matou ontem.

- 59 4) Lá na roça, meu pai mato e outro capins arrancar.
 60 5) então criançadas vai levá carro FUNASA.
 61 6) sucuri grande sempre mató povo em Cascalheira.
 62 7) Eu lava ropa, cuida menino, trabalha na roça.”
 63 8) Quando eu foi fazer a minha pesquisa teve informação muito pouco.
 64 9) Eu tá muito esquecido.
 65 10) eu (Ø) artista no desenho
 66 11) as moçadas (Ø) prontas para festa tradicional
 67 12) Makâtó (Ø) esposa do Carlos
 68 13) essa escrita (Ø) muito bonito
 69 14) fala dele realmente (Ø)reflexível, contextualizada

DADOS DA PROFESSORA DOUTORA MARIA GORETE NETO:

TEXTO 1 (NETO, 2012, P. 6)

70 Exmo. Sr. Fernando Henrique Cardoso
 71 Presidente da República
 72 Aldeia Tapi'itãwa, 16.08.01
 73 Eu sou (...) Tapirapé, estudo na 7ª série. Olha, meu amigo Fernando Henrique eu
 74 estou escrevendo para você organizar a área indígena. Por isso que nós estamos escre-
 75 vendo para você. Para você tirar posseiros da área indígena. É isso que nós queremos
 76 saber com você. Para saber sua opinião. Aqui na área indígena esta ivadindo o posseiro.
 77 Está cortando pau-Brasil. Também estão acanbando com a mata. A funai está falando
 78 com ele e ele não quer parar de cortar pau-brasil porque ele está acostumado no área
 79 Tapirapé por isso que posseiro não quer parar. Fernando Henrique você tem que tirar
 80 posseiro da nossa área para nós ficar alegre. Nossa terra está estragando por causa do
 81 posseiro. Por isso nos estamos fazendo carta para você Fernando Henrique para você
 82 saber como está funcionando no nossa área. Por hoje é só. Autora: (...) Tapirapé

TEXTO 2 (NETO, 2012, P. 7-8)

83 Belo Horizonte, 15/09/2011
 84 Oi, tudo bem? Porque estou bem. Olha, estou te escrevendo para lhe falar das aulas
 85 dessa semana. Olha, eu e meus amigos fomos a uma estação ecológica para fazer um
 86 passeio. E lá dividimos em grupos e saímos em uma trilha com os monitores e aprende-
 87 mos algumas coisas sobre algumas árvores. Lá descobri porque a barriguda tem aquela
 88 barriga dizem que é pra ela ter água na época da seca.
 89 Aprendi um pouco sobre o consumo de energia pois se nós não presta atenção em
 90 nossas casas podemos pagar muito caro, por isso não podemos deixar os aparelhos liga-
 91 dos sem precisão como deixar as luzes acesas em todas as partes da casa, não ficar vários
 92 minutos embaixo de um chuveiro passar roupa em grandes quantidades, evitar abrir a
 93 geladeira sem necessidade. Essas são as formas de economizar energia. E por hoje é só,
 94 um abraço. Ass.

ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Paula (2012, p. 24), o Apyãwa, que se enquadra no subconjunto IV da família Tupí-Guaraní, do tronco Tupí, é uma língua “basicamente aglutinante e a escrita de um vocábulo composto incorpora as mudanças morfofonêmicas que ocorreram no processo de junção de morfemas”. Ela possui um sistema de marcadores de pessoa por séries hierarquizado e obrigatório em verbos, posposições e em certos tipos de nomes.

As marcações de pessoas são usadas no sistema hierárquico da seguinte forma. Via de regra, a 1ª pessoa é hierarquicamente superior à 2ª, que é hierarquicamente superior à 3ª. Quando a 1ª pessoa singular ou plural exclusivo age sobre a 2ª pessoa singular e quando a 1ª pessoa singular age sobre a 2ª pessoa plural, utiliza-se uma série específica (PRAÇA, 2007). Essa marcação é feita prefixalmente, e o verbo em Apyãwa só flexiona em pessoa. A pessoa hierarquicamente superior ocupa o único lugar morfológico disponibilizado pelo verbo.

Sendo assim, a primeira característica do português Apyãwa observada nos dados é a tendência à não conjugação verbal. Como na língua materna os Apyãwa não flexionam o verbo em número, essa característica apresenta-se muitas vezes na variedade do português étnico Apyãwa, principalmente em relação à 1ª do plural. Seguem exemplos retirados dos dados:

Não conjugação verbal	Linhas
nós que ia	29
nós não era	32
nós levava	34
nós ia	35
Eu lava...cuida...trabalha	62
eu foi...teve	63
Eu tá	64

Outra característica marcante da língua Apyãwa que se pode ver refletida algumas vezes no português Apyãwa é a flutuação na ordem dos constituintes. O português do Brasil é predominantemente de ordem sujeito/verbo/objeto/obliquo (SVOX). A língua Apyãwa tem ordem flexível e, por isso, é possível encontrar, no português Apyãwa, estruturas como as seguintes:

Ordem dos constituintes (OVS)		Linhas
Emezência, emezência.....Wākiri mordeu cachorro	OVS	56
todo dia, beiju come Kono	OVS	57
Onça cachorro matou ontem	SOV	58
Lá na roça, meu pai mato e outro capins arrancar.	SOV	59
então criançadas vai levá carro FUNASA	OVS	60
sucuri grande sempre mató povo em Cascalheira	OVS	61
Aqui na área indígena esta ivadindo o posseiro	XVS	76

Mais uma particularidade da língua Apyãwa que é possível ver transparecer no português Apyãwa é a reduplicação, que consiste na repetição de palavras para indicar atenuação, intensificação, iteração e plural (PRAÇA, 2007).

Então, é costume dos Apyãwa repetirem palavras no português, sua segunda língua, quando desejam intensificar o fato ocorrido, destacá-lo ou demonstrar que ele foi feito inúmeras vezes.

Reduplicação	Linhas
...o pessoal pensou, estudou mais, eles pensaram, eles pensaram em mim...	45

E nesse dia o presidente falou, tira tapirapé, tira tapirapé, e eu tava sozinho com minha mulher.	47
Eu não, deixa me matar aqui, e aí vou matar, vou matar	49
..chegar mais rápido, chegar mais rápido...	54

Como foi dito, a reduplicação também é uma maneira de expressar a categoria de número na língua Apyãwa. Além dela, o plural pode ser expresso por sufixos e por partícula, bem diferente de como o plural é expresso no português (PRAÇA, 2007). Devido a isso é que se observa certa flutuação em relação ao plural dos sintagmas nominais e, em alguns casos, até nos sintagmas verbais, conforme observado nos dados coletados.

Flutuação do plural	Linhas
essa campanhas	2
família confresenses”	5
vocês foram responsável	7 e 8
Até a próximos	8

Outra característica observada é que, como o Apyãwa não distingue o gênero das palavras, isso também pode-se repetir no português étnico Apyãwa.

Não distinção de gênero	Linhas
Muito boa tarde a todos e a todos.	1
Até a próximos.	8
do nosso coligação	11
A transporte foi o seguinte: transporte, o Cimi, o Cimi Nacional, né!	15 e 16

Mais uma marca da língua Apyãwa é a ausência de cópula em suas construções. Essa particularidade também pode-se ver refletida no português Apyãwa, como é possível observar nos exemplos abaixo.

Ausência de cópula	Linhas
eu (Ø) artista no desenho	65
as moçadas (Ø) prontas para festa tradicional	66
Makātó (Ø) esposa do Carlos	67
essa escrita (Ø) muito bonito	68
fala dele realmente (Ø) reflexível, contextualizada	69

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O português Apyãwa, como afirma Neto:

(...) é um português específico, cuja especificidade traz à tona o fato de que os povos indígenas apropriam-se e moldam a língua portuguesa. A língua majoritária perde, assim, o “status” de “majoritária”, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena. É necessário ressaltar que esta especificidade não faz do português-indígena um português incompreensível. Ao contrário. Qualquer falante da variedade padrão ou não do português é capaz de ler e compreender perfeitamente os textos analisados (NETO, 2012, p. 9).

Portanto, é preciso banir a concepção de que traços da língua materna na segunda língua, algo muitíssimo comum no processo de aquisição da linguagem, sejam vistos como “erro”. Como foi dito acima, essa característica não cerceia a compreensão. Qualquer falante nativo entende perfeitamente a ideia expressa pelo falante indígena que tem o português por segunda língua.

Além disso, fica aqui registrada a importância da descrição e da documentação da língua Apyãwa para subsidiar análises do português étnico e, assim, ajudar em trabalhos de aquisição da L2.

Por fim, não se pode esquecer que há diversas variedades do português dentro do nosso País, além do português Apyãwa aqui apresentando. Convivemos com diferenças regionais. Fomos receptores de milhares de imigrantes. Pulsam em nós inúmeras línguas. Essa é a nossa identidade, uma identidade multifacetada, que transborda riqueza social e cultural.

REFERÊNCIAS

- GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In: SPOLSKY, BERNARD (Org.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier Science Ltd, 1999.
- NETO, Maria Gorete. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. 2012, Uberlândia: [s.n.], 2012.
- PAULA, Eunice Dias De. *Eventos de fala entre os Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da Etnossintaxe: singularidades em textos orais e escritos*. 2012. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- PRAÇA, Walkíria Neiva. *Morfossintaxe da língua tapirapé*. 2007. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- VIEIRA, Raquel Peixoto Ferreira. *Um olhar sobre o papel da L1 no processo de aquisição do português escrito como L2* [S.l.: s.n.], 2009.

LÍNGUAS E CULTURAS BRASILEIRAS NA POLÔNIA: DISCUTINDO O LUGAR DAS LÍNGUAS INDÍGENAS E DAS CULTURAS RIBEIRINHAS NA LICENCIATURA

Samuel Figueira-Cardoso

INTRODUÇÃO

Em um¹ contexto de ensino-aprendizagem de uma língua (adicional, estrangeira, segunda), uma das principais decisões a serem tomadas é em que base selecionaremos a (variedade da) língua a que o estudante será exposto e que esperamos que ele adquira no fim do curso. Aprender português na Polônia ou em qualquer outro lugar onde esta língua receba o status de ‘língua estrangeira’ no currículo é comum se pensar primeiramente que os cursos tenham uma organização pedagógica gramatical ou estrutural. Não obstante, há diversas formas de elaborar cursos e materiais didáticos, que contemplam tanto conteúdos gramaticais quanto conteúdos culturais, com uma tendência na área para a criação de cursos que integram língua e cultura numa perspectiva comunicativa e intercultural, porém submetidos à postura teórica e metodológica do professor. Tendo o contexto universitário polonês, no qual ministram aulas há mais de três anos, são oferecidos programas de licenciaturas e mestrados organizados e ministrados inteiramente em língua portuguesa. Nesses cursos, tem-se disciplinas neste trabalho nomeadas de ‘disciplinas de línguas’ e ‘disciplinas formativas’.

Neste capítulo discuto acerca das decisões teóricas (e políticas) envolvidas para a promoção das línguas e culturas brasileiras na Polônia, concentrando-me no contexto universitário de Varsóvia, em particular a elaboração de uma disciplina optativa para o curso de Letras – Estudos Brasileiros e Estudos Portugueses da Universidade de Varsóvia, criando um espaço para a discussão e análise de temas relacionados às línguas e às culturas indígenas e ribeirinhas no/do Brasil. Para tanto, apresenta-se os objetivos que norteiam a discussão: i) descrever o contexto de ensino do português na Polônia, considerando os ‘Estudos Brasileiros’, em polonês *Brazylianistyka*, como área de estudos na Polônia; ii) discutir noções de língua, cultura e interculturalidade no ensino de língua adicional e iii) problematizar a importância dos saberes etnolinguísticos, em particular dos povos indígenas e comunidades tradicionais no curso de licenciatura em Letras – Estudos Brasileiros e Estudos Portugueses da Universidade de Varsóvia. O método adotado na construção deste trabalho assenta-se na perspectiva qualitativa, recorrendo à revisão de literatura especializada e dados documentais recolhidos pelo autor, no Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia. O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, faço um percurso histórico dos estudos brasileiros na Polônia; na segunda, discuto a relação de língua, cultura e interculturalidade no ensino de português como língua adicional. Por fim, a terceira é dedicada à importância dos saberes etnolinguísticos, as línguas indígenas e culturas ribeirinhas no Brasil para o ensino de língua portuguesa em Varsóvia.

¹ Este trabalho foi apoiado parcialmente pelo Programa de Desenvolvimento Integrado da Universidade (ZIP), cofinanciado pelo Fundo Social Europeu no âmbito do Programa Operacional Desenvolvimento da Educação do Conhecimento 2016-2020, ação 3.5 e pelo Ação IV.4.1 “Um complexo programa de apoio a estudantes de doutorado UW”, no âmbito do Programa “Excellence Initiative – Research University” (IDUB), número BOB-I-DUB-622-226/2021.

BRAZILIANISTYKA OU ESTUDOS BRASILEIROS COMO ÁREA DE ESTUDO NA POLÔNIA

Os estudos em língua portuguesa na Polônia têm o seu início na década de 70, tendo a Universidade de Varsóvia como pioneira na criação de cursos lecionados em português. Em polonês, os estudos são chamados de *Portugalistyka* (estudos portugueses) e *Brazylianistyka* (estudos brasileiros). Na década de 70, a “Secção Espanhola na Escola Superior de Línguas Estrangeiras da Universidade de Varsóvia, [era o] único centro na Polónia onde a língua castelhana era ensinada a nível universitário (MAZUREK; JAKUBOWSKA, 2012, p. 11). Em resposta a um crescente número de candidatos com interesse nas línguas, literaturas e culturas portuguesas, espanholas e latino-americanas, em 1972, por iniciativa da professora Zofia Karczewska-Markiewicz foi criado o Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos. Kalewska (2011) enfatiza o papel da Universidade de Varsóvia na história do ensino de língua portuguesa na Polónia, como a primeira instituição de ensino superior a oferecer disciplinas de língua portuguesa de modo regular. Bloch (2018, p. 10-11) sublinha que o conhecimento da língua portuguesa na Polónia “possibilita o trabalho científico com as fontes em língua portuguesa e oferece muitas oportunidades de pesquisa em diversos campos das ciências humanas”, como literatura, linguística, estudos culturais, história e outros. No seu estudo, Figueira-Cardoso (2020) aponta alguns marcos institucionais que marcam a consolidação dos ‘estudos brasileiros’ em Varsóvia, a saber: os primeiros trabalhos defendidos em 1976/77, início do ensino do português do Brasil em disciplinas de língua para grupos específicos em 2009/2010, criação de um programa de licenciatura e mestrado em estudos brasileiros e a criação o Departamento de Estudos Brasileiros (Zakład Brazylianistyki) em 29 de maio de 2020. Ressalta-se que a implantação dos estudos em língua portuguesa na universidade deu-se por iniciativa da professora Janina Z. Klawe. Papis (2018, p. 6) destaca que a professora Klawe era “grande conhecedora do Brasil”, o que possibilitou o ensino e pesquisa das culturas brasileiras no instituto. De fato, os estudos em português estão consolidados na universidade com mais de quatro décadas de atuação, atraindo estudantes poloneses e estrangeiros (e.g.: brasileiro, coreano) que buscam uma formação interdisciplinar nas áreas de letras e humanidades.

É inserido nesse contexto pedagógico multi e plurilíngue e de encontro de culturas, no qual os temas sobre o Brasil são discutidos em português, língua de instrução dos cursos, que o exercício da reflexão da práxis docente é constantemente necessário, pois não é apenas aprender um novo sistema linguístico rotulado pelas decisões da vez; é, pois, a formação do profissional capaz de compreender a complexidade da produção linguística e cultural, ao mesmo que na alteridade de culturas se constrói conhecimento na e pela linguagem. Ressalto que nos contextos de ensino-aprendizagem de língua, ela recebe diferentes status com implicações diretas no ensino, na organização e na elaboração de aulas e materiais. Isto posto, defendo neste capítulo a noção de língua adicional. Explicitar esta decisão importa porque as decisões quanto aos objetivos de aprendizagem passam pelo entendimento que o professor ou pesquisador tem da língua que ensina e conseqüentemente dos materiais que usa em sala de aula. Desse modo, entende-se a língua como uma atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica. Esta noção concebe a língua como atividade interativa e socio-historicamente situada, esclarecida a seguir: “a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas

aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão pura e simples” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Esta concepção de língua embasa a perspectiva de trabalho do autor como professor de língua, orientada para o ensino-aprendizagem de português como língua adicional. Esta noção compreende que a língua que é construída a partir de outro(s) sistema(s) linguísticos que o aprendiz já conhece, isto é, o aluno polonês já tem conhecimentos de outros sistemas linguísticos além da língua materna. Leffa e Ilara (2014), Ramos (2021) argumentam que essa noção sugere uma convivência pacífica entre as línguas, pois o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes e o acréscimo de um novo sistema a outras de conhecimento e uso do aluno agregam conhecimentos e no desenvolvimento da capacidade linguística e plurilíngue. O termo língua adicional “está longe de ser um “mero” acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas” (RAMOS, 2021, p. 318). De todo modo, seja qual for o estatuto da língua, nos comunicamos por meio de textos carregados de saberes e experiências que revelam a cultura de um povo.

AS LÍNGUAS E CULTURAS NO CURRÍCULO EUROPEU

O principal documento de referência para o ensino de língua estrangeira/adicional na Europa, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001), advoga que a cultura é uma força em constante mudança, os professores de línguas estrangeiras devem estar preparados para criar um ambiente de curiosidade e investigação a fim de orientar os alunos em direção à competência intercultural. Komorowska (2006, p. 65) sublinha que a “diversidade linguística” e “cidadania democrática” são dois princípios básicos que orientam a política do Conselho da Europa. Neste sentido, a promoção da diversidade linguística em todo o continente abrange as línguas maternas (ou primárias), línguas minoritárias e as línguas estrangeiras (ou secundárias). No preâmbulo R (98) do QECR (2001, p. 22) estão preconizados os objetivos políticos de ação domínio das línguas vivas. Otwinowska-Kasztelanic (2011, p. 36) aponta que a “política educativa da União Europeia salienta a necessidade de um tratamento especial da cultura nos sistemas escolares, enquanto o Parlamento Europeu proclama “a dimensão intercultural da educação” (Decisão n.º 253/2000/CE de 24 de Janeiro de 2000)”². A sala de aula de língua adicional constitui-se como um espaço por excelência para efetivar a comunicação entre as culturas, tendo o professor como “um agente mediador da cultura, atento ao modo como o diálogo entre as culturas se desenvolve” (FIGUEIRA-CARDOSO, 2021, p. 460). Komorowska (2006, p. 63) também enumera as razões pelas quais as questões culturais devem ser ensinadas: “conflitos internacionais, antissemitismo e xenofobia enfrentados pela Europa nos dias de hoje criam um objetivo comum dos ministérios da educação e organizações não governamentais de trabalhar para o desenvolvimento da compreensão e da tolerância”³. O ensino de língua e cultura são indissociáveis, o ser humano na e pela linguagem se desenvolve e é fonte de toda manifestação linguística e cultural. Na relação entre língua e cultura, a língua não constitui apenas um código linguístico arbitrá-

2 “educational policy of the European Union stresses the need for special treatment of culture in the school systems, while the European Parliament proclaims ‘the intercultural dimension of education’ (Decision No 253/2000/EC of 24 January 2000)”.

3 “international conflicts, anti-Semitism and xenophobia facing Europe in the present day create a shared aim of ministries of education and non-government organizations to work towards the development of understanding and tolerance”.

rio que se aplica a uma determinada realidade cultural, distinta da língua (FIGUEIRA-CARDOSO, 2021). Uma compreensão ampla da cultura abrange a visão tradicional, mas não se limita a ela, pois as abordagens tradicionais da cultura no ensino-aprendizagem de línguas como estável, monolítica e institucionalizada não refletem as condições da vida humana no século XXI. “Implica suas qualidades elementares, dinâmicas, heterogêneas, multifacetadas e individualistas que devem ser levadas em conta em contextos de ensino e aprendizagem de segundas/línguas estrangeiras”⁴ (PIASECKA, 2011, p. 25). Assim, além os conceitos de cultura aqui discutidos, é importante problematizar as questões relativas ao que e como ensinar cultura a partir dessa perspectiva.

Nos trabalhos de Kramsch (2013) e Holliday (1999) encontramos algumas noções de cultura. Kramsch (2013, p. 65) sublinha que “Cultura”, com maiúscula, pode ser entendida como conceito humanístico, a cultura é o produto de uma alfabetização impressa canônica adquirida na escola, promovida pelos estados-nação e suas instituições como patrimônio nacional. Por sua vez, Holliday (1999) vê essa perspectiva como o conhecimento partilhado por um povo, grupo étnico ou nacionalidade, qualidades normativas e de estereótipos que diferenciam o “eu/nós” e o “outro/s”, procurando “descobrir e detalhar as diferenças que são consideradas a norma” (HOLLIDAY, 1999, p. 240). Para este autor, estudar a cultura com “c” minúsculo significa focar no que naturalizado de um dado grupo, o “inquestionável” para o grupo sob análise, isto é, “as maneiras dos falantes nativos de se comportar, comer, falar, morar, seus costumes, suas crenças e valores” (KRAMSCH, 2013, p. 66). Motta-Roth (2003, p. 3) adverte que “há uma tendência a ler quase que exclusivamente o discurso do ‘Outro’, ao invés de nos debruçarmos sobre textos produzidos por nós mesmos, sobre nossos problemas, em cima de nossas próprias teorizações, afeta nossa percepção e nossa capacidade de sermos interculturais, pois ao desenvolvermos competências comunicativas interculturais devemos visar não só à sensibilização e à apreciação pelo Outro, mas também por nossa própria identidade”. Nesse sentido, entende-se que todo o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional é intercultural. O ensino intercultural pode ser entendido como um espaço de esforço, como defende Mendes (2012, p. 360), “capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural”. O falante intercultural pode ser entendido como “alguém que atravessa fronteiras e que é, em certa medida, um especialista no trânsito de bens culturais e valores simbólicos” (BYRAM, 1997, p. 11). Assim, o importante é compreender a relação entre as culturas, isto é, “o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (FREIRE, 2004, p. 75). Costa e Loureiro (2015) esclarecem que essa postura valoriza não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas sobretudo as relações interculturais, pressupondo o diálogo e pertencimento a um grupo, isto é, a etnicidade.

4 “It implies its elemental, dynamic, heterogeneous, multilayered and individualistic qualities that should be accounted for in second/foreign language learning and teaching contexts”.

SABERES ETNOLINGÜÍSTICOS ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL

Como vimos até aqui, as decisões pedagógicas e teóricas também têm seu aspecto político e ideológico. Como educadores, criadores de syllabi e professores, somos responsáveis por ajudar nossos alunos a se identificarem com sua própria cultura e compará-la com o que pode parecer estranho, estrangeiro e diferente para eles (OTWINOWSKA-KASZTELANIC, 2011). Os tópicos e as perspectivas adotadas devem ajudar os alunos a construir a capacidade intercultural e sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo, que na interação em aula e na reflexão da prática docente, os professores se tornam agentes facilitadores de mudança social. Passo a discutir uma experiência pedagógico-didática de elaboração e implementação de uma disciplina optativa “Introdução às línguas e às culturas indígenas brasileiras” para os cursos de Letras, estudos brasileiros e estudos portugueses, da Universidade de Varsóvia, no ano acadêmico 2021/2022. Ressalto que muitos dos temas abordados na disciplina já são discutidos em outras disciplinas do curso de graduação. Entretanto, é a primeira disciplina a fazer parte do programa inteiramente dedicada às línguas e às culturas dos povos originários e tradicionais no/do Brasil, que tenho notícia até esta data. Dessa forma, defendo que a criação de uma disciplina específica no currículo é profícua, pois possibilita o entendimento, discussão e construção de conhecimento do futuro profissional brasileiro, priorizando tópicos ainda pouco estudados no contexto universitário polonês. A disciplina foi ofertada para o segundo e terceiro do curso de licenciatura. Ao todo, dez (n=10) alunos se inscreveram, com níveis B1 e B2 (QECR, 2001) de língua portuguesa e falantes de polonês como língua materna e outras línguas como o espanhol e o inglês. Como está no nome, o curso tinha como objetivo a introdução aos estudos das línguas e culturas dos povos originários e tradicionais, abordando os troncos linguísticos e classificação, a diversidade linguística, bem como noções de política linguística para os povos indígenas e documentos oficiais, privilegiando os seguintes conteúdos temáticos:

Quadro 03: Programa de estudos

Descrição em português	Descrição em polonês
Conteúdos temáticos: - Os povos indígenas na história do Brasil; - As línguas gerais; - Multilinguismo; - Narrativas orais e imaginário indígena; - Aspectos socio-históricos, culturais e artísticos dos povos indígenas; - Classificação das línguas indígenas no Brasil: Tronco linguístico Tupi e a família Tupi-Guarani e Tronco Jê, línguas não classificadas; - Política de língua para os povos indígenas; - Educação escolar e educação escolar indígena; - Saberes e pesquisa indígena; - Década Internacional das Línguas Indígenas (2022- 2032)	Tematyka: - Ludy tubylcze w historii Brazylii; - Języki ogólne; - wielojęzyczność; - Narracje ustne i rdzenne obrazy; - Społeczno-historyczne, kulturowe i artystyczne aspekty ludów tubylczych; - Klasyfikacja języków tubylczych w Brazylii: tupi język tupi i rodzina Tupi-Guarani oraz Tronco Jê, języki niesklasyfikowane; - Polityka językowa dla ludów tubylczych; - Edukacja szkolna i rodzima edukacja szkolna; - Rdzenna wiedza i badania; - Międzynarodowa Dekada Języków Tubylczych (2022-2032)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apoiado na discussão estabelecida nas seções anteriores e em Aragón (2021) argumento que refletir sobre línguas e culturas no Brasil é compreender que o país é multilíngue e multicultural. Esse país continental é constituído por aproximadamente 250 línguas (indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras), com suas diversidades linguístico-culturais, permeadas por histórias de contato, silenciamento e opressão. Mobilizar tais conhecimentos para aula de língua é dar a conhecer uma parte da sociedade brasileiras muitas vezes esquecida das decisões teóricas e didáticas. Nas aulas do curso, optou-se pela abordagem intercultural (BYRAM, 1997; MENDES, 2012, KRAMSCH, 2013) e a instrução por meio de conteúdos, ou em inglês CLIL. A instrução por meio de conteúdo envolve integração de conteúdo e aprendizagem de língua, pois com um foco duplo pode-se ter uma aula focada no conteúdo, onde também é necessária certa porção de instrução de linguagem explícita (Czura, 2009), isto é, metalinguagem e explicações linguístico-gramaticais. Pela linguagem, na interação de sala de aula, pode-se acessar o desconhecido e conhecer a realidade das diferentes culturas dentro de um país continental como o Brasil.

Ao integrar no ensino as línguas indígenas, discutindo a sua influência no português falado no Brasil e a diversidade de culturas dos povos originários, dá-se ao aluno não somente aprender uma língua, mas, por meio dos conteúdos, se aprende conceitos importantes de linguística, história e literatura, áreas trabalhadas na licenciatura. Os conceitos armazenados nas palavras constroem significados que juntam os detalhes da realidade em uma totalidade, um todo significativo” (RODRIGUES, 2021). Conhecer e dar a conhecer a diversidade linguística do Brasil é fundamental para que possamos defender e amá-la. Em tempos incertos e situações de instabilidade institucionais e econômica no Brasil, urge a necessidade do diálogo, defesa e afirmação de direitos. Considerando que os temas debatidos na disciplina falam de comunidades em lutas por seus direitos por séculos, cabe evidenciar nos Estudos brasileiros as línguas indígenas e culturas ribeirinhas. Devemos conhecer e proteger as línguas e diversidade linguística.

O desaparecimento de uma língua-cultura ocasiona a perda de características únicas de um povo, isto é, quando uma língua morre, com ela morre também uma visão de mundo única, morre uma identidade. Nesse sentido, devemos conhecer as línguas e seus falantes, pois o processo de extinção de línguas é muito mais atual do que realmente aparenta ser. Ao longo de séculos de imposição de línguas alóctones no continente americano, todos os povos originários perderam seu território, forçados a viver sob leis ditadas em línguas dos colonizadores. Esses mesmos povos resistem, mesmo com o direito de receber um ensino na língua originária já garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988. No contexto educação escolar indígena, Baniwa (2013) argumenta que a resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial. Aragón (2021) salienta que ao longo dos períodos históricos de formação da língua portuguesa, ela se constitui pelo/no contato com as línguas indígenas, em especial com línguas do tronco Tupí, como pode ser observado no léxico. A autora aponta algumas palavras de origem Tupí: *perereka* (família *Hylidae*, *Pelodryadidae* ou *Phyllomedusidae*), *kujumbuka* “cumbuca”, *tororoma* “toró — vai cair um toró”, “tipóia”, “tamanduá”, “tatu”, *jakaré* “jacaré”, *akaju* “caju”, *sawia* “sabiá”, *pinda?i?ba* “pindaíba” (que os Tupinambás usavam em situações

que tinham apenas a vara na mão, sem conseguir pegar o peixe). Além do léxico, no processo de catequização, fez surgir uma mitologia paralela, que não era nem a do missionário nem a do indígena. Bosi (1992) *apud* Navarro e Tessuto Jr. (2016, p. 28) comentam sobre este aspecto: “Ejori, Santa Maria, xe anama rausubá / Vem, Santa Maria, para se compadecer de minha família (...) Bispo é pa’i-guaçu, quer dizer, senhor maior. Nossa Senhora às vezes aparece sob o nome de tupã-sy, mãe de Tupã. O reino de Deus é Tupãretama, Terra de Tupã. Igreja, coerentemente, é Tupãoka, casa de Tupã”.

Além das línguas indígenas, a disciplina também abordou em alguns temas de estudo os povos tradicionais do Brasil, com atenção nos ribeirinhos, em particular aspectos do falar da região norte, manifestações culturais e questões de cosmovisão, imaginário e identidade desses povos. Os termos ‘comunidades tradicionais’ ‘ribeirinhos’ estão em debate principalmente nos estudos antropológicos e sociais. Para Fernandes e Moser (2021) os ribeirinhos são “aqueles grupos residentes às margens de ambientes aquáticos, possuindo relações simbólicas, culturais, sociais com esse espaço natural”. Esses autores citam o entendimento de Neto e Furtado (2015, p. 160) ao discutir o assunto, isto é, o termo “busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço”. Trazer a diversidade linguística desses povos para uma sala de aula na universidade polonesa é desafiador e estimulante. É desafiador devido a enorme diversidade cultural produzida pelos povos originários e tradicionais brasileiros e estimulante pelo mesmo motivo e pela possibilidade de se criar um espaço de leitura e discussão de temas caros ao autor do trabalho, um ribeirinho da região do Lago Grande, no município de Santarém no Pará e a aprendizagem intercultural que o contexto apresenta. A avaliação da disciplina foi em forma de seminário, com um tema escolhido nas primeiras aulas do curso desenvolvido no decorrer do semestre. Nos encontros para discussão dos ensaios elaborados, além de discutir a apresentação, os alunos passaram por um questionário oral e feedback geral dos assuntos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo discute-se os estudos brasileiros na Polônia, tendo como foco alguns conceitos importantes para o ensino-aprendizagem de língua adicional em contexto universitário e a importância das línguas e culturas originárias e tradicionais para a formação do profissional brasilianista.

Integrar conhecimentos linguísticos e culturais dos povos indígenas e tradicionais na elaboração de ementas, cursos e materiais são importantes para a aprendizagem de língua portuguesa, já que traz para a discussão a produção cultural e linguística desses povos, marginalizadas nas obras didáticas e na alta literatura. É como professor que defendo uma educação mais humanista e intercultural, tolerante às diferenças e diversidades, aspectos fundamentais para uma compreensão mais abrangente da cultura brasileira, ainda que o contexto pedagógico esteja distante geograficamente esta distância de alguma forma desaparece em um clique, com o uso de textos, vídeos, imagens e todos material possível disponi-

bilizado na internet. De fato, há muitas formas de se abordar conteúdos etnolinguísticos no ensino de língua. Ao praticar este exercício de escrita e refletir sobre a prática pedagógica, estamos mais perto de encontrar respostas satisfatórias, com vistas à educação de qualidade e significativa.

REFERÊNCIAS

- ARAGON, Carolina Coelho. O ensino de PLA entrelaçado aos saberes etnolinguísticos. In: **Anais II Congresso on-line de PLE: a diversidade no ensino de PLE**, 2021. p. 36-44.
- BANIWA, Gersem. (2013). Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- BLOCH, Agata. Estudar, entender e falar português na Polônia—as possíveis linhas de investigação pelos pesquisadores poloneses. **Revista Nordestina de História do Brasil**, v. 1, n. 1, p. 07-27, 2018. DOI: 10.17648/2596-0334-v1i1-984. Disponível em: <https://ojs.historiadaamericalatina.com.br/index.php/rnhb/article/view/32>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communication competence**. New York: Multilingual Matters, 1997.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-aprendizagem, ensino, avaliação. **Coleção Perspectivas Atuais/Educação**. Porto: Edições Asa, 2001.
- COSTA, Cesar Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: Aproximações “Crítico-Metodológicas” para a pesquisa em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 10, n. 1, p. 70- 87, 2015.
- Czura, Anna. (2009). CLIL—the European and the Polish perspective. In: **Anglica Wratislaviensia**, 47, 105-114.
- FERNANDES, Joyce Sampaio Neves. N.; MOSER, Liliane. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 532-541, 2021.
- FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel. Os estudos sobre o Brasil em Varsóvia: história, língua e ensino. In: **POLSKA I BRAZYLIA – bliźsze, niż się wydaje**. Warszawa: Muzeum Niepodległości w Warszawie, 2020.
- FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel. **Por uma dimensão intercultural na aula de língua estrangeira: aprendendo português com as lendas amazônicas**. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- HOLLIDAY, Adrian. Small cultures. **Applied linguistics**, v. 20, n. 2, p. 237-264, 1999.
- KALEWSKA, Anna. A literatura polaca traduzida em Portugal (1900-2010). Que futuro?. **Revista de Letras**, v. 10, p. 165-182, 2011.
- KOMOROWSKA, Hanna. Intercultural competence in ELT syllabus and materials design. **Scripta Neophilologica Posnaniensia**, v. 8, p. 59-83, 2006.
- KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.
- LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAZUREK, Jerzy; JAKUBOWSKA, Zuzanna. (Coord.). **Spis prac magisterskich wypromowanych na iberystyce warszawskiej**. Warszawa: Instytut Studiów Iberyjskich, 2012.
- MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (eds). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições**, p. 355-378. Salvador: EDUFBA, 2012.

- MOTTA-ROTH, Désirée. Nós” e os “outros”: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. **Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Multiculturalismo e ensino de línguas” no Fórum de Línguas Estrangeiras**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, v. 8, 2003.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida; TESSUTO JR, Edgard. **Breve história da língua Tupi**. Metalinguagens, v. 3, n. 1, p. 25-35, 2016.
- NETO, Francisco Rente; FURTADO, Lourdes Gonçalves. Aribeiridade amazônica: algumas reflexões. **CADERNOS DE CAMPO** (São Paulo-1991), v. 24 n. 24, p. 158-182, 2015.
- OTWINOWSKA-KASZTELANIC, Agnieszka. Do we need to teach culture and how much culture do we need?. In: **Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning**. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. p.35-48.
- PAPIS, Bożenna. “40 anos dos estudos em português na Universidade de Varsóvia: do modesto começo ao presente grandioso”. In: **Nuvens/Nubes – Ponto & Signo**, ¿?, n. 26. 5-9, 2018.
- PIASECKA, Liliana. Sensitizing foreign language learners to cultural diversity through developing intercultural communicative competence. In: **Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning**. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. p. 21-33.
- RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233-267, 2021.

SOCIOFUNCIONALISMO E ENSINO DE PRONOMES PESSOAIS COM FUNÇÃO DE SUJEITO

Dennis Castanheira

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o ensino de língua portuguesa passou a ser objeto constante das pesquisas linguísticas, sobretudo em um olhar baseado no uso. Dentre as teorias que se destacam nesse cenário, estão a Sociolinguística Variacionista e o Funcionalismo norte-americano, duas correntes que focalizam a análise de situações comunicativas reais a partir dos padrões formais, sociais e/ou funcionais.

Bastante exploradas na literatura de maneira independente, essas teorias têm sido também articuladas. O Sociofuncionalismo é a perspectiva de interface que engloba os pressupostos sociolinguísticos e funcionalistas e que tem como objeto de estudo a variação (cf. GÖRSKI; TAVARES, 2013; TAVARES, 2013; TAVARES; GÖRSKI, 2015; CASTANHEIRA, 2018a). Nessa abordagem, o discurso é visto como primordial para explicar alguns fenômenos variáveis, dentre os quais se destacam a gramaticalização e a ordem de palavras.

Como aponta Castanheira (2020), explicitar as motivações pragmáticas para os usos linguísticos é um ponto central no tratamento do português na sala de aula. Nesse sentido, articular as duas abordagens é fundamental para o ensino de línguas e possibilita um tratamento mais plural, em que há o combate ao preconceito linguístico e o mapeamento das nuances contextuais.

Neste capítulo, temos como objetivo propor estratégias para o ensino de sintaxe em perspectiva sociofuncionalista, destacando os usos de pronomes pessoais na função de sujeito. Metodologicamente, adotaremos uma abordagem (a) qualitativa bibliográfica, já que exploraremos bibliograficamente a literatura a fim de mapearmos a realidade sociolinguística do objeto de estudo, e (b) pesquisa-ação, visto que apresentaremos algumas sugestões práticas de tratamento do tema em turmas de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio.

Para isso, o capítulo será organizado em cinco seções: esta, em que apresentamos brevemente as ideias gerais do texto; a seção “Sociofuncionalismo e ensino”, em que retomaremos os pressupostos sociofuncionalistas e articularemos com o ensino de gramática; a seção “Propostas para o ensino”, em que serão apresentadas ideias de como tratar a questão explicitada; por fim, as seções de considerações finais e as referências bibliográficas, em que, respectivamente, serão retomados os postulados do capítulo e apresentadas as referências citadas.

SOCIOFUNCIONALISMO E ENSINO

De acordo com Görski e Tavares (2013) e Tavares e Görski (2015), o Sociofuncionalismo envolve uma “conversa na diferença”, em que são considerados os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista e do Funcionalismo norte-americano de maneira entrelaçada. Na perspectiva sociofuncionalista, são analisados fenômenos variáveis a partir das suas motivações sociais e discursivo-pragmáticas, bem como são consideradas questões do nível do discurso em variação.

Essa interface possibilita um refinamento dos critérios analíticos controlados qualitativa e quantitativamente, havendo a possibilidade de observar o papel das variáveis discursivas como, por exemplo, o estatuto informacional do referente. Além disso, metodologicamente, os pressupostos funcionalistas podem ser incorporados à análise variacionista por meio uma perspectiva escalar, em que as categorias são distribuídas em continua categoriais, o que não impede, porém, que sejam controladas quantitativamente.

Dessa forma, como aponta Paiva (1998, p. 91-92), o Sociofuncionalismo

permite incorporar na análise de fenômenos gramaticais nuances semânticas das variantes e o pressuposto de que a forma lingüística sofre restrições impostas pela necessidade de adequação discursiva e pragmática. Faz ressaltar, assim, a importância de aspectos textuais (como distribuição de informação), interacionais e cognitivos (como iconicidade) na distribuição das formas lingüísticas.

Para adotar uma abordagem sociofuncionalista no ensino, é necessário considerar a ideia de que a língua é viva e, portanto, está sujeita a processos de variação e mudança que são discursivamente motivados. Por isso, constantemente essa é influenciada por questões linguísticas, pragmáticas e sociais que vão motivar os padrões de uso aplicados pelos falantes (cf. BRAGA, 2003; TAVARES, 2013).

Tal concepção, embora já bastante difundida cientificamente, ainda não é perene nas aulas de língua portuguesa da educação básica. Certamente há inúmeros avanços, mas muitas vezes a variação é vista como um tema de aula, como mais um tópico a ser abordado em sala com os alunos, sobretudo a partir dos “tipos de variação”. Isso se evidencia pelos programas escolares e por alguns materiais didáticos que persistem em colocá-la como uma questão em separado, e não como algo a ser abordado constantemente nas aulas.

Na Base Nacional Comum Curricular, a importância do estudo variação na sala de aula é abordada, visto que, conforme Patriota e Pereira (2018, p. 300), “reconhece o dinamismo da língua, concebendo-a a partir de uma perspectiva que parte de seu uso na esfera social”. Para os autores, os conceitos de língua e norma são explorados em defesa da reflexão sobre a variação linguística, o que certamente faz com que muitas instituições e muitos docentes considerem a questão de forma mais acentuada.

Também é necessário ressaltar que nos livros didáticos tem ocorrido um acentuado avanço no tratamento do tema. Se há décadas os materiais desconsideravam totalmente o aspecto variável da língua portuguesa e muitas vezes traziam trechos com preconceito linguístico, isso passou a ser modificado ao longo dos últimos anos, sobretudo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e com a periódica avaliação do Programa Nacional do Livro Didático.

Patriota (2021) evidencia essa trajetória e indica que os livros atuais já abordam a variação. Contudo, é preciso ressaltar que muitas vezes essa perspectiva é localizada apenas em capítulos temáticos, sendo ignorada em tópicos gramaticais em que seria extremamente necessária, dentre os quais concordância, colocação pronominal e regência. Isso demonstra que, mesmo com os avanços inquestionáveis, ainda há um longo caminho a ser percorrido pelos materiais.

Também parece um grande desafio ligar tal temática ao estudo da gramática de maneira contextualizada. O Sociofuncionalismo possibilita esse arcabouço e fornece o instru-

mental necessário para que a língua portuguesa seja analisada de maneira entrelaçada na interface variação-discurso. No entanto, mesmo os trabalhos sobre variação e ensino, focalizam pouco o papel das variáveis discursivas no tratamento dos fenômenos gramaticais, o que evidencia a necessidade de um tratamento mais sistemático da questão em sala de aula.

Diante disso, há o seguinte questionamento: quais fenômenos podem ser abordados na educação básica sob um aporte sociofuncionalista? Certamente há múltiplas possibilidades como a que destacamos neste capítulo: o quadro dos pronomes pessoais com papel de sujeito. Essa se liga ao processo de gramaticalização e às motivações discursivas para a análise gramatical, como discutiremos na próxima seção.

PROPOSTAS PARA O ENSINO

Uma das questões centrais para a abordagem sociofuncionalista é a relação variação e discurso. Nesse sentido, é preciso que o ensino nessa perspectiva envolva os processos de variação e mudança e as suas motivações pragmáticas a fim de mapear os usos sob um olhar social e interacionista. Para tanto, é preciso, inicialmente, explorar metodologicamente, de maneira bibliográfica, as pesquisas já desenvolvidas acerca do tema a ser explorado.

Conforme Duarte (2018, p. 2), o nosso quadro pronominal “passou por significativas mudanças que, curiosamente, ainda não chegaram às gramáticas”. Dentre essas, a autora destaca o desaparecimento do pronome “vós” e a entrada do “você” e do “a gente”, ambos usados com bastante frequência no Português do Brasil (PB).

Lopes (2015) destaca que os pronomes “você” e “a gente” passaram a ser utilizados no paradigma dos pronomes pessoais devido à gramaticalização. Tópico central nos estudos sociofuncionalistas, segundo a autora, esse processo ocorre

quando um item lexical/construção passa a assumir, em certas circunstâncias, um novo status como item gramatical ou quando itens gramaticais se tornam ainda mais gramaticais, podendo mudar de categoria sintática (=recategorização), receber propriedades funcionais na sentença, sofrer alterações semânticas e fonológicas, deixar de ser uma forma livre e até desaparecer como consequência de uma cristalização extrema (LOPES, 2015, p. 10).

Nesse sentido, a gramaticalização envolve a passagem de itens lexicais a gramaticais ou gramaticais a ainda mais gramaticais, podendo haver, ainda, mudanças categoriais. É o que ocorre com a forma “a gente”. Lopes (2015) indica que na gramaticalização de “gente” (nome) para “a gente” (pronome) manteve o traço formal de 3ª pessoa do singular, o que se evidencia pela marcação da concordância, mas passou a acionar uma interpretação de 1ª pessoa do plural.

Com isso, a forma “a gente” é usada em variação com o canônico pronome “nós”. Vianna e Lopes (2015) apontam que, em relação ao PB, é possível dizer que os fatores linguísticos que motivam os usos são o paralelismo formal e discursivo, o traço semântico de indeterminação do referente, o tempo verbal e a saliência fônica. Já em relação aos fatores sociais, são importantes a faixa etária, o gênero/sexo, a escolaridade e a localidade.

As autoras afirmam que, nas capitais brasileiras já analisadas, o uso de “a gente” suplantou o de “nós”, mas o processo está mais avançado em algumas localidades. Vianna e Lopes (2015) alertam, ainda, que, ao considerarem apenas os falantes de menor escolaridade,

há resultados semelhantes nas capitais. Elas sintetizam a discussão dizendo que “o processo de substituição de ‘nós’ por ‘a gente’ no PB se encontra em avançado estágio na língua oral” (VIANNA; LOPES, 2015, p. 130) e que o fenômeno é uma mudança geracional em progresso.

Além disso, as autoras indicam que, mesmo o “nós” sendo apresentado como o pronome de 1ª pessoa do plural, o “a gente” não é avaliado de maneira negativa socialmente e, por isso, vem sendo usado também na escrita, sobretudo em textos menos formais.

Já em relação ao “você”, Lopes (2015) aponta que a forma de tratamento “Vossa Mercê” sofreu gramaticalização e se generalizou como pronome de segunda pessoa (Vossa Mercê > vosmicê > você > cê). Os valores até então atribuídos de cortesia e distanciamento, por exemplo, foram perdidos pela sua alta frequência de uso. A autora explicita, ainda, que esse é um processo de uma mudança encaixada na estrutura linguística e social.

De acordo com Lopes (2015, p. 204), a partir do século XV, houve “a emergência gradativa de formas nominais de tratamento que passaram a substituir o tratamento cortês universal de vós”. Segundo a autora, isso ocorreu pela ascensão da nobreza e da burguesia, que exigiam um tratamento diferenciado, o que gerou a propagação e a disseminação do uso e, por isso, “Vossa Mercê” > “você” perdeu sua concepção de tratamento e passou a pronome pessoal de 2ª pessoa.

Acerca da variação com “tu”, Scherre *et al.* (2015) atestam que o “você” tem uso mais generalizado e menos marcado em relação ao pronome “tu”. Por outro lado, os autores alertam que há a alternância com “ocê” e “cê” e que o “tu” é mais frequente do que se supõe, sendo muitas vezes usado sem a marcação da concordância.

Ainda sobre os usos de “tu” e “você”, Lopes (2015) aponta que, mesmo em contextos de uso atuais na modalidade falada, há diferenças em seu emprego: o “tu” tende a ser favorecido pelos atos diretivos, pelos contextos de referência determinada e pelas situações mais íntimas na fala dos mais jovens, sobretudo os de menor escolaridade, e o “você” é mais produtivo em situações menos invasivas e de contexto indeterminado.

Diante da entrada do “você” e do “a gente” no quadro dos pronomes pessoais com papel de sujeito e da queda do “vós”, é possível afirmar que há um descompasso entre o que é preconizado pela gramática normativa e o que é usado pelos falantes do PB, já que a tradição – e consequentemente a escola – ainda insiste no paradigma formado por “eu”, “tu”, “ele/ela”, “nós”, “vós” e “eles/elas”.

Isso faz com que haja a necessidade de (re)pensar a ideia de que o sujeito não precisa ser expresso devido à riqueza morfológica dos verbos que concordam com o sujeito, mesmo quando esse não está morfossintaticamente presente. Nesse sentido, temos as formas “tu” sem marcação de concordância de 2ª pessoa do singular, “você”, “ele/ela” e “a gente”, por exemplo, com a mesma constituição morfológica dos verbos a que estão relacionadas. Assim, se houver a palavra “come”, essa pode ter, como sujeito, diferentes pronomes pessoais do PB, o que leva à necessidade de sua expressão formal.

Com isso, o que fazer em relação ao ensino de gramática? Para responder a esse questionamento, é preciso recorrer à pluralidade de normas, defendida por autores como Faraco (2008) e Callou (2008). Os pronomes pessoais com papel de sujeito utilizados na norma culta e nas normas vernaculares nem sempre são os mesmos previstos pela norma-padrão e, por

isso, é necessário (re)pensar as estratégias de ensino, já que seus usos são ligados a fatores intralinguísticos e extralinguísticos.

Defendemos que é preciso abordar as mudanças no quadro pronominal de maneira perene nas aulas de língua portuguesa e não apenas em módulos específicos, no entanto reconhecemos que existem alguns contextos mais propícios à exploração e à sistematização da temática. Nesse sentido, embora o tema deva ser abordado sempre que possível, em alguns momentos, isso poderá ser feito de maneira mais aprofundada.

Diante das reflexões de Paredes Silva (1998), Görski e Coelho (2009), Lopes (2015), Vianna e Lopes (2015) e Duarte (2018) e do que foi refletido neste capítulo, estabelecemos, a partir de uma metodologia de pesquisa-ação, centrada na resolução prática de questões/problemas, algumas perspectivas para o tratamento do tema em sala de aula. Essas podem ser feitas em turmas de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, a depender da realidade pedagógica na qual o professor se insira.

Tais propostas são:

- 1) apresentar vídeos de falantes de diferentes regiões do Brasil e de distintas faixas de idade com seus usos característicos em relação aos elementos em variação para que os alunos possam observar o papel dos fatores sociais;
- 2) analisar textos inseridos nos *continua de monitoração estilística e de oralidade-letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2004), para que os estudantes observem a variação das formas “tu” e “você” e “nós” e “a gente” em diferentes contextos discursivos;*
- 3) relacionar o ensino de pronomes pessoais com a discussão sobre sujeito para que os alunos percebam que tais tópicos estão ligados à (não)expressão morfosintática do sujeito e que os elementos não previstos pela tradição como pronomes pessoais podem exercer essa função sintática;
- 4) ligar o ensino de pronomes pessoais com papel de sujeito à discussão sobre concordância verbal para que os estudantes percebam que o rearranjo do quadro pronominal faz com que haja reflexões morfológicas e discursivas que não são contempladas pela tradição gramatical;
- 5) analisar textos antigos em que haja as formas “você” e “a gente” sendo usadas de maneira diferente do uso atual e em que haja as etapas de implementação de “você” para que os alunos reconheçam o processo de gramaticalização das duas formas.

A partir das propostas apresentadas, ressaltamos que o ensino de gramática deve considerar a multiplicidade e a complexidade dos tópicos estudados por meio de uma abordagem ampla. A inserção da temática dos pronomes pessoais na escola, nesse sentido, não pode focalizar apenas a gramática tradicional, mas também os usos linguísticos de maneira contextualizada, visto que os alunos têm contato com tais formas na sua vivência como falantes.

Além disso, é preciso que a mudança linguística não seja ignorada e que a concepção da língua viva, variável e mutável esteja presente nas aulas de língua portuguesa. Com isso, as formas gramaticalizadas e os pronomes em variação poderão ser incluídos de maneira mais sistemática e efetiva. Para que isso seja feito, também é preciso considerá-los em relação às discussões sobre sujeito e concordância e ao o papel da gramática nos múltiplos contextos discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão estabelecida no capítulo, podemos dizer que o Sociofuncionalismo é uma abordagem de grande relevância para o ensino de gramática ao tratar dos fenômenos variáveis congregando questões sociais e discursivas. O papel dos aspectos pragmáticos se evidencia nos fenômenos discutidos, o que comprova a importância de entrelaçar perspectivas em prol de um ensino produtivo, reflexivo e mais democrático.

É necessário ressaltar, ainda, que o ensino de pronomes pessoais com papel sintático de sujeito sob um olhar sociofuncional faz com que haja reflexões sobre mudança linguística e sobre a relação forma-função, visto que seu uso envolve a (não)expressão do sujeito e os processos de rearranjo do quadro pronominal via gramaticalização.

Com os debates estabelecidos, é preciso que haja trabalhos que busquem propor (novas) perspectivas para o tratamento desses e de outros fenômenos na escola, que analisem e proponham materiais adequados e que efetuem intervenções didáticas para que o cenário do ensino de gramática seja progressivamente modificado. Isso deve ser feito de maneira teoricamente embasada e metodologicamente respaldada para que haja consistência nas proposições.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA – A SOCIOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA. 2. ED. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2004.**
- BRAGA, Maria Luiza. *Variáveis discursivas*. In: MOLLICA, Maria Cecília.; BRAGA, Maria Luiza. (Org.). **Introdução à Sociolinguística – o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 101-116.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CALLOU, Dinah. **A PROPÓSITO DE NORMA, CORREÇÃO E PRECONCEITO: DO PRESENTE PARA O PASSADO**. **CADERNOS DE LETRAS DA UFF**, v. 36, p. 57-73, 2008.
- CASTANHEIRA, Dennis. **SOCIOFUNCIONALISMO: CAMINHOS NA INTERFACE VARIAÇÃO-DISCURSO**. **FALANGE MIÚDA**, v. 3, p. 87-95, 2018A.
- CASTANHEIRA, Dennis. *Variação das estratégias de relativização no português brasileiro*. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, p. 28-45, 2018b.
- CASTANHEIRA, Dennis. *Linguística e ensino*. In: FREITAS JR, Roberto; SOARES, Lia.; NASCIMENTO, João Paulo. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 57-69.
- DUARTE, Maria Eugênia. **REVEL NA ESCOLA: SOBRE PRONOMES PESSOAIS NA FALA E NA ESCRITA**. **REVISTA VIRTUAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, v. 16, p. 1-12, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. **NORMA CULTA BRASILEIRA: DESATANDO ALGUNS NÓS**. **SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2008.**
- GÖRSKI, Edair Maria; **COELHO, Izete L.** *Variação linguística e ensino de gramática*. **Working Papers em Lingüística**, v. 10, p. 73-91, 2009.
- GÖRSKI, Edair Maria; TAVARES, Maria Alice. *Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista*. **Revista do GELNE**, v. 15, p. 75-97, 2013.
- LOPES, Célia Regina dos Santos. **TÓPICOS DE HISTÓRIA DO PORTUGUÊS PELO VIÉS DA GRAMATICALIZAÇÃO**. **LABORHISTÓRICO**, v. 1, p. 197-209, 2016.
- PAIVA, M. C. **VARIAÇÃO E ESPECIFICIDADES FUNCIONAIS NO DOMÍNIO DA CAUSALIDADE**. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, BELO HORIZONTE**, v. 7, p. 9-28, 1998.
- PAREDES SILVA, V. L. *Variação e funcionalidade no uso de pronomes de 2a. pessoa do singular no português carioca*. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 7, n.2, p. 121-138, 1998.

- PATRIOTA, L. M. Percurso histórico da variação linguística em livros didáticos de português: do século XX ao XXI. *Leia escola*, v. 21, p. 234-247, 2021.
- PATRIOTA, L.; PEREIRA, P. R. F.. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Letras Raras**, v. 7, p. 289-307, 2018.
- SCHERRE, M. et al. Variação dos pronomes “tu” e “você”. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (Org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 133-172.
- TAVARES, Maria Alice. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 17, p. 27-47, 2013.
- TAVARES, Maria Alice.; GÖRSKI, Edair Maria. Variação e sociofuncionalismo. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (Org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 249-270.
- VIANNA, Juliana Barbosa de Segadas; LOPES, Célia Regina dos Santos. **VARIAÇÃO DOS PRONOMES “NÓS” E “A GENTE”**. IN: **MARTINS, MARCO ANTONIO; ABRAÇADO, JUSSARA. (ORG.). MAPEAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2015, P. 109-132.**

A SOCIOLINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS NO CURSO LETRAS - LIBRAS

Carina da Silva Mota
Abdelhak Razky

INTRODUÇÃO

Apesar de a Educação estar modificando suas estruturas, o processo avaliativo ainda pode conceber fortemente a perspectiva do *certo* e do *errado*, assim, o erro impõe um peso psicológico sobre o aprendiz quando este é tratado de forma discriminatória. A escrita pode ser usada com esse caráter avaliador, a fim de classificar os educandos. Aqueles que se enquadram no “padrão” linguístico estipulado, privilegiado, são aceitos e valorizados no ambiente educacional e os que escrevem “errado”, diferente do definido pela norma padrão, são excluídos e desvalorizados, ainda hoje na escola. A sociolinguística é uma realidade na formação de professores, mas, na prática de sala de aula, a discussão sobre a variação linguística e seus desdobramentos na escrita e na fala são pouco explorados em atividades que abrem espaço para o debate. Não se debate sobre os níveis de fala e escrita, contextos em que a variação é estigmatizada, é tolerada, espaços de escrita e fala onde seria possível analisar fatos linguísticos dialetais etc.

Na Educação de Surdos não é diferente, com o ensino de Língua de Sinais Brasileira – LSB. Apesar de percebermos a diversidade cultural na qual estamos imersos, tendo em vista que cada educando constrói suas vivências culturais e sociais, os processos educacionais ainda desconsideram as experiências Sociolinguísticas desses sujeitos, impondo regras de uma língua pseudopadrão.

O capítulo objetiva apresentar as concepções de acadêmicos, professores e TILS dessa Língua sobre a variação linguística para o uso e o ensino dela em diferentes níveis.

É um estudo qualitativo de análise de dados existentes; segundo Babbie (1999, p. 18), “a pesquisa [qualitativa] compreende estudar dados já coletados e compilados”. A análise dar-se-á a partir de duas dissertações de mestrado, ambas vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, uma de 2018 e do programa de pós-graduação em Linguística, e outra de 2010, do programa de pós-graduação em Estudos da Tradução.

Na dissertação de Costa (2018), intitulada: “Variação linguística na língua brasileira de sinais - um estudo a partir de narrativas autobiográficas surdas”, ele apresenta a percepção de acadêmicos do curso Letras-Libras, professores, TILS, sobre o ensino e uso da LSB sob a ótica da variação linguística. A dissertação de Avelar (2010) versa sobre: “A Questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do Curso de Letras-Libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal “cultura”. A pesquisadora é egressa do curso Letras-Libras da turma EAD da USFC, polo Goiânia/GO, sediada na Universidade Federal de Goiânia – UFGO, no ano de 2006 e essa experiência a motivou a analisar as concepções de acadêmicos, professores e TILS sobre a variação linguística.

O capítulo está dividido em duas sessões: na primeira, situa e contextualiza a Sociolinguística como ramo da ciência linguística que analisa a variedade reproduzida por usuários de uma língua; a segunda apresenta a Sociolinguística na LSB, na perspectiva de graduados

e graduandos, TILS do curso de formação de professores dessa língua, o curso de Letras-Libras.

CONTEXTUALIZANDO A SOCIOLINGÜÍSTICA

A sociolinguística surgiu, segundo escritos de Bagno (2007), nos Estados Unidos, por volta da década de 1960, quando linguistas decidiram que a língua não poderia ser estudada dissociadamente da influência social de seus usuários. Os estudos do linguista William Labov, nesse período, e sua teoria variacionista impulsionaram os estudos da variação dialetal e linguística. Como acrescentam Carvalho e Ferreira (2012), a sociolinguística e a ciência linguística que pesquisa as variantes usadas no cotidiano de pessoas da sociedade têm a preocupação de registrar variedades inerentes a comunidades linguísticas e, dependendo da experiência cultural e social desses grupos, há distinção para a atribuição de valor e significado do termo convencionado.

Por anos, a sociolinguística não era encarada como ciência relevante sobre os estudos linguísticos, porque se consideravam, de modo geral, as variedades linguísticas como “erro”, as quais professores, com a caneta vermelha, riscavam e devido a elas atribuíam uma nota baixa para a criança, por não compreenderem isso como um fenômeno variável e por sua formação não os prepararem para saber lidar com a desafiadora realidade da diversidade em sala de aula. A variação linguística nem sequer entrava no plano de ensino do professor que a considerava invisível e sinônimo de erro na forma escrita e falada da língua (BAGNO, 2007). E, de um instante para o outro, ela ganhou importância e recebeu atenção, por corresponder à língua falada e à escrita de pessoas comuns da sociedade.

A sociolinguística ganha relevância na pesquisa referente à variação da língua, devido a seu estreitamento com o cunho social que investiga os fenômenos como precursores de comportamento, a exemplos das vestimentas e da língua. No último, considera as nuances inerentes a distintos grupos sociais que marcam a diferença e a riqueza cultural de um grupo ou de nação, diferenças essas que precisam ser utilizadas e registradas para a preservação e registro das diversas variedades existentes e de como os falantes as utilizam.

Para Lima (2009), a língua é variável, heterogênea, múltipla e instável. Por isso, é praticamente impossível manter a língua estática e “padronizada”, porque novos léxicos surgem diariamente pela flexibilidade da língua. Nesse sentido, cada grupo social, a partir de suas experiências sociais, cria uma convenção linguística, seja oral ou sinalizada para nomear pessoas, objetos, animais, comidas, enriquecendo a cultura social.

Consoante Bagno (2007), não existe falante de estilo único, todo indivíduo, mesmo que oriundo de um mesmo grupo social, fala de uma forma diferente. Isso independe de seu grau de instrução, classe social, região, gênero e faixa etária, todos falam de uma forma distinta. É possível perceber isso na pesquisa quando um surdo da mesma faixa etária, com o mesmo grau de instrução nomeia de forma distinta certos vocábulos, por conta de sua experiência social, cultural e linguística variada.

SOCIOLINGÜÍSTICA NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: FOCO NA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

O curso Letras-Libras impulsionou os estudos linguísticos na LSB, nas disciplinas, a partir de interações entre os alunos surdos e os ouvintes com a elaboração de léxicos e termi-

nologias sinalizadas para diversas áreas com foco nas disciplinas da linguística. A pesquisadora Avelar (2009, p. 382), egressa do curso, ao analisar sua experiência, descreve termos técnicos da área da linguística que foram convencionados no curso tais como: “fonética, fonologia, semântica, pragmática, sintaxe etc.” A autora menciona que nos termos convencionados não ocorria variação, pois se tratava de um termo validado pelo grupo de tradutores do curso e divulgado no ambiente virtual de aprendizado, já que não existiam referentes da LSB para os identificar, tratava-se de “padronização” terminológica.

Quando se amplifica a percepção sobre o curso Letras-Libras nas interações promovidas nas aulas de videoconferência, com participação de oito capitais diferentes, a variação é evidenciada pelas diferenças geográficas, presente na variação diatópica, que é definida pelas especificidades linguísticas em função das experiências sociais, históricas e culturais distintas nas regiões de cada sujeito.

Apesar da experiência e do aprofundamento dos estudos linguísticos, Costa (2018, p. 131) apresenta um comentário de um acadêmico do curso do polo em Santa Catarina que invalida a variação linguística:

(...) Dentro da UFSC há um ambiente acadêmico, de graduação de nível superior, pois envolve grupos de professores, pesquisa e sinais próprios dos conteúdos acadêmicos. Tenho a impressão que fora desse contexto, por exemplo, nas associações de surdos ou grupos de amigos surdos que tenho convivência, preciso utilizar sinais de nível inferior, porque às vezes os sinais que utilizo no contexto acadêmico, com os quais estou acostumado, não são conhecidos(...).

Narrativa autobiográfica do entrevistado Y – Masculino - Santa Catarina/SC.

As universidades-polo do curso Letras-Libras possuíam turmas na modalidade à distância, nos períodos de 2006 a 2009, e de 2008 a 2012. Espaço fértil para a organização do processo de validação de termos em LSB como “oficial” para uso em sala de aula do curso e divulgado para as suas respectivas comunidades locais. Embora fértil, é necessário destacar o caráter colonizador quanto a língua nesses processos de estudo e normatização de léxicos e terminologias na área dos estudos linguísticos na LSB.

Avelar (2009) entrevistou os tradutores do referido curso de graduação em sua pesquisa de mestrado; todos os profissionais Surdos eram de distintas capitais brasileiras, sendo duas mulheres; uma do Rio de Janeiro e outra do Maranhão; e dois homens, um de São Paulo e outro do Rio grande do Sul. No resultado das entrevistas, nas respostas dos sujeitos, é possível notar duas vertentes que se contrapõem: uma demonstrando ser a favor da padronização dos termos em Língua Brasileira de Sinais e outra que considera a variação linguística importante para a vida e flexibilidade da língua. Isso fica evidente quando a pesquisadora Avelar (2009, p. 388) pergunta aos tradutores surdos:

Questão 6 - Que sugestões você daria para outros tradutores que sinaliza numa variedade diferente? Tem que respeitar os dialetos de cada tradutor? Ou respeitar as regras estabelecidas pela equipe de tradução em que se trabalha? Pode escrever, fazendo comentários, se quiser, sobre você e sobre outros.

ARC SURDA DO MARANHÃO: Tem regras para usar os sinais do INES conforme as determinações da Coordenadoria. Mas se alguns não usam porque, no fundo, têm “intolerância linguística” para com os sinais do INES (...).

HG SURDA DO RIO DE JANEIRO: A padronização da Letras-Libras e do Ambiente Virtual de Aprendizagem é seguida pelos sinais de padrão do dicionário do INES, conforme determinação da Coordenadoria de Letras Libras. É fundamental que tenha respeito do uso de sinais regionais, utilizados pelo tradutor e sua Língua Brasileira de Sinais da cidade. Quanto aos novos sinais de acordo com conhecimento acadêmico, é necessário que sejam padronizados e combinados entre os tradutores numa equipe.

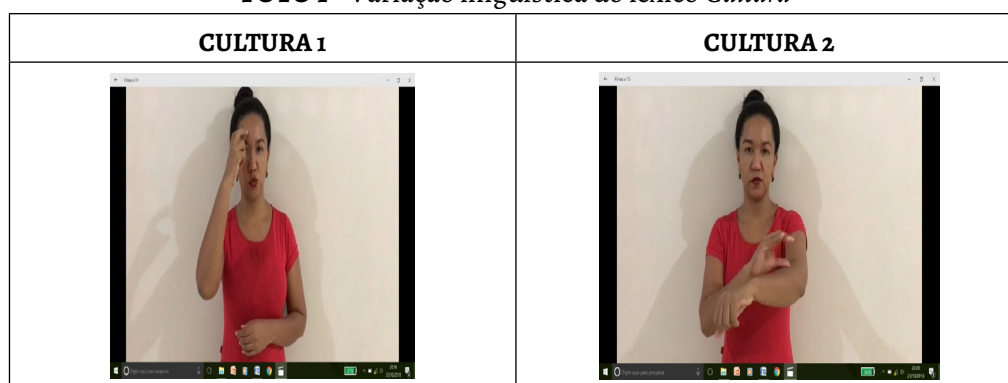
RR SURDO DE SÃO PAULO: Padronizar, ou seja, igualar os sinais em todo o Brasil inteiro como se fosse único “dono” de uma única língua? É impossível! Por causa de suas diferenças culturais, sociais e outros; seu respeito, que é muito bom haja diferenças. É importante padronizar os sinais, é na área de acadêmicas.

TB SURDO DO RIO GRANDE DO SUL: Na verdade, somos tradutores, mas sinalizamos um pouco diferente, porque como eu sinalizado como jeito de catarinense, os outros como carioca, paulista e etc... não temos culpa por variação linguística.

Na entrevista, é possível perceber a expressão “padrão”, sugerindo que uso da Língua de Sinais fosse regida pela coordenadoria de Educação de Surdos. Infelizmente, essa opinião incisiva desconsidera a diversidade linguística de Surdos de outros Estados. Conforme Bagno (2015), o preconceito linguístico é firme e forte, entristece e irrita, mas é real e ainda constante, tanto em língua orais quanto em línguas gestuais como a língua de sinais, uma vez que uma minoria de usuários considera sua variedade como a de prestígio e marginaliza as variedades, na tentativa de “dominação linguística” de outros grupos ou regiões que consideram inferior. Contrários à padronização, os três sujeitos HG, RR e TB dizem que a variação linguística é uma realidade e que é impossível padronizar, haja vista que a língua está em constante mutação e, como tal, não consegue ser padronizada por ter influências sociais, regionais, cultural, históricas diferentes no uso dela.

Os tradutores concordam com a importância da variação linguística e são unânimes em mencionar exemplos de variações oriundas de sua cidade de origem como: “teorias, fundamentos, matemática, história, responsabilidade, cultura, branca, etc” (AVELAR, 2009, p. 388). Esses são apenas alguns exemplos de léxicos e termos que se incorporam ao vocabulário usado na interação das videoconferências e no ambiente de ensino-aprendizagem. Avelar (2009), em seu texto, cita o exemplo de duas palavras distintas, às quais é atribuído o mesmo significado “cultura”, conforme apresentado na Foto 1.

FOTO 1 - Variação linguística do léxico *Cultura*



FONTE: Elaborado pela autora (2020)

No primeiro caso (quadro 1), cultura 1, o léxico *cultura* faz-se com a <configuração de mãos do numeral “5”, movimento angular iniciando à frente do sinalizador paralelo ao rosto

finalizando na t mpora do sinalizador>. No segundo exemplo para o léxico, cultura 2 (quadro 1), <configuração de mãos da letra “C” do alfabeto manual, tocando o polegar no braço iniciado no antebraço, movimento retilíneo de cima para baixo até a altura do pulso>.

Estes são exemplos de variação linguística diatópica e regional, pois o mesmo léxico é representado de forma diferente na língua de sinais pela influência da identidade cultural e linguística da comunidade surda que a convencionou. Assim,   satisfatório observar que, apesar de uma tentativa de padronizar a língua de sinais, a partir de uma variante utilizada em Santa Catarina ou no Rio de Janeiro, esses impulsos de padronização e elitização de uma variedade linguística em detrimento a de outras regiões brasileiras não têm tido êxito.

Somente em tempos atuais, a LSB tem sido pesquisada na perspectiva da variação linguística, para se averiguar a língua e suas variedades inerentes a aspectos culturais, sociais e identitários do povo surdo.   possível, atualmente, realizar pesquisas nessa língua, a partir dos estudos Labovianos, aplicados   língua oral, para conhecer processos históricos que influenciam as mudanças linguísticas.

As pesquisas sobre a LSB precisam se intensificar e transpor-se à sala de aula, tanto nos espaços de formação de professores da língua, como no curso Letras-Libras, como no ensino dela a profissionais de outras áreas de atuação para evitar situações como a relatada pela professora surda do Ceará/CE.

[...] Na sequência da minha aula fui ensinar o conteúdo [FRUTAS] na forma que estava habituada e a intérprete novamente fez o sinal de negação, cortou de novo minha sinalização, chamando minha atenção e mostrando o sinal que utilizavam na região. Eu chamei os alunos e mostrei a variação, refazendo o sinal. Essa situação causou um sentimento negativo em mim, pois ela poderia me corrigir em outro momento e de forma particular, mas não em sala de aula [...].

Narrativa autobiográfica do entrevistado L – Feminino – Ceará/CE (COSTA, 2018, p. 139).

Para Bagno (2007), o preconceito linguístico é motivado pela imposição ideológica, ignorância e intolerância. A situação relatada pela professora surda do Ceará, em sala de aula com o TILS na frente dos alunos, é a imposição do “erro” sem alguma polidez; está relacionada estritamente   não aceitação da variante usada pela professora para o campo lexical *frutas* em LSB. Foi uma atitude desrespeitadora, vexatória e sem sentido.

  indispensável, conhecer e reconhecer o contexto histórico que a LSB passou ao longo dos anos e como se desenvolveu para compreender suas modificações. A língua precisa e vai variar pela sua dinamicidade no decorrer do tempo. É importante ressaltar que, na maioria dos casos, a língua desenvolveu-se em instituições escolares (internatos), ambiente nos quais Surdos de várias regiões estudavam. Nessas escolas especializadas, os Surdos traziam suas variedades linguísticas que eram validadas pela comunidade escolar e incorporadas à sua comunicação.

Ainda sobre a variação linguística na LSB, assim como nas línguas orais, este fenômeno é fortemente influenciado pelas especificidades sociais de grupos linguísticos e culturais distintos. Em algumas situações, a variação ainda   marginalizada e desprivilegiada em detrimento da língua considerada “padrão”, como mencionado no relato apresentado em (COSTA, 2018, p. 138, 139):

Já estou acostumada a essa variação linguística, desde quando morava em Minas Gerais sempre vivenciei esta mistura de sinais de outras cidades, como São Paulo e Brasília, devido a esses encontros com amigos de outras associações de surdos. Quando me formei no ensino médio, minha família precisava decidir se ficaríamos em Minas Gerais ou se mudaríamos. Eu falei que eles precisavam escolher, minha família pensou muito, pois a nossa família é do Rio Grande do Sul e lá estávamos sozinhos. Eu não queria ficar sozinha, sabia que meus amigos ficariam em Minas Gerais, mas preferi a família [...]. Primeiro fui conhecer a Associação dos Surdos daqui, onde conheci uma intérprete. A intérprete começou a conversar comigo e lembro que um sinal chamou minha atenção foi [tarde], esse sinal era estranho para mim e eu não entendia, porque esse sinal possui variação. Não tivemos uma boa comunicação devido a essa variação de sinais entre Minas Gerais e Rio Grande do Sul, por isso, tive que pedir várias vezes que sinais eram. [...] Passou algum tempo e tive interesse em fazer o curso de Instrutor de Libras, promovido pela Associação de Surdos. Fiz a formação, apropriei-me do conhecimento e quando fui realizar o estágio a professora surda me acompanhou. O problema é que eu misturava os sinais de Minas com os sinais gaúchos. Por exemplo, os sinais [PAI e MÃE] eram diferentes, os sinais das cores [ROSA e PRETO] também tinham variação. A professora que estava acompanhando as aulas e avaliando-me criticou-me e disse que eu não poderia misturar os sinais quando estava ensinando, precisava respeitar a estrutura linguística dos sinais regionais, porque esses alunos precisavam fazer contato com os surdos e não conseguiriam se comunicar. Eu segui as orientações e respeitei, modifiquei a forma que ensinava, tirando sinais que utilizava em Minas. Com o tempo, fui esquecendo os sinais que eu utilizava, pois tinha contato com surdos da associação, intérpretes, consegui controlar e evitar a mistura dos sinais quando ensinava, cuidando as variações e respeitando a estrutura dos sinais do Rio Grande do Sul.

Narrativa autobiográfica do entrevistado K – Feminino – Rio Grande do Sul/RS.

Percebe-se que, apesar da relevância da variação linguística, ainda assim, os usuários da língua têm dificuldades de valorizar e interagir com outras variedades. Algumas são privilegiadas e, por isso, são mais aceitáveis, em especial aquelas que são de outras regiões ou que estão relacionadas aos centros urbanos em detrimento das de localidades periféricas. Isso causa constrangimentos e indiferenças entre os falantes de uma língua.

A padronização tanto no uso, como nos processos de ensino e aprendizagem e registro de uma língua com a justificativa de que “respeitar” os sinais regionais é regra, mas apropriar-se dos sinais “padrão” para o uso e para o ensino, defendendo ser isto essencial para tornar fácil a compreensão entre as diferentes regiões é negar a variação sem refletir sobre a multiplicidade da LSB.

É preciso atentar para o fato de que padronizar pode significar selecionar (uns em detrimento de outros), o que pode resultar em opressão da língua usada por sujeitos de áreas periféricas, com menor grau de instrução e que moram em cidades distantes dos centros urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que os graduados, graduandos, Tradutores Surdos e ouvintes do curso de Letras-Libras entendem a importância das pesquisas em Sociolinguística e sua incidência na língua. Nos comentários de acadêmicos do curso de Letras-Libras, observou-se que eles percebem e compreendem o uso e o ensino da variação na língua. Entretanto, ainda existe preconceito linguístico, pela necessidade de definição de uma língua “padrão”, que é prescrita como a língua usada por aquele que a reivindica. A não aceitação é evidenciada na resistência de aceitar usar outras convenções lexicais que não a definida pelo sujeito.

A imposição do “erro” na correção da fala e escrita ainda é comum, inclusive na avaliação, e demarca o distanciamento cultural e linguístico entre dois ou mais grupos, dentre eles, para exemplificar, os ricos, “com cultura”, e os pobres, “sem cultura” e sem conhecimento que é uma visão de senso comum e altamente questionável.

É urgente a necessidade de romper com preconceito linguístico e aceitar as diferenças. Compreender que o tempo e as interações convencionam formas de viver, interagir que são diferentes, que precisam ser observadas, aceitas e respeitadas.

Outro aspecto importante é analisar os conceitos de variação linguística que ainda sofre com a interferência do preconceito social, existente na demarcação das formas de falar: uma considerada correta e outra errada. Na língua, as formas diferentes de falar são marcas sociais e culturais que constituem identidades linguísticas que surgem das experiências sociais, econômicas, históricas de um grupo. Por isso, precisam ser consideradas dignas de existir e devem ser consideradas na sala de aula como uma forma de demonstrar a diversidade linguística e social de um país como o Brasil.

Na LSB, ainda existem poucos registros em dicionários e glossários que conseguem catalogar os léxicos e termos para que se estabeleça um “padrão” dessa língua que está em constante mudança. Quando se mencionam glossários que transcrevem as variedades linguísticas, ainda é difícil encontrá-los, em virtude de a variação ainda ser considerada um erro grave entre alguns falantes dessa língua.

No curso de Letras-Libras, é possível perceber que os discentes discutem e problematizam a Sociolinguística. Demonstram compreender que a variedade linguística proporciona vivacidade e dinamicidade à língua, a qual permite continuar se transformando e garante que ela se perpetue nos ambientes sociais de interação.

Conseguimos olhar com esperança para o dia em que o ensino de língua de sinais terá um espaço livre nas escolas e em vários ambientes educacionais para o conhecimento dessas diferenças. Esperamos que a Sociolinguística e a variação sejam encaradas naturalmente e que possam compor os livros didáticos e o ensino de línguas, não como exemplos de “erro” no uso da língua, sem necessitar tornar-se notícia de jornal como algo pejorativo, sugerindo que o professor não sabe ensinar. Mas, com o seu sentido real: de diferença enriquecedora que constitui a diversidade cultural e linguística de um país.

REFERÊNCIAS

ALKIMIM, T. M. Sociolinguística parte I. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e Fronteiras**, v. 1. 5ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005. CAP. I, p. 21-47.

- AVELAR, T. F. Entrevista com Tradutores surdos do curso de Letras Libras da UFSC: discussões teóricas e práticas acerca da padronização linguística. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009. cap. 12, p. 364-393.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey/ Earl Babbie**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMS, 1999.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. Revista e ampliada São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística parte II. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e Fronteiras**, V. 1. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005. CAP. II, p. 49-75.
- COSTA, F. R. **Variação linguística na Língua Brasileira de Sinais – Um estudo a partir de narrativas autobiográficas surdas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2018.
- ARRUDA, F. E. C. Socioterminologia e ensino. **Web Revista SOCIODIALETO**. Campo Grande, v. 1, n. 5, nov.2011. Disponível em: < <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/10/13122011122432.pdf> >. Acesso em: 21/07/2020.
- CARVALHO, F. M. de. Da sociolinguística à socioterminologia: definindo conceitos. **Tabuleiros de letras**. UNEB, v. 5, n. 05, dez. 2012. Disponível em<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/176>>acessado em 21/07/2020.
- JESUS, A. M. R. de; BARROS, L. A. A variação terminológica em português no domínio da dermatologia. **Signótica**, UFG, v. 17, n. 02, jul-dez 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/download/3726/3481>> Acesso em: 21/07/2020.
- LEITE, T. A.; MCCLEARY, L. Estudo em diários: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 242.
- LIMA, K. S. C. **Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística na Libras**, 2009, dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado Pará, Belém, 2009.
- MCCLEARY, L.; VIOTTI E. **Semântica e Pragmática**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/semanticaEPragmatica/assets/722/Texto_base_Semantica-Final_2_dez_2008.pdf> Acesso em: 21/07/2020.

OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Deywela Thayssa Xavier da Silva
Mara Sílvia Jucá Acácio

INTRODUÇÃO

O advento da popularização da *internet* revolucionou as relações sociais, e consequentemente impôs a escola uma mudança de paradigma no que diz respeito ao trabalho com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A partir dessa revolução das tecnologias digitais da informação e comunicação, o texto impresso não é mais o único protagonista, entram em cena textos de diversos gêneros que são produzidos e circulam nos meios digitais. Com a democratização dessas tecnologias digitais, surge uma multiplicidade de gêneros e uma multimodalidade da linguagem. A partir disso, o ensino de língua portuguesa passa a ser pensado sob a perspectiva dos multiletramentos.

Com o objetivo de proporcionar reflexões acerca do ensino de língua portuguesa frente a importância do trabalho com multiletramentos na escola, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) a presente pesquisa parte de uma análise das concepções de dez professoras de Língua Portuguesa que atuam em escolas de seis municípios do Estado do Pará, acerca do trabalho com os multiletramentos.

Assim, este trabalho está organizado da seguinte maneira: (i) Introdução; (ii) Fundamentação teórica a respeito das definições de multiletramentos; (iii) Metodologia, em que se apresentam os métodos e instrumentos da coleta de dados e informações sobre os participantes da pesquisa; (iv) Análise de dados e resultados obtidos; e por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção pretendeu-se apresentar uma breve discussão acerca da concepção de Multiletramentos.

CONCEPÇÕES DE MULTILETRAMENTOS

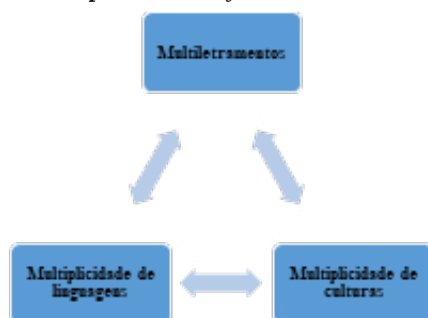
Segundo Bevilaqua (2013, p. 102), em 1996, alguns teóricos de três países reuniram-se em Nova Londres para discutirem os problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando. Esse grupo ficou conhecido como Grupo Nova Londres (GNL – *New London Group*). De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 19), os pesquisadores do GNL pontuavam que em virtude do surgimento das novas tecnologias os textos estavam mudando, pois sua composição agora envolvia uma diversidade de linguagens, ou seja, uma multimodalidade.

Ainda de acordo com Bevilaqua (2013, p. 104), o Grupo de Nova Londres apresentou o conceito de multiletramentos em 1996. Esse grupo associou a multimodalidade e a multiculturalidade para criar um termo/conceito novo que caracteriza o letramento de caráter multimodal e multicultural. A respeito do termo ‘multi’, Rojo (2013) afirma que:

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação. (ROJO, 2013, p. 14).

Ainda, Rojo (2019, p. 20), quando trata dos multiletramentos, diz que esse termo é bifronte, tendo em vista que o conceito considera dois importantes tipos de multiplicidade: A multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos. Logo, toda essa multiplicidade de linguagens é indissociável da diversidade cultural, uma vez que os textos multissemióticos abrangem e ampliam formas de expressão das diversas culturas, desde o erudito ao popular, inclusive dando espaço para expressões regionais e das culturas dos jovens. Assim, a dupla articulação dos multiletramentos pode ser observada na figura 01, abaixo:

Figura 01: a dupla articulação dos multiletramentos



Fonte: figura diagramada pelas autoras, a partir dos estudos de Rojo (2013)

Esse conceito foi pensado a partir do impacto das mídias digitais, visto que, nesse formato os textos se compõe de uma multiplicidade de linguagens, imagens estáticas como memes e *emojis*, imagens em movimento como *gifs*, figurinhas, *boomerang* e também música, dança, linguagem verbal oral e escrita etc.

Tendo em vista que a revolução tecnológica determina mudanças significativas, principalmente, no que tange a passagem da cultura escrita/do impresso para a cibercultura, a produção e recepção das linguagens e do discurso tende a mudar. Essa mudança pressiona uma adequação curricular, o que exige também uma nova postura dos professores de língua portuguesa frente as novas tecnologias, uma vez que nesse novo contexto, o que predomina são os textos multissemióticos, e para interpretá-los o aluno precisa ser letrado em várias linguagens.

Nesse contexto, tendo em vista as considerações sobre os multiletramentos expostas até aqui, têm-se informações para a compreensão de que, na sociedade atual, a teoria dos multiletramentos contribui efetivamente para o ensino da língua portuguesa, já que se contrapõe às concepções tradicionais de ensino.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é uma análise empírica de cunho qualitativo, pois de acordo com Teixeira (2010, p. 137), na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação.

MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos: (i) questionário sobre o perfil acadêmico e profissional das participantes e (ii) entrevista semiestruturada. Essa entrevista semiestruturada contou com uma pergunta que direcionou as participantes a elucidarem suas concepções acerca dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram dez professoras de língua portuguesa da rede pública e privada de ensino de seis municípios do Estado do Pará, a saber Belém, Benevides, Santa Isabel, Castanhal, Capanema e Garrafão do Norte. Essas professoras formaram-se entre 2016 e 2021 e tem idades entre 23 e 29 anos. Com o intuito de preservar a identidade das professoras elas serão identificadas pelos códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, onde P significa professora e a numeração de 1 a 10 identifica a ordem das entrevistas.

Análise de Dados e Resultados Obtidos

Pergunta	O que você entende por multiletramentos?
P1	“Ouvi falar em multiletramentos no último ano de Letras quando eu estudava linguística aplicada. Os multiletramentos são mais abertos e já pegam outras ciências como sociologia, psicologia e filosofia”.
P2	“Eu tive contato com o termo na graduação, e eu entendo multiletramento como o próprio prefixo, multi que vem de vários. Eu entendo a palavra como inúmeras maneiras que eu tenho nesse processo de ensino aprendizagem, e principalmente hoje com as redes sociais as mídias digitais em voga com a tecnologia sendo um grande auxílio para nós. Então tento sempre mostrar para os meus alunos e trazer para minha metodologia inúmeras maneiras de mostrar uma mesma coisa, as vezes levo canções, poemas, charges, cartas. Eu vejo os multiletramentos como as inúmeras ferramentas que temos no processo de ensino e aprendizagem.”
P3	“Bom, eu tive contato com esse termo no estágio do quarto semestre, então na verdade o meu contato foi bem superficial. Principalmente nas escolas públicas a gente ainda é preso na questão da gramática do livro em ter um roteiro porque querendo ou não é isso que acontece. É muito roteirizado o ensino da língua portuguesa, então meu contato é muito superficial com o multiletramento, com as mídias audiovisuais. Então o meu contato foi basicamente sobre uma diversidade cultural impressa num papel visual ali num quadro. Está faltando multiletramento, eu acho que principalmente hoje em dia os jovens querem mais esse ensino com mídias visuais digitais e impressos, eu acho que principalmente porque ficou mais de lado esse livro físico. Então você buscar esse multiletramento a partir dessas mídias audiovisuais visuais é bom, mas meu contato é bem superficial mesmo. O que eu acho uma pena porque eu acho que o jovem hoje em dia aprenderia muito mais com a questão do multiletramento porque seriam aulas muito mais interessantes, mas sabemos que não temos recursos, até podemos ter, mas infelizmente eles acabam não chegando.”

P4	“Como a gente faz oficina de formação e tenta sempre se reinventar para trabalhar na pandemia, então a gente trouxe essa ideia do multiletramento, apresentaram para nós na última formação que nós tivemos. Esse conceito fala muito da diversidade cultural fala de textos interativos fala de textos híbridos e fala das mídias”.
P5	“Pelas coisas que já estudei e pesquisei a respeito, por exemplo, são usos de ferramentas de aplicação da língua, por exemplo, o celular é um tipo de letramento, o letramento digital. Quando você usa internet e redes sociais é letramento. Livros físicos são outro tipo de letramento, certo? Então os multiletramentos aplicados a educação de língua é o professor tentar levar diversos recursos, não só questões contextuais porque são ferramentas então levar para o aluno entender a linguagem.”
P6	“Eu acho que ouvi na universidade esse termo multiletramentos. E o letramento em si eu acredito que seja uma nova forma de alfabetizar, né? É inserir o aluno nesse contexto mais social né, né? E aí eu acho que o multiletramentos é envolver a multiculturalidade no ensino na alfabetização no ensino das línguas na verdade todas as áreas do conhecimento.”
P7	“Já tive contato com o termo, o que eu entendo está muito diferente daquilo que a gente tem como leitura em si. Eu lembro da EJA, isso me faz lembrar muito da EJA, como dar uma aula pra EJA, né? que são aqueles alunos que trabalham o dia todo ou que passaram o tempo dito certo do sexto ano, sétimo ano e vão pra EJA, né. Eles vão estudar somente porque eles querem o certificado do fundamental? Não. Eles precisam do certificado porque já vão conseguir um certificado mais a frente e tudo mais, é preciso trabalhar a realidade desse aluno, por exemplo não tem dificuldade de leitura e de escrita, e isso não tem nada a ver com a questão do letramento. O letramento tá em saber utilizar essas práticas no nosso dia a dia, por exemplo, um senhorzinho que não aprendeu a ler mas consegue identificar um Benevides são Brás que ele precisa pegar para ir pro trabalho dele né... ou ele consegue acessar a conta dele num caixa eletrônico. Então ele tá fazendo uso das práticas de letramento mas ele só foi até a quarta série do ensino fundamental. Então quando falo de multiletramentos estou falando dessas práticas diárias, agora o multiletramento eu não sei o que seria o multiletramento. Os multiletramentos que a gente fala né... o letramento digital, virtual ou tecnológico. Eu penso que está ligado a essa questão também, né?”
P8	“O termo multiletramento surge pra justamente trabalhar em consonância com alguns preceitos da BNCC como preparar o educando para a vida social profissional e o pleno exercício da cidadania, ampliar a utilização das novas tecnologias no aprendizado e considerando também a multiplicidade de linguagens como a linguagem visual verbal sonora e também a diversidade cultural”.
P9	“Quando eu olho para o letramento olho novamente para aquela ideia de política. Eu quero expressar alguma coisa, mas o que eu quero expressar perpassa um monte de áreas diferentes. A língua está ali para que o ser humano consiga usar em todas as áreas, porque todas as áreas são lidas. A gente lê, escreve e usa a língua para pensar.”
P10	“Tomando como base o multiletramento, acredito que o aluno é muito do visual então quando se vê é muito mais fácil desenvolver. Pelo pouco que conheço acredito que seja uma ótima ferramenta pra gente estar trabalhando. E aí eu uso como base para te dizer o porquê eu acho que funciona nas minhas próprias aulas e as de outros professores que vejo levar o texto e fazer marcações, por isso acredito que é muito visual a questão do aluno se encaixar nesse multiletramento ser muito importante.”

ANÁLISE DAS RESPOSTAS:

A resposta de P1 nos aponta que ela apresenta uma visão um pouco distorcida acerca de multiletramentos, e talvez por esse motivo confunde o termo com “interdisciplinaridade”. A professora não entrou em detalhes acerca do conceito, o que nos leva a inferir que ela não

tem muitas informações a respeito desse conceito. A respeito do conceito de multiletramento, Rojo (2013) aponta:

(...) não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação. (ROJO, 2013, p. 14).

A participante P2 compreende o prefixo ‘multi’ adicionado ao termo letramentos, e aponta as novas tecnologias da informação e comunicação como precursor dos multiletramentos. Pois como afirmou (Rojo; Moura, 2019, p. 23), “a multissemiose ou multimodalidade é devida em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam”. Cabe destacar também que a professora deixou de fora de sua resposta a multiculturalidade que é um dos pilares dos multiletramentos, visto que Rojo (2013, p. 14), nos aponta que a riqueza de significações dos textos multimodais é possível graças a pluralidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos.

A participante P3 enfatiza que seu conhecimento acerca da teoria dos multiletramentos é superficial, mas apesar disso em sua resposta é possível observar que ela tem ciência que o termo multiletramentos envolve as mídias digitais e a multiculturalidade. Em argumentação a professora tece críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa pautado apenas na gramática normativa. O ensino nessa perspectiva não contempla os usos reais da língua, pois de acordo com Antunes (2003, p. 31), nessa perspectiva de ensino pode se constatar “uma gramática descontextualizada, amofa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia.”.

Dessa forma, percebe-se que esse ensino tradicional já não dá mais conta das novas demandas sociais da contemporaneidade, uma vez que Rojo (2013, p. 20), destaca que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades da linguagem.

A docente P4, ao responder a pergunta sobre multiletramentos, diz que teve conhecimento acerca do tema através de oficinas de formação, em que foram tratadas questões como: diversidade cultural e textos interativos. Dessa forma, a docente demonstra ter conhecimentos acerca da temática.

A informante P5, quando perguntada sobre o que entendia sobre multiletramentos disse que já estudou e pesquisou a respeito do letramento digital, por exemplo, como utilizar o celular, a internet e as redes sociais nas aulas de língua portuguesa, por isso entende os multiletramentos como o uso de diversos recursos, o que possibilita ao aluno o entendimento de que a linguagem que ele usa, por exemplo, no celular, não será a mesma que ele utilizará em conversas pessoais. Observa-se por essa afirmação de P5, que a mesma parece não conhecer bem a diferença entre os conceitos de letramento e multiletramento.

P6, quando indagada sobre seu entendimento sobre multiletramentos diz que acredita que perpassa pelo trabalho com a multiculturalidade na alfabetização, no ensino das línguas, enfim, em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, em nossa análise, não nos

parece que P6 esteja segura do conceito de multiculturalidade, haja vista que tangencia em sua resposta. Ao tangenciar o conceito de multiletramento a professora não se atenta para o fato de que esse conceito tem uma dupla articulação. Para Rojo e Moura (2012, p. 13), o multiletramento é caracterizado tanto pela multiplicidade semiótica dos textos quanto pela multiplicidade cultural das populações, isso significa dizer que, todas as produções que chegam até nós são produções culturais de algum grupo. Dessa forma, é imprescindível que o aluno saiba lidar com a diversidade linguística, semiótica e cultural que atravessa as nossas práticas sociais.

P7, quando indagada sobre seu entendimento sobre multiletramentos, faz uma comparação com o ensino na Educação de Jovens e Adultos e diz que entende que “*multiletramento está muito diferente daquilo que a gente tem como leitura em si*” (P6). A informante não esclarece o que é “leitura em si”.

Na fala de P7 observa-se uma mistura, ou até o desconhecimento dos conceitos de leitura, escrita, letramento e multiletramento. Percebe-se um discurso contraditório nessa fala. Antunes (2003, p. 66), partindo da concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, conceitua leitura como parte da interação verbal escrita, que implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. Em relação a escrita, Antunes (2003, p. 44), a concebe como atividade interativa onde há uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas.

Quanto ao termo letramento, Soares (2003, p. 18), propõe que letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita, e fazer uso social delas. Cabe destacar que a P7, em sua resposta aponta que há pessoas que apesar de analfabetas, fazem uso de alguns letramentos, os chamados letramentos sociais. De acordo com Street (2014, p. 31-37), as pessoas não são „tabulas rasas“ à espera da marca inaugural do letramento, não são analfabetos passivos e atrasados, eles têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem. A respeito disso, Rojo e Moura (2019, p. 16), afirmam que é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto, pois analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas, e retiram o bolsa família com cartões bancários, mas para participar de certas esferas valorizadas, como a escolar, é necessário ser alfabetizado, letrado e atualmente multiletrado.

P7 demonstra ter uma vaga ideia sobre os multiletramentos, e cita um dos tipos de letramento que é o letramento digital. Para Rojo e Moura (2019, p. 20), os multiletramentos são letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens, sendo assim, o letramento digital é apenas uma das faces dos multiletramentos.

A docente P8 reconhece a dupla articulação dos multiletramentos, e aponta que esse conceito aparece de forma transversal na BNCC (2018), que preconiza o trabalho com textos multimodais e gêneros digitais no trabalho com o ensino de língua portuguesa. A respeito disso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 68) sugere: “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”.

P9 apresenta, em sua resposta à pergunta parece apresentar uma visão socio-política dos letramentos; no entanto, ela não faz distinção entre os conceitos de letramentos e multiletramentos, como também já se observou anteriormente nas falas de algumas das professoras. Para fins de esclarecimento sobre o que diz P9, acima, sobre ler e escrever. Ler e escrever são atividades iniciadas antes do processo de alfabetização, que continuam sendo desenvolvidas durante todo o ensino formal. Desde os primeiros contatos com o mundo letrado, o ser humano passa a fazer hipóteses sobre leitura e escrita, que serão confirmadas ou não em experiências futuras de letramento.

Inicialmente, a P10 relatou não saber o que são os multiletramentos, entretanto, após uma breve explicação nossa sobre o conceito, ela mostrou conhecimento de gêneros como *podcast* que ela inclusive utiliza com frequência em suas aulas.

Segundo Rojo; Moura (2012), lidamos diariamente com uma multiplicidade de linguagens, resultado do contato intenso com diversos recursos tecnológicos, e utiliza diferentes modos (linguístico, visual, auditivo, espacial e gestual) em suas práticas letradas. Tais linguagens exigem do leitor capacidades e práticas de compreensão e produção para fazê-las significar, as quais geralmente são construídas por nós mesmos na interação com amigos, sem uma atitude reflexiva. Os estudos sobre multiletramentos enfatizam a importância do desenvolvimento da capacidade crítica de leitores para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos.

RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA

No que concerne aos resultados desta pesquisa, é válido destacar que dados não devem ser empregados como generalizações, mas como uma amostra selecionada, que representa de forma mais geral a análise das concepções sobre multiletramentos de professoras de Língua Portuguesa formadas entre 2016 e 2021 e que atuam em municípios do Estado do Pará.

Em relação aos multiletramentos, a maior parte das entrevistadas demonstrou ter algum conhecimento acerca da teoria e da sua aplicação em sala de aula, com exceção de P9 que não fez distinção entre letramentos e multiletramentos, e P10 que declarou não conhecer o termo. Das 10 professoras 06 parecem entender a relação dos multiletramentos com a cultura digital ou cibercultura. As informantes P3, P4, P6 e P8 apontaram em seus discursos terem ciência da dupla articulação dos multiletramentos, como a multiplicidade de linguagens e de culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se com essa pesquisa que a inserção e disseminação das tecnologias digitais trouxe mudanças no paradigma do ensino de português. No que diz respeito ao trabalho com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular preconiza que o ensino deve estar atrelado a cultura digital, incorporado aos gêneros híbridos e aos textos multimodais/multissemióticos inerentes aos multiletramentos.

Ao concluir esta pesquisa, evidenciou-se que o trabalho com os multiletramentos oferece para o ensino de língua portuguesa infinitas possibilidades, tanto para pesquisa quanto para aplicação. Cabe destacar ainda que os multiletramentos como perspectiva de ensino demanda professores abertos as inovações, pois como pontuaram Rojo e Moura (2012, p.

21), nesse novo paradigma além do tradicional papel, caneta, giz e lousa, entram em jogo o áudio, o vídeo, a edição, a diagramação entre outros.

Espera-se ao final desse percurso de análise e reflexão ter oferecido contribuições acerca das teorias abordadas como base teórica para as análises da prática docente no que concerne ao trabalho com os multiletramentos no ensino da língua portuguesa, pois o ensino deve priorizar não apenas a formação do aluno para a vida profissional, mas uma formação integral que permita a ele ler e interagir com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. Universidade Federal de Santa Maria. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 5, nº1, jan./jul., 2013. ISSN: 2176-9125. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de Abril de 2021.
- ROJO, Roxane. (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- _____; **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégia de Ensino; 29), p. 11-31.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 7º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CRENÇAS LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ-PA

Orniane Guimarães Bahia

INTRODUÇÃO

Inúmeros são os estudos que investigam crenças sobre o ensino de língua. Estes têm apresentado contribuições significativas quanto à compreensão dos problemas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como a valorização da diversidade e o combate às práticas linguísticas discriminatórias e preconceituosas.

É nesse contexto, que apresentamos neste trabalho, os resultados obtidos em uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista, desenvolvida entre os anos de 2020 a 2021 no âmbito do programa de pós-graduação, Mestrado em Letras, da Universidade do Sul e Sudeste do Pará, em que investigou crenças linguísticas de professores do ensino fundamental anos iniciais.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas, e analisados a partir das teorias da sociolinguística educacional, dentre as quais destacamos os seguintes teóricos: Barcelos (2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2019) e Marcos Bagno (2011). Como resultado foram identificadas um total de quatro crenças centrais interligadas a quinze crenças periféricas sobre o ensino e aprendizagem de língua materna.

Observamos que tais crenças implicam diretamente na prática docente, nas metodologias de ensino e na forma como o docente acredita que o aluno aprende. Além disso, a análise dos dados demonstrou existir um conflito entre teoria e prática, haja vista que embora mesmo reconhecendo a existência da diversidade linguística, os docentes ainda apresentam um discurso permeado pela noção de “erro”. Isto porque ainda acreditam na existência de uma língua correta, a qual um dos entrevistados denominou de universal.

Para a apresentação dos resultados da pesquisa acima citada, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira, abordamos os motivos que ensejaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como, de forma resumida, a fundamentação teórica. A segunda seção apresenta os aspectos metodológicos empregados para a coleta de dados. E, por último, a síntese da análise dos dados e resultados obtidos.

CRENÇAS LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos que se preocupam com a investigação de crenças linguísticas têm apresentado importantes contribuições no que se referem a suscitar reflexões tanto no que diz respeito aos problemas no processo de ensino de Língua Portuguesa, quanto no desenvolvimento de um ensino pautado no respeito à diversidade linguística.

No contexto escolar as pesquisas sobre crenças têm sido bastante desenvolvidas nos segmentos dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Foi o que mostrou a revisão de literatura que realizamos no banco de teses e dissertações da

BDTD, em que análise os trabalhos publicados no período de 1980 a 2020 e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nos estudos sobre crenças a partir do ano de 2013.

Dentre todo o material pesquisado e analisado no banco de dados da BDTD e CAPES, somente uma pesquisa apresentou-se semelhante a esta, no que diz respeito aos participantes e segmento a ser investigado. Trata-se da dissertação de mestrado de Soares (2011), que investigou crenças de professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino da gramática.

Deste modo, após revisar a literatura sobre os trabalhos científicos que se propuseram a investigação de crenças sobre o ensino de Língua Portuguesa, podemos inferir que o estudo aqui proposto, de modo particular, tem no público selecionado para participar da pesquisa e a fundamentação teórica para análise dos dados, o seu grande diferencial das pesquisas constantes nos bancos de dados. Pois, não se evidenciou nos bancos de dados da BDTD e CAPES, estudos acadêmicos como dissertações ou teses, que se voltassem a pesquisar crenças de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a analisá-las a partir dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional.

Assim, definido os sujeitos participantes da pesquisa, neste caso professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse estudo, que se configura como uma pesquisa sociolinguística cujo objetivo foi investigar crenças linguísticas de professores e analisadas a partir de diversos estudiosos, dentre os quais destacamos: Barcelos (2007) que discute sobre as mudanças das crenças e o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como as abordagens metodológicas para a investigação e crenças; Silva e Botassini (2015), Botassini (2015), Marques e Baronas (2015), que discorrem sobre os conceitos de crenças e atitudes linguísticas, formação das atitudes;

Além de teóricos como Kleber Aparecido Silva (2005) que apresenta uma diversidade de definições para o termo crenças dentro das diversas áreas de conhecimento; Vitorio (2017) e seus estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, variação linguística e ensino; e Marcos Bagno (2011) que descreve e analisa oito mitos praticados por muitos falantes do português brasileiro no Brasil.

Por fim, para a análise das crenças identificadas nas falas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais Também, buscamos respaldo teórico na Sociolinguística Educacional, empreendida no Brasil pela sua precursora Bortoni-Ricardo (2004). Esta pesquisadora tem, em seus estudos, se voltado aos povos de origem rural que migraram para as grandes cidades e que, portanto, possuem na fala sua forma de manifestar e enfrentar os desafios impostos pelo contexto social letrado no qual se veem inseridos.

A Sociolinguística Educacional inaugurada por Bortoni-Ricardo tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da desconstrução da noção de “erro” fortemente presente na prática avaliativa de professores em muitas das salas de aulas brasileiras. Bem como, combater o preconceito linguístico característico de uma sociedade que não reconhece seus falares como legítimos e identitários, através do fornecimento de explicações, embasadas cientificamente, para os fenômenos de variação da língua. Sobre esse movimento voltado às questões sociais da língua no contexto da sala de aula, Bortoni-Ricardo (2019, p. 158) diz que:

Denominei Sociolinguística educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística do texto, a linguística aplicada e a análise do discurso. (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 158)

Ao discutir se a Sociolinguística Educacional tem de fato apresentado contribuições ao ensino de língua materna, Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) reafirma que sim, estando convicta de que esse papel é muito específico e necessita de que novas estratégias, diferentes das até então existentes, sejam adotadas. Porém a autora enfatiza que a Sociolinguística Educacional não deve se restringir a descrever e divulgar a variação entendendo que assim contribuirá para a melhoria do ensino de língua materna.

Segundo ela, é necessário que esse campo se volte ao contexto escolar com intuito de promover um ensino que seja sensível às questões da língua, o que ela chama de “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos” o que envolve “mudança de postura” de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a Sociolinguística Educacional apresenta princípios¹ próprios que regem a aplicação dos conhecimentos da Sociolinguística na solução de situações-problemas no contexto escolar e que refletem as preocupações desse campo de estudo com a forma com que a variação é tida no contexto escolar.

Ainda sobre a contribuição da sociolinguística para o ensino de língua materna Bortoni-Ricardo (2005, p. 134) diz que os estudos que tinham como proposta o desenvolvimento de uma educação bidialetal embora apresentasse fundamentos filosóficos e teóricos comprovados esbarravam-se no fazer, na execução, enfatizando que a questão que se coloca sobre as contribuições não é somente sobre o que deve ser ensinado, mas de como ensinar. Assim, como alternativa de educação bidialetal a autora propõe o desenvolvimento de uma educação que considere dois aspectos:

- a.o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha;
- b.o conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 139)ç

Isto significa que o professor precisa buscar o conhecimento linguístico que subsidie o desenvolvimento de uma prática de ensino que valorize o modo de falar do educando e a necessidade de ampliação da competência comunicativa. Nesse processo Bortoni-Ricardo (2005, p. 144) defende que sejam desenvolvidos programas de capacitação dos professores, para que eles possam desenvolver o bidialetalismo em sala de aula de maneira natural sem que incorra em censura ou em atitudes negativas frente às variedades linguísticas. O professor precisa, por exemplo, “aprender a identificar as características sociolinguísticas e culturais de seus alunos de forma sistemática”.

1 Ver os Princípios da Sociolinguística Educacional em (BORTONI-RICARDO, 2005 apud BORTONI-RICARDO, 2019, p. 160)

Com o objetivo de renovar as práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, Bortoni-Ricardo (2008) propõe o desenvolvimento de um modelo teórico metodológico para análise dos fenômenos de variação do português brasileiro. Este modelo é formado por três contínuos, a saber: contínuo de urbanização, contínuo de monitoração estilística e contínuo de oralidade-letramento, que se sobrepõe aos modelos teóricos tradicionais que, pautados na gramática normativa avaliam positivo ou negativamente os fenômenos de variação da língua no contexto escolar.

OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA

A abordagem empregada nesta pesquisa para investigar as crenças de professores de ensino fundamental anos iniciais da Rede Municipal de Jacundá, encontra-se ancorada no estudo de Barcelos (2001) que apresenta três abordagens investigativas, a saber: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

Esta pesquisa se insere no contexto da abordagem metacognitiva, pois nela as crenças são consideradas conhecimentos, o que vai de encontro a concepção de crença adotada nesta pesquisa. Principalmente no que concerne ao caráter social das crenças, visto que a perspectiva metacognitiva reconhece a relação crença e contexto.

Optamos ainda pelo desenvolvimento de pesquisa qualitativa de base interpretativista, haja vista que na análise das falas coletadas nas entrevistas, buscamos compreender o explícito e o implícito, ou seja, a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Isto porque como diz Moita Lopes (1994, p. 332) “na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem”.

Ademais, a escolha por esse tipo de pesquisa também se justificou pela escolha dos instrumentos adotados por esta pesquisadora para a coleta dos dados. O desenvolvimento de entrevista semiestruturada mediada por questionário com questões abertas para coleta de dados exigiu do pesquisador total envolvimento nas ações para com os investigados, e nisto a pesquisa qualitativa ofereceu muitas contribuições, uma vez que se baseia na conversa, escuta e livre expressão dos entrevistados.

A pesquisa foi desenvolvida com professores pedagogos pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Jacundá, sendo: 03 (três) docentes com maior tempo de exercício da docência e 02 (dois) professores com menor tempo atuação, totalizando 05 (cinco) entrevistados. Esses profissionais são os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e chamados à missão de formar a consciência linguística de seus alunos e de disseminar os discursos sobre a língua, mesmo que sua formação inicial pouco contemple as questões relativas a conhecimentos linguísticos.

Na coleta de dados, inicialmente foi aplicada ficha do informante, adaptada do Atlas Linguístico do Brasil², para levantamento de informações que permitissem construir o perfil social do entrevistado. Sabemos que fatores externos à língua tal como: sexo, idade, contex-

2 O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) ganhou forma no final de 1996, no Seminário *Caminhos e perspectivas para a Geolinguística no Brasil* e se constitui-se como um projeto de caráter nacional, que apresenta diversos objetivos, sendo o primeiro deles “descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfo-sintáticas, léxico-semânticas e prosódicas) consideradas na perspectiva da Geolinguística” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 7)

to social, nível de escolaridade podem influenciar no surgimento de variáveis, desse modo acreditamos que tais fatores podem contribuir na investigação de crenças dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, Silva (2003, p. 126) ao discorrer sobre o uso da referida ficha, afirma que ela, ao proporcionar um contato antes da entrevista “quebrará o gelo do informante, familiarizando-o com o gravador. Outra vantagem ainda, [...], é poder melhor conduzir a entrevista propriamente dita, já que se torna possível saber sobre seus interesses para melhor dirigir a conversa”.

Considerando que esta pesquisa se inseria no contexto de abordagem metacognitiva, os instrumentos empregados na coleta de dados dizem respeito à referida abordagem, tendo sido eles: questionário com questões abertas e entrevistas semiestruturadas. Sobre o uso de questionários e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados Silva (2005, p. 49) diz que estes instrumentos se constituem em “importantes fontes de aquisição de dados” sendo amplamente utilizados e apresentando inúmeras vantagens aos pesquisadores que buscam investigar as crenças de professores e alunos.

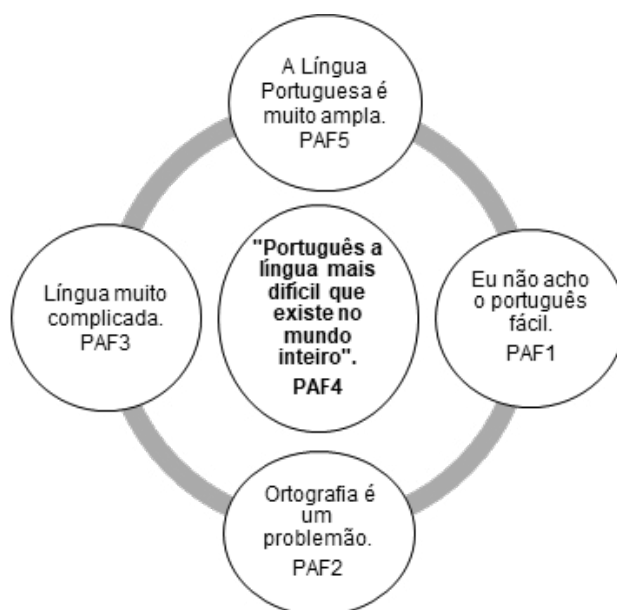
O desenvolvimento das entrevistas gravadas ocorreu em um período de duas semanas. Após isto, passamos então para a fase de transcrições dos áudios gravados, em que adotamos os mecanismos de escuta e reprodução escrita das falas dos sujeitos da pesquisa. Empregamos algumas convenções gráficas para representar os aspectos da linguagem não verbal, tais como as pausas, expressões involuntárias e outros relativos ao processo de interação entre os pesquisados e o entrevistado. Por fim, a análise dos dados, cujos resultados serão discutidos e apresentados na seção abaixo.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS

Foram identificadas crenças sobre o ensino de Língua Portuguesa que perpassam pelas concepções de língua, ensino, aprendizagem e variação linguística. São crenças que se entrelaçam, haja vista que se situam no contexto do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, e que serão discutidas a partir dos fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa.

Considerando a natureza complexa das crenças, utilizamos uma representação da estrutura das crenças semelhante a proposta por Rokeach, em 1968 (BARCELOS, 2007), para apresentar e classificar em centrais e periféricas as crenças dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Jacundá.

Figura 01 – Primeira representação de Crenças: Português é a língua mais difícil que existe no mundo inteiro



Fonte: Dados da autora (2021)

Na figura acima vemos o primeiro dos quatro conjuntos de crenças que foi possível elaborar a partir das crenças identificadas nas falas dos entrevistados. Ele é composto por um núcleo, que abriga uma crença central que, conforme Barcelos (2007, p. 117) dificilmente o entrevistado irá se desfazer dela; e crenças periféricas situadas ao redor do núcleo que, afastadas uma das outras, podem ser mais suscetíveis às mudanças.

Como crença central temos a frase de um entrevistado que considera o “Português a língua mais difícil que existe no mundo inteiro”, expressa pelas palavras empregadas na formação da frase, que expressam o quão essa língua é difícil na visão do entrevistado. Pois, não se trata apenas entender a língua portuguesa como *uma língua difícil*, mas como *a mais difícil que existe no mundo inteiro*, conforme a visão pela qual se supõe haver uma hierarquia do mais fácil para o mais difícil no tocante às línguas.

Areladas a essa crença central de que a Língua Portuguesa é difícil existe também crenças periféricas, que representam uma visão mais individualizada de cada docente sobre o que significa a Língua Portuguesa. Trata-se de crenças que se apresentam em alguns casos com menos conexões e se diferenciam e se manifestam por exemplo em frases e adjetivos empregados pelos entrevistados.

Assim, como o grupo acima, foi possível elaborar mais três conjuntos de crenças identificadas na análise dos dados, são eles: Conjunto 2: Crença central: “Ensinar Português é: *um trabalho de formiguinha*” e crenças periféricas: “A cartilha ela é bem didática”, “Eles têm de ser uns textos pequeno”, “O primordial é começar do zero” e “A gente começa das letras, né”; Conjunto 3: Crença central: “O papel da escola e do professor é: *explicar que na forma universal, é sim, de tal forma...*” e crenças periféricas: “Orientar a maneira correta tanto de escrever como de falar”, “Mas que o papel da professora ensinar a falar correto, pra que ele aprenda a falar correto, né isso?” e “Ensinar a questão da língua falada, da língua escrita é a função”; Conjunto 4: Crença Central: “Língua Portuguesa não é fácil porque existe muitas variações linguísticas” e crenças periféricas: “Ele escreve como ele fala”, “Mas tem também a forma propriamente

correta”, “Orientar a maneira correta tanto de escrever como de falar” e “O correto é ensinar correto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo emergiu da necessidade de promover discussões acerca das crenças linguísticas que tem sustentado as práticas dos docentes que atuam no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no que concerne ao reconhecimento e à valorização da diversidade linguística existente dentro e fora do contexto de sala de aula.

Entendemos que por meio da investigação e reflexão de crenças é possível fortalecer o campo de estudo que se preocupa com o ensino de língua materna no contexto da diversidade. Sobre isto Barcelos (2007, p. 11) diz que a compreensão dos problemas de aprendizagem a partir das crenças oportuniza ao docente não somente refletir sobre a teoria que sustenta sua prática, mas a entender o porquê de suas decisões.

Percebemos que estudos como estes voltados a identificação e análise de crenças sobre o ensino são necessários, visto que existe ainda uma grande discrepância entre a proposta de ensino defendida pelos estudos sociolinguísticos e o que é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Isto porque, a reafirmação da língua padrão como a única forma aceitável constitui-se algo estratégico à divisão de classes e manutenção do status das classes privilegiadas.

Além disso, a nosso ver outros aspectos têm contribuído para que a teoria sociolinguística e a prática de sala de aula ainda se mantenham distantes no que diz respeito ao ensino sensível às questões da diversidade. Aqui destacamos, por exemplo, a existência de uma crença central de que o Português é a língua mais difícil que existe no mundo, que num círculo vicioso, se mantém ao longo dos tempos, sustentando todas as outras crenças apresentadas nesta pesquisa.

Identificamos um total de quatro crenças centrais que se interligam a quinze crenças periféricas, que em nossas análises nos apresentam duas percepções. A primeira diz respeito a forma como alguns professores concebem o processo de ensino e aprendizagem de língua materna (suas crenças) que a nosso ver implica diretamente no modo como ele acredita que deve ser o ensino de língua portuguesa, nas metodologias e recursos didáticos que devem ser utilizados, bem como no modo como o aluno aprende.

Por outro lado, observamos também em nossas análises que alguns professores defendem uma dada concepção de língua, no entanto quando se propõem a falar de sua prática ela parece não coadunar com a concepção de língua e de ensino abordada. Ou seja, teoria e prática se contradizendo nos relatos dos docentes.

Observamos que infelizmente após anos desde o início das discussões sobre a variação linguística e ensino ainda se observa certa dificuldade dos professores em compreender o caráter heterogêneo da língua. Isto porque, no cotidiano de sala de aula alguns professores ainda se demonstram inseguros quanto ao agir frente aos denominados “erros” que os alunos apresentam. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Percebemos que as variações existem para os entrevistados, mas são ainda por eles consideradas erradas, pois acreditarem na existência de uma forma universal. Para eles é

papel da escola apresentar e ensinar a norma padrão mesmo que o aluno insista em continuar falando “errado”. Essa visão que reduz a Língua Portuguesa a norma padrão é algo que precisa cada vez mais ser discutida. Visto que, direciona o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de uma prática tradicional de ensino de língua que não atende as demandas sociais de uso da língua.

Não pretendemos aqui elencar os culpados pelos problemas educacionais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e que, de certo modo, foram lembrados nas crenças reveladas pelos docentes. Mas entendemos que a solução deles perpassa pelo enfrentamento de muitas questões que são de natureza social, política e cultural.

Concluimos que é urgente a necessidade de políticas de valorização do ensino de língua materna pautado na preocupação com as variações mais estigmatizadas, na desconstrução da noção de “erro”, na apropriação da norma culta como direito social por meio da oferta ao aluno dos recursos gramaticais, estratégias discursivas, ampliação de vocabulário e consequentemente a ampliação da competência linguística.

Assim, resgatando a temática principal desta pesquisa, concordamos com Bagno (2011, p. 144) que diz que “precisamos rever toda uma série de ‘velhas opiniões formadas’ que ainda dominam nossa maneira de ver nosso próprio trabalho”. É preciso rever nossas crenças, sejam para reafirmá-las ou alterá-las, por meio de um processo de reflexão que perpassa pela compreensão da língua como viva, dinâmica, sempre em processo de transformação. Pois a partir desta compreensão práticas poderão ser reformuladas. Ademais, a mudança de crenças no ensino de língua só ocorrerá de fato quando a insatisfação, fator primordial nesse processo, inquietar o docente. (BARCELOS, 2007, P. 119).

A prática é, pois o ponto de maior poder que o professor pode ter no que concerne ao ataque ao preconceito linguístico (BAGNO, 2011, p. 143). Por fim, concluimos esta seção reafirmando que “de um verdadeiro professor devemos sempre esperar compaixão, solidariedade, empatia, nunca ódio – muito menos o riso deplorador” (BAGNO, 2011, p.154) frente à heterogeneidade da língua.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula**. Parábola Editorial, 2008.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.

- MARQUES, Taciane Marcelle; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. **Linguagem**, São Carlos, v. 24, n. 1. 2015.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, 1994.
- SILVA, Flávio Brandão; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. Crenças e atitudes linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, vol. 31/2, jul.-dez. 2015.
- SILVA, G. M. de O. Coleta de dados. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. Rio de Janeiro: Contexto, 2003.
- SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- _____, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p. 235-271, jan./jun.2007.
- SOARES, Gilvan Mateus. **Variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa: crenças e atitudes**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014.
- SOARES, Suenyra Nóbrega. **Crenças de professores do município do Caicó – RN sobre o ensino de gramática nos anos iniciais do nível fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. *Variação Linguística e Ensino: crenças e atitudes linguísticas*. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 20/3, p. 118-146, dez. 2017.

O USO DOS PRONOMES *TU, VOCÊ, OCÊ E CÊ* PELOS FALANTES DE CARANDAÍ (MG)

Suelen Cristina da Silva

INTRODUÇÃO

O presente estudo é uma abordagem sociolinguística e tem como pressupostos teóricos e metodológicos de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972]). O principal objetivo é investigar o fenômeno de variação entre os pronomes de segunda pessoa *tu*, *você*, *ocê* e *cê* na cidade de Carandaí, situada no estado de Minas Gerais. A motivação para tal investigação partiu da necessidade de ampliar os estudos envolvendo a mesma temática nos falares mineiros.

Como se sabe, o estado de Minas Gerais é marcado pela preferência do pronome *você* e suas formas reduzidas (*ocê* e *cê*), como indica os estudos de Coelho (1999), na localidade de São Francisco, Herênio (2006), na cidade de Uberlândia, Peres (2006), na capital Belo Horizonte e Gonçalves (2008), no município de Arcos. No entanto, não se pode deixar de mencionar a presença também do pronome *tu* no estado, conforme se vê nos estudos de Mota (2008), na cidade de São João da Ponte, Silva (2017), na localidade de Ressaquinha e Reis (2019), no município de Lontra.

O estudo de Silva (2017), na cidade de Ressaquinha, foi o ponto de partida para tal investigação, uma vez que Carandaí está bem próxima a esse município. Dessa maneira, surgiu a proposta para tal estudo fundamentada na seguinte indagação: O pronome *tu* é empregado apenas pela comunidade de Ressaquinha ou os falantes das localidades vizinhas, como Carandaí, também faz uso de tal forma pronominal?

Tendo em vista tal questionamento, este estudo tem como finalidade demonstrar a alternância dos pronomes de segunda pessoa em Carandaí por meio de dados provenientes de uma amostra composta por 10 entrevistas sociolinguísticas. No entanto, não se pode deixar de mencionar que a amostra que compõem essa pesquisa fazia parte de uma tese, em andamento, que está sendo realizada na mesorregião Campo das Vertentes mineira. Entretanto, com o cenário de pandemia no país, as gravações das entrevistas tiveram que ser interrompidas e a cidade de Carandaí teve que ser desvinculada de tal pesquisa. Dessa maneira, optou-se por expor os resultados referentes à amostra já coletada antes do contexto pandêmico.

Isso posto, é importante relatar que todos as entrevistas foram transcritas e as ocorrências codificadas para o procedimento de análise, que teve como suporte o software Gold-Varb, versão X. Os resultados aqui expostos são representativos de uma rodada eneária, que teve foco na apresentação dos percentuais e números de ocorrências para cada fator analisado. Tendo em vista esses aspectos, para nortear este texto, este trabalho encontra-se dividido da seguinte maneira: após essa introdução, segue a seção 1 que apresenta, sucintamente, aspectos do referencial teórico em que se baseia este estudo. Posteriormente, na seção 2, aborda-se a metodologia proposta para esta pesquisa. Em seguida, na seção 3, apresenta-se a análise dos dados, tendo em vista o contexto geral da amostra, bem como os resultados

referentes aos grupos de fatores. Logo após, expõe-se as considerações finais deste trabalho e, por fim, as referências bibliográficas norteadoras desta pesquisa.

ASPECTOS SUCINTOS DO REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme citado anteriormente, essa pesquisa tem como aporte teórico e metodológico os preceitos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968] e LABOV, 2008 [1972]), com o objetivo de averiguar a variação dos pronomes de segunda pessoa em Carandaí, no estado mineiro. Em relação ao sistema pronominal no Brasil, segundo Faraco (2017 [1996]), o cenário inicial de colonização no país encontrava-se no momento de etapas bastante avançadas da arcaização de *vós*, da redução fonética de *Vossa Mercê* e seu uso generalizado como *ocê*. Diante de alguns estudos realizados por diversos pesquisadores, é possível perceber como o *ocê* se instaura no quadro pronominal brasileiro, e, no século XIX, apresenta um comportamento híbrido, sendo empregado tanto pela elite quanto pelos menos ilustres (cf, Lopes, 2009 e Barcia 2006) e ao mesmo tempo que esse pronome concorria com o *tu* pelos mesmos contextos funcionais, ainda resguardava traços de formalidade de sua forma originária.

O cenário comportamental das formas de 2P, muda, no início do século XX, com a implementação efetiva do *ocê* no sistema pronominal do PB e sua coexistência com o *tu* no mesmo espaço funcional, como pronome sujeito de 2P (cf. Rumeu, 2004 e Lopes e Machado, 2005). É um período também marcado pela ascensão abrupta de *ocê*, que suplanta o *tu*, por volta de 1930, em consonância com a autora Rumeu (2004), e chega com grande produtividade, nos dias atuais, na maioria das regiões brasileiras.

O pronome *tu*, por sua vez, segundo Scherre *et al.* (2015), está presente em todas as regiões brasileiras, sendo expresso, em alguns locais, com flexão verbal pressuposta pela tradição gramatical. Para os autores, trata-se de uma concordância em graus variados motivada pelo contexto de mais formalidade ou pelo aumento de escolarização. Tal ocorre em locais onde o pronome *tu* é natural no falar da comunidade, como por exemplo, Belém (PA), Chapecó (SC), Florianópolis (SC), Manaus (AM), São Luís (MA), Rio Grande do Sul (RS), Tefé (AM).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos desta pesquisa, que foram norteados pelos preceitos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, [1972] 2008). O corpus deste estudo é composto por 10 entrevistas sociolinguísticas, que tinham como ponto de partida temáticas diferenciadas, como, por exemplo, receitas, instruções, aconselhamento, relatos e opiniões sobre política, preconceito, educação, saúde pública, entre outros. As gravações foram realizadas entre os meses de março e abril de 2020.

No que se refere à seleção dos participantes, foi estabelecida a partir de alguns critérios, como, por exemplo, serem falantes do português do Brasil, nascidos no estado de Minas Gerais, nativos e/ou residentes dos municípios em estudo por 10 anos ou mais. Além desses fatores, para este trabalho, especificamente, estratificou-se a amostra com base na variável extralinguística sexo (masculino e feminino, sendo 5 homens e 5 mulheres, com intervalo de idade 18 a 68 anos). No quadro 1 seguinte, é descrito o perfil dos falantes.

Quadro 1. Perfil dos falantes

FAIXA ETÁRIA	SEXO	
	Feminino	Masculino
18 a 30 anos	2	3
31 a 50 anos	1	2
51 anos ou mais	2	-
Total: 10 Participantes		

Fonte: Elaboração Própria.

A coleta de dados só foi possível com o consentimento do falante ao assinar um termo autorizando o uso de seus dados com propósitos de estudos. Além disso, os participantes estavam cientes que as conversas seriam gravadas. Os locais estabelecidos para as gravações foram escolhidos pelos sujeitos, sendo em suas próprias casas ou outras localidades.

Após o procedimento de gravação, as entrevistas foram transcritas e as ocorrências do fenômeno em estudo foram codificadas e submetidas ao software GoldVarb X, versão desenvolvida por Tagliamonte *et. al.* (2005), para averiguar os resultados referentes às frequências brutas de ocorrências de cada pronome, bem como os índices das variáveis linguísticas e extralinguística. Neste estudo, optou-se por trabalhar com as seguintes variáveis:

- Variáveis Linguísticas: a) função sintática (sujeito, complemento com preposição e complemento sem preposição) (SILVA, 2017); b) tipo de discurso (direto, genérico e relatado) e c) tipo de verbo (*ação, dicendi, estado e epistêmico*) (FRANCESCHINI, 2011).
- Variável extralinguística¹: sexo (masculino e feminino)

Em relação à análise, os resultados apresentados neste estudo, fazem parte de uma rodada enéaria realizada no software GoldVarb X, que apresentou percentuais gerais das ocorrências dos pronomes *tu, você, ocê e cê* e de cada fator em análise. Tal rodada é apresentada na seção seguinte.

ANÁLISE DOS DADOS

RESULTADO DA DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS PRONOMES DE SEGUNDA PESSOA EM CARANDAI

Como relatado anteriormente, neste tópico expõem-se os resultados representativos das análises dos dados deste presente estudo. Por meio de uma rodada enéaria no GoldVarb X, obteve-se o cálculo das frequências absolutas das variantes analisadas (*tu, você, ocê e cê*). No que se refere ao panorama geral da amostra, foram computadas 437 ocorrências dos pronomes de segunda pessoa do singular. Na tabela 1, têm-se os dados referentes ao número de ocorrências.

Tabela 1. Distribuição geral dos pronomes *tu, você, ocê e cê* em Carandai

Pronomes	Tu	Você	Ocê	Cê
Ocorrência/Percentual	37/8,4%	75/17,1%	44/10,%	282/64,4%
Total: 438/100%				

Fonte: Elaboração Própria.

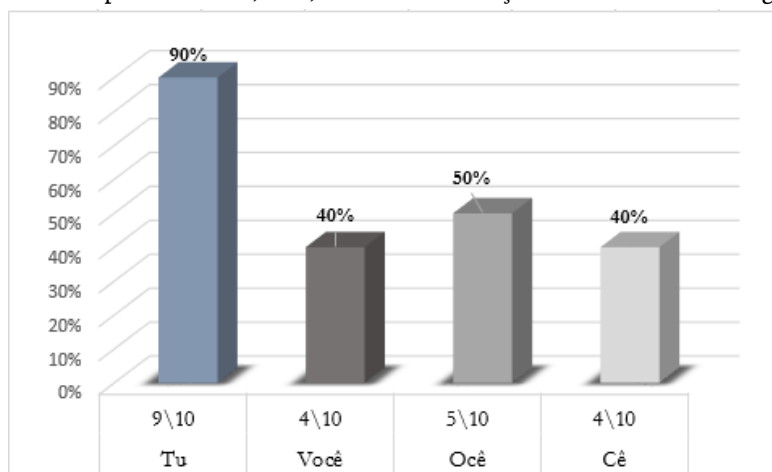
¹ É importante ressaltar que seria escolhido como variável extralinguística o fator faixa etária, no entanto, os 10 participantes das entrevistas disponíveis para realização do presente estudo são de faixas etárias bem diferenciadas, não sendo possível agrupá-las para uma análise.

Tendo em vista a tabela 1, nota-se, nas falas carandaienses, um uso acentuado da variante *cê*, sendo 65,1% do total das ocorrências encontradas na amostra. É interessante observar que no território mineiro o *cê* também é fortemente empregado, com índices acima de 50%, nas cidades de Arcos, Belo Horizonte e São Francisco, estudadas por Gonçalves (2008), Peres (2006) e Coelho (1999), respectivamente. Em Ressaquinha (MG), o estudo de Silva (2017), demonstra, na distribuição geral da amostra, que o *tu* é mais empregado pelos falantes, com 38,5%, no entanto, a forma *cê* apresenta um percentual bem próximo ao de *tu*, sendo 34,4%. Diante disso, percebe-se que as falas mineiras parecem ser marcadas pela alta produtividade da variante *cê* e tal evidência se confirma neste presente estudo.

No que concerne ao uso de *você* pelos carandaienses, nota-se que tal pronome é a segunda estratégia mais utilizada entre os membros dessa comunidade, com 17,3%. Resultado que se aproxima do estudo de Peres (2006). No que tange a variante *ocê*, observou-se um baixo índice de uso (10,2%), demonstrando ser uma forma pronominal que não é tão usual pelos falantes de Carandaí.

Com relação ao pronome *tu*, foi possível identificar um percentual baixo de uso, sendo apenas 37 ocorrências (8,4%) empregadas com o verbo na terceira pessoa. Dessa maneira, é possível dizer que Carandaí se enquadra no subsistema *tu/você sem concordância* citado por Scherre *et al.* (2015). Um dos objetivos deste estudo é averiguar se tal município segue a tendência dos usos pronominais de Ressaquinha, uma vez que são cidades vizinhas. Dessa maneira, nota-se que em Carandaí o emprego de *tu* já não é tão recorrente quando se compara com as falas ressaquinhenses. O que se pode dizer da comunidade carandaiense é o uso característico de *tu* nas relações sociais íntimas (entre irmãos, entre amigos). Isso é, ao perguntar aos falantes qual(is) forma(s) pronominal(is) eles costumam usar para se dirigirem a um amigo(a) ou alguém mais próximo, como irmão(ã), obteve-se o seguinte resultado exposto no gráfico 1.

Gráfico 1- Uso dos pronomes *tu*, *você*, *ocê* e *cê* nas relações sociais entre amigos e irmãos



Fonte: Elaboração Própria.

Tendo em vista os dados do gráfico 1, nota-se que 9 dos 10 falantes entrevistados afirmaram utilizar o *tu* nas relações sociais entre amigos e irmãos. No trecho seguinte, exibe-se uma parte da entrevista em que a participante CRD 02 JTC relatava sobre os usos dos pronomes entre seus amigos.

(1) **Entrevistadora:** e seus amigos por exemplo? quando conversa com você assim...
Participante: sempre tu ((risos))
Entrevistadora: sempre tu
Participante: é
Entrevistadora: que engraçado
Participante: “oh tu vai não sei aonde” “tu não sei o quê”
Entrevistadora: uhum
Participante: é sempre esse tu tu (CRD 02 JTC)

Percebe-se, diante do trecho exposto, uma confirmação de que o *tu* é parte das referências pronominais nas relações entre amigos nas falas dos carandaienses. Já, conforme demonstra o gráfico 1, as variantes *você*, *ocê* e *cê*, indicaram não ser tão usuais nas relações sociais entre amigos e entre irmãos, sendo 4/10 (40%), 5/10 (50%) e 4/10 (40%), respectivamente.

Além dessas constatações, ainda foi possível observar nas falas carandaienses a presença das formas correferentes de *tu*, ou seja, possessivos (*teu/tua*), a forma átona *te* e a oblíqua *contigo*, conforme demonstram os trechos (2) e (3) seguintes. Ressalta-se que no contexto da conversa em (2), a participante CRD 01 MGT estava orientando a entrevistadora um local para guardar uma mala no guarda volumes da rodoviária. No que se refere ao assunto do trecho (3), o entrevistado CRD 12 SOT estava comentando a respeito do tio dele, que, apesar de não ter um nível de estudo elevado, sabe tudo sobre obras civis.

(2) aí **tu** vai entra no mercado... né? mas **ocê** não vai entrar no mercado mas **ocê** pode fechar lá e ir... não tem perigo não pode ir traquila... **tu** abre enfia a mochila lá põe a chave na bolsa e vai depois **tu** volta e pega... É uai pra **tu** não carregar peso... mas aí é igual tô **te** falando lá **cê** pode pôr que aí **cê** carrega a chave **contigo** na hora que **tu** chegar é só abrir e tirar e pronto. (CRD 01 MGT)

(3) (...) ele que só pegou a prova e só assinou... aí tá esperando todo mundo fazer a prova lá todo mundo fazendo fazendo a prova e entregando... aí diz ele que chegou na vez dele “oh o senhor não vai fazer não?” “eu sou analfabeto moça” ele falou assim “se **ocê** quiser me levar na área de trabalho e mandar eu executar qualquer atividade na obra civil eu vou fazer **pr’ocê** mas eu num eu não sei escrever não” mas ele é bem sabe? se **ocê** falar lá na **tua** casa assim “eu quero fazer uma escada aqui com qual ferragem que eu faço quantos que eu vou gastar e quantos degraus que vai dar?... ele **te** dar este cálculo sabe? aí **tu** manda ele escrever. (CRD 12 SOT)

Em suma, diante do exposto, pode-se dizer que em Carandaí a variante *cê* tem alta produtividade entre os falantes, seguida da forma *você*. Ao passo que os pronomes *ocê* e *tu* têm baixos índices de usos. No entanto, conforme confirmado pelos falantes carandaienses, a forma *tu* parece ser característica das relações sociais mais íntimas (entre amigos e entre irmãos).

RESULTADO DA ANÁLISE DAS VARIÁVEIS

Passando-se para os resultados das frequências obtidas pela rodada eneária no Goldvarb X, a seguir, expõem-se os índices que correspondem aos grupos de fatores analisados (função sintática, tipo de discurso; tipos de verbos e sexo).

Tabela 2- Percentuais dos fatores linguísticos e extralinguístico analisados

FATORES Tu		PRONOMES				Total
		Você	Ocê	Cê		
Função Sintática						
Sujeito						
36/420 (8,6%)					280/420 (66,7%)	420/438 (95,9%)
70/420 (16,7%)						
34/420 (8,1%)						
	Complemento com preposição	0/15 (0,0%)	3/15 (20,0%)	10/15 (66,6%)	2/15 (13,4 %)	15/438 (3,5 %)
	Complemento sem preposição	1/3 (33,3%)	2/3 (66,4%)	0/3 (0,0%)	0/3 (0,0%)	3/438 (0,6%)
Tipo de Discurso	Direto	26/250 (10,4%)	45/250 (18,0%)	20/250 (8,0%)	159/250 (63,6%)	250/438 (57,1%)
	Genérico	1/132 (0,8%)	23/132 (17,4%)	14/132 (10,6%)	94/132 (71,2%)	132/438 (30%)
	Relatado	10/56 (17,9%)	7/56 (12,5%)	10/56 (17,9%)	29/56 (51,8%)	56/438 (12,8%)
Tipo de verbo	Ação	26/255 (10,2)	17/255 (6,7%)	30/255 (11,8%)	182/255 (71,4%)	255/438 (58,2%)
	Discendi	6/26 (23,1%)	3/26 (11,5%)	4/26 (15,4%)	13/26 (50%)	26/438 (5,9%)
	Epistêmico	3/66 (4,5%)	14/66 (21,2%)	13/66 (19,7%)	36/66 (54,5%)	66/438 (15,1%)
	Estado	2/91 (2,2%)	28/91 (30,8%)	10/91 (11,0%)	51/91 (56,0%)	91/438 (20,8%)
Sexo	Feminino	24/183 (13,1%)	5/183 (2,7%)	20/183 (10,9%)	134/183 (41,8%)	183/438 (41,8%)
	Masculino	13/255 (5,1%)	70/255 (27,5%)	24/255 (9,4%)	148/255 (58,0%)	255/438 (58,2%)

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista a tabela 2, no que se refere à variável função sintática, em contexto geral, percebe-se um número maior de ocorrências na função sujeito (95,9%). Dentre os pronomes analisados, nota-se a variante *cê*, com a maior frequência, sendo 280/420 (66,7%), seguida de *você*, com 70/420 (16,7%). Já a forma *tu* aparece com 36/420 (8,6%) dos dados e a variante *ocê* com apenas 34/420 (8,1%) na função sujeito. No entanto, como descrito na tabela 2, observa-se um favorecimento da variante *ocê* no contexto sintático complemento com preposição, sendo 10/15 (66,6%). Nos trechos seguintes, têm-se alguns exemplos do pronome *ocê* sendo utilizado na função de complemento com preposição pelos Carandaienses.

(4) agora ele tá sentindo falta d'ocê" (CRD 05 MGT)

(5) estou com medo de esbarra n' ocê (CRD 05 MGT)

(6) ou a pessoa virá pr'ocê e falar (CRD 11 LFRG)

No que se refere à função complemento sem preposição, destaca-se o pronome *você* com 2/3 (66,4%) e também o *tu*, com 1 das 3 ocorrências encontradas, 33,3%, sendo ela o seguinte trecho:

(7) "filha eu vou mandar tu lá de castigo" (CRD 12 SOT)

Passando-se para os resultados referentes ao grupo de fatores tipo de discurso, foi possível observar que a variante *cê* favorece todos os discursos analisados (direto, genérico e reportado). Já o pronome *você* demonstra um equilíbrio entre os discursos direto e genérico,

sendo 45/250 (18,0%) e 23/132 (17,4%), respectivamente. No que se refere à forma *ocê*, é favorecida no discurso genérico, com 10/56 (17,9%), seguido do relatado, com 14/132 (10,6%). Em relação ao pronome *tu*, demonstrou ser mais recorrente no discurso relatado, com 10/56 (17,9%) e também no discurso direto, com 26/250 (10,4%).

No que tange aos dados relacionados à variável tipo de verbo, percebe-se, novamente, o favorecimento de *cê* em todas categorias verbais, *ação*, *dicendi*, *epistêmico* e *estado*, em termos respectivos, têm-se os seguintes índices: 182/255 (71,4%), 13/26 (50%), 36/66 (54,5%) e 51/91 (56,0%). Já a forma *você* demonstrou ser mais recorrente com os verbos de *estado*, 28/91 (30,8%), e *epistêmicos*, 14/66 (21,2%). No que concerne à variante *ocê*, notou-se percentuais maiores nos tipos de verbos *epistêmico*, 13/66 (19,7%), e *dicendi*, 4/26 (15,4%). Em relação ao *tu*, percebeu-se que é um pronome favorecido quando utilizado com os verbos *dicendi*, sendo 6/26 (23,1%), e de *ação*, sendo 26/255 (10,2), tal como ocorre em Fortaleza (CE), capital estudada por Guimarães (2014). Os resultados obtidos pela autora também sinalizaram que os verbos *dicendi* e de *ação* são os que mais favorecem o uso de *tu*.

No que diz respeito à variável sexo, percebeu-se a tendência dos homens utilizarem mais o pronome *cê* que as mulheres. No entanto, ambos os sexos têm como preferências de uso a variante *cê*, sendo 148/255 (58,0%) para os falantes masculinos e, 134/183 (41,8%), para as falas femininas. Notou-se também que os homens empregam mais o *você*, 70/255 (27,5%). No que se refere a forma *ocê*, averiguou-se um equilíbrio entre os sexos, sendo 20/183 (10,9%) para o feminino e 24/255 (9,4%) para o masculino. Em relação ao pronome *tu*, demonstrou ser mais característico das falas femininas, com 24/183 (13,1%), ao passo que falas masculinas obtiveram 13/255 (5,1%).

Tendo em vista esses resultados apontados pelas variáveis analisadas, é possível concluir que a variante *cê*, devido à sua alta ocorrência, mostra-se favorecida em todos os grupos de fatores. No entanto, há algumas particularidades relevantes como, por exemplo, a tendência de *ocê* e *você* nas funções de complemento com preposição e complemento sem preposição, respectivamente; o pronome *tu* mostrou ser característico do discurso relatado e, preferencialmente, usado entre as mulheres e a forma inovadora *você* está mais presente nos fala masculina, além de apresentar alto índice de uso nos verbos de *estado*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo demonstrar a variação pronominal de segunda pessoa do singular em Carandaí (MG). Por meio dos resultados apresentados percebeu-se que há uma preferência dos falantes carandaienses utilizarem a variante *cê*. No entanto, confirma-se também a presença das outras formas pronominais *tu*, *você* e *cê*. Apesar do pronome *tu* demonstrar ser menos usual nesse município, este estudo demonstrou que, assim como Ressaquinha (MG), cidade estudada por Silva (2017), o pronome *tu* também faz parte do repertório linguístico da comunidade de Carandaí.

É importante ressaltar que este estudo apresentou tendências dos usos dos pronomes *tu*, *você*, *ocê* e *cê* pelos falantes de Carandaí, visando contribuir com a literatura linguística que focaliza o quadro dos pronomes de segunda pessoa, sobretudo, na fala mineira. No entanto, ressalta-se a importância de uma pesquisa futura mais aprofundada, com análises de mais fatores linguísticos e extralinguísticos e, também, com uma amostra maior.

REFERÊNCIAS

- BARCIA, L. R. **As formas de tratamento em cartas de leitores oitocentistas: peculiaridades do gênero e reflexos da mudança pronominal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.
- COELHO, M. do S. V. **Uma abordagem variacionista do uso da forma *você* no Norte de Minas.** 1999. 85f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Artigo: Só o nome da revista em negrito com iniciais maiúsculas
- FARACO, C. A. O tratamento de *você* em Português: uma abordagem histórica. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v.3 n.2, 2017, pp. 114-132.
- FRANCESCHINI, L. T. **Variação pronominal Nós/A gente e Tu/Você em Concórdia-SC.** 152f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- GONÇALVES, C. R. **Uma abordagem sociolinguística das formas *você*, *ocê* e *cê* no português.** 348f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GUIMARÃES, T. A. A. S. **Tu é doido, Macho! A variação das formas de tratamento no falar de Fortaleza.** 237f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.
- HERÊNIO, K. K. P. **“Tu” e “você” em uma perspectiva intra-linguística.** 120f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- IBGE CIDADES. **Carandaí.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/carandai.html>>. Acesso em : 05 de abril de 2022.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (1972).
- LOPES, C. R. dos S.; MACHADO, A. C. M.. Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre segunda e terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES, C. R. dos S. (Org). **Norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX.** Rio de Janeiro: Pós-graduação em Letras Vernáculas/FAPERJ, 2005, p. 45-66.
- LOPES, C. R. dos S. Retratos da mudança no sistema pronominal: o tratamento carioca nas primeiras décadas do século XX. In: CORTINA, A. NASSER, S. M. G. da C. (Org.). **Sujeito e Linguagem: Séries Trilhas Linguísticas.** Araraquara: Cultura Acadêmica, v.17, 2009. pp. 47-74.
- MOTA, M. A. **A variação dos pronomes ‘tu’ e ‘você’ no português oral de São João da Ponte (MG).** 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- PERES, E. P. **O uso de *você*, *ocê* e *cê* em Belo Horizonte: um estatuto em tempo aparente e tempo real.** 234f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2006.
- REIS, Z. M. **A variação ‘tu’ e ‘você’ no português falado e escrito em Lontra MG.** 294f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2019.
- RUMEU, M. C. de B. **Para uma história do português no Brasil: Formas pronominais e nominais de tratamento em cartas setecentistas e oitocentistas.** Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-graduação em Letras Vernáculas. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.
- SCHERRE, M. M. P. et al. Variação dos pronomes *tu* e *você*. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015, pp. 133-172.
- SILVA, S. C da. **A variação dos pronomes *tu* e *você* na fala mineira de Ressaquinha (MG).** 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.
- TAGLIAMONTE, S. A. et al. **A multivariate analysis application for Macintosh.** University of Toronto, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

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

A SUPRESSÃO DE /D/ NO MORFEMA DE GERÚNDIO: VARIAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA NA FALA DE MORADORES DA ÁREA RURAL DE CANAÃ DOS CARAJÁS-PA

Valdirene Lemes da Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma investigação sobre a pronúncia do morfema de gerúndio na fala de moradores da área rural de Canaã dos Carajás, advindos de Goiás, Maranhão, Minas Gerais e Pará, levando em consideração os fatores linguísticos e não linguísticos condicionantes que levam diferentes falantes a pronunciarem (ou não) o /d/ em *-ando*, *-endo* ou *-indo*. A área rural pesquisada possui bastante variação linguística, quando comparada ao português padrão, ou seja, a linguagem de maior prestígio social, devido ao fato de que os que ali residem são originários de diferentes estados. Dentre os casos de variação linguística atestados, a redução do morfema gerúndio está bastante presente. Portanto, a descrição e análise dessa variedade constitui importante contribuição para a descrição do português falado no Brasil. De acordo com Coelho *et al* (2015, p.15), na “sociolinguística variacionista, dialeto e falar são sinônimos de variedade. É importante observar que dialeto, aqui, não corresponde a uma variedade “inferior” ou estigmatizada de uma língua, mas sim – como é equivalente a variedade – ao falar característico de determinado grupo social e/ou regional”. Utilizando os métodos da linguística descritiva, especialmente os métodos da sociolinguística variacionista, de Labov (1972, p.191), a língua existe enquanto interação social de forma geral, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio-histórico.

Na análise sociolinguística variacionista, a ocorrência de cada uma das variantes é levantada e correlacionada com os fatores que favorecem ou inibem essa ocorrência. Labov (1972, p.94) explica assim esse princípio analítico:

“Qualquer forma variável (um membro de um conjunto de formas alternativas de “dizer a mesma coisa”) deve ser reportada com a proporção de casos em que a forma ocorreu no ambiente relevante, comparada ao número total de casos em que ela poderia ter ocorrido.”

Examinaremos a hipótese de que a variação na forma desse sufixo já mencionado é determinada, ao menos em parte, pela procedência, graus de escolaridade e nível de monitoração da fala pelos indivíduos locais. Para isso, entrevistamos 32 pessoas, de faixa etária entre 15-39 e de 40 anos ou mais com níveis de escolaridade de ensino fundamental e ensino médio completo, variando métodos de coleta que estimularam diferentes graus de monitoração da fala (imagens, pares mínimos, frases e textos livres). Dessa maneira, foi possível verificar, entre outros fatores, a contribuição das variedades trazidas pelos falantes para a formação da fala local, assim como sexo, faixa etária, escolaridade e graus de monitoração da fala pelos falantes. Como demonstraremos, tais fatores não apenas permitem compreender a origem de uma das importantes marcas da fala de Canaã dos Carajás, como também permitem entender uma provável situação de diglossia envolvendo distintas variedades que

diferem em termos não apenas de constituírem diferentes registros sociais, mas também por apresentarem diferenças aparentes de prestígio social.

Para realizar este trabalho utilizamos o método das pesquisas bibliográfica e de campo para coleta e confirmação dos dados, através de um levantamento sociolinguístico, baseado em seis tipos de questionários acerca de estudos variacionistas, os quais consistem na verificação da ausência ou presença da forma reduzida do morfema de gerúndio, fenômeno estudado neste trabalho.

A primeira seção deste capítulo traz os subsídios teóricos e metodológicos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente discutimos sobre variação e mudança linguística, pontuando os tipos de variação existentes nas línguas humanas. Tratamos sobre aspectos considerados pertinentes ao uso ou não da forma reduzida do morfema de gerúndio. Há de se considerar alguns questionamentos, como: até que ponto essas pessoas entrevistadas contribuem ou têm contribuído para a formação da variedade local? O estilo mais ou menos monitorado realmente influencia na variação do sufixo de gerúndio?

A segunda seção apresenta algumas considerações acerca do município de Canaã dos Carajás, mais especificamente sobre Vila Feitosa, bem como de seus habitantes, seus aspectos socioculturais e demográficos. Aborda também sobre os métodos utilizados em nossa pesquisa, bem como seus protocolos.

Por fim, na terceira subseção, descrevemos, interpretamos e analisamos os dados obtidos, partindo das informações que as tabelas sugerem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

QUESTÕES ACERCA DA SOCIOLINGÜÍSTICA

É inquestionável a relação entre a linguagem e a sociedade, visto que tais elementos estão intimamente ligados, uma vez que o homem sempre fez uso da linguagem para se comunicar.

A Sociolinguística é uma área da linguística que estuda a língua através de fatores externos, os quais caracterizarão a diversidade e a heterogeneidade linguística, ou seja, a sociolinguística estuda a linguagem em seu contexto social. Tal termo foi criado nos Estados Unidos e, com o passar dos anos, foi ganhando espaço, com o desenvolvimento de estudos voltados para a relação entre a linguagem e a sociedade, relação esta que é imprescindível. A sociolinguística tem como objeto de estudo os padrões de comportamentos linguísticos presentes na comunidade de fala, e assim os formaliza analiticamente a partir de um sistema heterogêneo, o qual é constituído por regras variáveis.

De acordo com Labov (1972, p.191), “a língua existe para a Sociolinguística enquanto interação social de forma geral, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio-histórico”. Tal área da linguística estuda a variedade linguística a partir de dois pontos de vista: diacrônico e sincrônico.

Em um estudo com foco no português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2014, p.73) afirma que nas vilas e pequenas cidades, emergiram falares regionais que, de fato, são resultado do contato de várias línguas no Brasil colonial, pois durante vários séculos o português era uma língua minoritária na Colônia. Em um dos polos do contínuo [de urbanização], estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto,

estão as variedades urbanas, que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua. No espaço entre eles fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural, que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirrurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (Bortoni-Ricardo, 2004, p.52).

Atualmente, poucos são os estudos que abordam a supressão do morfema de gerúndio no Português Brasileiro (PB). Mollica (1989 apud FERREIRA, 2010) descreve a redução do gerúndio para o dialeto carioca; Cristófaró Silva (1996 apud FERREIRA, 2010) discute a interação entre o processo fonológico e os componentes fonológicos, morfológicos e sintáticos na gramática do português brasileiro; Martins (2001 apud FERREIRA, 2010) descreve o apagamento da oclusiva dental na fala de João Pessoa (PB); Dalpian & Méa (2002 apud FERREIRA, 2010) abordam a transformação dos fonemas a partir das línguas populares do Brasil entre outros.

A denominação do fenômeno fonológico de redução do morfema de gerúndio varia de autor para autor, uns caracterizam-no como assimilação, outros como apagamento. Atualmente, nota-se que o fenômeno é descrito como caso de assimilação, no entanto, também envolve processo de apagamento de segmento consonantal. Assim, devido à eliminação da consoante /d/ ser mais perceptível para o ouvinte, verifica-se aqui, que o processo é mais bem descrito como caso de apagamento de /d/.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, consideramos o método da triangulação, concebido por Labov (2006, apud Meyerhoff, p.54), que aborda uma dinâmica de investigação, normalmente utilizada em pesquisas quantitativas e qualitativas, a qual compreende processos, análises e resultados. É um método que visa a percepções diversas, a fim de credibilizar uma pesquisa. Contamos ainda com um banco de dados obtidos a partir de entrevista gravada em gravador digital. Foram 15 minutos de gravação com cada informante, sendo 32 informantes, divididos por gênero, faixa etária, escolaridade e procedência. Sendo 16 homens e 16 mulheres entre 15 e 39 anos e de 40 anos ou mais; residentes na zona rural do município de Canaã dos Carajás, obedecendo aos seguintes critérios de escolaridade: ensino fundamental e ensino médio completo. Dada a natureza das variantes linguísticas investigadas, assim como o contexto sócio-histórico em que seus falantes se inserem, isto é, em uma região constituída pela migração de pessoas de diferentes faixas etárias, os fatores socioculturais já anteriormente mencionados, foram investigados como possíveis determinantes não linguísticas associadas ao uso da ausência ou presença de /d/ no sufixo de gerúndio.

Com relação ao método para constituição de tais dados, foram utilizados dois tipos de questionário lexical e um relato pessoal. Nos dois tipos de questionários lexicais são abordadas questões diversas, a fim de observar o comportamento linguístico do informante, em diversas abordagens. Em seguida, foi feita a transcrição da fala dos informantes, posteriormente a análise dos dados. A partir de tais dados analisamos os resultados.

Examinamos a hipótese de que a variação na forma desse sufixo já mencionado é determinada, em parte, pela procedência, graus de escolaridade e nível de monitoração da fala pelos indivíduos locais.

Ao final de todo esse processo, constatamos a importância dos contextos - social e linguístico - na variação do português falado no município de Canaã dos Carajás, em sua zona rural.

Dentre os casos de variação linguística atestados, a redução do morfema gerúndio está bastante presente. Portanto, a descrição e análise dessa variedade constitui importante contribuição para a descrição do português falado no Brasil.

Considerando a presença de peculiaridades linguísticas na localidade de Vila Feitosa a partir da fala das pessoas que ali residem, elaboramos seis questionários, os quais con- diziam, preliminarmente, com os tipos de dados que precisariam ser coletados para que nossa hipótese pudesse ser verificada. Feito isso, partimos para um contato mais próximo, a fim de verificar a possibilidade de gravar com aquelas pessoas. Conversamos com cada uma delas, as quais já conhecem há bastante tempo a autora da pesquisa. Apresentamos a elas os questionários e explicamos como deveríamos proceder. Todas aceitaram gravar, sem nenhum problema. A partir daí, os falantes disseram que poderíamos gravar em suas casas mesmo. Os horários de gravação iam de muito cedo a muito tarde. Apenas no caso de uma das falantes do Pará, a gravação foi realizada no seu ambiente de trabalho, no seu horário livre. Foi uma verdadeira maratona.

Os dados foram coletados, em parte, em gravador digital da marca Sony; todos os áu- dios foram gravados em formato Wave. Com os dados já coletados, ouvimos as gravações, para nos certificarmos de que o que fora coletado apresentava qualidade adequada, assim como os fenômenos sob investigação, e estavam. Em seguida, partimos mais uma vez para a audição, e transcrição dos dados. As transcrições foram feitas no programa Microsoft Word 2010. Após as transcrições contabilizamos manualmente as ocorrências do fenômeno aqui estudado. Em seguida, utilizamos o programa Microsoft Excel para montarmos algumas tabelas com os dados obtidos.

Como já mencionado, no protocolo de coleta de dados foram utilizados os seguintes questionários:

1. Pares mínimos;
2. Imagens;
3. Elaboração de frases curtas;
4. Completar frases com palavra alvo;
5. Indução de produção de frases análogas;
6. Relato pessoal;

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a discussão sobre a teoria e metodologia utilizadas neste trabalho, e da contextualização geográfica e histórica do local da pesquisa, apresentamos uma descrição dos dados, nossa proposta de análise e interpretação de resultado. Primeiramente, examinaremos os fatores linguísticos e seu possível favorecimento da redução do gerúndio. Em seguida, examinaremos os fatores não linguísticos, e sua possível relação com a redução

do gerúndio. Cabe salientar que os fatores não linguísticos são fatores externos à estrutura interna da língua. São iguais em importância e imprescindíveis no que se refere aos aspectos de estudo de uma comunidade linguística.

Com base no exame dos resultados, concluímos que há um *continuum* de monitoramento da fala que favorece ou não o uso da forma reduzida do morfema de gerúndio na variedade do português aqui estudada. Sendo um *continuum*, o extremo em que há menos monitoração favorece o uso da forma reduzida, enquanto que o extremo em que há mais monitoração desfavorece o uso da forma reduzida desse morfema.

Neste trabalho examinamos fatores linguísticos e não linguísticos que podem favorecer ou não o uso da forma reduzida do morfema de gerúndio no português falado na Vila Feitosa, nos arredores de Canaã dos Carajás, no Pará.

Em nosso estudo, decidimos investigar a vogal temática que precede o morfema indicativo de gerúndio e verificar se alguma delas favorecia ou não o uso da forma reduzida do morfema em análise.

Constata-se então, que há uma frequência muito maior da vogal temática da primeira conjugação associada ao uso da forma reduzida do gerúndio, seguida das vogais temáticas de segunda e terceira conjugações, respectivamente. Isso ocorre na fala de todos os falantes e de todas as procedências. A vogal temática de primeira conjugação favorece a redução em 128 casos, de um total de 270 palavras de falantes procedentes de Goiás. A vogal de segunda conjugação ocorre com a forma reduzida do gerúndio em 57 casos. Já a vogal temática de terceira conjugação ocorre com a forma reduzida de gerúndio em apenas 18 casos. Esse processo é análogo para os falantes das demais procedências. Embora esse seja um dado relevante para a análise, isso não significa que indique a vogal temática - a ser um fator linguístico que favoreça o uso da forma reduzida do gerúndio, é necessário lembrar que a primeira conjugação é mais frequente que as demais em português e, que, portanto, os números nessas tabelas sejam motivados, ao menos em parte, pela frequência de cada conjugação na língua. Ou seja, há mais redução em verbos de primeira conjugação porque há bem mais verbos nessa conjugação do que nas demais na língua portuguesa.

A consoante final da raiz de uma palavra pode ser pertinente no que se refere a determinados estudos linguísticos, e por isso também foi examinada em nossa pesquisa.

Verificamos cuidadosamente cada uma das consoantes recorrentes e constatamos que a consoante /t/ é predominante, e, portanto, esse pode ser um fator linguístico que tem um importante papel no uso da forma reduzida do gerúndio. Esse possível favorecimento da redução do gerúndio proporcionado pela consoante /t/ ocorre na fala de todos os falantes e de todas as procedências.

A procedência é um fator bastante relevante. A partir deste fator, pode-se constatar inúmeros motivos pelos quais os falantes falam de uma maneira ou de outra.

Em primeiro lugar, quando levamos em consideração apenas a procedência dos falantes, independente dos demais fatores socioculturais, notamos que a ausência de redução é menos frequente que a sua presença na fala dos falantes de todas as procedências. Isso sugere que apenas a origem dos entrevistados não determina se haverá redução do gerúndio. Entretanto, esses dados também mostram que na fala dos indivíduos originários do Pará, a redução do gerúndio é bem menos frequente, ocorrendo com uma média (9) menor que

a metade da menor das médias de casos de redução de indivíduos de outras procedências. Portanto, se os indivíduos originários de cidades paraenses são aqueles que menos fazem uso da forma reduzida do gerúndio. Podemos utilizar isso como evidência de que a redução do gerúndio é uma variante linguística que foi importada de outros estados, entre eles Minas Gerais, Maranhão e Goiás. Portanto, preliminarmente, nossos dados sugerem que a forma reduzida do gerúndio atestada da Vila Feitosa chegou com os indivíduos que migraram desses três últimos estados mencionados.

Em se tratando de Sociolinguística, um fator frequentemente relevante no uso de forma variantes é o sexo/gênero de quem fala. No geral, ambos os gêneros fazem mais uso da forma não reduzida. Isso sugere que gênero sozinho não favorece o uso da forma reduzida. De fato, vemos que a média de formas reduzidas para o gênero masculino (18,3) é um pouco superior a do gênero feminino; porém, o mesmo acontece com o a forma não reduzida - também mais frequente na fala dos homens (37,1). Isso acontece porque há um número maior de uso do gerúndio nos dados da fala masculina do que na fala feminina.

É inegável a existência das diferenças sociolinguísticas intergeracionais, ou seja, as diferenças entre os grupos etários, como fatores associados a certos tipos de variantes em diferentes línguas. Examinamos a possível relação entre faixa etária e o uso da redução do gerúndio. Com a hipótese de que a redução do gerúndio seria um traço linguístico trazido com os imigrantes de outros estados, e não originário do Pará, nossa expectativa era que tal fenômeno ocorresse com maior frequência na fala das pessoas com maior faixa etária. Isso foi confirmado para os estados de Minas Gerais, Goiás, mas não para o estado do Maranhão e Pará.

O nível e a qualidade da escolarização de um indivíduo são influências bastante relevantes, portanto, mais um fator importante a ser considerado. Aqui examinamos o fator escolaridade. Supondo que o uso da forma reduzida do gerúndio estaria associado à fala coloquial, nossa expectativa era que um grau menor de escolaridade favorecesse, portanto, o uso dessa forma. Entretanto, nossos dados confirmam nossa hipótese inicial apenas para a fala dos indivíduos com origem em MG e no MA. Tanto os indivíduos de GO quanto aqueles de PA com nível médio utilizam a forma reduzida com maior frequência que a forma não reduzida.

O fator escolaridade mostra, portanto, um indício de uso diglósico da linguagem na fala de indivíduos de MG e MA, porém, não na fala de indivíduos do PA e GO. Ao que tudo indica, essa diferenciação está ainda em processo de desenvolvimento. Embora a ausência de uma relação entre escolaridade e redução do gerúndio na fala de paraenses possa ser explicada pelo uso menos frequente dessa redução, ainda não temos explicação sobre o porquê de não haver redução do morfema em estudo na fala de indivíduos provenientes de Goiás (GO). Uma informação relevante sobre os falantes de Goiás é que a maioria destes, assim como acontece com a maioria dos informantes paraenses de nossa pesquisa, está rotineiramente envolvida em situações de comunicação que exigem certa formalidade, pois participam de reuniões de associações locais, tem funções nas igrejas locais, fazem ou já fizeram cursos de qualificação profissional, o que já é um diferencial em comparação com os falantes das demais regiões aqui consideradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que proveniência é um fator, mas não o único que favorece o uso da forma reduzida do gerúndio e que o uso dessa forma ocorre na fala de indivíduos, independentemente dos fatores socioculturais investigados. Entretanto, os diferentes fatores sociais favorecem o uso da forma reduzida em diferentes graus.

Outros fatores não considerados na análise precisam ser verificados em futuros trabalhos, principalmente em uma pesquisa qualitativa, para que haja um estudo mais minucioso acerca do fenômeno em questão.

O fato de indivíduos de origem paraense fazerem uso da forma reduzida do gerúndio, ainda que em menor escala que os demais, não indica, necessariamente, que estes paraenses estejam adquirindo esse comportamento trazido pelos imigrantes. Dizemos isso porque todos os entrevistados pertencem a localidades do Sul e Sudeste do Pará, cujos pais nasceram fora do Pará. Portanto, o mais provável é que estes entrevistados preservem traços de seus pais, e não que os tenham adquirido como inovações. No entanto, para confirmarmos isso, seria necessário incluir na pesquisa dados de indivíduos da região do Marajó, Belém e suas proximidades, que não tenham pais ou avós imigrantes de outros estados. Isso, no entanto, está além do escopo deste trabalho.

O uso da forma reduzida do gerúndio pertence muito mais a um registro mais coloquial e menos monitorado da fala, e, de acordo com nossos resultados, é ou está se tornando uma das marcas da fala dos arredores de Canaã dos Carajás-PA.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós cheguemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. (Tradução Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola, 2002.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAMPOS, O. G. L. A. de S. **O gerúndio no português (estudo histórico-descritivo)**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Araraquara, 1972.
- COELHO, I. L. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COUTINHO, I. de L. **Pontos de gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1967.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- DALPIAN, L.; MÉA, C. P. D. **Do latim ao português: estudos fonético/fonológico**, 2002. Relatório de pesquisa referente ao Edital 05/2001-PRPGP. Disponível em: <www.unifra.br/professores/laurindo/versão%20final%20pesquisa%202002.doc>.
- FERREIRA, Jesuelem Salvani. **O apagamento do /d/ em morfema de gerúndio no dialeto de São José do Rio Preto**. - São José do Rio Preto: 2010.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos** (1972). (Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEYERHOFF, Miriam. **Introducing sociolinguistics**. – New York: 2006.
- MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação** – 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- RAZKY, Abdelhak, FERNANDES DE LIMA, Alcides, BARROS DE OLIVEIRA, Marilucia, OLIVEIRA DA COSTA, Eliane. (Orgs.). **Estudos sociodialetais do Português Brasileiro**. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- SEARA, Izabel Christine, GONZAGA NUNES, Vanessa, Cristiane Lazzarotto-Volcão. (Orgs.). **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. – São Paulo: Contexto, 2015.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática. 1994.
- WEINREICH, Uriel. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. William Labov, Marvin I. Herzog. Tradução: Marcos Bagno. Revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUAL O SINAL? A ILHA DO MARAJÓ EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA - LSB

Fabricao Martins Balieiro

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta a convenção lexicográfica para o sinal-termo de Ilha do Marajó considerando a especificidade da região. Objetiva mostrar o sinal-termo convencionado pela comunidade Surda de Breves que reflete a multiplicidade da região do arquipélago do Marajó.

O estudo fundamenta-se nos estudos de Faulstich (2002) que afirmam que o termo precisa reportar o sentido real na tradução para que não se incorra em uma definição inoperante e incorreta. Para Nicoloso e Silva (2009) é necessário conhecer a língua de partida e a de chegada para manutenção do sentido no item lexical.

A metodologia consistiu em convidar professores surdos e ouvintes de Língua de sinais, Língua Portuguesa e Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS, no Instituto Mãos de Ouro em Breves para debater sobre as diferenças no padrão geográfico da região e que sinal-termo convencionado usado que era generalista e não correspondia à realidade da área de floresta. Foi elaborado (quantos sinais) e em votação foi eleito um sinal específico para a região imediata de Breves.

O presente artigo faz parte de um contexto maior de pesquisa, a qual vem sendo realizada no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL), sob a orientação do Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade, junto à linha de Pesquisa de Descrição e Análises Linguísticas, na área de Concentração de Linguagem e Significação.

Assim, este trabalho encontra-se didaticamente organizado em três secções. Na primeira, discorre-se sobre o contexto geográfico da região marajoara e as razões que originaram a necessidade de utilizar diferentes sinais para identificar o Marajó. Em, seguida aborda-se, a perspectiva da sociolinguística como ciência partindo de estudos sobre a Língua de Sinais Brasileira (LSB), desse modo é realizada uma breve explanação sobre a Sociolinguística na LSB, apontando sua evolução e contribuições para a LSB.

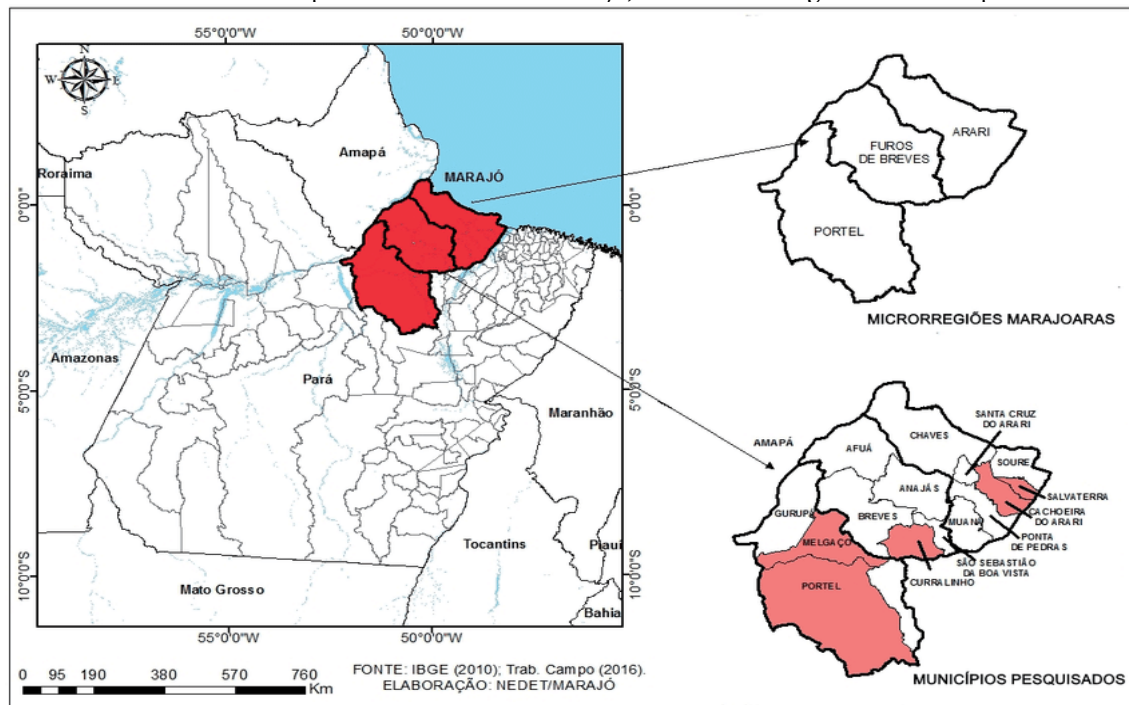
Na terceira secção, ressaltamos as variações linguísticas existentes nas comunidades surdas da ilha de Marajó, bem como, apresenta a elaboração, seleção, configuração dos distintos sinais/termos para os Marajós e relata como foi feita a escolha do sinal-termo para cada região.

Por fim, encerramos a presente pesquisa com as considerações finais em que expomos os resultados alcançados neste estudo, o qual considera pertinente que a região do arquipélago do Marajó passe a ser representada na LSB com dois sinais-termo distintos: o primeiro, para a região de Soure e o segundo, para a região de Breves.

CARACTERIZAÇÃO DA ILHA DE MARAJÓ

Sobre a caracterização do Marajó, o mesmo é composto por 16 municípios agrupados em três microrregiões: do Arari, dos Furos de Breves e de Portel, como é possível observar na imagem abaixo:

IMAGEM 1 – Mapa do Território do Marajó, suas microrregiões e municípios



FONTE: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_para_fins_de_levantamentos_estatisticos/censo_demografico_2010.

Nesse sentido, a caracterização geográfica da ilha de Marajó difere conforme as três microrregiões apresentadas na imagem supracitada, nesse estudo iremos nos deter apenas em duas microrregiões a do Arari e a dos Furos de Breves, por possuírem paisagens, culturas, costumes e formação histórica distintas e contrastantes.

Assim, temos a microrregião dos Furos de Breves que possui um labirinto de canais, apresenta uma floresta fechada, a principal fonte econômica da região é o extrativismo e os povos tradicionais que ocupam esse território são os Ribeirinhos: formados descendentes dos índios nativos, dos escravos por imigrantes Judeus, Libaneses, Portugueses e Espanhóis, além de deter uma forte presença de migrantes nordestinos fugidos da seca.

Já a outra região, a do Arari é famosa pelos campos e praias, as principais fontes econômicas são as criações de búfalos e o turismo ecológico, o povo dessa região em grande parte é formado por descendentes de escravos e portugueses. Mediante essas características inerentes a cada região era necessário pensar em um sinal-termo que fizesse referência real às diferenças.

Sabemos que existe um discurso hegemônico que se formulou sobre a representação do Marajó como um território uniforme, caracterizado principalmente pela mídia de sites de turismo em que o Marajó é descrito pela paisagem das praias paradisíacas e pela cultura do Marajó dos Campos. No entanto, ao observar o local, bem como seu povo e sua cultura, percebe-se a heterogeneidade e as particularidades que ali existem.

A partir da pesquisa de mestrado, em História Social Amazônica, de Agenor Sarraf, temos a elaboração de uma perspectiva contra hegemônica dessa representação singular do Marajó, passando a chamá-lo de Marajó dos Campos e das Florestas.

A escolha dos termos não se deve somente às paisagens geográficas que caracterizam ambas, mas leva em consideração a história de povoamento desses territórios, as políticas e as culturas locais. (SARRAF-PACHECO, 2006).

Devido a essa perspectiva, que neste trabalho propomos a elaboração de um sinal/termo para Ilha de Marajó, que abarque essa visão contra-hegemônica.

SOCIOLINGÜÍSTICA NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA-LSB.

A Linguística enquanto ciência teve como marco de seu início as teorias Saussureanas, divulgadas, num primeiro momento, a partir do Curso de Linguística Geral. Essas ideias se espalharam pela Europa e pelo mundo dando origem a novas discussões acerca da língua com diferentes visões e enfoques. Um deles se dá com a Sociolinguística, que compreende a língua como um sistema que tem suas regras internas, mas também analisa os fatores externos que cercam a língua, tais como: contexto em que se encontram os falantes, as variações que decorrem do uso, a interação de diferentes dialetos e, até mesmo, a ação do tempo.

Embora o estudo da língua enquanto fenômeno social já tenha certo percurso, as línguas escritas eram o foco, por conta de uma valorização das sociedades grafocêntricas. No entanto, o quadro vem passando por mudanças e línguas orais passaram a ser também consideradas como objeto de estudo linguístico. Assim, a Linguística como fenômeno social tem sido amplamente estudada nas línguas orais e essa realidade tem se transformado também com as línguas de sinais.

Desde os primeiros estudos realizados nas últimas décadas do século XX, com a divulgação dos trabalhos pioneiros Rehfeldt (1981), Ferreira-Brito (1984, 1995) e Felipe (1989), assim como as produções das primeiras décadas do século XXI de autores como Quadros (2009) e Quadros e Karnopp (2004) que tem contribuído para o amadurecimento dessa modalidade de pesquisa.

Dessa forma, as pesquisas realizadas pelos autores supracitados evidenciam que na Língua de Sinais Brasileira (LSB), há ocorrência de todos os níveis de análise de uma língua dita natural, a distinção da LSB para as demais está no “canal em que as sinalizadas se expressam para estruturar a língua, um canal essencialmente visual” (LIMA, p. 27, 2009).

Assim como, os itens lexicais nas línguas orais têm a mesma finalidade nos sinais usados pelas comunidades surdas, pois em ambos se define a intenção e a comunicação em seus usos, desse modo constatamos que a LSB representa mais uma instância das línguas que expressam a capacidade humana para a linguagem.

Todavia, sabemos que conforme os postulados defendidos pela neurociência o homem é um ser social, que necessita interagir com grupos ou com outros indivíduos. Assim, para Rodrigues e Silva (2017, p. 4):

Na sociolinguística, não existe língua fora do contexto social e toda língua é um conjunto de variedades; língua é um sistema constituído de heterogeneidade ordenada em que fatores linguísticos e extralinguísticos funcionam como condicionadores da variação e da mudança. A língua, nessa perspectiva, não pode ser ana-

lisada separada dos seus contextos de usos e, consequentemente, de seus falantes. (RODRIGUES e SILVA, 2007, p. 4).

Dessa forma, entendemos que a língua não é formada de apenas um falante, para termos uma visão completa da língua devemos analisá-la em seu contexto social, onde podemos observar diversos falantes de diferentes idades, origem social, etnia, graus de escolaridade, sexo e gênero interagem. Assim, “a história interna de uma língua não se desvincula da sua história externa, ou seja, da história de seus falantes” (RODRIGUES e SILVA, 2017, p. 4). Esse conceito se relaciona diretamente com os conceitos linguísticos elaborados por Saussure que, baseado em Durkheim, afirma que a língua é um fato social, ou seja, é um “tesouro” compartilhado por todos os falantes e só pode ser entendida no coletivo e não de maneira individual.

Levando em consideração o entendimento de que a história interna de uma língua, no caso a LSB, não deve ser desvinculada da história externa da LSB no Marajó. Assim, a mesor-região Marajoara é riquíssima em sinais/termo haja vista as suas especificidades culturais, sociais e linguísticas. Desse modo, cada sinal corresponde a experiências visuais muitas vezes encontradas somente na região.

VARIAÇÃO E ESCOLHA DO SINAL-TERMO

Sabemos que existem vários sinais/termos, em uso, que representam a Ilha de Marajó, no entanto esses termos não são capazes de contemplar as especificidades dos Marajós dos Campos e das Florestas. Devido a essa realidade das características inerentes a cada região foi necessário pensar em um sinal-termo que fizesse referência a essa nova forma de apresentar os Marajós.

Segundo, Schembri e Johnston (2012 *apud* XAVIER, p. 4, 2019) a variação linguística em línguas faladas ou sinalizadas é causada por três fatores que são inter relacionados: “os linguísticos ou internos, os sociais ou inter-sujeito e os estilísticos ou intra-sujeito”.

Conforme Xavier (2019), os fatores linguísticos incluem o ambiente fonológico e os contextos morfofossintático e discursivo, que podem favorecer ou não a ocorrência de certos processos.

Já os fatores sociais se referem à idade, à região de origem, ao gênero, à etnia, à classe social, etc. Por fim, os fatores estilísticos se vinculam ao tópico, à situação e aos interlocutores, ou seja, se relaciona mais diretamente com o uso da língua pelo falante e como ele irá utilizar cada um dos recursos linguísticos, seja de forma literal, seja de forma mais metafórica.

De acordo com os autores supracitados, os sujeitos surdos podem utilizar diferentes sinais para se referir ao mesmo termo. Dessa forma, diferentes sinais com o mesmo significado são comumente encontrados nas regiões do Brasil.

Assim, a variação regional se refere aos diferentes modos de enunciação em espaços geográficos diferentes, como Breves e Soure. Já a variante social se refere aos modos de enunciar de grupos sociais de uma mesma região. Por fim, a variação de registro está ligada ao meio de comunicação (MORAES, 2018).

Desse modo, percebemos que segundo Faulstich (2002), para que um sinal/termo seja produzido é necessário que o mesmo reporte o sentido real na tradução, caso isso não ocorra a definição torna-se inoperante e incorreta.

No caso do sinal que representa o sinal/termo Ilha de Marajó o mesmo que é utilizado não consegue traduzir a pluralidade dos Marajós dos Campos e das Florestas, tornando-se necessário a elaboração de dois sinais/termos que consigam contemplar toda a heterogeneidade dessa região.

Compreendendo a necessidade de atualizar o sinal/termo da Ilha de Marajó que foi realizada um debate, no Instituto Mãos de Ouro em Breves, com professores Surdos e ouvintes de Língua de Sinais, Língua Portuguesa e Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS, para refletir sobre as diferenças no padrão geográfico, histórico, cultural e social dos marajós.

Nesse debate constatou-se que o sinal-termo convencionado e usado atualmente para definir Ilha de Marajó é generalista e não correspondia à realidade da área de floresta. Portanto, nesse debate com membros que compõem parte da comunidade surda de Breves, foi elaborado (quatro sinais) e em votação foi eleito um sinal específico para a região imediata de Breves.

Desse modo, conclui-se que a região do arquipélago marajoara pode ser representada na LSB com a composição de dois léxicos para originar o sinais-termo: o primeiro, para a microrregião do Arari, o sinal/termo se constitui em < configuração de ambas as mãos na letra I = ilha + CL [chifre do búfalo] uso das duas mãos>, como podemos observar na imagem 2, abaixo:

IMAGEM 2 – Compõe o Sinal/termo de Marajó dos Campos (Microrregião do Arari)



FONTE: <https://youtu.be/KKWkWC7TEZg>

No primeiro sinal-termo na imagem 2, demonstra que sujeitos surdos utilizam a principal característica da região dos campos do Marajó que são os búfalos, animal símbolo da região devido à grande incidência do mesmo. Portanto, o fator que nos faz perceber a necessidade de produção desse novo sinal/termo é o fator regional, mesmo sabendo da indissociabilidade dos fatores de influência que foram mencionados acima.

Assim, temos o segundo termo para a microrregião dos Furos de Breves, na imagem 3, é constituído de < de ambas as mãos na letra I + uma das mãos mantém a configuração da letra I e a outra com configuração da letra M em movimento sinuoso representando o rio>.

IMAGEM 3: Compõe o sinal/termo Marajó das Florestas (Microrregião dos Furos de Breves).



FONTE: <https://youtu.be/KKWkWC7TEZg>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, foi possível pensar o Marajó como Marajós, expressando literalmente a sua pluralidade, valorizando suas características únicas que tornam essa região riquíssima.

Dessa forma, constatamos que a região do arquipélago marajoara pode e deve ser representada na LSB com dois sinais/termos distintos que venham a romper com a representação uniforme que por tantos séculos foi expressa sobre os Marajós, para isso buscamos representar essas duas localidades de forma que as suas singularidades venham a ser reconhecidas, bem como teremos condições de dar continuidade a perspectiva contra-hegemônica defendida por Sarraf-Pacheco (2006) e agora expressa na LSB.

Pois, para Nicoloso e Silva (2009), é necessário conhecer a língua de partida e a de chegada para manutenção do sentido no item lexical, assim devemos conhecer os elementos que compõem essa língua, não apenas os linguísticos, mas também as singularidades históricas, culturais e sociais que envolvem esses falantes.

REFERÊNCIAS

- BALIEIRO, F. **Instituto Mãos de Ouro**. Sinal Ilha de Marajó. Disponível em: <<https://youtu.be/KKWkWC7TEZg>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas**. Mapa da Ilha de Marajó. Disponível em: <https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_para_fins_de_levantamentos_estatisticos/censo_demografico_2010>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- FAULSTICH. **Variação em terminologia: aspectos de socioterminologia**. In: RAMOS, G. G.; LAGOS, M. F. P. (Coord.). *Panorama actual de la terminologia*. Granada: Interlingua, Editorial Comares, 2002. p. 65-91.
- LIMA, K. S. C. **Educação de Surdos no Contexto Amazônico Um estudo da variação linguística na Libras**. Belém, 2009.
- MORAES, F. F. **Variantes geográficas das libras: análise dos sinais para meses em goiás e mato grosso do sul**. *Sinalizar*, Goiânia, v. 3, n.2, p.39-55, jul. / dez., 2018. ISSN: 2448-0797.
- NICOLOSO, S.; SILVA, S. M. **Lendo Sinalização em Libras: Onde está o sujeito?** In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009, p.77-110.
- RODRIGUES, A.; SILVA, A. A. **Reflexões sociolinguísticas sobre a libras (Língua Brasileira de Sinais)**. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 2017.
- SARRAF-PACHECO, A. *À margem dos Marajós: cotidiano, memórias e imagens da “cidade-floresta” Melgaço – PA*. Belém: Paka-Tatu, 2006.

XAVIER, N. **Panorama da variação sociolinguística em línguas sinalizadas**. Clarabioa, Jacarezinho/PR, v.12, p. 48-67, jul./dez, 2019.

O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DE UM SURDO QUE UTILIZA UMA LÍNGUA DE SINAIS EMERGENTES COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO

Soraya Cristina Moraes

INTRODUÇÃO

Durante o Estágio Supervisionado I, atividade curricular obrigatória do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, da Universidade Federal do Pará, desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Salinópolis – Pará¹, no segundo semestre de 2016, em uma sala de aula do ensino regular da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), me deparei com uma situação bastante comum na rede pública de ensino do Pará: alunos surdos que não sabiam ler, escrever e, tampouco conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), “inclusos” sem qualquer tipo de acessibilidade e com professores sem formação adequada para atuar na educação de surdos, principalmente, no que diz respeito ao ensino de línguas para esse público.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem não acontecia pela falta de comunicação. A pouquíssima interação entre os professores e os alunos surdos acontecia apenas através da discussão em Português no processo de ensino-aprendizagem para portadores dessa especificidade. Dependente de sua mãe e por meio de algumas mímicas improvisadas. Resultava disso que esses alunos, sem qualquer acessibilidade aos conteúdos ministrados, passavam o tempo das aulas andando pela escola totalmente excluídos do, e pelo sistema educacional. Isso posto, o presente estudo foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: Como promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos que não dominam a Libras?

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Para tanto, uma pesquisa participante durante dezoito meses foi realizada com um aluno surdo que não dominava a Libras, mas se comunicava com o mundo por meio de uma língua de sinais criada por ele. Em vistas a alcançar o propósito aqui delineado, primeiro apresento o referencial teórico que serviu de base para as discussões suscitadas pela pesquisa. Logo depois, os procedimentos metodológicos adotados para a constituição de dados. Em seguida, os dados e sua análise. Por último, exponho as considerações finais acerca da temática levantada.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa participante, cujo objetivo foi discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Segundo Gil (1991), a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

¹ Salinópolis (nome oficial do município), também conhecida como Salinas. É um município brasileiro do estado do Pará, distante cerca de 220 km da capital do estado, Belém. Sua economia gira em torno do turismo e da pesca.

O participante desta pesquisa, chama-se Vitor², e é um aluno surdo, com a idade de 16 anos, que não sabia ler, escrever e não conhecia a Libras, e estava cursando inicialmente a 3ª e posteriormente a 4ª etapa da EJA. O lócus da pesquisa foi uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Salinópolis – Pa. A constituição dos dados foi realizada por meio de: (a) observação sistemática ou estruturada, que como bem nos revela a própria denominação, caracteriza-se por ser uma ação minuciosamente planejada, com vista a atender critérios preestabelecidos; (b) diário de campo; e (c) produção e aplicação de material didático adaptado para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos.

O *corpus* para a análise foi composto por registros fotográficos e pelas descrições e impressões registradas no diário de campo das intervenções didáticas realizadas ao longo de dezoito meses com o surdo participante da pesquisa. Finalmente, a análise dos dados foi realizada por meio da abordagem qualitativa do tipo descritiva, porque segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Na próxima seção, apresento os dados e a análise que fiz deles.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O princípio de “igualdade de oportunidades” e o de “educação para todos”, tem me levado a questionar as condições de escolarização oferecidas ao aluno surdo em nosso país, já que este é um compromisso assumido pelo Brasil no efetivo combate à exclusão e discriminação de toda e qualquer pessoa no sistema nacional de ensino.

No município de Salinópolis-Pa, onde este trabalho foi realizado, a realidade da educação de surdos não é diferente da encontrada em grande maioria dos municípios brasileiros, onde temos algumas escolas até bem estruturadas, com salas de recursos multimídias e alunos surdos devidamente matriculados em séries regulares, mas com professores sem formação especializada, que não fazem uso dos recursos disponíveis por não saber manuseá-los e sem embasamento prático e teórico para compreender e atender as diversas possibilidades de aprendizagens necessitadas por sua clientela que, deveria estar por Lei, devidamente incluída no processo já que, ainda não se dispõe de um modelo de ensino bilíngue.

Nesta seção, apresento os dados coletados junto a um aluno surdo da 3ª etapa da EJA, no segundo semestre de 2016, e durante o ano de 2017 quando o mesmo aluno cursava a 4ª etapa, bem como sua análise, realizada à luz do referencial teórico apresentado na seção 2. Dada a extensão dos dados, dividi esta seção em quatro subseções. Na primeira, trato do meu primeiro encontro com Vitor; na segunda, falo da sua forma de comunicação gestual; na terceira, enfatizo as primeiras intervenções didáticas que realizei com Vitor durante os últimos meses da 3ª etapa da EJA; e por fim, na quarta, apresento nossa experiência na 4ª etapa da EJA.

O PRIMEIRO ENCONTRO COM VITOR

Vitor é surdo de nascença, diagnosticado com surdez profunda bilateral. Quando o conheci, ele tinha 16 anos. Minhas primeiras impressões a seu respeito foram de que ele não

2 Nome fictício.

estava motivado para a aprendizagem da Língua Portuguesa, dada a total falta de comunicação com a maioria ouvinte, que incluía inclusive a professora dessa disciplina.

Uma vez que Vitor não encontrava “atrativos” na sala de aula, ele simplesmente saía da sala e, conforme informações de funcionários, essa atitude era repetida diariamente.

Em setembro de 2016, na sala regular da 3ª etapa da EJA, iniciei as observações com um duplo objetivo; (1) verificar o nível do conhecimento linguageiro de Vitor; (2) conhecer a metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos utilizada pela professora de Vitor. Durante esse período de observação, a professora de Língua Portuguesa de Vitor informou aos alunos que sua 4ª avaliação consistiria em um seminário, a ser realizado no final de novembro, cujo tema seria “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”. Esse seminário, de acordo com as orientações da professora, deveria abranger todas as disciplinas cursadas. Nesse mesmo momento, houve a divisão das equipes para o seminário e a designação das funções para os participantes. Nesse momento, observei que, mesmo com alguma objeção por parte dos componentes, e após pedido da professora, Vitor foi incluído em uma equipe, ficando responsável pela abertura do trabalho e apresentação dos componentes. A proposta desse seminário, vale ressaltar, foi o ponto de partida para minhas intervenções didáticas com Vitor, reportadas nas subseções 3.3 e 3.4.

A COMUNICAÇÃO COM VITOR

Durante minhas observações, notei que Vitor se comunicava somente com sua mãe, que também era aluna na mesma escola e estudava no mesmo horário que ele na turma da 2ª etapa da EJA. Na busca de uma maior aproximação com Vitor, que mostrava-se bastante fechado e indiferente às tentativas de aproximação, comecei a tentar fazer algumas perguntas e, neste momento, percebi que ele também tentara estabelecer uma comunicação mas, por meio de sinais diferentes aos que eu conhecia.

Dentre os poucos sinais timidamente produzidos por Vitor, nesse primeiro contato, dois sinais me chamaram mais a atenção: (I) [MÃE], realizado com as duas mãos na configuração em “B”, com as palmas voltadas para cima, batendo no tronco, em baixo dos seios, simultaneamente por duas vezes e (II) [PAI], realizado com o dedo indicador em cima do lábio superior, entre a boca e o nariz, sinal este que percebi posteriormente ser referência para qualquer outra figura masculina.

Ao longo dos dias, diante de sua comunicação gestual, percebi que ele havia criado uma língua de sinais na interação, sobretudo, com sua mãe - que me parecia ser sua interlocutora privilegiada -, já que os sinais que ele utilizava apresentavam forte iconicidade, além disso as estruturas de suas frases pareciam ter uma sintaxe própria e ele nunca havia tido contato com a Libras. Além disso, ele me deu exemplos de sinais que parecem ter se complexificado ou reduzido com o uso, como no caso de [MÃE], em que ele, primeiro realiza a forma reduzida e, em seguida, por conta da falta de entendimento de minha parte, ele desmembra o sinal e com a mesma configuração de mão, com as palmas agora voltadas para baixo, em movimento semicircular, como que representando uma barriga de mulher grávida e apontando em seguida para si mesmo uma única vez e para a barriga anteriormente representada, por duas vezes, com a mão direita e mantendo a mão esquerda na posição de demonstrar a barriga.

Dessa forma, a partir dos estudos de Fusellier-Souza (2004), pude inferir que Vitor se comunicava por meio de uma LSEmg (Língua de sinais usada com a família ou línguas do grupo social surdo) criada por ele, dada a ausência de contato com a Libras no seio familiar e ao contato exclusivo com pessoas ouvintes.

Uma vez que Vitor facilitava a compreensão de sua língua, a cada vez que percebia o meu não entendimento, a barreira da comunicação foi sendo derrubada pela assimilação de contextos e a associação de seus sinais com os objetos a nossa volta, bem como no contato frequente com construções e enunciados diversos. Esse fato corroborou a hipótese de Perini (2005) no que diz respeito a não negligenciarmos esses sistemas de comunicação gestual. Aliás, foi somente por causa dele que eu consegui interagir com Vitor ao longo dos dezoito meses de pesquisa.

AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DURANTE A 3ª ETAPA DA EJA

Em face da constatação de que Vitor ainda não havia passado por um processo de letramento nem em Libras, nem em Língua Portuguesa, em outubro de 2016, iniciei, no âmbito das atividades do Estágio Supervisionado I, uma série de intervenções didáticas tendo em vista as demandas das aulas de português da sala de aula regular. Assim, meu ponto de partida foi desenvolver um processo de duplo letramento, em Libras e em Língua Portuguesa, com o objetivo de poder instrumentalizá-lo para realizar as atividades solicitadas pela professora de Língua Portuguesa, sobretudo, para a apresentação do seminário que serviria de requisito para a 4ª avaliação dessa disciplina. Além disso, o ensino de Libras me parecia, àquela altura, uma solução para a grande barreira de compreensão entre Vitor e eu.

Dessa forma, aproveitando que ele não participava de aula alguma durante a noite, comecei a ensiná-lo alguns sinais da Libras que poderiam ser utilizados na apresentação do seminário, bem como a datilologia do alfabeto manual, com ênfase na soletração digital dos nomes dos integrantes de sua equipe. A partir disso, passamos a “treinar” o que ele sinalizaria durante o seminário previsto para o fim de novembro. Essa preparação, passou a acontecer duas vezes na semana, em uma sala de aula separada da turma regular. Vale ressaltar que estes foram os primeiros contatos de Vitor com a Libras.

Uma vez que não existia um ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para Vitor, no contexto da sala regular da EJA. Assim, foi necessário que eu adaptasse minhas intervenções às demandas de um ensino estruturalista e descontextualizado de primeira língua (L1) que exigia de Vitor um conhecimento estritamente gramatical. Por isso, durante as intervenções, eu escrevia algumas palavras no quadro e tentava explicar-lhe que aqueles conjuntos de letras faziam referência à objetos, animais e pessoas (inclusive seu próprio nome). Vitor demonstrou entendimento imediato nessa associação, o que me deixou bem mais segura para iniciar a explicação de que, aquelas palavras poderiam ser divididas em sílabas e as letras, classificadas em vogais e consoantes, e ter formas maiúsculas e minúsculas, no modelo de ensino tradicional de Língua Portuguesa como L1.

É importante destacar que durante as intervenções, Vitor se mostrou bastante interessado permanecendo em sala de aula, recusando-se até mesmo a sair na hora do intervalo. Ele apresentou resultados positivos acerca da noção de palavras, entretanto, pouco aproveitamento na separação silábica, principalmente quando se tratava de sílabas compostas

por três letras. Paralelamente às aulas de português, os ensaios para o seminário seguiam acontecendo. A esse respeito, para que Vitor compreendesse o gênero seminário, decidi fazer uma das intervenções na sala de informática da escola. Lá, buscamos imagens na *internet* e assistimos à um breve vídeo de uma apresentação de seminário, para que ele percebesse como deveria posicionar-se e como agir no dia do seminário. É importante destacar que as intervenções aqui relatadas, embora o ensino de Libras já tivesse iniciado, eram realizadas por meio do reemprego dos sinais da língua de Vitor e de mímicas.

Conforme planejado pela professora de português, o seminário aconteceu no fim de novembro. Na apresentação, mesmo Vitor tendo treinado os sinais da Libras referentes ao tema “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”, assim como a saudação e introdução à apresentação dos componentes da equipe, ele apresenta o referido tema por meio somente da datilologia, assim como o nome de cada componente do grupo.

Vitor, demonstrava visivelmente elevado grau de nervosismo, movimentando o corpo para os lados, junto com as letras do alfabeto manual, o que é bastante compreensível pois, segundo informações de sua mãe, mesmo estando com 16 anos de idade e cursando a 3ª etapa da EJA, ele nunca tinha participado de qualquer tipo de apresentação em sua vida, o que comprova a exclusão pela qual Vitor esteve exposto em todas as várias escolas que o mesmo frequentou.

O seminário marcou o encerramento do ano letivo, e Vitor foi aprovado para cursar a 4ª etapa da EJA, mesmo sem saber ler e escrever, apresentando-se quando presente em sala de aula regular somente como copista ou desenhando em seu caderno figuras presentes em revistas do tipo “Mangá”, o que consegue fazer com bastante primor e perfeição, estando seu caderno repleto de tais desenhos, feitos à lápis, já que o aluno recusava-se a escrever ou desenhar utilizando canetas.

Ressalto que a metodologia utilizando a *internet* apresentou-se muito produtiva no sentido de atrair o interesse do aluno pela grande variação de imagens disponíveis mas, de forma inesperada, tirava a atenção das explicações, pois o aluno a todo momento desviava a atenção e o conteúdo da tela para assistir desenhos animados diversos e em encontros seguintes, na revisão dos sinais e palavras anteriormente vistos, pude perceber que o aluno não recordava de nada do que já tinha sido apresentado.

AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DURANTE A 4ª ETAPA DA EJA.

No início do mês de fevereiro de 2017, iniciou-se as aulas e o aluno Vitor apresentou-se para cursar a 4ª etapa da EJA, turma “B” no turno da noite, na mesma escola, continuando as aulas na sala de informática, iniciando por uma revisão dos assuntos vistos anteriormente e, como já visto, o aluno não lembrava de nenhum sinal da Libras de cores, animais, frutas e objetos, apresentando também dificuldade em distinguir as letras “F” de “T”, “G” de “Q” e entre as letras “P”, “K” e “H” no alfabeto manual.

Em março de 2017, a mãe de Vitor me relatou que após atender ao seu pedido de comprar um pequeno relógio despertador, a mesma se surpreendeu com a atitude dele, que passou a ver na televisão seu programa favorito, olhar o calendário, marcar a data da programação, e no dia marcado, programar o despertador para a hora desejada e por meio do sentido da vibração do relógio, ligar a televisão e assistir o programa almejado. A mãe de Vitor recor-

dou que antes de aprender sobre as datas e as horas, ele perguntava quantos dias ele tinha que dormir para chegar até determinada data, e agora ele demonstrando autonomia podia controlar sozinho dia e hora de ligar a televisão.

Com a proximidade da data prevista para o início da 2ª avaliação (na 1ª avaliação não pude estar presente, por conta das aulas da graduação na Universidade Federal do Pará, em Belém), inquietou-me pensar que as competências linguísticas que Vitor estava desenvolvendo por meio das intervenções em andamento não seriam de grande ajuda para as demandas da série que ele estava cursando, ou seja, o mesmo seria aprovado novamente no final do ano sem saber nada do conteúdo curricular correspondente, já que eu estava me prendendo em tentar primeiramente ensiná-lo a Libras como L1 e, depois dessa língua adquirida, conforme propõe Quadros e Schmiedt (2006), iniciar o processo de ensino do português como L2, desconsiderando completamente a língua que Vitor já possuía e que servia como base de minha comunicação com ele.

Embora eu tivesse consciência de que, o que Vitor necessitava era um ensino de segunda língua que lhe proporcionasse a possibilidade de desenvolver uma competência comunicativa em Língua Portuguesa, tivemos que nos adaptar às demandas do sistema escolar que privilegia, única e exclusivamente, o desenvolvimento de um conhecimento gramatical dessa língua, por meio de metodologias de ensino de L1, cujo foco é demasiado estruturalista e descontextualizado.

Na tentativa de repassar conhecimentos correspondentes à 4ª etapa da EJA, passamos a assistir a todas as aulas em sala regular, eu utilizando a “nossa língua” para explicar os conteúdos e Vitor passando a entender e a responder à algumas atividades menos complexas (em todas as disciplinas, mas neste trabalho trataremos somente da Língua Portuguesa), o que lhe deixou bem mais entusiasmado e motivado. Para complementar os ensinamentos do turno da noite, passamos a ter aulas de Língua Portuguesa nas segundas, quartas e sextas-feiras no turno da tarde no horário de 15:00h às 17:00h na sala dos professores, na mesma escola, utilizando desenhos e seus respectivos nomes, para compor enunciados, sempre explicados na sua LSEmg, sendo que o aluno já era capaz de identificar algumas palavras, escrever frases curtas e ler frases curtas.

Para a 2ª avaliação de Língua Portuguesa, recebi da professora dessa disciplina, uma atividade para que fosse adaptada e servisse como avaliação. A atividade foi respondida por Vitor, em sala diferenciada dos demais, por conta de eu precisar utilizar o quadro branco para complementar algumas explicações. A partir da adaptação, Vitor, com a ajuda das imagens e da explicação na sua LSEmg, conseguiu realizar a referida avaliação. Nessa experiência, pude concluir que ele possuía grande capacidade de interpretação de imagens e conseguia entender os enunciados das questões, o que segundo a professora da disciplina, o fez ser merecedor de receber a nota 8,00.

Essa foi a primeira nota recebida por Vitor em toda sua vida escolar, alcançada pelo seu próprio mérito, e não pela benevolência das pessoas. A partir daí, seguiram-se as aulas durante às noites, com o aluno agora com uma postura completamente diferente da anterior, apresentando-se pontualmente às aulas, de todas as disciplinas curriculares, copiando os conteúdos que eram explicados por mim em língua própria, juntamente com algumas mímicas, o que se mostrou eficiente quando das correções das atividades pelos professores,

ficando o aluno tão entusiasmado com a efetiva sensação de inclusão, ao ponto de deixar de me esperar todos os dias no portão da escola, e passar a ir me buscar na porta de minha casa.

Durante as aulas da tarde, passamos a tratar a questão dos gêneros, números e alguns verbos, utilizando uma atividade, desenvolvida por alunas da turma 2016, do curso Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, da Universidade Federal do Pará, em oficina oferecida em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que utilizava *emoticons*, que são uma forma de comunicação paralinguística, que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial e que normalmente são usados nas comunicações escritas de programas mensageiros, como *MSN Messenger* ou pelo *Skype*, *WhatsApp* e outros meios de mensagens instantâneas, metodologia essa que se mostrou muitíssimo eficiente quando aplicada para trabalhar os pronomes pessoais.

Nessa atividade, eu fazia o sinal, por exemplo, apontava para mim e mostrava o *emoticons* correspondente à feliz, e o aluno identificava o sinal de “eu”, escrevia no espaço a palavra “eu”, mostrando também que sabia ler a palavra feliz e assim sucessivamente. Assim como atendendo meu pedido de que ele escrevesse uma frase, eu fazia o sinal de nós e mostrava a imagem de triste e o aluno escrevia “nós triste”.

Para iniciar o assunto “verbo” e acompanhar os conteúdos curriculares, foi feita a introdução por meio dos pronomes pessoais, e os tempos verbais, agora não mais utilizando os *emoticons*, mas somente os sinais de sua LSEmg, passando o aluno a simplesmente “ler” meus sinais e escrever em seu caderno frases simples. Mas, não posso deixar de relatar que, mesmo com a amplificação do vocabulário de sua LSEmg, em algumas situações, ainda faltavam sinais para representar as temáticas tratadas em minhas intervenções. Então, comecei a pensar em como resolver isso. A resposta veio a partir da minha observação de que em nossa volta existia uma enorme quantidade de livros didáticos simplesmente descartados, e sem qualquer utilidade, passei a recortar figuras destes para ilustrar nossas aulas.

Em novembro de 2017, a professora de Língua Portuguesa fez a explicação sobre a classificação dos verbos e os tempos verbais, e como já tínhamos trabalhado esse tema anteriormente, esse assunto foi muito bem aceito e entendido, chegando ao ponto de em certa ocasião, em que a professora juntou as turmas “A” e “B” da 4ª etapa, ao propor uma atividade sobre conjugação verbal, Vitor, debruçar-se sobre a carteira e a docente preocupar-se em saber se o mesmo estava passando mal, o que foi logo esclarecido quando a docente constatou que a atitude do aluno somente representava que ele, dominando totalmente o assunto, já tinha terminado de fazer a atividade, primeiro que todos os outros alunos ouvintes das duas turmas, domínio este mais uma vez comprovado, com a aplicação da 4ª avaliação.

Nessa avaliação, somente os enunciados das questões foram traduzidos e explicados na LSEmg de Vitor, e as referidas questões foram devidamente respondidas pelo aluno, sem qualquer tipo de adaptação e estando o aluno junto dos outros componentes da turma, em total inclusão.

A “quebra” da barreira da comunicação é inspiradora e capaz de mudar vidas, não só de uma pessoa, nesse caso o jovem Vitor, mas de uma família inteira, que agora pode falar com orgulho que o fato de ser surdo, não significa ser incapaz, mudando também o pensamento de uma comunidade escolar inteira, passando a proporcionar a uma pessoa que

antes representava apenas um nome em uma lista de frequência o direito de participar, de aprender, de interagir e de existir. Sentir na própria pele o poder da exclusão é muito pior de que tentar absorver este preconceito de forma teórica. O objetivo de “salvar o mundo” nunca fora minha intenção,, mas sim como futura professora de Libras e Língua Portuguesa como L2 para surdos, procuro tentar entender se a ideia de que para um indivíduo surdo ser letrado em Língua Portuguesa, é uma exigência ele ser sinalizante da Libras, que soa como uma condenação estipulada à pessoas que já tem muitas dificuldades a serem enfrentadas.

Por fim, é importante destacar que a auto estima de Vitor foi visivelmente elevada, assim como de sua família que fazia questão de falar e mostrar que o antes “surdinho” agora era um aluno exemplar, e frise-se, o melhor aluno da turma, inclusive até a ponto de corrigir alguns pequenos equívocos de seus professores. Vitor passou, de totalmente dependente de sua mãe, sentindo-se confiante ao ponto de até fazer pequenas compras sozinho, perdeu o medo de tentar interagir com outras pessoas, emagreceu, mudou até o estilo de vestimenta. Agora, ao invés de andar de mãos dadas com sua mãe como fazia antes, anda sozinho, como qualquer adolescente de sua idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho iniciou com um aluno totalmente ausente na escola, em diversos aspectos, e foi concluído com a certeza de que com um pouco de determinação, criatividade e conhecimento teórico aliado à prática, É POSSÍVEL SIM, ensinar a Língua Portuguesa para surdos não conhecedores da Libras, afirmação está comprovada pelo desempenho escolar de Vitor, que ao final de intervenções pedagógicas já levantava de sua carteira para levar suas atividades para a correção dos professores e o fazia com a certeza de que agora, ele simplesmente tinha os mesmos direitos de aprender e, ao receber suas avaliações, fazia questão de mostrar suas notas e ainda brincava com os colegas que nem sempre conseguiam o mesmo desempenho.

A contratação de profissionais especializados, criativos e determinados a mudar o quadro funcional e a qualidade, assim como a quebra de paradigmas pré-estabelecidos no ensino para surdos apresenta-se como uma ótima forma de conseguir resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem para portadores dessa especificidade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994, p. 15-80.

FUSELLIER – SOUZA, I **Sémiogénese des langues des signes: étude de langue des signes émergentes (LS ÉMG) pratiquées par des sourds brésiliens**. Tese (Doutorado) – Universidade Paris 8 – Vincennes – Saint – Denis, Ciências da Linguagem. Paris, 2004, p. 22-29.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** / 3.ed.- São Paulo: Atlas, 1991.

PERINI, Marie. **L’enseignement du français écrit pour les sourds dans le cadre de l’approche bilingue français écrit / LSF: Quelle méthodologie?** Dissertação (Mestrado) – Université Paris VIII, UFR Sciences du Langage, Département Didactique des Langues, Paris 2005. P. 17-19.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC. SEESP. 2006.

NARRATIVAS DE PRECONCEITO LINGUÍSTICO: ANÁLISES DE REPRESENTAÇÕES E DE EMOÇÕES EM SALA DE AULA

Gabriela Pacheco Amaral

INTRODUÇÃO

As crenças advêm das representações sociais que moldam o universo de saberes do indivíduo, e isso reflete na maneira como cada ser humano adota um ponto de vista face ao outro e ao mundo. Dito isso, o objetivo deste trabalho é relatar as experiências em sala de aula com alunos do ensino médio da Escola Agrotécnica da UFRR sobre o preconceito linguístico e como as crenças moldam a difusão de preconceitos entre os indivíduos na sociedade. A base teórica-metodológica respalda-se nos estudos de Charaudeau (2007) e de Moscovici (1978) sobre crenças e representações sociais.

A metodologia em sala de aula foi desenvolvida por meio de relatos dos alunos sobre situações que envolvem o preconceito linguístico, para que por meio de tais relatos possamos abrir discussões sobre as crenças. O uso de relato individual pode indicar as relações sociais de hierarquia e de poder, as posições e os papéis sociais, as normas de conduta, os jogos de rivalidade. Ainda podem ser observados os mecanismos sociais e culturais que constituem a semântica coletiva, como crenças, valores, representações e normas interiorizadas. Como resultados esperados, tem-se a intenção de reflexão dos alunos sobre as práticas sociais, bem como observar as próprias crenças e refletir sobre o preconceito linguístico.

Para Barcelos (2004), houve uma preocupação maior em entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas. Assim, o artigo seminal de Breen & Candlin (1980) já destacava a importância da visão do aluno sobre a natureza da linguagem e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essa experiência.

A pesquisa sobre crenças caracteriza-se por uma maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças. Um dos aspectos a ser realmente investigado é o contexto. Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Pesquisas mais recentes já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico culturais.

Dito isso, nesta pesquisa organizamos o trabalho em dois subtópicos. No primeiro, discorreremos brevemente sobre as representações sociais e os imaginários sociodiscursivos pela perspectiva da Análise da Discurso. No segundo, explicaremos sobre o conceito de narrativa de vida e analisaremos nosso corpus. O corpus desse estudo é construído por meio de três excertos de falas de estudantes em sala de aula. Desse modo, buscamos entender as crenças e as emoções nesses relatos sobre o preconceito linguístico.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS

Ao discorrer, sucintamente, sobre a emergência da noção de representação social, podemos lembrar que tal conceito surgiu a partir de Émile Durkheim, sob o sintagma de “representações coletivas”. Para o teórico, deve-se observar a especificidade do pensamento

social em relação ao pensamento individual. Logo haveria uma distinção entre representações coletivas e representações individuais. A primeira é concebida como fruto de acontecimentos sociais e de consciência coletiva, por isso o seu estudo estaria destinado à Sociologia. Já a representação individual dos sujeitos ficaria sob a custódia da Psicologia. Na teoria de Durkheim, de acordo com Farr (1995), haveria uma dicotomia entre social e individual e, nesta perspectiva, não se poderia tratar as representações coletivas sob a dimensão individual.

Posteriormente aos trabalhos de Durkheim, o psicólogo social francês Moscovici refuta a divisão entre o individual e o social, e reformula o sintagma para “representações sociais”. De tal modo, o psicólogo francês argumenta que há uma complementaridade entre ambos na produção da representação, “[...] tanto na medida em que ela possui uma estrutura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45). Para o autor, as representações sociais resultam da dupla dimensão de sujeito e de sociedade, pois é por meio delas, afinal, que o sujeito constrói o seu entendimento do mundo. Em outras palavras, o indivíduo recorre às representações sociais para compreender os objetos do mundo. Em resumo, para o supracitado autor, inferimos a inter-relação existente entre o sujeito e o objeto, entre o individual e o coletivo na configuração do conhecimento, a partir das representações sociais.

Com base nisso, para Abric (1994), o processo de formação das representações ocorre por um sistema cognitivo em que há atividade mental do sujeito para produção de compreensões sobre dado objeto. Além disso, trata-se de uma construção que se realiza por intermédio de um sistema contextualizado, no qual são relevantes as condições de produção do discurso, o contexto ideológico e a posição social do indivíduo ou de um grupo.

As representações sociais têm base em dois processos formadores que se complementam: o processo de objetivação e o processo de ancoragem, conforme Moscovici (1978). O processo de objetivação “[...] faz com que se torne real um esquema conceptual, com que dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 107). Ou seja, é um processo que possibilita a materialização dos conceitos, em que há construções de realidades concretas para imagens abstratas.

O processo de ancoragem é “[...] uma integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente” (MOSCOVICI, 1978, p. 107). Ancorar é classificar e dar nome a algum objeto, assim, o processo de ancoragem é a nomeação das coisas. Para o estudioso francês, quando não sabemos o nome de algo, temos a tendência de sentir estranhamento. A ancoragem, nesse caso, transforma o estranho em algo comum e familiar ao classificá-lo e ao nomeá-lo.

Em síntese, ainda conforme Moscovici (1978), o processo de objetivação cria a realidade do objeto, e o processo de ancoragem lhe atribui significados. Podemos nos valer do exemplo utilizado pelo teórico para exemplificar tais processos: a noção de Deus. Nesse viés, a imagem construída de Deus e a sua nomeação estão no nível do abstrato e da ancoragem, ao passo que, quando atribuímos uma característica de bom pai a Deus, estamos produzindo uma realidade concreta, porque utilizamos algo empírico e conhecido, como as boas qualidades de pai, para tentar codificar a imagem de Deus.

No campo da Semioliúística, Charaudeau (2007) retoma a noção de representações sociais “[...] como um mecanismo de construção do sentido que modela, formata a realidade em real significativo, engendrando formas de conhecimento da ‘realidade social’” (CHARAUDEAU, 2007, p. 574). Para ele, pensar em representações sociais é tomá-las como engendramento dos saberes e dos imaginários. Nesse ponto, chegamos ao segundo conceito fundamental para entendermos os imaginários sociodiscursivos: a construção do real.

Segundo os pensamentos de Charaudeau (2007), as noções de real e de realidade foram, por muito tempo, tomadas como sinônimas. Desde Platão, o real está na ordem do empírico e dos objetos que são exteriores ao homem; desse modo, o real, ou a realidade, é um mundo que existe independentemente do indivíduo. Entretanto Charaudeau (2007) acredita ser necessário realizar uma distinção entre real e realidade, e lança uma hipótese face aos estudos sobre o signo linguístico, na linha de Saussure e de Benveniste. Para o autor,

[...] o signo, com sua dupla face significativa/significado, caracteriza-se por uma tripla dimensão: referencial (remete a qualquer coisa do mundo), simbólico (constrói o sentido a partir deste mundo), contextual (adquire sentido dentro de uma ampla combinação contextual). Ele resulta da definição de que o significado não é a própria realidade, mas uma construção significativa do mundo. (CHARAUDEAU, 2007, p. 574)

Diante do entendimento de Charaudeau (2007) sobre o signo linguístico, vemos a proposição de que a realidade corresponde ao mundo físico que se impõe ao homem, em um estado bruto *a-significante* e ainda *a-significado*. O real, por sua vez, refere-se ao mundo construído por meio da atividade significativa do homem e pelo exercício da linguagem. O real é, pois, imbricado à atividade racional. Diante disso, Charaudeau (2007) concorda com a proposição de Hegel (2007, p. 574), para quem “[...] o que é racional é real, o que é real é racional”, acrescentando que “[...] o que é racional é, por si só, marcado pelo afeto e pelo emocional”.

A realidade, ainda para o autor francês,¹ precisa passar por um processo de formatação para tornar-se real. Tal processo ocorre, então, por meio da razão e da emoção que, por sua vez, realizam-se por meio da linguagem. Como podemos notar na hipótese levantada por Charaudeau (2007), a linguagem seria o veículo necessário para transfiguração da realidade em real. Nesse aspecto, podemos considerar que o real é o processo racional e emocional de entendimento do homem sobre o mundo. Com base nas considerações acima, os imaginários sociodiscursivos são formas de representações de entendimentos do ser humano sobre o real que se constrói por intermédio da linguagem.

Charaudeau (2007) faz uma explicação sobre o uso do sintagma imaginário sociodiscursivo. A utilização do termo “imaginário” tem como aporte as teorias antropológicas, que consideram os rituais sociais, os mitos e as lendas como formas discursivas que mostram as relações humanas. O imaginário é fruto de processo de simbolização do mundo que ocorre em ordem afetiva e racional, por meio da intersubjetividade, e se instala na memória coletiva da sociedade. Ele, então, adquire dupla função de criação de valores e de justificação da ação. Por conseguinte, será por meio do imaginário, emergente das representações sociais,

¹ Há uma distinção entre os pressupostos de Charaudeau (2007) e os da Psicanálise sobre o real e a realidade. De acordo com Jorge (2010, p. 10), nos estudos psicanalíticos lacanianos, a realidade é tida como simbólico-imaginária e construída por cada sujeito face ao real. O real, por sua vez, tem caráter evasivo de sentido, sendo, portanto, impossível de ser simbolizado e assimilado.

que o sujeito construirá sua percepção e sua significação dos objetos do mundo, transformando, pois, a realidade em real significante.

O imaginário pode ser social quando se insere em uma representação que é realizada dentro de um domínio de prática social, como o artístico, o político, o jurídico etc. Nesse ponto, de acordo com o linguista CHARAUDEAU (2007), pode-se pensar em imaginários pessoais quando as percepções de mundo são realizadas na história íntima do indivíduo, como a morte de um parente. Os imaginários sociais, por sua vez, são caracterizados sob o entendimento de dimensões coletivas, como a morte de Cristo, por exemplo, que pode suscitar um imaginário social de salvação aos pecadores para um certo grupo de pessoas.

Para completar a justificativa do sintagma, os imaginários serão sociodiscursivos quando forem representações coletivas sobre uma percepção de mundo realizada por meio da linguagem, dos discursos. A construção discursiva dos imaginários, ainda na esteira de Charaudeau (2007), pode ser realizada por meio dos discursos narrativos e argumentativos, já que o sujeito falante pode, por meio deles, propor descrições e explicações dos objetos, conforme os saberes e a visão representacional do indivíduo ou do grupo. Os saberes que atravessam os discursos sobre o mundo são compostos, por vezes, de *pathos*, quando o saber se produz pelo afeto; de *ethos*, no caso de o saber ser realizado pela imagem de si ou do outro; e/ou de *logos*, se o saber ocorre pelo argumento racional.

Pelo fato de os imaginários sociodiscursivos serem representações sociais estabelecidas e produzidas em determinada prática social, concordamos com Charaudeau (2007) sobre o fato de que eles passam por filtros axiológicos que podem mudar os valores dos imaginários. Na tentativa de explicar esse processo, podemos pensar no imaginário sobre o tradicionalismo, que pode adquirir valor positivo para um coletivo de pessoas que gostam de praticar e de sustentar práticas tradicionais de religião e de família. Contudo esse mesmo imaginário pode ter um valor não positivo para aqueles que são mais inovadores e gostam de mudanças, como as que ocorrem em práticas sociais que visam às evoluções tecnológicas.

CRENÇAS E EMOÇÕES EM RELATOS DE VIDA

Na tentativa de entender como as crenças e as emoções são relatadas pelos discentes, foi proposta em sala de aula uma leitura de um artigo científico sobre o tema do preconceito linguístico. Após a leitura e interpretação, foi realizada uma roda de conversa com os alunos, no qual eles relatavam casos em sua experiência de vida em que presenciaram, sofreram ou praticaram o preconceito linguístico.

Sobre o relato de vida como instrumento de pesquisa, podemos lembrar que o uso de relatos de vida como instrumento de pesquisa na Sociologia, conforme postula Orofiamma (2008), teve sua origem na Escola de Chicago, com a publicação de *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant* (1919), de William Thomas e Florian Znaniecki. A obra possui mais de 2.000 páginas de estudo sobre as dificuldades de integração dos emigrantes poloneses em Chicago. Essa pesquisa marcou o início da abordagem biográfica e autobiográfica na Antropologia. Isto é, por meio de um caso singular, os sociólogos analisaram os fenômenos sociais e as ligações entre o âmbito particular do sujeito com a sociedade.

De acordo com Chaxel e Moity-Maïzi (2014), o método de coletar histórias de vida foi primeiro mobilizado pela Antropologia e pela Psicologia Social, antes de ser parcialmente

esquecido durante as décadas de 1940 e 1950, em favor de métodos quantitativos e estatísticos. Ele será reabilitado nos anos de 1970, na França, com os trabalhos de Daniel Bertaux no campo da Sociologia.

No âmbito da perspectiva de Bertaux (2016, p. 11), a narrativa de vida é uma forma particular de *entrevista*, a entrevista narrativa. O objetivo da *entrevista* é que o sujeito narre sua vida ou um período de sua experiência. No relato desse sujeito, são observados os aspectos da vida social, como as relações com outras pessoas. Será com base nas informações encontradas no discurso que o entrevistador irá verificar as diferenças e as relações entre o particular e o social deste sujeito.

O interesse renovado de Bertaux (2016) pelo uso de histórias de vida reflete uma mudança de postura na construção do lugar do indivíduo. Segundo Chaxel e Moity-Maïzi (2014), há um reconhecimento do lugar central do ator e da sua identidade, ao ser dada a palavra para que ele narre sua vida.

Bertaux (2016) considera as narrativas de vida como “*Observatório Social*”, no qual é possível analisar os pontos de vista e entender as razões por trás das ações de cada um dos sujeitos presentes no relato. Ademais, as histórias de vida podem fornecer informações e detalhes sobre os modos como cada sujeito responde às circunstâncias, sobre as lições aprendidas e as adaptações às mudanças. Ainda com Bertaux (2016), o indivíduo se torna um “*Observatório Social*” quando ele narra sua trajetória, pois fornece ao pesquisador conhecimentos que dão sentidos aos fatos sociais e históricos.

Dito isso, por meio dos relatos de vida, selecionamos os seguintes contextos ditos pelos alunos que nos chamaram atenção:

“Eu fui apresentar um trabalho e falei *seumano*. Aí a professora me corrigiu na frente da turma, e pediu para eu falar ser humano. Eu fiquei tão sem graça, que nem lembro como apresentei o trabalho”

“Eu viajei para São Paulo para fazer uma cirurgia, aí o pessoal do hospital ficou falando que eu tinha um sotaque engraçado e ficou perguntando se tinha muita onça na cidade”

“Eu não sou daqui de Boa Vista e quando cheguei na escola, os meninos ficavam falando para eu falar direito”

Observamos, nesses relatos, a narrativa de três contextos situacionais e em ambientes diferentes. No primeiro relato, o aluno recorda-se de sofrer preconceito em sala de aula, praticado pela professora e diante de toda a turma em uma apresentação de trabalho escolar. Em relação à emoção, podemos identificá-la ao avaliarmos a expressão “fiquei tão sem graça, que nem lembro como apresentei o trabalho”. Nessa expressão, interpretamos a ocorrência situacional do efeito patêmico da vergonha, pois o estudante se sentiu exposto aos demais alunos em uma situação constrangedora. Assim, no exercício da memória em recontar um fato passado, o que fixou na memória para ser relatado é a vergonha em si, o trabalho escolar ou o assunto aprendido não foi relatado.

No segundo relato, a situação ocorre fora do estado de nascimento do aluno e fora do seu contexto cotidiano, uma vez que o estudante precisou viajar para tratamento médico. Diante da situação recordada e narrada, podemos interpretar que além do preconceito linguístico, houve preconceito com o local de origem, visto que muitos indivíduos associam a

imagem de Roraima com selva. Desse modo, observamos que o narrador percebeu a crença de que o lugar que ele morava, por pertencer à Amazônia Legal, era tido pela equipe que o atendeu como selvagem.

No terceiro, notamos que o estudante tem sua origem em Roraima, vindo, portanto, de outra região, porém, teve a percepção e a recordação de que sofreu preconceito linguístico pelos colegas de sala de aula.

Isso posto, a narrativa de vida é tida como uma materialidade do discurso que permite com que o narrador possa ter consciência e recordar de eventos que de alguma forma o marcaram em sua trajetória de vida. Muitos dos estudantes não sabiam que sofreram preconceito linguístico, depois da discussão em sala de aula do que é preconceito linguístico, os fatos passados foram surgindo na memória e alguns sendo associados com algum efeito emotivo.

Nessa ótica, os alunos expressaram emoções como vergonha e raiva ao sofrerem preconceito linguístico. Então, avaliamos as crenças dos dois lados: de quem pratica o preconceito linguístico e de quem sofre. Alguns alunos refletiram e relataram que também já praticaram preconceito linguístico com os colegas e, principalmente, com a família. Diante disso, fizemos dois quadros que resumem as emoções e as representações identitárias que podem ser observadas por meio dos relatos.

Quadro 1: Análise de crenças, emoções e representações identitárias obtidas por meio dos relatos dos alunos.

Expressão de crenças	Emoções	Representação identitária de si
Falar errado	Vergonha	Burro
Não saber como falar		
Melhor perder ponto a participar de roda de conversa		

Quadro 2: Análise de crenças de alunos que praticaram preconceito linguístico com outrem

A outra pessoa não sabe falar
Ajudar o outro a falar
Acham o sotaque engraçado

Para o neurologista e psiquiatra Boris Cyrulnik (2012), toda crença possui um sistema de representações de imagens, de palavras, de mitos e de conceitos que organiza os projetos de um grupo social. Para ele, toda crença é indutora de sentimentos nos indivíduos que compartilham da mesma convicção.

Ao refletirmos sobre as representações sociais, lembramos que elas estão inseridas na representação psicossocial produzida por um duplo movimento, pois junto com ela está a auto apresentação. A auto apresentação nesse processo está justamente na construção imaginada do mundo, já que essa ocorre por meio da reflexividade. Ou seja, a imagem que retorna ao sujeito do objeto é a mesma que ele constrói do mundo, por meio da qual ele se define e constrói a própria imagem.

No quadro 1, nos relatos dos estudantes que sofreram o preconceito linguístico, percebemos que alguns narradores recordaram o evento e junto ao relato associaram a imagem de si como burro. Ademais no processo discursivo da narrativa oral, foi observado a expressão de diferentes efeitos patêmicos, como a vergonha e a raiva.

O efeito patêmico da vergonha foi expresso em situações nas quais os estudantes realizaram uma auto representação de imagem e de crença que foi associado a alguém que não sabe falar certo e, portanto, burro. Tal representação de si traz impactos negativos na memória e na vida dos alunos, uma vez que os próprios sentem dificuldade em falar em público com o receio de sentirem vergonha novamente e serem julgados linguisticamente em outras ocasiões.

No quadro 2, observamos a crença de que se o outro fala errado por ter uma variação linguística diferente, faz com que o praticante projete na imagem do outro uma representação de alguém que precisa ser corrigido. Nesse momento, temos uma representação de construção de imagem e de papel identitário de duplo movimento. Em um momento, temos o indivíduo que se auto intitula como alguém no direito de julgar e de corrigir o outro, no mesmo instante, esse indivíduo projeta uma imagem no outro de alguém que precisa ser corrigido. Assim, temos uma relação de poder criada pelo sujeito. Sentimentos como a satisfação e a alegria podem surgir em quem pratica tal crença.

As pessoas que sofrem o preconceito linguístico, também são constituídas de crenças que, conseqüentemente, expressam emoções. Do mesmo modo, constroem representações de si e de outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos relatos dos alunos na roda de conversa, foi possível observar que através da narrativa de um episódio de vida, podemos observar crenças e emoções do indivíduo face ao assunto que se quer investigar.

Identificamos por meio dos relatos que as pessoas que já sofreram esse tipo de preconceito projetaram nuances identitárias negativas de si, nesse sentido, construções de imagens animais como “burro” e cognitivas “sentir-se incapaz” de falar são desenvolvidas e expressadas pelos alunos. Acompanhada dessas representações, há de se analisar também as emoções expressas por eles, que na sua maioria foram a vergonha e a timidez.

Enfim, percebemos neste trabalho de pesquisa que a narrativa de vida é um método de análise discursiva que permite com que o aluno possa revelar as crenças e as emoções expressas referente ao assunto a ser abordado em sala de aula. Nesse sentido, o relato é uma atividade discursiva que, por meio do exercício da memória, torna-se um espaço propício para que o narrador possa avaliar sua trajetória de vida e associar os acontecimentos com emoções e contextos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- BERTAUX, D. **Le récit de vie**. Paris: Nathan. 1997.
- CHARADEAU, Patrick. Pathos e discurso político. In: MACHADO, I.L. et al. (org.). **As emoções no discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 240-251.
- CHAXEL, Sophie ; FIORELLI, Cécile ; MOITY-MAÏZI, Pascale. Les récits de vie: outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action. **Interrogations**. France, n.17, 2014.
- CYRULNIK, Boris. **Dizer é morrer: a vergonha**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OROFIAMMA Roselyne. Les figures du sujet dans le récit de vie. In: **Informations sociales**. n. 145, p. 68-81, 2008.

CRENÇAS HETEROFORMATIVAS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA AMAZÔNIA LEGAL

Josefa dos Santos Silva

INTRODUÇÃO

Desde a construção do mito como líder no cenário político brasileiro à pandemia da Covid-19 que atingiu todo o mundo, busca-se a ‘normalização’ em discursos com propostas de retorno à ‘ordem’, trazendo vozes e narrativas passadas que tentam abafar e silenciar outras vozes que se opõem e resistem ao neocapitalismo como único modo de sobrevivência.

O líder mitológico é uma tentativa hegemônica de construir narrativas que resguardam os valores e interesses de grupos assentados sob a concepção unilateral do viver (STANLEY, 2018). Isto propõe um encharcamento de desafios os quais nos custam atravessar e aniquilar tais forças destruidoras de direitos a vozes que se encontram escanteadas e sufocadas pela ‘normalização’ imposta.

Entre os desafios, está o de compreendermos como os discursos ideológicos estão constituídos na contemporaneidade, colocando, assim, o estudo da Linguagem, situadamente o campo da Linguística Aplicada, para o centro de nossas pesquisas percebendo sua responsabilidade social (RAJAGOPALAN, 2003).

Objetivamos, pois, neste estudo, discutir as práticas textuais discursivas – constituídas em perspectivas sócio-históricas-culturais – como modo de (des)corporificar a ‘normalização’, problematizando a matriz heteroformativa do fascismo contemporâneo instalado na leitura/escrita de alunas de 9º ano de uma escola pública, localizada na Amazônia Legal, produzidos durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Neste contexto, nosso estudo propõe a prática de leitura/escrita na escola, considerando que ao escrever, as filiações ideológicas ficam inscritas como ‘pistas’ discursivas e, portanto, possibilitam ao interlocutor (re)conhecer a proposta e modos de percepção do mundo.

A pesquisa encontra-se no campo da Linguística Aplicada, colaborando na compreensão e análise das produções textuais de alunas como um movimento ora de intensificação de discursos que encobrem os interesses neofascistas contemporâneos, ora de desconstrução e tentativas de subverter a heteroformatividade vivenciada.

A abordagem é qualitativa de cunho etnográfica, possibilitando análise interpretativa das produções de texto das alunas. Nesta abordagem, a análise interpretativa dos dados gerados, contextualizando as crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2002) possibilita a compreensão das vozes dos participantes e da professora-pesquisadora, de modo situado. Os dados gerados para a análise são os textos das alunas de 9º ano de uma escola pública, localizada na Amazônia Legal, produzidos durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, utilizando como metodologia de ensino/aprendizagem a sequência didática (SD) e tendo como objeto os microcontos.

O estudo é um recorte da prática de escrita e leitura/escrita de uma professora-pesquisadora da região norte do Brasil, com alunas da Educação Básica. As vozes das alunas,

situadas em seu contexto de vida nortista dentro da Amazônia Legal nos falam de seus desejos, medos, anseios e mostram tentativas para sair do aprisionamento ideológico no mundo heteroformativo.

O estudo não é conclusivo, nem poderia, visto sua relevância para refletirmos e continuarmos enfrentando discursos que colaboram com certezas e sentimentos que nos desumanizam, se constituindo, pois, uma faísca efervescente para repensarmos nossas práticas e crenças enquanto professoras.

Organizamos o trabalho em duas seções. Na primeira, tratamos da metodologia e da geração de dados e a segunda seção traz as análises dos dados com o aporte teórico seguindo das considerações do estudo, por fim, são apresentadas as referências dos trabalhos então citados.

APRENDENDO A CONSTRUIR A PESQUISA COM O OUTRO

A Linguística Aplicada é um campo investigativo que possibilita problematizações contextuais e situadas, atravessando outros campos do conhecimento que possam colaborar na compreensão dos problemas que se descamam a cada percepção e questionamento dos participantes da pesquisa, considerando que tanto o contexto do outro quanto o de si (pesquisador) estão sujeitos às contínuas (re)construções durante a pesquisa.

Nessa concepção, a abordagem etnográfica qualitativa colabora para compreendermos o objeto de investigação e suas problematizações que neste estudo questionam discursos heteroformativos percebidos na leitura/escrita das alunas, tentando subverter os modelos inflexíveis e estruturados.

A perspectiva de pesquisa etnográfica é um desassossego de incertezas no qual os discursos ora encontram intencionalidade nos interlocutores, ora se fecham em contextos desconhecidos pelos quais o pesquisador precisa se debruçar. Flick (2009) aponta que a interação do objeto de estudo com o pesquisador pode construir conhecimento; entretanto, é a vivência com os contextos situados que colaboram com os desfechos e seus percursos da pesquisa.

Portanto, reconhecemos na pesquisa etnográfica um modo do pesquisador vivenciar os contextos pesquisados, pois enquanto fazemos pesquisa, vivemos as problematizações, os conflitos, os desdobramentos; e, com isso, podemos visibilizar percursos junto com os participantes e, concomitantemente, transformamos nossas práticas, (re)construindo crenças.

Com o objetivo de compreendermos percepções de discursos heteroformativos que acreditamos se instalam no (in)consciente das alunas e são percebidos por elas como único modo de direito à vida, propomos uma SD de leitura/escrita individual de microcontos, buscando apreender o conhecimento prévio de toda a turma participante da pesquisa, assentado no aspecto sócio-histórico-cultural das participantes, possibilitando, nesta prática de sala de aula, a escuta de outras vozes que por vezes são silenciadas durante as aulas dialogadas quando discursos acerca dos dominadores que se sobrepõem aos outros modos de vivência.

Nossa percepção é de que leitura/escrita são constructos de processos de como nos vemos e estamos no mundo. Isto é, ao escrevermos, nossas crenças e ideologias emergem,

se inscrevem discursivamente. Este processo (in)consciente que se mostra em nossa leitura/escrita é constitutivo de nossas relações sócio-histórico-culturais que podem ser construída também na precariedade de nossas vidas.

Para Butler (2019), as 'vidas precárias', as vozes silenciadas são todas as que os direitos a sentir, falar, viver são abafadas em detrimento de outros humanos. Entre outras, compreendemos que as vidas femininas também são precárias, de modo mais acentuado neste projeto heteroformativo de viver. Em espaços como as escolas ainda percebemos o forte apelo do macho líder e do mito patriarcal como narrativa fortalecida e vivenciada pelas alunas. Portanto, neste estudo, nos interessam estas vidas sufocadas, silenciadas e sofridas de nossas alunas que ao escreverem seus microcontos deixam marcas do abafamento de vozes que merecem, como nos diz Moita Lopes (2020), esperar outros modos de vida não precários.

Neste estudo, foram analisados dois microcontos de duas alunas de uma escola pública localizada na Amazônia Legal, considerando como critério que as discentes se situem em contextos socioeconômicos diferentes e vivem, na escola, uma relação colaborativa de aprendizagem.

ANÁLISE DAS CRENÇAS HETEROFORMATIVAS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Concebemos, neste trabalho, a perspectiva de Orlandi (1999) de que a linguagem não é transparente e que os sujeitos são inerentemente ideológicos, um sujeito simbólico, complexo, fruto da narrativa situada, que não controla os sentidos e, portanto, são passíveis de equívocos intencionais.

Importa relevarmos que equívocos intencionais também são alicerçados pelo disfarce neofascista (fake News, mito, líder, heteroformação, entre outros modos) com objetivo da manutenção do poder, construindo uma estrutura social rígida, inflexível, com discursos de ordem e intolerância. Para Orlandi (1999, p. 13):

a língua é capaz de falha. Essa possibilidade - a da falha - é constitutiva da ordem simbólica. Por seu lado, o equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco. Este se dá, portanto, no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. O equívoco é a falha da língua, na história.

Sendo assim, nossa percepção é de que os discursos são densos, com sentidos produzidos em lugares de fala por vezes (in)conscientes das ideologias perpetuadas. Assim, desconsiderando o exterior, o contexto, a história, os sujeitos envolvidos, as narrativas de vida e outros elementos que colaborem na compreensão dos discursos construídos.

Para tanto, nossa perspectiva é de um interlocutor que perceba outras possibilidades no discurso, podendo compreender os modos de disseminação de ideologias. As práticas de leitura/escrita encontram-se intrinsecamente relacionadas à materialidade linguística em circulação em todas as esferas sociais, ou seja, os gêneros discursivos fazem parte do cotidiano dos sujeitos através das inter-relações sociais (BORTONI-RICARDO, 2004).

Sendo assim, a materialidade linguística pode ser um constructo interseccional do 'eu' e a percepção do mundo, as experiências vividas, a relação com o outro e as filiações ideológicas a que nos propomos (in)conscientemente.

Nesta perspectiva, dialogamos com a obra ‘Como Funciona o Fascismo’, de Jason Stanley, que discorre sobre a política do ‘nós’ e ‘eles’ (2018). O ‘nós’, para o autor, é a representação do essencialismo com base nos mitos estruturalistas enquanto ‘eles’ representa tudo e todos que não obedecem e seguem as normas do fascismo contemporâneo, considerando que a heteroformação é discurso que encobre os interesses do ‘nós’.

O fascismo, no Brasil, arregala-se e centraliza-se com a eleição do ‘presidente mito’, representando a hegemonia branca, com uma família nos moldes patriarcais: o pai provedor, a esposa do lar, os filhos obedientes e dispostos a defender o pai e aniquilar todo e qualquer arquí-inimigo.

Tais ideologias e referências discursivas invadem e povoam as narrativas de alunas que convivem neste mundo de (des)informação míope no qual a dinâmica da virtualidade explora a emergência de se filiar ao que se propõe como ‘novo, necessário, ordem, líder, mito’.

Nos excertos 1 e 2 dos microcontos analisados a seguir, podemos perceber que as redes do (in)consciente sustentam as prisões de outros modos de ver e viver no mundo daquele que impõe o discurso heteroformativo.

Excerto 1 – Belezas da Vida

Meu nome é Amora [...] Meus pais sempre trabalharam na roça e a minha irmã sempre cuidava de mim com os cuidados que uma criança precisa[...] Ainda na fazenda iniciei o ensino fundamental na sala multisseriada. Enquanto eu estudava nessa realidade meu irmão Estêvão teve que continuar seus estudos em uma cidade grande[...] Logo, eu e Bianca nos matriculamos em um colégio bem diferente do nosso costume. [...] Por haver necessidade de trabalhar durante o dia, Bianca estudava à noite. Ah, como foi horrível, pois ela só chegava tarde e eu ficava sozinha, nem conseguia dormir de tanto medo. [...] Em uma noite de segunda-feira eu ainda acordada sem conseguir dormir a campainha tocou. E agora, abro o portão ou não? [...]fui atender. Era um homem do corpo de bombeiros para me dar a notícia de que minha irmã tinha sido vítima de um grave acidente e estava hospitalizada [...] Quinze dias se passaram e Bianca faleceu. [...] Oito anos se passaram Estêvão formou em medicina nesse período casou com Fabiana e se tornaram um casal feliz[...] papai contraiu uma doença[...] ele faleceu[...]Terminei o ensino médio e resolvi trabalhar. Depois de muita tentativa fui contratada para trabalhar na recepção do hospital[...]. Estudando o terceiro período de medicina conheci o Pablo, iniciamos o namoro. [...]. Depois de oito anos terminamos o nosso curso. Passado três anos resolvemos casar. Hoje somos médicos em um hospital particular, temos três filhos: Marcos, Sheila, e Ana Paula.

Amora é a narradora-personagem. Ela tenta sair das amarras de um mundo no qual as vozes machistas decidem e caso ‘elas’ tentem adentrar nos espaços tidos como destinados a eles, como Bianca tentou fazer, deve ser aniquilada, morta, sumir de cena, ser castigada pela inexistência num mundo que repele estas tentativas. E quem move Bianca de cena?

Estudar e trabalhar não é permitido pelo mesmo processo que foi ao irmão. Por quê? O que quer fazer uma mulher nesse espaço de trabalho? De ‘poder’ de decisões? Ela está deslocada do lugar designado para ela?

A mulher, esposa, mãe, não pode ficar fora de seu lar para interferir nos negócios dos ‘machos’? O sofrimento imposto a essa mulher representativa de outras mulheres alimenta o

medo, dando a entender que todo e qualquer humano que saia da ordenação ordeira sofrerá tanto quanto for possível impor-lhes sofrimentos.

Amora tem medo da ‘escola diferente’, da oportunidade providenciada para o irmão, de ‘morar só ela e a irmã’, da ‘batida no portão’ ... da aniquilação. Medo de estar no espaço ‘destinado’ ao que lidera. O medo é um dos modos pelo qual os discursos hegemônicos se perpetuam, disseminar o medo de experienciar, de ser!

Apesar de a aluna tentar sair da narrativa heteroformativa criada para os corpos e vozes femininas, mesmo tendo matado o pai como processo inconsciente de vingança da morte da irmã Bianca, ela finaliza com a reprodução da vida da mãe: casada, com três filhos numa clara reprodução de vidas passadas, como se não restasse a ela outra alternativa que não fosse aceitar a condição imposta.

Belezas da Vida nos fala sobre tentar ser igual ao outro, se encaixar no lugar designado para nós. O microconto retrata a vida feminina como um acúmulo de sofrimentos, do humano que está designado a acumular responsabilidades familiares, sentir a perda, trabalhar, formar-se na reprodução do masculino – medicina como o irmão – e ainda ser responsável pela reprodução de narrativas de vida.

O processo de escrita desta aluna demonstra que ela reconhece as estruturas machistas e o processo de ‘normalização’. Portanto, podemos afirmar também que estamos diante de um discurso de denúncia da heteroformação na qual ela vive.

Excerto 2 – Um amor nunca termina

[...]Matheus era um jovem que morava no subúrbio e tinha sonho de ser um jogador[...]trabalhava muito para ajudar a sua mãe a sustentar a casa. Ele não conheceu o seu pai por que ele morreu em um confronto com os bandidos, ele era um ótimo policial [...] Vitoria uma moça filha de ricos que mora em um bairro muito chique, que queria ser professora de ciências [...] ela gostava de ir a festas com suas amigas, via elas beber, namorando ela queria fazer a mesma coisa mas ficava com medo de seus pais descobrir e não deixar ir a festa, era uma moça muito estudiosa[...] ela tinha vários aparelhos, ela gostava de jogar vôlei, basquete, fazia várias exercícios, andava bicicleta[...] Matheus e Vitória fazem faculdade na mesma Universidade, eles começaram a namorar, mas seu pais não sabem do namoro, por que ele é pobre não tinha condição e seu pai queria que ela casasse com uma pessoa rica[...] O pai de Vitória descobre o relacionamento e decide mandar ela ir para outro país, então chega o dia dela ir embora e ele se despede[.]ela conhece Daniel, que era um moço muito rico e era um empresário. Com o tempo em seu namoro ela fica grávida, e no Brasil Matheus [...] se envolve com várias mulheres em várias cidades, e tem vários filhos que não faz questão de conhecer. [...]Matheus tornou-se um vigarista, por causa do preconceito do pai de Vitória[...]Vitória decide voltar ao Brasil[...] E quando chega ao Brasil, ela mostra o seu filho para sua mãe e reencontra Matheus já formado em Medicina e lhe dá os parabéns. [...] Matheus pede para eles voltarem a namorar e continuar com o passado, e ela aceitou o pedido dele. Ele tinha acabado de se separar e tinha uma filha com a Érica sua ex esposa que se chamava Isabel. Vitor o filho de Vitória com Daniel, conhece Isabel e se tornam grandes amigos[...] Matheus pergunta para Vitória: - Você quer casar comigo? [...] Passou- se alguns meses e chegou o grande dia. [...]Vitoria vai para o Salão de Beleza junto com suas amigas para a mega organização, vestido, cabelo, maquiagem, enfim, tudo que uma noiva precisa [...]o padre perguntar: - Existe alguém ou algo que impeça esse matrimônio? Como um raio Daniel entra na Igreja dizendo que

ama Vitória profundamente e sua vida não seria nada sem ela. [...]pedindo-a que não se case com Matheus, pois ela não seria feliz, por que ele tinha outra família em uma cidade vizinha [...]Daniel entra novamente na igreja acompanhado de Érica:[...] - Bom, Vitória eu não conheço você, mas não posso permitir que você sofra, descobri a pouco tempo que ele tinha outra família, e por isso me separei desse sem vergonha, bígamo e cachorro! Matheus quase sem palavras diz:- Vitória eu posso explicar tudo. Eu não fiz isso para te fazer sofrer, eu sou assim mesmo meu amor! Eu amo as mulheres. Bom já que minha vida está sendo exposta dessa maneira, vou contar logo... eu tenho outras esposas! A Sara no interior de Santa Catarina, a Rita no Acre e Poliana no Paraguai. E juntando todos tenho doze filhos! Pronto... Vitória em desespero começa a quebrar tudo e rasgar seu vestido, e sai correndo da igreja [...] Mas, depois de alguns minutos de forma inacreditável ela entra na igreja e [...] Vitória abraça Daniel com todo o carinho e diz baixinho no seu ouvido, enquanto dançavam a valsa dos noivos:- É meu querido Daniel, hoje percebi que é necessário darmos adeus a algumas coisas que atrapalham nossa vida, para darmos lugares a outras melhores.

Jason Stanley (2018) define mito como uma ideia, uma fé, uma proposta de interesse unicamente fascista. Nesse âmbito, manter o respeito pelo passado mitológico persiste como uma estratégia para manter os ideais fascistas.

Quem é o líder no fascismo? O que provê e, portanto, tem o poder de decidir. Quem é o pai? O provedor, o que decide na família patriarcal. Por isso, a necessidade de manter a estrutura patriarcal como representação do passado mitológico. A mulher não deve apenas ser mãe, mas fazer dessa atividade seu maior dever.

Parte dessa narrativa fascista se vê na penalidade imposta às mulheres que buscam a legalidade do aborto – como direito sobre seu corpo e não como aniquilação de vidas –, a criminalização ostensiva do feminicídio, a legalidade das relações e demonstrações de afetos homos, trans, a desobjetificação da mulher na sociedade contemporânea, entre outros debates antifascistas.

Vitória é a personagem e o desfecho do propósito neocapitalista. No final, o rico, branco, brasileiro-europeu vence contra o pobre suburbano e sem ética que devido a uma decepção amorosa deturpa toda sua construção moral.

Matheus não pode ser o mito devido ao contexto no qual vive. Ainda que tenha se formado, em ascensão econômica, faltam-lhe requisitos neofascistas.

O título ‘O amor nunca termina’ impõe que este sentimento ‘nobre’ não possa sair deste lugar. Matheus já nasce na narrativa com ausência de um ente que para o patriarcalismo é essencial: o pai. Morto por bandido!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de escrita, reconhecemos que a produção de texto perpassa por toda a história de vida das alunas e como percebem o mundo, compreendendo as suas afiliações ideológicas como modos de (re)construir vozes encobertas pelo neofascismo.

Reconhecemos, pois, que a escola funciona como espaço para criação e recriação de estruturas sociais que impactam diretamente no cotidiano dos sujeitos sociais. Portanto, a referida está no contexto de compartilhamento dessas estruturas e para desconstruí-las é necessária

uma educação transformadora que possibilite outras/novas formas de ‘performatizar’ na sociedade (MOITA LOPES, 2006).

A relação da escola com as alunas e a percepção do lugar delas enquanto vozes femininas trouxe tensão e conflitos que estavam abafados pela propagação de retorno à ordem, do mito enquanto líder, problematizando as crenças sobre discursos neofascistas heteroformativos.

Nessa perspectiva, a linguagem heteronormativa tem como consequência a dominação de discursos neofascistas que se reproduzem nas produções textuais das estudantes de escolas públicas de Educação básica na Amazônia Legal.

Por fim, a pesquisa colaborou com práticas de escuta do mundo das alunas, bem como foi possível perceber os processos de escolhas discursivas, as contribuições e questionamentos da ‘voz’ do outro que contribuíram para o debate sobre a heteroformatividade e suas perniciosas consequências em nossas vidas.

Ao considerar o tratamento dado aos dois excertos, entendemos importante destacar a continuidade desta discussão em outros âmbitos seguindo as palavras de Orlandi a seguir:

[...] o ponto final é apenas... esse sinal gráfico [que] cumpre apenas uma necessidade formal, visto que o diálogo do texto com as implicações que lhe são exteriores – as condições de produção – e com outros textos – a intertextualidade – é ininterrupto, formando um continuum discursivo, aí novamente inscrevendo-se a noção de discurso, e implicada a necessária dispersão pela qual o texto, os sujeitos produtores e leitores, bem como os sentidos, são tomados (ORLANDI, 1999, p. 24).

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- ORLANDI, Eni. Do Sujeito na História e no Simbólico. **Escritos**, Campinas, nº 4, maio 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Teorias queer, performatividade e ideologia linguística. Jornada ALAB 30 Anos - de 25 de junho a 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KLWISY5FD6g>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- STANLEY, Jason. **How Fascism Works: The Politics of Us and Them**. Nova Iorque: Random House, 2018.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA BNCC E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS À LUZ DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Jackeline Barros Alexandrino
Paulo da Silva Lima

INTRODUÇÃO

A expansão da língua inglesa, influenciada pela globalização e por conseguinte pelo avanço das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, contribuem para a interação e coexistência de outras culturas, línguas e países em um mesmo espaço, onde as fronteiras são inexistentes. Neste cenário, o uso da língua inglesa deixa de ser exclusivo dos falantes, em que a língua é materna, nesse contexto, o inglês passa a ter status de língua franca, onde são acolhidos o uso da língua por diferentes falantes, com diferentes repertórios linguísticos e culturais.

Assim, os aspectos políticos e sociais que envolvem a concepção do inglês como língua franca e a interculturalidade relacionada a essa perspectiva, refletem a educação linguística proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de língua inglesa na educação básica. E ainda, prevê um ensino de língua de caráter formativo, priorizando a função social e política do inglês como língua franca pautada nos multiletramentos.

Contudo, a BNCC, enquanto documento normativo, passa a orientar não só o currículo da educação básica, como também as políticas educacionais voltadas para a formação docente continuada, que se dá a partir da sua política de implementação nas redes de ensino estaduais e municipais. Essa política preconiza a formação continuada para cada componente curricular, tendo como princípio norteador as perspectivas apresentadas na BNCC, pautada na apropriação e na transposição didática das competências e habilidades previstas nesse documento.

Considerando os aspectos mencionados acima, é que esta pesquisa objetiva analisar a abordagem dos multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular, assim como as políticas linguísticas ligadas a implementação da abordagem proposta e suas implicações para a formação continuada de professores de língua inglesa no contexto da educação básica. Ressalta-se que este estudo é um recorte de uma pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Poslet- Unifesspa).

Apoiamos nossas discussões sobre a pedagogia dos multiletramentos nas contribuições teórica de The New London Group (1996), Cope; Kalantzis (2009) e Rojo (2012). Para versarmos sobre a formação de professores de línguas na perspectiva dos multiletramentos utilizamos as contribuições de Monte Mór (2015) e Souza (2011), a respeito das políticas linguísticas, o estudo baseia-se teoricamente em Rajagopalan (2013) e Santos e Pereira (2016). A abordagem metodológica adotada neste estudo é de pesquisa documental de natureza qualitativa, apoiadas teoricamente em de Ludke; André (2005) e Marconi; Lakatos (2003).

Este artigo está dividido em quatro sessões. Na primeira, discutiremos sobre os conceitos que envolvem a pedagogia dos multiletramentos, em seguida, apresentamos os as-

pectos metodológicos que definem nossa pesquisa, tendo como *corpus* do estudo, os textos da BNCC. Na terceira sessão, apontamos o diálogo entre os textos e a pedagogia dos multiletramentos, refletindo a educação linguística proposta e os objetivos. Na quarta sessão, abordamos o resultado de nossas análises a partir das discussões sobre formação docente continuada e as políticas linguística. Nas considerações finais problematizamos as questões que envolvem a formação continuada na perspectiva dos multiletramentos, ensino de língua inglesa e políticas linguísticas.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Considerando a nova configuração social que constitui a sociedade contemporânea, que se dá pelo advento das novas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), e que se tornam cada vez mais presentes na maneira como interagimos uns com os outros, nas formas e relações de trabalho e de estudo, emergem uma multiplicidade de atividades semióticas, que passam a caracterizar as novas formas de interação do uso da leitura e da escrita, exigindo assim a ampliação dos letramentos para os multiletramentos, isso porque “(...) novas práticas de comunicação/interação em diferentes linguagens convocam os multiletramentos (...)” (ROJO, 2012, p.138).

Sobre esse contexto, Rojo (2012) caracteriza os multiletramentos a partir de dois aspectos, sendo o primeiro, pela multiplicidade de linguagens, em que se apresentam diversas e múltiplas formas de se comunicar, de criar e recriar diferentes semioses e linguagens e o segundo pela multiplicidade de culturas, em que se conectam diversas culturas e grupos de falantes, construindo assim o significado.

Tais aspectos, baseiam-se na pedagogia mobilizada pelo grupo de pesquisadores de Nova Londres, o The New London Group (NLG), que reunidos em 1996, discutiam a heterogeneidade linguística e cultural, voltadas a práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita na contemporaneidade. Desta reunião, resultou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures* (1996), apresentando a pedagogia dos multiletramentos como proposta educacional voltada para os diferentes contextos e formas de comunicação e de linguagem, em que se considera a diversidade linguística e intercultural.

Assim, uma proposta de educação linguística para os multiletramentos envolve além da abordagem linguística, a participação social, ou seja, o exercício da cidadania ativa, isso porque, nessa abordagem o aluno é o agente de seu aprendizado. Desse modo, os aprendizes se apropriam de conhecimentos e competências necessárias para engajar-se criticamente na vida em sociedade, tornando-se participantes ativos da transformação social, por isso nessa abordagem, os autores caracterizam os aprendizes como *designer of meaning* (COPE; KALANTZIS, 2015).

Desse modo, a expressão “design de sentido” é um conceito, que indica a abordagem de uma prática multiletrada, onde a partir da imersão em diferentes linguagens, presentes em gêneros discursivos de circulação social e seus múltiplos discursos, os alunos serão capazes de produzir significado em multisemioses e análise crítica, para que assim se tornem autores e transformadores sociais.

A esse respeito, o NLG (1996) nos apresenta, como a proposta pode ser direcionada à prática pedagógica e ao processo de aprendizagem, estabelecendo assim quatro dimensões

que caracterizam a pedagogia dos multiletramentos, tais como: a *situated practice*, que diz respeito a imersão, simulação em práticas que fazem parte da cultura do aluno e dos gêneros discursivos relacionados a essas práticas; a *over instruction*, referente a sistematização e análise das práticas experienciadas e dos gêneros discursivos, no que diz respeito a sua recepção e reprodução; o *critical framing*, ligada a compreensão crítica sobre as relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas que envolvem os textos; e a *transformed practice*, relacionada a produção ou a aplicação.

Cope; Kalantzis (2009) ressaltam que a aprendizagem por *designer of meaning*, ou o que os autores reformularam para o *Knowledge processes*, se constitui por atividades de análise que levam o aprendiz a experienciar, conceituar, analisar e aplicar. E ainda, a pedagogia dos multiletramentos envolve três aspectos da vida na contemporaneidade, que são o mundo do trabalho, da vida pessoal e da cidadania. Dessa maneira, a pedagogia dos multiletramentos considera os aspectos culturais, sociais e históricos dos aprendizes, ou seja, tem como ponto central a pluralidade cultural e a diversidade de linguagens.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa apresenta caráter documental de natureza qualitativa, voltado para a “coleta e análise de dados a partir de documentos, escritos, que evidenciam a ocorrência do fenômeno” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.174). Dessa maneira, compreendemos por documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE; ANDRÉ, 2005, p. 38).

Sobre esse aspecto, as autoras afirmam ainda que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2005, p.39). Ou seja, a análise sobre documentos torna-se uma fonte fidedigna de dados, nos aproximando da realidade analisada.

A análise documental parte inicialmente disso, da seleção da amostra, coleta de dados e da definição dos tipos de documentos a serem analisados. Neste caso, nossa análise é sobre o componente curricular de língua inglesa da Base Nacional Comum Curricular, conforme Marconi; Lakatos (2003), considera-se o seu contexto, no caso da BNCC, como o de arquivo público, definido como um documento oficial.

O recorte para a análise, referente a abordagem dos multiletramentos, no componente curricular de língua inglesa, se dá a partir do texto que disserta sobre as três implicações para o ensino da língua e algumas de suas competências específicas. Desse modo, a análise buscou o diálogo entre os textos selecionamos e a pedagogia dos multiletramentos mobilizadas pelo The New London Group (1996), Cope; Kalantzis (2015) e Rojo (2012). Neste sentido, a discussão sobre os resultados da análise se dá a partir das discussões a respeito de formação continuada de professores de língua inglesa e as políticas linguísticas.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA BNCC

O texto inicial do componente de língua inglesa na BNCC, apresenta o objetivo de se aprender a língua inglesa, enfatizando a importância do “acesso aos saberes linguísticos necessários para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (BRASIL, 2017, p.237). Com base nesta premissa, o documento nos aponta que ensinar inglês

com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes e ressalta que estas implicações correspondem ao caráter formativo e a função social e política do inglês, assim como, é a perspectiva a ser desenvolvida nos cinco eixos organizadores: Oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural.

Dessa forma, a primeira implicação diz respeito a concepção de língua adotada, a qual considera “a língua inglesa como língua franca em uma perspectiva intercultural” (BRASIL, 2017, p.237). Nessa abordagem, a língua do falante estrangeiro não é mais um modelo a ser seguido, logo o uso da língua inglesa deve ser concebido a partir de falantes variados com repertórios linguísticos distintos. Rojo (2013) nos explica que adotar um ensino de línguas para os multiletramentos, implica interpretar, traduzir, usar “(...) interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros na vida cotidiana (...)” (ROJO, 2013, p. 17).

Significa dizer que, nesta perspectiva, se considera o contexto sociocultural do estudante, assim como as diversas formas de práticas de linguagem que envolvem o uso da língua em diferentes contextos e em distintos espaços. Tais questões dialogam com a abordagem da pedagogia dos multiletramentos, que defendem um ensino pautado na multiplicidade de culturas e na multiplicidade de linguagens (NLG, 1996).

Na segunda implicação, temos explícita a abordagem dos multiletramentos, no que diz respeito a “(...) ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebidos também nas práticas sociais do mundo digital (...)” (BRASIL, 2017, p.238). Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza que o ensino de língua para os multiletramentos potencializa:

(...) as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2017, p.238).

Os aspectos mobilizados no trecho acima, relacionam-se com a diversidade semiótica e multimodal, no qual o aprendiz interage com uma variedade de linguagens, contextos, discursos, criando e recriando sentidos a partir de textos, que fazem parte da vida cotidiana. Nesse aspecto, a língua e a linguagem são (re)construídas pelo contexto e pelo sentido, essa compreensão é o que caracteriza o conceito de *designer of meaning*, presente na pedagogia defendida pelo The New London Group (1996).

Neste sentido, a concepção sobre o gênero discursivo abordado na BNCC, como potencial para a aprendizagem da língua, dialoga com a teoria dos multiletramentos no que se remete a conceito de *design disponível*, *design* e *redesign* defendidos nessa abordagem, ou seja, “a interação, compreensão e produção de significados a partir de gêneros discursivos de circulação social” (NLG, 1996, p.73). Tais aspectos podem ser também, observados nas duas primeiras competências:

Identificar o lugar de si e do outro em um mundo pluringue e multicultural (...)
Comunicar-se na língua inglesa por meio do uso variado de linguagens em mídias

impressas ou digitais (...) para o exercício do protagonismo social”. (BRASIL, 2017, p.242).

Destaca-se, mais uma vez, um ensino de língua voltado para as diversidades linguísticas e culturais concebidas também na proposta de educação do Grupo de Nova Londres (1996), assim como a preocupação com um ensino e aprendizagem que propicie *protagonismo social*, que é a concepção que fundamenta o “porquê” da concepção dos multiletramentos. Neste sentido, o aluno é considerado como agente de seu aprendizado, de forma que ele possa engajar-se criticamente na vida em sociedade e assim exercer a sua cidadania (COPE E KALANTZIS, 2009).

Esse aspecto, ligado a autonomia do aprendiz sobre o seu aprendizado, é apresentado na quarta competência específica, a qual nos diz que o estudante deve “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa” (BRASIL, 2017, p.242). Ou seja, o foco está no processo e no objetivo da aprendizagem, este conceito é chamado de *Knowledge processes*, em que o aprendiz é estimulado a engajar-se criticamente produzindo sentido e se posicionando.

Portanto, a partir do recorte apresentado, sobre as implicações para o ensino da língua e sobre as competências específicas, contidas na BNCC, podemos considerar que ambos expressam conceitos mobilizados pelo The New London Group (1996) e Cope; Kalantzis (2015), como a construção de significados, de participação social, cidadania, diversidade de linguagens, mídias e de culturas. São esses elementos que caracterizam as práticas de uso da língua inglesa e das linguagens na contemporaneidade.

DISCUSSÃO

Considerando os conceitos referidos sobre a pedagogia dos multiletramentos e a abordagem dos mesmos nos textos referentes as três implicações para o ensino de língua inglesa e as competências específicas presentes na Base Nacional Comum Curricular, é que iniciamos nossa discussão refletindo sobre as implicações das perspectivas de ensino, mobilizadas na BNCC, para a formação continuada de professores de língua inglesa (LI), assim como as políticas linguísticas que atravessam essas questões.

Ao se conceber um ensino de língua inglesa como língua franca, deve-se valorizar o aspecto sociocultural e identitário do aluno. Assim, “um possível currículo para o ensino de inglês como língua franca deveria levar em conta os objetivos de se aprender essa língua e privilegiar os aprendizes locais” (LEFFA, 2014, p.60). Desse modo, “deve ser iniciado por uma reflexão de quem são esses aprendizes e para que aprendem essa língua” (SALLES; GIMENEZ, 2010, p.31). Ou seja, esta premissa implica em ações formativas que contemplem a percepção sobre a diversidade, sobre a interculturalidade, de forma que se articule trabalho colaborativo, interação e principalmente reflexão sobre a relação com a realidade social e local da escola e dos alunos.

Neste sentido, “não podemos conceber a linguagem sem conceber o seu uso por determinadas comunidades” (SOUZA, 2011, p.288), significa dizer, que dentro de uma perspectiva para os multiletramentos é preciso compreender a linguagem e o seu contexto. Souza

(2011) ainda ressalta a importância de nos questionarmos sobre a quem ensinamos a língua estrangeira e por que ensinamos esta língua, ou seja, quem é o nosso aprendiz?

Quanto a formação de professores para os multiletramentos, Monte Mór (2015) nos diz, que a formação deve voltar-se para apropriação e interação do professor com a multimodalidade e uso das novas tecnologias, considerando a experiência acadêmica e o conhecimento que possui, e que nas ações formativas possam ser discutido o tratamento pedagógico adequado as novas linguagens, de forma crítica, assim como reconhecer as teorias que estão implícitas em suas práticas sociais, pedagógicas e no currículo.

A partir disso, compreende-se que a formação continuada de professores de língua inglesa, pautada nessas perspectivas, devem estar para além da compreensão do código linguístico, que se possa também, contemplar as diferentes práticas de linguagem semióticas e multimodais, reconhecendo a "(...) diversidade étnica, linguística, indenitária e cultural, assim como as múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação (...)" (ROCHA, 2010, p.67).

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular ao definir a obrigatoriedade da língua inglesa, a partir do 6º ano do ensino fundamental, partindo de um currículo unificado, que concebe o status da língua inglesa como franca e pautada nos multiletramentos, define a política linguística adotada para o ensino da língua, como alvo na educação básica. Dessa forma, as políticas linguísticas refletem as ações políticas em torno de uma língua específica, "com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

Estas questões passam a ressignificar não só o currículo, mas principalmente a formação continuada de professores, no que tange a exigência de novos saberes. No entanto, Ribas (2018) chama atenção para a problemática entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores, que não são proporcionais a carga horária, que é reduzida. Nesse mesmo sentido, Santos e Pereira (2016) afirmam que a qualidade de um ensino não se limita a uma base comum, mas que são necessárias outras ações políticas para tornar o currículo viável, como formação adequada aos professores, investimento na infraestrutura de escolas e valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, foram expostos os conceitos mobilizados pela pedagogia dos multiletramentos, conceitos estes, que surgem diante da diversidade cultural, linguística e das mídias introduzidas pelo avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação, que exigem um tratamento didático distinto, visto que nesse contexto, a língua e as linguagens são constituídas de hibridismos, são multimodais e semióticas.

Desse modo, a formação continuada de professores de língua inglesa para os multiletramentos torna-se necessária, no sentido de que os processos formativos possam favorecer a apropriação dos conceitos, das práticas e das linguagens. A partir disso, destacamos a educação linguística a que se propõe a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua inglesa, em que prevê o inglês como língua franca, no que se remete ao caráter formativo, sua função social e política pautada nos multiletramentos.

Neste aspecto, compreende-se que a formação de professores de línguas inglesa para os multiletramentos é atravessada pela diversidade de linguagens, pluralidade cultural e pelas multimodalidades que compõe os textos na contemporaneidade. Dessa forma, ressaltamos que os processos formativos continuados no âmbito da educação básica devem favorecer a apropriação destas compreensões, fundamentadas no trabalho colaborativo, de estudo, pesquisa e experimentação.

Contudo, reforçamos que estas apropriações não se esgotam na figura do professor, mas devem abarcar todos aqueles que integram as ações de políticas de formação continuada, principalmente no que tange as políticas linguísticas que envolvem carga horária do professor de inglês da educação básica, a estrutura das escolas e o acesso à internet e as tecnologias.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **“Multiliteracies”: New Literacies, New Learning**. *Pedagogies: An International Journal*, 4:3, p.164-195. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acesso em 05 junho. 2022.
- LUDKE, M. ANDRÉ M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.
- LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca. Acesso em junho.2022
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.
- MONTE MÓR, W. **Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices**, in B. Cope; M. Kalantzis (Eds) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015, p 186-209.
- RAJAGOPALAN, K. **Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões Prospectivas**. In MOITA LOPES, L.P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013.
- RIBAS, F. C. **Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico**. Domínios de Lingu@gem. Uberlândia. vol. 12, n. 3, jul. – set, 2018. p. 1784-1824
- ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROCHA, Cláudia H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.
- SANTOS, L. L. P. PEREIRA, J. E. D. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.- dez., 2016
- SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma. **Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão**. BELT JOURNAL, Porto Alegre v.1, n.1, p 26-33. Janeiro/julho 2010. Disponível em: [Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão.https://revistaseletronicas.pucrs.br/beltjournal](http://revistaseletronicas.pucrs.br/beltjournal) Acesso em 12 junho.2022.
- THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf Acesso em 12 maio. 2022.

ORALIDADE COMO ABORDAGEM DE ENSINO: UMA ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO TEXTO NARRATIVO “A SOCIEDADE DOS ESPIÕES INVISÍVEIS”

José Nilton da Silva
Miliane Moreira Cardoso Vieira

INTRODUÇÃO

Ensinar língua portuguesa na escola exige do professor várias competências e habilidades no trato didático com os eixos que constituem o componente curricular. Diante dos desafios que se apresentam em relação ao processo de aquisição das competências leitoras, evidenciados nas avaliações externas e internas, é preciso refletir, a luz dos documentos oficiais que orientam o currículo, que práticas docentes devem ser planejadas para avançar em relação a leitura, a escrita, a oralidade e as análises linguísticas e semióticas.

Comumente, nas unidades didáticas mais tradicionais é visível a orientação para o ensino de língua portuguesa que obedeça às propostas de trabalho com todos os eixos. Inclusive nos livros didáticos e sequências didáticas mais recorrentes, há modelos de atividades que dividem as tarefas em “momentos” para leitura individual e compartilhada, linguagem do texto, análises linguísticas e semióticas e oralidade. No entanto, observa-se que tais estratégias não atingem os resultados esperados, pois se tudo isso está a serviço da compreensão dos sentidos dos textos que chegam à sala de aula, na prática não se tem um respaldo em termos de aquisição de proficiência em leitura por meio de tais procedimentos.

Certamente a qualidade do ensino aprendizagem está associada a formação de leitores, pois quanto mais se forma alunos competentes em leitura, mais se evidencia a qualidade da escola. Há quase um consenso, que uma escola de qualidade é aquela que alfabetiza mais cedo, que tem os melhores índices em proficiência de leitura em avaliações externas como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e que tem melhores fluxos escolares como aprovação e permanência na escola. A leitura ao lado da matemática são processos cognitivos prioritários na trajetória de sucesso escolar dos estudantes e a escola se apresenta como espaço potencial para o desenvolvimento de tais competências.

Contrapondo a essa potencialidade da escola, verifica-se ainda situações em que a leitura, enquanto competência de aprendizagem, não se desenvolve com tanta naturalidade. Levando a um rol de questionamentos como: Qual o conceito de leitura presente nas unidades didáticas? Os processos de letramento, que se realizam na escola, consideram as estratégias de leitura como processo cognitivo global? Ou seja, a oralidade, a escrita, as análises linguísticas, dentre outros fatores de textos, são estudadas a fundo na escola básica? Há naturalidade no entrecruzamento dos eixos de aprendizagem em língua portuguesa nas atividades docentes? Diante de tantas perguntas, acreditamos que as evidências das avaliações externas podem apontar alguns pontos reflexivos.

A Avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) revelou que, do ponto de vista da proficiência, a maioria das escolas brasileiras apresenta pontos de atenção na formação de leitores, definida nesse trabalho, como a capacidade de mobilizar conhecimentos

e habilidades de letramento, capazes de decodificar e compreender o sentido do que se lê em gêneros textuais diversos.

Os dados revelaram que 57% dos alunos terminam o 5º ano com níveis adequados de leitura e no 9º ano esses dados alcançam apenas 36%. O INEP realiza diagnóstico de leitura em todo o Brasil em anos ímpares, com o objetivo de verificar a realidade da educação brasileira, por meio do desempenho dos estudantes, em leitura, em matemática e nos fatores potenciais que contribuem para o alcance de resultados (INEP, 2019). Os resultados são aferidos por meio de avaliação externa de larga escala, compostas de testes cognitivos, questionários socioeconômicos e diagnósticos das condições de oferta dos estabelecimentos de ensino.

Diante do exposto, é sabido que a leitura não acontece a contento na maioria das escolas brasileiras e que a prática docente, mesmo acontecendo de forma comprometida, não atingiu o ponto desejado. Nesse sentido, pretende-se problematizar o espaço da oralidade, no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, como estratégia para motivar os estudantes em atividades que envolvam a compreensão leitura.

A linguagem, a fala, os diferentes textos usados em diversas práticas comunicativas são instrumentos em que a língua portuguesa se concretiza. Assim sendo, o presente trabalho apresenta um conjunto de análises de uma sequência didática realizada com o gênero textual narrativa de ficção, mais precisamente o texto “A sociedade dos Espiões Invisíveis”, do livro *O Diário de Pilar na Amazônia* (SILVA, 2015). Tal atividade é parte de um projeto de recomposição de aprendizagens em leitura para alunos do 6º ano do município de Prata do Piauí, tendo os eixos de ensino de língua portuguesa como referências. Esse programa foi denominado de “Acelera Aprendizagem” e é parte de um conjunto de ações para melhoria dos índices de leitura, tendo como foco os eixos de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental anos finais.

Dentre as estratégias utilizadas na presente sequência didática da atividade, focou-se no eixo da oralidade como abordagem de ensino. Verificou-se de que forma os elementos da linguagem foram abordados pelo professor, de modo a desenvolver habilidades de oralidade nas estratégias de leitura. Para tanto, descreveu-se as sequências de atividades realizadas pelo professor da turma, em um percurso de uma semana, para identificar quais concepções de linguagem foram primordiais, e quais os elementos de oralidade foram negligenciados na prática específica do gênero narrativa de ficção.

A metodologia para análise dos dados levou em consideração a interpretação qualitativa da sequência didática e os resultados alcançados em cada aula. Pretendeu-se, a partir das análises do material didático do “Acelera de Aprendizagem”, compreender o quanto que os procedimentos de compreensão dos sentidos do texto, por meio da oralidade, podem contribuir para melhoria da competência leitora. Para referendar o trabalho em questão, as discussões apoiaram-se em Marcuschi (2001, 2007, 2008), Dalvi (2013), Kleiman (2019) e Andrade (2019).

O presente texto divide-se em duas partes. A princípio será explicitada a oralidade, como eixo de ensino da língua portuguesa presente nos documentos curriculares, e de que forma, esse eixo pode ser transformado em recurso para tornar estudantes e professores mais conscientes e protagonistas nos processos de leitura na escola, de modo a não silenciar

tão importante mecanismo em gêneros textuais, especialmente os orais. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico utilizado na pesquisa e as discussões em torno dos resultados sobre a abordagem da oralidade em sequências de atividades específicas realizadas em uma escola da rede pública.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA COM USO DA ORALIDADE

Pode-se considerar, para início das discussões, que a oralidade é um eixo do ensino de língua portuguesa, quase esquecido na escola básica. Há uma tendência de atrelar as práticas de leitura como as essenciais para processos de alfabetização e isso, quase sempre destaca a leitura escrita em detrimento da oralidade. Quando esta é destacada, aparece de forma muita tácita (ANDRADE, 2019). Procedimentos como escuta, fala e interação texto-leitor, por meio da sensibilidade, são em muitos casos silenciados.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que define as aprendizagens essenciais para os currículos, insere a oralidade como integrante das atividades humanas com o uso da linguagem. Nestes termos o documento disserta que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 65)

As atividades orais estão presentes em muitas práticas de linguagem e antecedem a leitura do código alfabético. Fazem parte dos processos de comunicação que envolvem sujeitos em situações concretas de vida e consequentemente, em formas de recursos paralinguísticos nos diferentes gêneros textuais que chegam à escola. É nessa lógica que a BNCC, compreende a oralidade como

[...] as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. (BRASIL, 2017, p.65)

O universo da oralidade é amplo e diverso e está presente nas práticas de linguagens escolares como recurso didático e natural nas interações dos estudantes e professores. O currículo escolar, especialmente da área de linguagens, é um indicativo para potencializar cada vez mais esses recursos, para fins de ampliação do processo de leitura e de outras habilidades humanas, que envolvem a comunicação e a resolução de situações problemas que envolvem leitura de mundo.

Com os avanços dos estudos em torno do ensino de língua portuguesa, especialmente os que deram origem as abordagens para os novos currículos, não cabem mais argumentos de que a oralidade não compete a escola, enquanto objeto de ensino (MARCUSCHI, 2003). Apesar de ser atividade nata das interações humanas, há enquanto prática de linguagem, sistematizações do uso da fala, da escuta, das expressões corporais e dos recursos linguísti-

cos textuais devem estar presentes nas atividades planejadas pelos professores em sala de aula.

E o que se apresenta na BNCC não é uma novidade, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa (1999) já sinalizavam para essa necessidade. Apesar de ser uma prática de linguagem natural da ação humana, na escola deve ocupar espaço privilegiado, a exemplo da escrita e da produção de textos, pois

ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1999, p. 67)

Diante das concepções apresentadas, o cunho de orientação curricular configura essa necessidade de o professor de língua portuguesa se aprofundar em relação as abordagens de oralidade. A partir do momento que em processos de aquisição de leitura e de ampliação da leitura considera gêneros textuais orais, há que se questionar que etapas devem ser percorridas para que recursos da oralidade sejam mobilizados para que o aluno apreenda os sentidos desse gênero.

Kleiman (2016), quando teoriza a respeito da interação na leitura de texto, manifesta o quanto é essencial uma alfabetização da oralidade. Quando autor e leitor se entendem a partir das pistas linguísticas que o texto apresenta, a compreensão se torna mais próxima a esses, que passam a se identificar como se tivessem face a face. Se a escrita é uma representação de um contexto oral, ela precisa mobilizar elementos que ajude o leitor a perceber os movimentos que o conhecimento, presente no texto, faz. Se o autor deve, em seus textos “Deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu” (KLEIMAN, 2019, p.72), este deverá ser capaz de conhecer tais pistas para que essa compreensão seja consciente.

Impossível a escola negligenciar esse processo, pois tais recursos são convencionais e devem ser estimulados em processos de atividades desafiadoras. Os procedimentos de leitura, como o cruzamento dos eixos, são estratégias que podem contribuir com a formação de estudantes mais protagonistas na leitura competente e intervenção no mundo por meio da comunicação. Para tanto é imprescindível a escolha de gêneros textuais e de atividades desafiadoras que levem os alunos a realizarem tarefas de compreensão dos sentidos do texto de forma interessada e instigadora.

O CONTO E OS RECURSOS PARA A ORALIDADE

O gênero textual conto ocupa espaço de destaque nas propostas de ensino de leitura para crianças e adolescentes do ensino fundamental. Essa centralidade se deve aos aspectos artísticos e literários presentes no texto e que desperta uma certa curiosidade pelos aspectos fantasiosos e imagéticos que atraem o público do ensino fundamental anos iniciais e 1º ciclo dos anos finais.

Outro motivo muito estimulante para o trabalho com o conto é o fato desses gêneros terem suas características composicionais apoiadas no discurso oral. A contação de história ou relatos atribuem ao mesmo tempo voz e escrita, como características marcantes de tex-

tos do campo de atuação artístico e literário (BNCC, 2017). Tais aportes partem das ideias de Caldin (2002), quando assevera que

[...] que literatura é, ao mesmo tempo, voz e letra. A voz se faz letra, a letra carrega a voz, que convida à leitura, que cativa o leitor. Nesse percurso, narrador, autor, leitor e ouvinte pervertem a realidade e adentram no mundo ficcional em que o imaginário é experimentado como forma de articulação entre o real e o irreal. A narração e a leitura proporcionam a apropriação da realidade do texto escrito em uma forma de entender o mundo. (CALDIN, 2002, p. 25)

A leitura literária é sempre uma forte aliada ao desenvolvimento da oralidade. Não porque é exclusiva desse campo de atuação, mas porque consegue mobilizar recursos linguísticos próprios da construção de imagens, da ativação dos sentidos da sensibilidade, da movimentação das personagens, dentre outros. A escolha do gênero de forma intencional pelo professor faz toda diferença em atividades, cujo objetivo é o desenvolvimento desse conjunto de habilidades.

Nessa ordem teórica, acredita-se que o texto, objeto das unidades temáticas devem guardar uma certa intimidade com o estudante, sujeito leitor, pois a “literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana” (ROUXEL, 2013, p. 24). Isso significa que a compreensão do texto e dos elementos apreendidos pelo aluno estão além daquilo que o professor pode mensurar ou regular. As narrativas de ficção se encontram nesse grupo de textos que transcendem o que pode ser regulado em sala. E nisto, consiste um conjunto de habilidades que favorecem a construção da identidade do estudante e da voz presente na escola e no mundo por meio das leituras.

A ORALIDADE E A LEITURA NO MESMO CENÁRIO NA SALA DE AULA

Para verificar na prática como a oralidade vem sendo situada nas unidades didáticas, recorreu-se a uma abordagem qualitativa de pesquisa. Esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador realize uma interpretação do mundo real, preocupando-se em interpretar certas realidades a partir de experiências vividas pelo próprio ser humano (OLIVEIRA, 2009).

O material para coleta de dados constituiu-se das sequências didáticas do programa de recomposição de aprendizagens em leitura “Acelera Aprendizagem” da rede municipal de Prata do Piauí. A sequência de atividades constituiu-se da trajetória de 5 aulas que foram realizadas durante 5 semanas e o trabalho de análise constitui-se, exclusivamente, das atividades propostas ao longo dessas aulas.

A sequência didática foi organizada tendo como gênero textual principal o conto de ficção “A Sociedade dos Espiões Invisíveis” do livro Diário de Pilar na Amazonia (SILVA, 2015). O material foi organizado em 4 partes: Apresentação, objetos de conhecimento, habilidades requeridas e sequência de atividades.

O item de apresentação foi percorrido da seguinte forma

Diário de Pilar na Amazônia faz parte de uma série de livros de ficção destinada ao público juvenil. Tem como personagem principal Pilar, uma menina de 13 anos, que adorava viajar e narra suas aventuras por diversos lugares do mundo. O texto central para essa atividade é composto pelos dois primeiros capítulos e faz parte do campo de atuação artístico e literário. (PRATA DO PIAUI, 2022, p. 03)

A sequência organiza as atividades situando o texto dentro do campo de atuação. Isso facilita o tipo de abordagem por parte do professor, que deverá explorar aspectos da oralidade como recursos paralinguísticos que indicam as movimentações dos personagens, as visões de mundo e as interações presentes dentro do enredo da narrativa.

Na segunda parte da sequência destacam-se as habilidades que se deseja desenvolver ao longo do percurso de cinco aulas semanais com destaque para duas habilidades, a título de análise, a saber

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura;

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos. (BRASIL, 2017, p. 79)

Na presente análise considerou-se apenas as abordagens de oralidade da presente atividade. Verifica-se o uso da implementação do currículo em toda sequência com escolha cuidadosa das habilidades que se pretende desenvolver. Chama atenção o fato das estratégias de leitura literária serem acessadas como a possibilidade de exploração das dimensões lúdicas, do imaginário e do encantamento do texto, além da observação aos elementos para além da decodificação como os recursos linguísticos multissemióticos e os elementos paralinguísticos e cinésicos.

Em relação ao desenvolvimento das atividades destaca-se o seguinte trecho

Realizadas as leituras do texto, o professor fará algumas elocuições acerca da linguagem prioritária utilizada pela voz que narra ou pelos personagens que fazem uso da fala no texto. O professor poderá motivar a participação dos alunos com questões do tipo: Quem é o narrador do texto? Como você chegou a essa conclusão? Esse registro da fala do narrador é comum, ou seja, se parece com nosso jeito de falar? O que chamou mais atenção nessas falas? Que recurso linguístico marcou a fala dos personagens e que características tem essas falas? (PRATA DO PIAUI, 2022, p. 05)

O roteiro de atividades é quase inteiro marcado por questões que permitem os alunos expressarem-se. Tais roteiros pretendem que os alunos aperfeiçoem a fala na busca por repostas em relação a compreensão do texto como antecipação dos sentidos do texto e levantamento de hipóteses. Além da construção de conhecimento de forma protagonista, o estudante consegue perfazer o processo de produção do texto que o autor percorreu. Claro, que a busca por tais elementos é feita mediante leitura compartilhada, mediada e individual motivada pelo professor.

Em outro trecho que se considera importante para essa análise, outros fatores significativos sobre a abordagem da oralidade em sala de aula merecem realce

No segundo momento da sequência o texto deverá ser retomado. É interessante que algum aluno realize o recorte ou a síntese da narrativa ou o professor apresenta por meio de vídeos o reconto. Nessa aula a prioridade será a análise dos discursos

ou falas realizadas pelas personagens. O professor deverá situar a turma, dizendo que o texto lido é um trecho de uma narrativa, e que nela, Pilar conta fatos, fala de seus sentimentos, desejos e dá opiniões sobre o que vive ou presencia e sobre as pessoas com quem vive. Após essa incursão deve-se se questionar se a turma gostaria de complementar algo que selecione como importante. (PRATA DO PIAUI, 2022, p. 06)

Nessa aula em específico, há a análise das vozes dos personagens. Esses discursos levam os alunos a quais impressões sobre o mundo, as coisas, os sentimentos? Essa é a oportunidade de transcender os elementos textuais, pois aqui se revelam, mesmo em um cenário da ficção, tramas da vida real capazes de despertar nos estudantes posturas éticas de como lidar com situações como as que aparecem no texto: Pilar é uma menina que sofre os preconceitos de uma sociedade que condena meninas, que se vestem pouco femininas e que provem de famílias sem a figura paterna. O que torna a etapa da aula desafiadora é também entregar aos alunos a autoridade de modificar o texto a sua vontade.

A sequência de atividades conseguiu entrelaçar eixos de aprendizagem da língua portuguesa e permitiu, muito mais que uma atividade de intervenção de um programa de recomposição de aprendizagens em leitura, a inserção de um gênero textual em sala de aula de forma atrativa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar língua portuguesa por meio dos eixos de prática de linguagem é uma condição necessária para que nossos estudantes recuperem o gosto pela leitura. O analfabetismo funcional, as deficiências em proficiência de leitura ainda presentes nos resultados de avaliação, são frutos de práticas pedagógicas que não evocam o currículo, enquanto orientador das aprendizagens essenciais.

A oralidade é forte recurso propulsor da criatividade dos estudantes nas estratégias de leitura em sala de aula. Assim como leitura, escrita, análises linguísticas e semióticas, o texto, em diferentes gêneros e suportes, apresenta recursos que o tornam mais vivo e interativo aos leitores. Texto e leitor fazem parte do mesmo universo e se cruzam como lócus questionador um do outro. O leitor torna o texto vivo quando o percebe em suas impressões mais íntimas, quando sua compreensão já não é mais exterior, mas própria de seu contexto.

O presente trabalho, longe de esgotar o conteúdo sobre oralidade na sala de aula, pretendeu apresentar o quanto a riqueza dessa prática de linguagem pode contribuir para o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. T. Alfabetização inicial e continuada: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, p. 231-247, 2019.
- ANTUNES, I. **Aulas de Português, encontro e interação**. 2. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BATISTA, A. A. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12, p. 246-272, 2011.
- BUNZEN, C. dos S. **Dinamicidade e eventos de letramento na sala de aula**: reflexões sobre usos do caderno escolar. In: Colóquio Internacional Letramento, Cultura e Escrita, 2014, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2014.

- BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- DALVI, A. M.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, J. **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- MARCUSCHI, L. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Travessias (UNIOESTE. Online), 2009.

BNCC, TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO: EFEITOS DISCURSIVOS DA INCLUSÃO EXCLUDENTE

Aline Maria dos Santos Pereira
Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar a discursivização das tecnologias digitais e ensino de língua na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹. Ancoramo-nos nos pressupostos da Análise de Discurso (AD) de filiação pecheuxtiana, a partir da mobilização das seguintes noções como categorias analíticas: discurso, sentido e sujeito; interdiscurso, memória discursiva e formação discursiva (FD); silenciamento e discurso digital. O *corpus* é constituído por três sequências discursivas (SDs): dois recortes de trechos da BNCC e um *print* com dois comentários realizados na postagem do vídeo intitulado “Cultura Digital – A BNCC nos currículos”, veiculado no Youtube.

No espoco teórico-analítico da AD, a língua é tomada em sua opacidade, a partir das relações com a exterioridade e com a ideologia (PÊCHEUX, 2014a); e os sentidos não estão dados, no nível da transparência, estão nos âmbitos da movência, da falha, considerando que o sujeito não é pensado de forma empírica, mas sim, “discursivamente, como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz.” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 192).

Ante o exposto, a questão-problema que norteia esta pesquisa é: como se dá o funcionamento discursivo da BNCC nas/em redes digitais, acerca das tecnologias digitais e ensino de língua, e que efeitos de sentidos e posições-sujeito são instaurados nessa trama, considerando os processos de constituição, formulação e circulação desse discurso? Este capítulo está organizado em duas seções: na primeira, mobilizamos os efeitos de sentidos produzidos na BNCC sobre as tecnologias digitais e ensino, e, na segunda, discorreremos sobre os efeitos de contradição e os deslizamentos produzidos na rede digital.

AS TECNOLOGIAS NO DISCURSO DA BNCC: DO EFEITO DE LIVRE ACESSO AO NÃO ACESSÁVEL

A análise na AD, de acordo com Pêcheux (2015, p.54), consiste em um batimento contínuo na tensão entre descrição e interpretação ambas atravessadas pela teoria. Nesse quadro metodológico, além das categorias analíticas citadas anteriormente, mobilizamos a noção de regularidade discursiva; os processos regulares “são aqueles que tomam ‘certa direção’, orientados por determinações ideológicas, mas que podem se transformar, mudar de orientação conforme o interdiscurso” (FERNANDES e VINHAS, 2019, p. 143); e a noção de recorte que consiste em um fragmento de uma situação discursiva, demanda disputa e intersubjetividade – a partir do trabalho do analista afetado pela relação entre língua e exterioridade – uma vez que “privilegia esse ou aquele elemento pertinente para a significação” (ORLANDI, 1984, p. 14 e 15).

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento de caráter normativo para a área Educacional, publicado nos anos de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e, em 2018 (Ensino Médio). A seleção da BNCC como objeto de análise discursiva, sendo uma legislação educacional recente, justifica-se pelos impactos e desdobramentos já instaurados na educação, além de consequências futuras, já que, sendo um documento prescritivo para um currículo comum, vai orientar e determinar o processo educacional.

A SD1 foi constituída de um excerto do quadro das “Competências gerais para a educação básica”; e a SD2, por sua vez, de um excerto da seção 4.1.1 - “Língua Portuguesa”.

SD1: Excerto da BNCC – Ensino das tecnologias digitais

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL (2018, 68)

A SD1 se refere à Competência Geral 5 para a educação básica que se refere ao uso das tecnologias digitais. A Base propõe o desenvolvimento do ensino a partir de dez competências gerais que, conforme textualização do documento, devem ser alcançadas pelos discentes para o suposto desenvolvimento das aprendizagens definidas como essenciais. Assim, “competência” é definida na Base como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p.8)

Esse discurso das competências é supostamente sedutor para o efeito de sentido, na evidência, de uma pretensa educação democrática (NOGUEIRA e DIAS, 2018). Entretanto, na SD1 funciona um sentido utilitarista, voltado à formação da mão de obra para o mercado de trabalho materializado nos verbos “**utilizar**”, “**criar**” e “**resolver**”. Assim, em conformidade ao que Kuenzer (2007) defende, é importante a promoção de competências cognitivas e globais em detrimento de meramente operacionais. Passemos a SD2:

SD2: Recorte da seção 4.1.1 Língua Portuguesa da BNCC acerca das tecnologias digitais

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?

Fonte: BRASIL (2018, p. 9 e 68)

Observamos na SD2, a menção de gêneros digitais diversos no ambiente escolar, tais como **podcasts**, **e-zines**, todavia, muitas escolas públicas não estão devidamente equipadas, muitos docentes não possuem domínio sobre o uso efetivo dessas tecnologias e respectivos gêneros, inclusive pela ausência de oferta de capacitação, pelo poder público, nem tampouco suporte técnico de profissionais da área, para auxiliar com esse trabalho em sala de aula. Ademais, nesta SD, destacamos o funcionamento do discurso do livre acesso às mídias, como disponível para todos, conforme os ditos “**As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeo tornam acessíveis a qualquer um a produção [...] nas redes sociais e outros ambientes da Web**”[...]“**não só é possível acessar...como também produzir, publicar...**”. Percebemos uma retomada de já-ditos sobre a inclusão social, um pré-construído da memória discursiva da FD Pedagógica e da FD Governista.

A formação discursiva, isto posto, refere-se a “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014b, p. 147). A memória discursiva, por sua vez, consiste na “existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos.” (COURTINE, 2009, p.105-106); esses dizeres são retomados, inconscientemente, em diferentes contextos discursivos.

As discursividades de livre acesso às mídias digitais e à *Web*, como também sentidos de equidade, inclusão e protagonismo social dos discentes quanto ao uso efetivo da internet e mídias se repetem ao longo do texto (SD1), e, ao final do excerto, temos o seguinte: **“Em tese, a Web é democrática, todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?”** Aqui o termo **“Em tese”** produz sentidos de que “em geral, em princípio, teoricamente, por via de regra” (MICKAELIS, 2022), **“todos podem acessá-la”**; assim, esse termo, mobiliza sentidos de expectativa de uma problematização acerca do uso da internet na sociedade e na escola; esperava-se uma abordagem que salientasse as questões e as desigualdades sociais e econômicas; porém, esses sentidos são silenciados, o que vem confirmar que a BNCC é apenas um documento “Em tese”, e que não se aplica efetivamente à prática escolar; logo, o silêncio “é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.” (ORLANDI, 2018, p. 102).

Em resposta à pergunta do final do recorte da SD2, logicamente, a escola deve considerar esse espaço das tecnologias. Mas, como considerar a internet e as mídias no processo educacional, e ao mesmo tempo, desconsiderar toda uma conjuntura desfavorável para esse trabalho; portanto, há muitos não ditos no discurso da BNCC, e como diz Pêcheux, é preciso “[...] se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2015, p. 44).

Logo, funciona nesse discurso efeitos de idealização, “[...] um mundo ‘ideal’, uma língua ‘ideal’, uma rede também idealizada, afetada pelo imaginário de liberdade de conexões infinitas, da comunicação universalizada, por sujeitos supostamente ‘livres’ de todas as amarras e, ao mesmo tempo, atados por inúmeros nós” (CORTES, 2015, p. 41). De acordo com Dias (2013), nem tudo o que é acessível é acessável e esse sentido de “acesso” para todos é um efeito metafórico da “universalização”, atualizado no discurso da globalização, materializando sentidos de que há comunicação na rede e que a informação será a mesma para todos; determinações da memória discursiva de um mundo e de uma língua ideais.

Contrapondo essas evidências, Dias (2013) afirma que funciona uma equivocidade na discursivização de “acessível” na ideologia da globalização e da tecnologia, pois, “acessar algo” não significa que algo é acessível, no sentido de inteligível ou compreensível, mas que algo é passível de ser acessado, ou seja, acessável, palavra não dicionarizada.” (DIAS, 2013, p. 250). Logo, o acesso e a existência da tecnologia não representam a garantia de participação de todos e a democracia; pelo contrário, esse equívoco apaga sentidos como as desigualdades e as relações de poder na sociedade, instaurando a evidência ideológica do “todos podem”.

Essa evidência produz o efeito de consenso; e a partir dessa ideologia, de acordo com Dias (2013, p. 254), o indivíduo se sente integrado, parte da massa e assim é “personalizado na forma do ‘todos’, apagando as diferenças, apagando o político, produzindo o consenso.”

O vocábulo “acessável”, destarte, permite a mobilização de sentidos outros, limitados pelo vocábulo “acessível”, tais como, “possibilidade de” e “não garantia de”. Conceber e trabalhar com a língua, portanto, é também uma forma de poder, resistência e de instaurar um jogo discursivo de forças entre a manutenção e as discontinuidades de sentidos. Esses efeitos de consenso e inclusão, portanto, são já-ditos do interdiscurso da FD Governista, são sentidos logicamente estáveis e construídos historicamente. O interdiscurso, à vista disso, refere-se ao “pré-construído, ‘ao sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PECHÊUX, 2014a, p. 151); são dizeres retomados e regularizados no interior das formações discursivas.

Os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)² são representativos das desigualdades que, historicamente, constituem a sociedade. De acordo com essa pesquisa, o acesso à internet realizado pelos alunos em 2019 pelo computador corresponde a 81,8% na rede privada e 43% na pública; tais números demonstram as diferenças existentes entre a situação vivida por discentes das duas redes e permitem-nos questionar o sentido de igualdade de acesso e democracia produzidos na BNCC. A pesquisa aponta ainda para diferenças no próprio âmbito da rede pública no que se refere às regiões do país; o acesso à internet pelos discentes, nesse período, corresponde a: Norte 68,4% e Nordeste 77%, enquanto nas demais regiões o acesso foi de 88,6% a 91,3%. Consideremos o título da notícia abaixo que é representativa das discrepâncias socioeconômicas.

Figura 1: Captura de tela de título de notícia acerca de uma pesquisa realizada pelo IPEA³



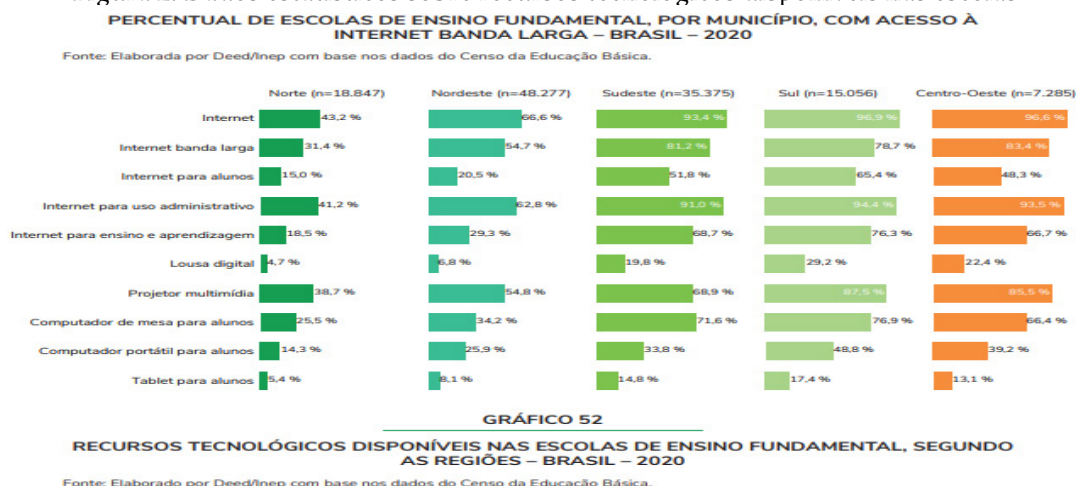
Fonte: ARAÚJO (2020, Portal de notícias Correio Braziliense)

Essa notícia acima, publicada em setembro de 2020 no portal de notícia Correio Braziliense que apresenta alguns dados da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), aponta que dos seis milhões de alunos que não tem acesso à internet, cerca de 5,8 milhões são de instituições públicas; ou seja, representa quase a totalidade do quantitativo geral. O discurso da pretensa acessibilidade à internet textualizada na BNCC, portanto, é restrita a alunos e pessoas de determinados grupos sociais e inacessível para tantos outros, pois “embora esse arquivo tenha uma capacidade de armazenamento, ao contrário da anunciada democratização de acesso livre e universal, a internet não está acessível a todos os cidadãos. Ela inclui, mas também exclui.” (GRIGOLETTO, 2017, p. 146). Não obstante essa desigualdade ser inelutavelmente comprovada, a Base não a considera e trata as complexas questões educacionais de forma superficial, desvinculada das nossas graves questões sociais. Observemos a figura abaixo que apresenta estatísticas sobre diversos recursos tecnológicos (in)disponíveis nas escolas de acordo com as regiões do país.

² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em 9 de março de 2022.

³ Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/09/4873174-cerca-de-seis-milhoes-de-alunos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet.html>. Acesso em 02 de março de 2022.

Figura 2: Dados estatísticos sobre recursos tecnológicos disponíveis nas escolas⁴



Fonte: BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021, p. 56.

Conforme a figura, a disponibilidade de recursos tecnológicos é distinta e discrepante nas regiões do país, consideremos, a nível de exemplificação, os seguintes dados: banda larga no Norte 31,4% e no Sudeste 81,2%; internet para alunos 15% no Norte enquanto 65,4% no Sul; computador de mesa 34,2% no Nordeste e 76,9% no Sul. Esses dados não são considerados no discurso da BNCC que discursiviza a educação com efeitos de homogeneidade e apaga as contradições sociais. Assim, é preciso romper com a ilusão do sentido único da BNCC, pois, os sentidos, conforme adverte Orlandi (2018, p. 92) “não perdem seu caráter errático: deslocamentos, equívocos e mudanças se produzem [...] há um trabalho silencioso na relação do homem com a realidade que lhe propicia a sua dimensão histórica, já que mesmo o silêncio é sentido.”

Os silêncios, por esse viés, significam na BNCC a partir, justamente, da relação da língua com a exterioridade e com a rede de já-ditos e esquecidos na memória, e que são reproduzidos ou refutados em cada atualização. Nessa conjuntura, percebemos que a fuga dos sentidos (ORLANDI, 2012) se instaura no discurso da BNCC, pelo silenciamento, pois, em se tratando das políticas públicas, há uma tentativa de recobrimento de significações (ORLANDI, 2016), a partir do discurso logicamente estável (PÊCHEUX, 2015) da BNCC, que produz efeitos ideológicos na transparência dos sentidos. Todavia, nos comentários digitais, na próxima seção, observamos a desregulação de sentidos e o confronto discursivo.

O DISCURSO LOGICAMENTE ESTÁVEL DA BNCC E OS DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS NAS MÍDIAS DIGITAIS: JÁ-DITOS, SILENCIAMENTOS E JOGO DE FORÇAS

Os discursos da BNCC no tangente ao ensino das tecnologias, mobilizados na seção anterior, desencadearam diversas postagens; uma dessas é o vídeo “Cultura digital – A BNCC nos currículos” do qual trazemos o *print* abaixo de dois comentários realizados na

4 Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em 05 de março de 2022.

publicação. O referido vídeo foi publicado em maio de 2018 no canal “Movimento pela Base”⁵ na plataforma do *Youtube* e contava, até a data de acesso⁶, com 131.295 visualizações.

SD3: Captura de tela de comentários digitais acerca do vídeo⁷



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=appNaWPYb6o>

Apresentamos abaixo um quadro com os comentários que compõem o *print* acima.

Quadro 1: Comentários que compõem a SD12

C1	“Nesse curso voltado para professores da Educação Básica Estadual a mulher me sugere que os alunos devam aprender noções de programação e lógica computacional. Meus alunos moram em roças, nem celular tem, vêm a cidade uma vez ao mês e olhe lá. A maioria dos que moram na cidade moram na periferia, não têm acesso fácil aos meios de comunicação como celulares e tablets e muitas vezes só entram em contato comigo na parte da noite por que é quando seus pais, que tem um celular para a família inteira, estão em casa e disponíveis. Qualquer curso direcionado qualquer para esse tipo de ‘melhoria da educação’ é só um remédio que combate um sintoma menor do problema estrutural que existe na educação brasileira.” P.S.: Não confio em nenhum curso na área da Educação patrocinado por bancos e/ou multinacionais suspeitas.”
C2	“amei, só que percebo que infelizmente as 10 competências da BNCC está longe de ser inserida nas escolas do nosso município...”

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Os comentários realizados na postagem (SD3) instauram deslizamentos de sentidos e confronto discursivo na rede. No C1, por exemplo, assume-se uma posição sujeito de contra-identificação ao discurso inscrito na BNCC, com efeitos de revolta e denúncia sobre as reais condições de algumas escolas e as diferenças sociais: “[...] **meus alunos moram em roças, nem celular tem, vêm a cidade uma vez ao mês e olhe lá**”, **“moram na periferia, não tem acesso fácil aos meios de comunicação como celulares e tablets...”**.

Instaura-se, assim, a equivocidade no discurso inscrito na BNCC, que funciona com efeitos de promoção de uma educação de qualidade, como vemos no trecho seguinte, do comentário 1: **qualquer curso direcionado para esse tipo de ‘melhoria da educação’ é só um remédio que combate um sintoma menor do problema estrutural que existe na educação brasileira.” (C1)**. Funciona, nesse discurso, uma posição-sujeito de confronto com a BNCC, pois contesta as suas propostas, as quais, segundo o discurso do C1, podem funcionar como uma ínfima melhoria da Educação, mas não combate as questões estruturais; essas propostas deveriam contemplar reais investimentos nas estruturas das escolas, no incentivo de pesquisas e na valorização docente.

5 Esse grupo se autodenomina como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” É um grupo composto por profissionais de instituições públicas e privadas e mantidas por instituições particulares, como: Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Natura. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quemsomos/#:~:text=Somos%20uma%20rede%20n%C3%A3o%20governamental,e%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em 18 de março de 2022.

6 Acesso em 12 março de 2022

7 Acesso em 12 março de 2022

Materializa-se também, no C1, um efeito de resistência à participação de empresas privadas na educação com determinações da ideologia neoliberal, **“não confio em nenhum curso na área da Educação patrocinado por bancos e/ou multinacionais suspeitas.”** A ideologia neoliberal, isso posto, determina os sentidos inscritos nas FDs que atravessam a BNCC acerca de investimento, rentabilidade e preparo para o mercado de trabalho, e assim, “o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa. (LAVAL, 2019, p. 20-21); nessa direção, afirma que

a escola comporta uma grande contradição, longamente exposta por inúmeros autores, entre as aspirações igualitárias condizentes com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes, uma contradição que de certo modo acelera a imposição da concepção liberal da escola, a qual declara superá-la e na realidade a agrava. A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como uma solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar.

Esses efeitos de sentido de “igualdade” e “solução” são instaurados a partir de um imaginário de língua e de sociedade, na perspectiva da idealização e homogeneidade. No C1 essas evidências deslizam e produz-se a contestação. Nessa conjuntura, “o digital, o uso da internet, dos aplicativos e dispositivos móveis criam outras possibilidades para o sujeito, outras formas de guerra, mas também de resistência [...]” (DIAS, 2018, p. 118). No C2, notamos um funcionamento de distanciamento entre teoria (BNCC) e a aplicação: **“infelizmente as 10 competências da BNCC está longe de ser inserida nas escolas do nosso município.”** Nessa conjuntura, esses movimentos de ruptura de sentidos nos comentários, permitem-nos afirmar que “a concepção do virtual vai além de seus aspectos tecnológicos, pois sua constituição também envolve o espaço físico e o discursivo, sendo este pensado articuladamente à história, afetado pela exterioridade.” (CORTES, 2015, p. 27).

Dado o exposto, os efeitos de livre acesso às mídias produzidos na BNCC são desregularizados e refutados na rede por meio dos comentários. Esses movimentos são importantes, considerando que “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’”. (PÊCHEUX, 1995, p. 304) Notamos, portanto, que se instauram no discurso materializado na Base, sentidos em fuga -uma vez que a fuga consiste como “o não sentido. O designificado. O insignificado (...) fuga porque foge” (ORLANDI, 2012, p. 20) - pelo viés do equívoco e dos silenciamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gestos analíticos mostram, em resposta à nossa questão-problema, que o discurso da BNCC sobre as orientações para uso das tecnologias, no contexto escolar, funciona com efeitos de equidade, inserção, acessibilidade democrática às mídias e à Web e de protagonismo social dos discentes. Todavia, os dados apontam que esse discurso funciona com muitos não ditos, a exemplo das diferenças e desigualdades socioeconômicas dos discentes e das regiões do Brasil, das reais condições das escolas, além da ausência de investimentos na formação docente continuada. Dados revelados pelo INEP, em 2020, apontam que muitas instituições não possuem laboratórios, não disponibilizam internet, enquanto outras têm

aparelhos tecnológicos em abandono pela falta de profissionais especializados para dar suporte técnico ao trabalho pedagógico; ademais, frequentemente ocorrem roubo dos equipamentos, pela ausência de investimentos em segurança. Assim, a BNCC, acerca das tecnologias e ensino, é discursivizada sob a transparência dos sentidos com efeitos de inclusão, mas contribui para a manutenção da ordem mercadológica e da (des)organização social, uma falsa inclusão ou inclusão excludente (KUENZER, 2007), visto que

a estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/ negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1170-1171)

A “aparente disponibilização das oportunidades educacionais” é o efeito de evidência de sentidos da FD Pedagógica que funciona no discurso oficial da BNCC. O funcionamento discursivo nas/em redes digitais, acerca das tecnologias e ensino de línguas, por sua vez, instaura uma (in)tensa movimentação de sentidos e de sujeitos, tendo em vista o jogo de forças da memória do discurso pedagógico e o modo específico de circulação do discurso digital. E como há furos nas redes, o discurso da univocidade lógica da BNCC, do “todos podem acessar”, é confrontado e sofre deslocamentos de sentidos, instaurando a resistência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf Acesso em 15 de marc. 2022.
- CORTES, Gerenice de Oliveira. **Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica**. 2015. 268f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Edufscar, 2009.
- DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- DIAS, Cristiane. Museu da Língua Portuguesa - língua de acesso: “acessável” ou acessível? In.: **Letras, Santa Maria**, v. 23, n. 46, p. 245-256, jan./jun. 2013.
- FERNANDES, Carolina; VINHAS Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teóricoanalítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.
- GRIGOLETTO, Evandra. **Entre a dispersão e o controle: ler os arquivos da internet hoje**. In.: FLORES, Giovanna et al (Orgs.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. Vol. 3. Campinas – SP: Cortes, 2017.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ.Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15 mar de 2022.

- LAVAL, Christian. **A escola não é empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Revista Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 17, n. 35, 2003.
- NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**. Vol. 31, n. 2, dezembro/2018.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. São Paulo: Editora da Unicamp, 2018.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista ALED**, 2016.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Recortar ou segmentar? In: **Linguística**: Questões e Controvérsias. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26
- PÊCHEUX, Michael. Discurso e Ideologia(s). In. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Orlandi. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In.: GADET, F. e HAK, T.(Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: Estrutura ou acontecimento. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014b.

A ETNOTERMINOLOGIA DOS ENCANTADOS NA ILHA DOS LENÇÓIS (MA)

Benedito Josivaldo Lopes Júnior
Tabita Fernandes da Silva

INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretende mostrar a realização de um estudo etnoterminológico realizado na Ilha dos Lençóis/MA, o qual toma como base o universo dos discursos orais sobre o Encantado, com vistas a compreender a relação existente entre o sobrenatural (Encantados) e o natural (moradores e o meio ambiente), representada por meio de possíveis etnotermos. Esse universo é formado por mitos e lendas do sebastianismo lençoense e propagado, há décadas, pelos moradores do lugar.

Desse modo, esta pesquisa ocupa-se em estudar as lexias *Rei Sebastião* e *Touro Negro*, léxico que se refere aos Encantados daquela cultura, as quais foram extraídas de narrativas orais, a fim de comprovar se esse léxico pertence a uma *língua de especialidade* conforme propõe a Etnoterminologia. Essa questão constitui o problema de pesquisa no qual este estudo está centrado.

Partiu-se, então, da hipótese de que a ilha dispõe de uma *língua de especialidade*, ou seja, seus moradores utilizam um léxico muito particular, formado por lexias que contém um significado próprio do lugar, léxico esse que se restringe ao universo discursivo das narrativas orais.

Assim, este trabalho está dividido em duas seções, em que a primeira traça importantes discussões acerca do movimento cultural Sebastianismo iniciado em Portugal e trazido para o Brasil. Mostra, ainda, como esse movimento se estabeleceu na Ilha dos Lençóis e como acabou ganhando traços distintivos daquele, caracterizando-se como um Sebastianismo que é sustentado sob três pilares: Tambor de Mina, Catolicismo e o mito. Na segunda seção, descreve-se a origem da Etnoterminologia como disciplina de estudo, os métodos utilizados nesta pesquisa e, por fim, a análise das duas lexias escolhidas.

ASPECTOS CULTURAIS: AS PROEZAS DE UM REI ENCANTADO

No século XVI surge em Portugal um movimento cultural criado a partir do desaparecimento do décimo rei do país em uma batalha na África. O fato de o corpo do rei nunca ter sido computado entre os mortos daquele combate fez nascer no povo português a esperança de que ele não havia morrido e que, a qualquer momento, poderia retornar (BRAGA, 2001, p. 24). No entanto, a esperança acendida entre eles ganhou novos contornos e alcançou o status de uma crença popular, reunindo adeptos que acreditavam fielmente que o rei Sebastião estaria vivo e que retornaria para livrá-los da desolação que enfrentavam na época, nascendo, assim, o Sebastianismo (BRAGA, 2001, p. 24). Segundo Godoy (2005, p. 67), a espada que pertenceu a dom Afonso Henriques ganhou um significado maior, pelo fato do rei Sebastião tê-la usado na sua última batalha. Além disso,

Ajuda a construir também uma vigorosa ligação entre o soberano e o seu povo, pois os dois compartilham de uma mesma memória cultural, na qual os dois têm pa-

pel importante e se necessitam um do outro para dar continuidade aos projetos de Deus. Todo este processamento de símbolos culturais e históricos iria favorecer, enfim, um grande acontecimento, conhecido como a batalha de Alcácer Quibir, que, apesar de ter tido um final dramático, marcará o processo histórico e cultural português, e favorecerá o ingresso da figura de Dom Sebastião no panteão de mitos portugueses (GODOY, 2005, p. 67).

Foi assim que a figura de um rei desaparecido ganhou fama na Europa e navegou rumo aos continentes americanos. Embaladas pelas grandes ondas do mar afora, vieram as histórias que estavam entranhadas na memória daquele povo, bem como o mito sebastianista, do rei que um dia voltaria para livrar Portugal dos seus inimigos. Várias regiões no Brasil acabaram aderindo à crença, de modo que a volta do rei desaparecido começou a ser esperada para além do território português. Não se sabe como essa crença chegou aos lugares mais remotos do Brasil, mas o fato é que o mito se espalhou Europa afora e fez nascer novas histórias nos lugares onde chegava.

O SEBASTIANISMO NO IMAGINÁRIO LENÇOENSE

Um dos lugares alcançados pelo Sebastianismo foi a Ilha dos Lençóis, localizada no litoral maranhense, a qual tornou-se um repositório de narrativas firmadas no mito do rei português que, juntamente com sua tripulação real, ancorou o seu navio na ilha, encantando-se ali, segundo os moradores daquele lugar. No entanto, esse movimento cultural ganha, naturalmente, aspectos diferenciados daquele movimento português. Essa crença atrelada a outras lendas que foram surgindo após a formação do lugar construíram naquele povo o rico imaginário que perpassa décadas na memória dos lençoenses.

Todo esse imaginário local gira em torno de um sebastianismo que já não espera mais por um rei que irá livrar a nação portuguesa, mas que exalta esse rei e que conta e canta (nos terreiros da Mina) a figura do Encantado que, na ocorrência do desencanto, trará abundantes riquezas para aquela sofrida comunidade. Sendo assim, o sebastianismo da Ilha dos Lençóis ganha um teor particular, ou seja, a história da grande espera dos portugueses dá lugar à manifestação de seres e de lendas que, desde a origem da população lençoense, vem sendo transmitida de geração em geração. Segundo Braga (2002, p. 29), o sebastianismo da ilha ganha características de conto maravilhoso. Esse é, *latu sensu*, um arsenal fantástico de lendas sobre seres míticos que aparecem por ali, os quais, segundo todos os entrevistados, protegem o lugar, sobretudo o meio ambiente. É forçoso, então, conceituar o que seria o mito. Segundo Mircea Eliade (2016),

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (ELIADE, 2016, p. 11).

É exatamente a este tempo primordial da ilha que os lençoenses atrelam a figura do rei. Mas, pode-se perguntar: qual a relação entre o sebastianismo e a etnoterminologia deste trabalho? É justamente sobre isso que se discorre na próxima seção.

ANÁLISE ETNOTERMINOLÓGICA DO CORPUS LEVANTADO

A Etnoterminologia foca-se na análise de termos pertencentes ao universo de discursos etno-literários e dos discursos das linguagens especiais com baixo grau de tecnicidade e de cientificidade. Sendo assim, ela abarca os estudos da relação existente entre as unidades lexicais e a realidade cultural de determinado universo de discurso, ou seja, termos que representem um universo cultural específico. Segundo Barbosa (2006), essas unidades lexicais possuem “sememas muito especializados, construídos com semas específicos do universo de discurso em causa, provenientes das narrativas, cristalizados, de modo a tornar-se verdadeiros símbolos dos temas envolvidos” (BARBOSA, 2006, p. 48). Essa autora utiliza a concepção de universo de discurso proposta por Pais (1984), segundo o qual, define-se como universo de discurso

um conjunto não finito, ou que tendem *ad infinitum*, de todos os discursos manifestados que apresentam certas características comuns e constantes, assim como certas coerções suscetíveis de configurar uma norma (...) que compreende, por sua vez, uma série de normas frásticas, lexicais, semântico-sintáticas, às vezes fonético-fonológicas, e outras tantas normas transfrásticas, narrativas, discursivas, dependentes da argumentação, da veridicção, da versos-similhança, da eficácia, ou aquelas concernentes aos mecanismos da persuasão/interpretação, da manipulação/contramanipulação, da sedução, às formulações específicas das relações intersubjetivas, espaciais e temporais de enunciação e enunciado e, ainda, às que dizem respeito às modalidades, às modalizações discursivas dominantes, e, enfim, aos processos de produção e reiteração da ideologia, próprios de um determinado universos de discurso (PAIS, 1984 apud BARBOSA, 2006, p. 48).

A partir disso, Barbosa argumenta que o objeto de estudo da Etnoterminologia são os discursos etno-literários, os quais apresentam pouco grau de tecnicidade e de cientificidade, e que abrangem

a literatura oral, literatura popular, literatura de cordel, mitos, lendas, folclore que são preservados, ao longo dos séculos, pela memória coletiva das comunidades e transmitidos de uma geração à outra pelas populações e também os discursos especiais com baixo grau de tecnicidade e cientificidade (PAIS & BARBOSA, 2004, p. 79-100 apud LATORRE, 2013, p. 73).

Esses discursos são tão peculiares que acabam tendo uma linguagem específica que reflete a cultura e o modo de viver do ambiente onde eles estão inseridos, graças a um estatuto próprio que essas linguagens têm.

MÉTODOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Como já dito, o locus desta pesquisa foi a Ilha dos Lençóis/Ma, onde se registraram narrativas orais contadas pelos moradores. Com isso, o tipo de pesquisa requerido foi a pesquisa de campo. Para sua execução, foram escolhidos 15 sujeitos colaboradores, dos quais 11 são moradores da ilha até hoje, 3 moram no município de Apicum-Açu – mas 2 desses sujeitos viveram cerca de 40 anos em Lençóis e o outro viveu cerca de 20 anos ali; uma colaboradora que nasceu e passou a infância e a adolescência na ilha, mas, atualmente, mora em São Luís. Desses 15 colaboradores, contou-se com 2 homens e 1 mulher jovens (18 a 25 anos);

3 homens e 2 mulheres de meia idade (30 a 45 anos); 4 homens e 3 mulheres da terceira idade (a partir de 50).

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa de campo, desenvolvida sob uma abordagem quali-quantitativa, por meio da observação direta *in loco* e de entrevistas e questionários aplicados aos indivíduos selecionados, bem como da coleta de narrativas orais. Os questionários continham perguntas relacionadas aos dados da pessoa e do lugar estudado, que deu uma visão mais ampla da etnografia da ilha. Nas entrevistas semi-estruturadas indagou-se aos informantes sobre as narrativas orais da ilha que eles conheciam, suas experiências com os entes da encantaria e seu ponto de vista a respeito deles. Desse modo, eles puderam ficar mais à vontade para cooperarem com a pesquisa, participando de conversas informais e, posteriormente, com narrativas orais. Além desses instrumentos, utilizou-se um computador e um celular para gravar e registrar em fotografias e vídeos tudo o que acontecia durante a pesquisa. Foram escolhidas, entre um amplo conjunto encontrado nas narrativas coletadas, duas unidades lexicais do falar lençoense, para serem analisadas neste trabalho. No que se refere à análise dos dados colhidos, adotou-se o modelo de ficha terminológica proposto por Faulstich (1996 *apud* REIS, 2019, p. 65).

ANÁLISE DAS LEXIAS REI SEBASTIÃO E TOURO NEGRO

A primeira etapa no tratamento dos dados foi fazer a transcrição de todas as gravações. Após isso, fez-se um levantamento de todas as lexias que aparentavam ter valor terminológico, ou seja, um sentido específico naquela comunidade, selecionando, então, cerca de 40 unidades lexicais. Tendo em vista o corpus e os requisitos adotados pela Etnotermiologia, escolheram-se as lexias *Rei Sebastião* e *Touro Negro*, para a análise etnoterminológica. Tais lexias foram analisadas considerando: a) aspectos da constituição vocabular conforme constante na ficha terminológica; b) o uso das lexias e seus significados no universo da encantaria na Ilha dos Lençóis. Sabendo que um etnotermo é uma célula indivisível de um léxico que se realiza nos discursos orais etno-literários, influenciando diretamente no modo como o seu falante pensa, vê e vive no mundo, construindo não só uma *língua de especialidade*, mas uma axiologia diferenciada, optou-se por discorrer, detalhadamente, a atuação dessas lexias na comunidade lençoense.

a. Termo **rei Sebastião**

Ficha terminológica do termo rei Sebastião

Lx	Lexema	Rei Sebastião
Dct	Data de coleta	15/02/2020
Resp.	Responsável	Benedito Josivaldo Lopes Junior
Lt	Língua do termo	(X) Português () Espanhol () Inglês () Outra língua
Va	Variante	Ø
Cg	Classe Gramatical	Sintagma terminológico masculino
Co	Contexto	<i>quando eu me entendi... já diziam que o dono do lugar era rei Sebastião... né? a gente num são de nadinha porque era criança. Depois que a gente foi se entendendo... dizem que... que tinha o rei Sebastião que andava na carroça.</i>
Df	Definição	<i>Encantado mítico e religioso com poderes de aparecer em noites de lua cheia, na figura de um cavaleiro montado em seu cavalo ou de um touro negro.</i>

Fc	Fontes do contexto	<i>O colaborador da pesquisa</i>
Dc	Dados do colaborador	<i>Maria de Fátima Torres</i>
Dp	Dados do pesquisador	<i>LOPES JR, B. J. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA – LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA)</i>
Rev.	Revisor	<i>SILVA, T. F da (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA – PPLSA)</i>
Dcf	Data de criação da ficha	<i>09/02/2021</i>
Nt	Notas	<i>Esse Encantado é tido como o fundador e, portanto, dono da ilha.</i>

Fonte: Dados catalogados durante a pesquisa, 2020.

O *rei Sebastião* é o Encantado mais conhecido e falado na ilha. Suas aparições são sempre muito galantes, fazendo jus à sua figura real. É tido como o rei e dono daquela ilha, pois dizem que, antes de qualquer morador humano chegar ao local, ele já estava alojado ali com toda a sua corte. Alguns dos colaboradores dizem que o rei veio fugido de uma batalha, pois viu que estava perdendo, então reuniu as pessoas mais próximas e embarcaram em um navio até chegarem à Ilha dos Lençóis. Sobre isso, o colaborador Joel diz que “Os donos de lá. Mas o dono de lá é... era o Rei Sebastião... esse era um... ele só passeava no cavalo. Te... teve muita gente que viu ele no cavalo, montadão, que areia ia fumaçando. Esse aí eu num vi.”. Em outra narrativa, a colaboradora Benedita fala: “diz que era ele que se transformava no Touro grande... Touro preto. Ele era preto, né?”. Joel e Benedita são dois dos moradores mais antigos da ilha e conhecem diversas narrativas em que o rei aparece.

Fica evidente que o rei se manifesta de diversas formas, sempre nas noites de sexta-feira, quando a lua aparece. Uma dessas formas é com sua própria aparência de rei, com uma coroa brilhante e com suas vestes muito bonitas e luzentes. Algumas noites, ele aparece só com seu cavalo branco; outras, com uma carruagem de ouro. Outra maneira do rei se manifestar é como um touro negro, soltando fogo pelas ventas, aparecendo em determinado local e desaparecendo em outro misteriosamente. Deste modo, o mito do rei Sebastião ancorou-se na memória dos lençoenses, de modo a fazer dessa figura não só um morador, mas o dono do lugar. Assim, lembra-se o que disse o estudioso Mircea Eliade sobre os mitos:

Entre os turco-mongóis e os tibetanos, as cantigas épicas do ciclo Gesar só podem ser recitadas à noite e durante o inverno. “A recitação é comparada a um poderoso sortilégio. Ela ajuda a obter vantagens de todo tipo, particularmente êxito na caça e na guerra (...). Antes de iniciar a recitação, prepara-se uma área, que é pulverizada com farinha de cevada torrada. A audiência senta-se ao redor. O bardo recita a epopeia durante diversos dias. Dizem que, em outros tempos, viam-se nessa ocasião as pegadas dos cascos do cavalo de Gesar sobre a área preparada. A recitação, portanto, provocava a presença real do herói” (ELIADE, 2016, p. 15).

Na Ilha dos Lençóis, sempre que se contavam histórias sobre qualquer um dos Encantados, fazia-se uma roda, como dito na citação anterior, e quanto mais se contava sobre o rei e seus encantos mais sua presença era sentida na comunidade. Os moradores mais antigos diziam que tudo o que existe na praia é do rei. Inclusive, segundo eles, os búzios são joias valiosas dele. É exatamente por isso que ninguém pode pegar as coisas que encontram por lá, porque roubarão objetos que são propriedades do rei, o que seria uma transgressão.

Portanto, ao analisar a *lexia Rei Sebastião*, percebe-se não só que ela se realiza nos discursos orais etno-literários da Encantaria, mas que, arraigando-se ao imaginário daqueles

moradores, estabelece uma nova forma de viver, uma forma de pensar o mundo diferente do modo como se pensa em qualquer outro lugar que não tenha contato com essa cultura. Assim, mencionar a lexia *Rei Sebastião*, na localidade, evoca muito mais que uma figura mítica, mas um modo de vida próprio daquela sociedade.

b. Termo **Touro Negro**

Ficha terminológica do termo Touro Negro

Lx	Lexema	Touro Negro
Dct	Data de coleta	27/02/2020
Resp.	Responsável	Benedito Josivaldo Lopes Junior
Lt	Língua do termo	(X) Português () Espanhol () Inglês () Outra língua
Va	Variante	Touro encantado, boi preto
Cg	Classe Gramatical	Sintagma terminológico masculino
Co	Contexto	novamente segundo os meus avós/ os relatos dos meus avós... que ele aparecia... a noite de lua cheia... eh! provavelmente no mês de maio, noite de lua cheia/ mês de maio... ele surgia no/ nos morros... o touro... ele em forma de touro... o touro pres/ preto... com a estrela na testa brilhante/ muito brilhante.
Df	Definição	Encantado mítico e religioso que aparece nas noites de sexta-feira e de lua cheia, soltando fogo pelas narinas, com uma estrela dourada na testa e desaparecendo misteriosamente.
Fc	Fontes do contexto	O colaborador da pesquisa
Dc	Dados do colaborador	Josenilde Rabêlo de Oliveira
Dp	Dados do pesquisador	LOPES JR, B. J. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA – LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA)
Rev.	Revisor	SILVA, T. F. da (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA – PPLSA)
Dcf	Data de criação da ficha	10/02/2021
Nt	Notas	Diz-se que, se alguém conseguir acertar essa estrela, desencantará o touro que, na verdade, é outra manifestação do rei Sebastião.

Fonte: Dados catalogados durante a pesquisa, 2020.

A lexia *Touro Negro* refere-se à figura que aparece em noites de Lua cheia sobre a duna mais alta da ilha, soltando fogo pelas ventas. Os moradores afirmam que ele é o rei Sebastião, encantado na figura de um animal que carrega uma estrela na testa. Segundo a lenda, se alguém acertar essa estrela com uma lâmina, conseguirá matar o touro e, dessa forma, desencantará o rei, fazendo com que seu império submerso venha habitar em cima e todo o estado do Maranhão vá para o fundo do Atlântico.

Alguns dos ilhéus o chamam Touro Negro, outros o chamam de Boi Preto, mas sempre é relacionado à mesma figura do imaginário lençoense. A seguir, o excerto de uma narrativa sobre uma de suas aparições.

rapaz eu nunca/ eu nunca vi mas... essa mulher que morava comigo aí Rosa ela/ ela me contava uma história que... ela pescava na serra né? mais um senhor chamado Seu Légua. Ele já morreu também... e outra... num sei se era prima dela. Eles estavam pra serra... eles estão lá em cima esperando a hora, que eles olham... lá vem aquele boi... aquele boi preto, né? Uma estrela na testa... brabo, brabo pra caramba.

E eles ficaram.../ saíram da frente dele: “lá vem um boi, lá vem um boi, lá vem um boi”. Noite de lua também isso aí. Eles aparecem mais é noite de lua. Num parecem em noite escura não. Aí “lá vem, lá vem, lá vem, lá vem” e ela era toda medrosa... “lá vem esse boi, lá vem esse boi”. Ninguém pensou se era o rei né? “lá vem/ lá vem” e o boi brabão querendo... foi no rumo da beira... foi no rumo da maré. Foi, foi, foi, foi e andou por dentro da maré. Foi de água no pescoço até ((bate uma mão na outra))¹... sumiu pra dentro da ma/ da água. Ela viu essa... ela olhou essa/ essa que era minha mulher Rosa. Ela olhou essa cena que ela disse também esse boi... e ela já achava que era o rei Sebastião que tava ali... todo mundo viu nessa hora que tava lá esse boi/ quer dizer eles/ eles três né?

Um trecho da narrativa de outro colaborador reforça a aparição do rei e sua transfiguração em touro negro:

ó aqui... é uma le... é uma ilha muito encantada. Assim tem o... tem várias lendas aqui... aqui em Lençóis... inclusive a do Rei Sebastião né? que os mais... os antigos falavo que primeiro olhavo o cavalo... aí tem uma lenda que... quem... atingisse... o/a estrela do touro... diz que aqui Lençóis virava cidade e São Luís virava... praia né?... tudo é lenda né?

As demais narrativas confirmam o fato de que “boi preto”, “touro negro”, “touro preto” são termos sinonímicos e se referem a um personagem mítico, pertencente ao sebastianismo, que, segundo os moradores, é a transfiguração animalesca do Rei Sebastião. Esta, depois da do Rei, é a figura mais conhecida do sebastianismo maranhense. Sobre essa lenda, o sociólogo e jornalista Pedro Braga diz

Conta-se que no dia 24 de junho, dia de São João, à meia noite, aparece nas praias da Ilha dos Lençóis um touro negro, deitando fogos pelas narinas e com uma estrela alvinhenta na testa. É Dom Sebastião, encantado, o “dono da praia”, como é vago dizerem os embarcações que transitam por aquela região. E ele surge primeiro debaixo do pé de amesca, jurema ou emburataia, todas árvores de propaladas virtudes medicinais (BRAGA, 2001, p. 29).

O estudo que Pedro Braga faz sobre a figura mítica do Touro Encantado da Ilha dos Lençóis é de suma importância para se compreender o significado e a influência que tal figura exerce sobre os moradores do lugar. Além de interferir, por meio de suas supostas aparições, no seu cotidiano, insufla-lhes a fé em uma vida melhor com o desencantamento do rei e isso lhes revigora a força para continuarem a tradição das narrativas orais, pois, para eles, elas são um fio de esperança para chegarem à bem-aventurança das riquezas imergidas do rei. Tem-se, portanto, um interessante paradoxo de que o mito mantém o povoado e o povoado conserva o mito.

Fica evidente que essa lexia, assim como *Rei Sebastião*, funciona como um etnotermo, pois reproduz a realidade dos moradores da ilha de modo que o sistema linguístico onde ela está inserida regula o modo como os ilhéus vivem cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia que, na Ilha dos Lençóis, há uma realidade que é regida e sistematizada pelo mito em que os moradores recorrem às práticas ensinadas pelos entes sobre-

¹ Geralmente, na Ilha dos Lençóis, esse gesto significa dizer que algo ou alguém foi embora rapidamente, correu ou desapareceu. Na maioria das vezes, ele aparece antes do verbo de ação. Ex.: “Eu estava vendo o boi, quando de repente ele (faz o gesto) sumiu”.

naturais. Destarte, descobriu-se ser de grande valor o universo de mitos e lendas existentes no imaginário dos ilhéus tanto quanto são importantes os recursos naturais de que os moradores se utilizam para sobreviver diariamente. Comprova-se, então, a hipótese inicial, pois, por meio da análise das lexias, comprova-se que são etnotermos e que pertencem a uma *língua de especialidade*, muito particular dos lençoenses.

Assim, reitera-se, nessas considerações finais temporárias que o conjunto de etnotermos levantados e analisados nesta pesquisa corrobora o fato de que a linguagem está profundamente arraigada à vida do seu usuário, o homem, e as palavras, mais especificamente, guardam em seu corpo de som e significado uma espécie de sùmula, um pedaço representativo das diversas experiências humanas em sua busca por conduzir a vida de forma mais harmônica com o meio onde habita.

Nos dois etnotermos selecionados para análise vê-se a forte interdependência entre língua, história, cultura e sociedade em uma interrelação tão profunda que se não se considerar a interação entre essas, o sentido desses etnotermos estará perdido e morto.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Aparecida. Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de atuação. In: ISQUERDO, Aparecida Negrini; ALVES, Ieda Maria (Org.). **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande – MS: Editora UFMS, v 3. 2007, p. 433-446.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Para uma etno-terminologia: recortes epistemológicos. **Revista Ciência e Cultura**: São Paulo. Vol. 58, n. 2, 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_issue-toc&pid=0009-672520060002&lng=en. Acesso em: 05 dez. 21.
- BRAGA, Pedro. **O touro encantado da Ilha dos Lençóis**: (o sebastianismo no Maranhão). Pedro Braga. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- GODOY, Marcio Honorio de. Dom Sebastião no Brasil: fatos da cultura e da comunicação em tempo/espaço. São Paulo: Perspectiva; Fapesp; 2005.
- LATORRE, Vanice Ribeiro Dias. A dialética entre os extremos: da terminologia à etnoterminologia. **Caderno seminal Digital – UFRJ**, Rio de Janeiro, vol. 19, nº 19, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/cadernoseminal/article/view/12062/9443>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- REIS, Maria do Socorro Braga. **Encantados na praia de Apeú Salvador (Viseu-PA)**: um estudo etnoterminológico das narrativas dos moradores. Dissertação (Mestrado) – Programa de Interdisciplinar em Linguagens e Saberes na Amazônia, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019.

CAMINHOS E POSSIBILIDADES DA SOCIOLINGÜÍSTICA: UM OLHAR ALÉM DA TEORIA VARIACIONISTA

Luan da Silva Santos

INTRODUÇÃO

A linguística hoje é uma área do conhecimento que possui diversos ramos e teorias, as quais, por um lado, possuem vários pontos complementares e por outro, apresentam contrastes em muitos aspectos teóricos e metodológicos. No entanto, apesar da existência de múltiplas correntes linguísticas, todas possuem em comum a preocupação pelo seu objeto principal: a linguagem. O interesse pelo estudo da linguagem é bastante antigo e se inicia antes mesmo de que a disciplina se constituísse como uma área autônoma, por exemplo, desde a antiguidade clássica já se notava um olhar para a linguagem, embora neste momento ela ainda não possuísse um caráter central. Nesse sentido, podemos citar como exemplo o *Crátilo* produzido por Platão, no qual existem várias especulações sobre a linguagem, porém dentro de um viés mais paralinguístico, uma vez que se relacionava linguagem e conhecimento ou linguagem e outros temas.

Após um vasto período de especulações, descobertas, mudanças na estrutura social, eventos históricos, nascimento de teorias diversas e correntes que surgiram em oposição a outras, a linguística começa a despertar um olhar mais específico para questões sociais e passa a perceber que essas questões influenciam a linguagem. É importante destacar que esse olhar também ocorre em outros momentos da disciplina, embora não de forma tão delimitada como anos depois é possível averiguar na Sociolinguística. Ainda assim, podemos citar, por exemplo, que antes do surgimento das teorias sociolinguísticas propriamente ditas, Saussure já concebia a linguagem como um sistema afetado por questões sociais.

Desse modo, objetivamos neste trabalho apresentar, em um primeiro momento, os principais fatores históricos que contribuíram para a formação da Sociolinguística tal como a concebemos nos dias de hoje, e posteriormente, mostrar que ela não se limita apenas a teoria variacionista, embora a mudança e a variação sejam centrais nos estudos sociolinguísticos. Assim, pretendemos mostrar brevemente que é interesse também da disciplina atualmente outros estudos, tais como: as atitudes linguísticas, acomodação linguística, plurilinguismo, questões referentes ao contato linguístico, preconceito linguístico, aplicações no âmbito educacional, línguas minoritárias, política linguística etc.

A partir da leitura de alguns artigos acadêmicos percebemos uma ênfase em relação à teoria variacionista e, em certa medida, uma carência de menção, sobretudo em textos mais gerais e introdutórios, a essas outras possibilidades e ramificações que são identificadas na disciplina. Para tanto, reservamos parte de nossa pesquisa para discorrer brevemente sobre algumas dessas temáticas à luz de alguns trabalhos publicados que nem sempre são trazidos à tona em textos que abordam o amplo campo sociolinguístico.

Assim sendo, na primeira seção, abordamos alguns dos principais eventos históricos que impulsionaram o desenvolvimento da sociolinguística e mencionamos alguns autores que defendem o caráter social da linguagem. Logo, trazemos os procedimentos metodológicos usados na pesquisa com a finalidade de mostrar o tipo de pesquisa realizada, as-

sim como as etapas da investigação. Na seção seguinte, apresentamos outros estudos que são identificados como pertencentes também ao campo de estudo da sociolinguística, os quais, possuem como ponto de partida a própria teoria variacionista, mas que são normalmente desenvolvidos com um caráter mais qualitativo, e, portanto, são apresentados aqui como outras possibilidades da área. Finalmente, trazemos as palavras finais, retomando e comentando alguns dos pontos abordados.

SOCIOLINGÜÍSTICA: O QUE É, O QUE ESTUDA E COMO SURTIU?

Ao falar sobre sociolinguística, grande parte dos trabalhos produzidos até o momento ressaltam dois aspectos principais: o seu caráter interdisciplinar e a sua relação com a sociedade como proposto pelo próprio termo. A esse respeito, podemos referenciar Benveniste (1995, p. 27) que diz que: “é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente”. Silva e Aguilera (2014, p. 705) também fazem menção a esse caráter ao conceber que: “existe uma tríade indissociável homem-língua-sociedade, pois cada componente depende do outro para existir. Sobre seu aspecto interdisciplinar Etto e Carlos (2017, p. 722) ressaltam que: “em sua formação a sociolinguística utilizou-se de basicamente três disciplinas: A linguística, a antropologia e a sociologia, e pôde mesclar as contribuições de cada uma dessas áreas”. Cada um desses campos do conhecimento trouxera aportes significativos em questões teóricas, metodológicas, a respeito do conhecimento da própria linguagem e da etnografia como apontado pelos autores.

Nesse sentido, quais os principais eventos e fatos históricos que contribuíram para a formação da sociolinguística? Quais os caminhos e possibilidades que essa disciplina oferece hoje como um campo de estudo bastante estudado e referenciado por diversos pesquisadores? Desde o seu início, assim como mencionado por Bolton (1992 apud HERNÁNDEZ-CAMPOY e ALMEIDA, 2009, p. 1), a sociolinguística teve de reivindicar sua identidade como campo de estudo, segundo o autor, devido aos problemas relacionados à sua definição. De acordo com Hernández-Campoy e Almeida (2009, p. 10), para compreender as origens da sociolinguística, é necessário levar em conta vários acontecimentos históricos. Para os autores, é a partir da segunda guerra mundial, em um primeiro momento no contexto norte-americano e depois em outros países, que se inicia uma crise de concepções historicistas e o surgimento de uma sólida corrente neopositivista, que passa a ser conhecida como *revolução quantitativa*. Nessa corrente, o trabalho científico adota certas características importantes, um caráter empírico, a ênfase na experiência e um profundo aspecto anti-idealista, no qual nenhum tipo de conhecimento derivado da razão pura é reconhecido como válido (HERNÁNDEZ-CAMPOY e ALMEIDA, 2009, p. 10). Nesse contexto, de acordo com os autores, era necessário o uso da linguagem matemática e da lógica para expressar com precisão os resultados da investigação científica, negando dessa forma o uso da intuição e do conhecimento introspectivo. A respeito do pesquisador, os autores afirmam que “era necessário que ele fosse fundamentalmente, e por vocação, um homem do campo e não de poltrona, se não, o risco de perder o contato da realidade viva [era] então muito elevado” (HERNÁNDEZ-CAM-

POY, 2009, p. 11, tradução nossa).¹ Em outras palavras, o investigador deveria se deslocar de seu assento e realizar pesquisas de campo para que o estudo pudesse ter uma real eficácia.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar se refere ao crescente interesse pela sociologia, no que diz respeito à questão da pobreza e da desigualdade. Sobre esse ponto, os autores afirmam que entre os anos 50 e 60 a sociedade estava passando por um processo de modernização devido à crescente industrialização e urbanização. Assim, deu-se início a um processo de mobilidade das pessoas das zonas rurais para a cidade. Como consequência de todo esse contexto, começou uma série de problemas sociais, daí a partir da sociologia preocupada por esses aspectos de marginalização social, nasce também, por parte dos linguistas e dos educadores, um interesse pelas relações entre a linguagem e a sociedade, assim como pelos problemas de marginalização enfrentados por ela. Hernández-Campoy e Almeida pontuam que esse interesse por estudos sociais e culturais surgem como reação às correntes estruturalistas e gerativistas. Nas palavras dos teóricos:

A dicotomia saussuriana langue/parole, posteriormente aperfeiçoada com a dicotomia chomskyana de competência/desempenho, centrava seu estudo nos aspectos formais da língua sistematicamente homogênea e a competência do falante ideal, e ignorava, propositalmente, a heterogeneidade da parole e do desempenho do falante. (HERNÁNDEZ-CAMPOY e ALMEIDA, 2009, p. 12, tradução nossa).²

Etto e Carlos (2017, p.721) também trazem à tona essa perspectiva ao ressaltar que Saussure e Chomsky concebiam a língua de forma homogênea, desconsiderando, portanto, a sua heterogeneidade. Além disso, pontuam críticas por parte de estudiosos como Mikhail Bakhtin e Jakobson que se opunham a essa visão de língua. Bakhtin enfatiza, por exemplo, que o aspecto social da língua se manifesta através de atos enunciativos e Jakobson ressalta a ideia de comunicação social em que os falantes interagem de várias maneiras consoante a função e objetivos de uma determinada situação de “interação comunicacional” (ETTO e CARLOS, 2017, p. 721). Meillet, embora em alguns momentos tenha sido referido como discípulo de Saussure, também se distancia de suas visões, pontuando que: “ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure a priva de realidade; ele reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável” (MARCIONILO, 2002, p. 14). Ainda sobre esse assunto, vale destacar que Saussure não ignora a existência da fala e do aspecto social, porém como citado por Cabral (2014, p. 89) ele “situa na diacronia, a qual abarca a heterogeneidade e a mudança linguística - sendo assim, seu objeto, a língua, situa-se na sincronia”, além disso, Saussure considera que a linguística deve estudar a língua em si mesma e por si mesma.

Além das concepções de homogeneidade e de competência ideal, os sociolinguistas também se opuseram à ideia de *variação livre*, isto é, “a possibilidade de substituição de um som por outro num entorno linguístico específico sem que isso provoque uma mudança de significado da palavra” (HERNÁNDEZ-CAMPOY e Almeida, 2009, p. 13, tradução nossa).³

1 El investigador ha de ser fundamentalmente, y por vocación, un hombre de campo, y no de sillón, si no, el riesgo de perder contacto con la realidad viva es entonces muy elevado.

2 La dicotomía saussureana langue/parole, posteriormente perfeccionada con la chomskyana de competencia/actuación, centraba su estudio en los rasgos formales de una lengua sistemáticamente homogénea y la competencia del hablante ideal, e ignoraba, muy a propósito, la heterogeneidad de la parole y la actuación del hablante (HERNÁNDEZ-CAMPOY e ALMEIDA, 2009, p. 12).

3 “La posibilidad de sustitución de un sonido por otro de un sonido por otro en un entorno lingüístico dado sin que conlleve un cambio de significado en la palabra.” (HERNÁNDEZ-CAMPOY e Almeida, 2009, p. 13).

Essa noção, alinhada com a teoria de Bloomfield, sustentava que não existe nenhuma razão para a escolha de uma variante ou outra dentro das possibilidades disponíveis para determinada forma linguística dentro do repertório verbal do falante (2009, p. 13-14). Assim, a ideia de variação livre passa a ser questionada e entra em jogo a noção de “variação social e/ou contextualmente condicionada” (2009, p. 14), em outras palavras, a variação é na verdade condicionada por fatores extralinguísticos, entre os quais estão: a classe social, o sexo, a idade, a região geográfica, o grau de escolaridade etc. De acordo com os teóricos:

[...] Foi constatado empiricamente que não existe a ‘variação livre’ como tal, mas sim a variação social e/ou contextualmente condicionada, na qual cada variante deve ser descrita em termos de frequência de uso, atendendo a fatores sociais e/ou contextuais: Há falantes que utilizam uma variante predominantemente, outros que usam outra também predominantemente e há aqueles que podem apresentar uma variação esporádica em frequência de uso de ambas as formas. (HERNÁNDEZ-CAMPOY e ALMEIDA, 2009, p. 13, tradução nossa).⁴

Dessa maneira, a partir dos anos 1960, alguns linguistas passam a se interessar pelas questões linguísticas externas (também referida como macrolinguística)⁵. Assim, *a língua em uso* passa a ser o centro dos estudos linguísticos, o que não significa que o interesse se volte para um estudo caótico e sem lógica, como muitos críticos acreditam, mas um estudo em que esse aparente caos linguístico apresenta uma sistematicidade que pode ser investigada através de uma metodologia bem delimitada. Dentro dos anos 1960, o ano de 1964 é considerado uma data especial para o desenvolvimento da sociolinguística moderna, um verdadeiro marco histórico para a disciplina. De acordo com Fernández (1998, p. 287), foi nesse ano que aconteceram diversas reuniões, até que no mês de maio foi realizada uma conferência sobre sociolinguística na cidade de Los Angeles, a partir da iniciativa de William Bright. A respeito da referida conferência, Marcionilo (2002) comenta:

De 11 a 13 de maio de 1964, por iniciativa de William Bright, 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles para uma conferência sobre a sociolinguística. Oito eram da UCLA, a universidade que organizava a conferência, 15 outros eram americanos e só dois participantes vinham de outro país (a Iugoslávia), mas estavam temporariamente na UCLA, 13 entre eles apresentaram comunicações: Henry Hoenigswald, John Gumperz, Einar haugen, Raven McDavid, William Labov, Dell Hymes, John Fisher, William Samarin, Paul Friedrich, Andrée Sjoberg, José Pedro Rona, Gerald Kelley e Charles Ferguson. (MARCIONILO, 2002, p. 20).

Tempo depois, também foram realizados outros eventos, como, por exemplo, na universidade de Indiana, o qual reuniu vários pesquisadores das ciências sociais. Portanto, percebemos que o surgimento da sociolinguística se deu, desde o seu início, com um caráter interdisciplinar, uma vez que obteve influências da linguística, da antropologia e da sociologia. No entanto, como apontado por Fernández (1998, p. 296), o ano de 1964 é apenas um ponto de referência com um valor significativo para a sociolinguística, porém deve-se con-

4 “Constató empiricamente que no existe la ‘variación libre’ como tal, sino la variación social y/o contextualmente condicionada, donde cada variante ha de describirse en términos de frecuencia de uso atendiendo a factores sociales y/o contextuales: hay hablantes que utilizan una variante predominantemente, otros que utilizan otra también predominantemente, y hay quienes pueden presentar una variación esporádica en la frecuencia de uso de ambas formas.” (HERNÁNDEZ-CAMPOY e ALMEIDA, 2019, p. 13).⁴

5 “A macrolinguística se ocupa da linguagem em um sentido mais amplo, direcionando o seu interesse para a aquisição e uso da língua e a interdependência da cultura, da sociedade e da língua.” (HERNÁNDEZ-CAMPOY e ALMEIDA, 2019, p. 3, tradução nossa).

siderar que antes mesmo dessa data há uma trajetória e uma série de acontecimentos que fomentaram o surgimento da área. De acordo com o teórico: “O antecedente moderno mais relevante com um interesse social se encontra no próprio nascimento da linguística geral” (FERNÁNDEZ, 1998, p. 297, tradução nossa)⁶, o qual se dá a partir do curso de linguística geral de Saussure como neste trabalho já mencionado.

Além disso, cabe também mencionar, no contexto europeu, as contribuições do Círculo Linguístico de Praga, que propunha, como observado por Fernández, uma concepção funcional da língua e também destacava a importância das relações sociais entre os sujeitos falantes que estavam em contato linguístico. Já no final do século XIX também se ressaltam os estudos da dialetologia e da geografia linguística que também tiveram um olhar para uma perspectiva social. Nesse contexto, se destaca Schuchardt que investigava as línguas crioulas e que, segundo Motta e Silva (2019, p. 15), “ao partir da fala e não da escrita, admite que a mudança sonora seguiria direções variadas, diferente do que propunham os neogramáticos”. No que se refere à geografia linguística, vale lembrar os projetos que também deram destaque a fatores sociais como o Atlas italo-suízo de Jud e Jaberg, os atlas linguísticos norte-americanos por Kurath, o atlas linguístico diatópico e diastrático do Uruguai por Thun, Forte e Elizaincín, entre outros (FERNÁNDEZ, 1998, p. 299). A sociolinguística hoje desenvolve trabalhos em três campos principais: a sociolinguística quantitativa urbana, a sociologia da linguagem⁷ e a etnografia da comunicação⁸. Outros caminhos e possibilidades de interesse da disciplina serão brevemente mencionados nas próximas seções.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente investigação classifica-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, na qual tivemos como objetivo apresentar os principais eventos históricos que impactaram no desenvolvimento do campo de estudo da sociolinguística, assim como apresentar alguns estudos de interesse da área que vão além da teoria laboviana, também conhecida como teoria variacionista, entre os quais foram mencionados: As atitudes linguísticas, a problemática do preconceito linguístico, a teoria da acomodação linguística, estudos referentes ao bilinguismo e, finalmente, as aplicações da sociolinguística com o âmbito educacional.

Neste trabalho, foi enfatizado que a limitação na abordagem dos referidos temas se deu devido à brevidade característica do gênero, porém ressaltamos que a sociolinguística abrange também outras possibilidades de estudo, tais como: questões referentes ao contato linguístico, planificação linguística, diglossia, escolha, manutenção e substituição de línguas, línguas pidgin, línguas crioulas e misturas de línguas, línguas minoritárias, políticas linguística etc., além da possibilidade também de associação desse campo de estudos com outros como a análise do discurso, a pragmática, aquisição da linguagem e outros.

Para a realização da pesquisa, nos apoiamos em investigações realizadas por Fernández (1998), Marcionilo (2002), Hernández- Campoy e Almeida (2009), Coelho (2010), Cabral

6 “El antecedente moderno más relevante de un interés por lo social se encuentra en el nacimiento mismo de la lingüística general” (FERNÁNDEZ, 1998, p. 297).

7 Aborda aspectos relativos ao plurilinguismo, a diglossia, a planificação linguística e as ideias de planificação linguística.

8 “Se baseia na ideia que a estrutura linguística e os fatores sociais se determinam mutuamente [...] Seu interesse principal está nos estudos dos acontecimentos do falar e das funções que cumprem.” (FERNÁNDEZ, 1998, p. 302). A etnografia linguística aborda questões referentes a pautas de comunicação, natureza e definição de comunidade de fala, instrumentos de comunicação, universos linguísticos e sociais, etc.

(2014), Etto e Carlos (2017), entre outros. Dos textos selecionados, priorizamos estudos mais introdutórios que pudessem trazer informações sobre o desenvolvimento da disciplina e artigos científicos que abordassem os caminhos e as possibilidades que a disciplina oferece. Para tanto, esse texto pretende compilar informações mais gerais com o propósito de fazer um breve resumo sobre esses aspectos, assim como trazer uma objetividade e didaticidade para as abordagens que são desenvolvidas com maior riqueza de detalhes nas obras dos autores mencionados.

PASSEANDO POR DIFERENTES TERRITÓRIOS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DENTRO DO ÂMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO

Um dos grandes nomes dentro da sociolinguística é sem dúvidas William Labov, a quem se atribui normalmente a teoria da variação ou **Teoria Variacionista**, a qual visa: “analisar as variações que estão em coocorrência, as usadas ao mesmo tempo, e as concorrentes, as formas linguísticas que concorrem entre si” (ETTO e CARLOS, 2017, p. 724), através de uma metodologia que requer uma grande coleta de dados que serão analisados estatisticamente e relacionados aos possíveis fatores sociais que os condicionam. Dois estudos se destacam nesse sentido, a pesquisa realizada na ilha de Martha’s Vineyard em 1962 sobre a centralização da vogal dos ditongos /ay/ e /aw/, e a segunda em 1966 realizada na cidade de Nova York, em que se observou a pronúncia e a não pronúncia do /r/ final na fala de vendedores de lojas de departamentos pertencentes a diferentes níveis sociais.

Além da teoria da variação predominantemente quantitativa, dentro da sociolinguística também é possível identificar outros tipos de pesquisas, nas quais percebemos certa flexibilidade se comparada às etapas de uma pesquisa variacionista. Podemos citar, por exemplo, os estudos sobre **Atitudes Linguísticas**. Agueyisi e Fishman, conforme citado por Fernández (1998, p. 177), são alguns dos teóricos que ressaltam a importância dos estudos das atitudes como forma de conhecer melhor a respeito de temas como: “a escolha de uma língua em sociedades multilíngues, a questão da inteligibilidade, planificação linguística ou o ensino de línguas, além de influenciarem também nos processos de variação e mudança linguística”.⁹ Uma atitude positiva ou negativa pode trazer diversos impactos para a língua e daí a importância da realização desse tipo de investigação. Desse modo, se destaca o estudo de Lambert que se utilizou da técnica *matched guise* ou técnica dos pares falsos para analisar as atitudes de estudantes universitários falantes de inglês e francês no Canadá chegando à conclusão que os falantes de inglês gozavam de certo prestígio comparados aos falantes de francês, apresentando inclusive certo estigma também pelos seus pares. De acordo com Fernández:

Na investigação, os sujeitos deviam classificar a personalidade de uma série de falantes bilíngues de inglês e francês. Os sujeitos anglófonos mostraram uma atitude claramente favorável em relação aos falantes anglófonos e uma atitude negativa para com os francófonos: os bilíngues que fizeram as leituras se caracterizam como mais altos, mais inteligentes, mais simpáticos e amáveis quando falavam inglês do que quando falavam francês. [...] Os francófonos também avaliaram de forma mais

9 “La elección de una lengua en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística o en la enseñanza de lenguas; además las actitudes influyen decisivamente en los procesos de variación y cambio lingüístico que se producen en las comunidades de habla. (AGUEYISI e FISHMAN apud FERNÁNDEZ, 1998, p. 177).

positiva os que leram os textos em inglês em todas as características pessoais, exceto nas que se referiam à religiosidade e à amabilidade (FERNÁNDEZ, 1998, p. 185, tradução nossa).¹⁰

Relacionado a isso, é possível também encontrar diversas pesquisas que abordam a questão do **Preconceito Linguístico**, entre as quais, destacamos no Brasil os estudos de Marcos Bagno, o qual escreveu o livro *Preconceito Linguístico* (2015) que vem sendo bastante estudado em diversas instituições de ensino e traz reflexões extremamente relevantes para a sociedade em que vivemos. Além disso, é possível encontrar também outros exemplares com a mesma temática sob o título: *A língua de Eulália* (1997), *Não é errado falar assim* (2009), entre outros. Para Battisti et al (2021, p. 249), o preconceito linguístico pode ser definido como: “esse tipo de opinião, ideia ou sentimento negativo sobre modos de expressão pela linguagem, seja ela oral ou escrita, a que se chega sem exame crítico ou fundamentação teórica suficiente”. Já para Bagno (2003, p. 16), o preconceito transcende uma questão meramente linguística e está mais relacionado a questões do próprio preconceito social. Em seu livro *preconceito linguístico* (2015), essa ideia fica ainda mais patente, uma vez que ele constrói sua tese a partir da existência de diversos mitos existentes na sociedade, que acabam sendo reproduzidos principalmente pela escola e pela mídia. Vale ressaltar que o preconceito que se materializa através da linguagem também está intimamente atrelado à exclusão social, para Coelho (2010, p. 35), “a aceitação dessa ideia, e da noção de erro no uso linguístico que está por trás dela, autoriza a exclusão social”. Nesse sentido, a ideia da homogeneidade linguística também vem à tona, pois há uma forte crença de que existe uma única forma de falar que deve ser considerada superior a todas as outras, uma concepção a qual Bagno abre sua obra fazendo uma forte crítica. A respeito dessa ideia, Etto e Carlos (2017) pontuam:

[...] é preciso que a ideia de homogeneidade da língua seja posta de lado pelos professores que se dedicam atualmente ao ensino de língua portuguesa, pois ao aceitar o fenômeno da variação como característica inerente a todas as línguas, o próprio conceito de certo e errado se torna relativo ao contexto comunicacional (ETTO e CARLOS, 2017, p. 731).

A Teoria da Acomodação Linguística também é de interesse da sociolinguística. Pesquisas que abordam essa teoria visam explicar a razão que leva o falante a mudar a maneira como fala ao estar diante de outros falantes, isto é, quando modificam seu sotaque. De acordo com Giles e Powesland conforme citado por Leite (2016, p. 1021), “se o emissor quiser a aprovação do receptor, ele adaptará seu padrão de fala ao seu interlocutor, com o intuito de reduzir as dessemelhanças”. Pesquisas referentes à acomodação tiveram seu início, assim como as atitudes linguísticas, na psicologia social e hoje é bastante estudada no âmbito da sociolinguística. Para autores como Giles e Powesland (2016), a acomodação acontece como forma de disfarce, o que se relaciona diretamente com a busca pela aceitação, isto é, que o seu modo de falar seja aceito pelo seu interlocutor. Sendo assim eles afirmam que:

10 “En la investigación, los sujetos debían clasificar la personalidad de una serie de hablantes bilingües de inglés y francés. Los sujetos anglohablantes mostraron una actitud favorable hacia los anglohablantes y una actitud negativa hacia los francófonos: los bilingües que hicieron las lecturas resultaron ser más altos, más inteligentes, más simpáticos y amables cuando hablan inglés que cuando hablaban francés.[...] los francófonos también valoraban más positivamente a los que leyeron los textos en inglés, en toda las características personales excepto en las que se referían a la religiosidad y a la amabilidad (FERNÁNDEZ, 1998, p. 185).

Há convergência de fala quando o falante que procura aprovação do interlocutor adapta seu sotaque com o intuito de reduzir as dessemelhanças fônicas que há entre ambos. Por outro lado, há divergência de fala quando o falante enfatiza as dissimilaridades fônicas quando o objetivo é se dissociar do interlocutor (GILES e POWESLAND apud LEITE, 2016, p. 1022).

Além dos temas apresentados até o momento, a sociolinguística também abarca estudos referente ao **Bilinguismo**, o qual se configura como objeto de investigação de campos como a linguística geral, a psicolinguística, e neurolinguística, a pedagogia, a política linguística, entre outros. Vale destacar que se trata de um fenômeno bastante complexo em que estão envolvidos muitos fatores como os de ordem linguística, sociológica, psicológica, política e educativa (FERNÁNDEZ, 1998, p. 2015). Para Fernández (1998), ele pode ser estudado sob dois pontos de vista: um mais restrito e outro mais abrangente. O primeiro considera que “o bilinguismo consiste no domínio pleno, simultâneo e alternado de duas línguas”¹¹ (1998, p. 207, tradução nossa). No segundo, o termo é usado, de acordo com o autor, para se referir ao conhecimento de uma segunda língua independentemente do grau de conhecimento do falante. Na sociolinguística, se considera ainda os vieses (1) individual, um fenômeno que é característico do indivíduo, e (2) social, ou seja, que além de afetar o indivíduo também afeta a sociedade e as comunidades de falantes (FERNÁNDEZ, 1998, p. 211). Nos estudos referentes ao bilinguismo, se leva em consideração os efeitos e consequências que esse fenômeno pode provocar, os quais podem ser positivos e negativos. Por exemplo, pode ser positivo quando a aprendizagem de uma língua beneficia a de outra língua, ou no desenvolvimento de uma maior flexibilidade cognitiva por parte do falante, e negativo quando a aprendizagem de uma segunda língua leva ao abandono ou substituição de uma primeira (principalmente por questões socioeconômicas), ou ainda quando afeta a personalidade dos usuários quando as condições sociais não são favoráveis,

Como último ponto a ser abordado nesta pesquisa, (lembrando que existem muitos outros caminhos, pelos quais a sociolinguística pode seguir em suas investigações) trazemos à tona a chamada **Sociolinguística Educacional**. Ela está inserida na sociolinguística aplicada e, conforme Cyranka (2016, p. 167): “se concentra no estudo de questões ligadas à variação e à mudança linguística, que repercutem no processo escolar de ampliação da competência comunicativa dos alunos”. Nesse sentido, podemos pensar, por exemplo, na reflexão crítica que todo professor deve fazer (não apenas os que trabalham diretamente com a língua) sobre o caráter heterogêneo que a língua possui e como abordar e discutir essas diferenças em sala de aula. Segundo Cyranka (2016, p. 169) a sociolinguística educacional nasceu a partir de Stella Maris Bortoni-Ricardo, quem em seu trabalho “*Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004) propôs pela primeira vez o termo. Dentro destes estudos, se sugere a alteração das palavras “certo e errado” por “adequado e inadequado”, trazendo dessa forma a partir de práticas de letramento: “a busca da identificação das diferenças linguísticas e da tomada de consciência sobre a existência delas e de como trabalhar com elas” (CYRANKA, 2016, p. 172). Dessa forma, estaremos contribuindo para a formação de estudantes que levem em conta não apenas a existência dessas diferenças, mas também

11 “El bilingüismo consiste en el dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas” (FERNÁNDEZ, 1998, p. 207).

que percebam que eles fazem uso de algumas dessas formas estigmatizadas e mesmo que não, que desenvolvam o respeito para com elas e os indivíduos que as utilizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos linguísticos atuais é possível encontrar espaço para muitas pesquisas que se interessam por questões que consideram os aspectos externos à língua, o papel do social, assim como o seu caráter heterogêneo. Nessa pesquisa, vimos que o interesse pela linguagem é bastante antigo e se dá antes mesmo que a linguística se consolide como área de estudo independente. Apresentamos também os fatores que levaram ao desenvolvimento da sociolinguística como área de estudo que possui um caráter interdisciplinar e que se interessa pela relação entre língua e sociedade com o enfoque voltado para a língua em uso.

Nesse sentido, fazemos menção a revolução quantitativa que surge nos Estados Unidos em um primeiro momento e depois se espalha em outros países, logo também fazemos referência ao interesse por questões sociais como pobreza e desigualdade que começa pela sociologia e depois se estende também aos estudos linguísticos. Além disso, trazemos à tona a crítica realizada por alguns teóricos a respeito do tratamento da língua de forma autônoma e ao estudo da língua em si mesma, sem considerar as questões externas a ela. Como ponto histórico bastante relevante para a sociolinguística ressaltamos a conferência realizada por William Bright em Los Angeles, a qual reuniu grandes nomes da área e os antecedentes modernos, entre os quais apresentamos o círculo de praga, os estudos da dialetologia e da geografia linguística.

Por último, descrevemos brevemente alguns estudos que vêm sendo realizados pela sociolinguística além dos estudos variacionistas, tais como: atitudes linguísticas, preconceito linguístico, teoria da acomodação linguística, bilinguismo e a sociolinguística educacional. Ao apresentar esses estudos, nosso objetivo foi mostrar que além das pesquisas quantitativas realizadas por Labov, podemos encontrar estudos com caráter mais qualitativo e que são de bastante relevância para os estudos linguísticos, uma vez que a partir deles é possível compreender alguns fenômenos que acontecem na língua como: o porquê as línguas variam, como, o processo de abandono e esquecimento de uma língua, os impactos para o ensino-aprendizagem etc.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE MOTA (UFBA), J.; DOS REIS SILVA (UFBA), A. Sociolinguística, Uma Disciplina Histórica: Retrospectiva, Desenvolvimentos E Aplicações. **Macabéa**, v. 8, n. 2, 2019.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56^a. ed. rev. e aum. São Paulo: Parábola editorial, 2015. 352 p.
- BATTISTI, E.; OTHERO, G.; DO NASCIMENTO FLORES, V. **Conceitos básicos de linguística: sistemas conceituais**. São Paulo: Editora Contexto, 2021. 288 p.
- BENVENISTE, E. **Problemas da linguística geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.
- COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (Eds.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167–176.
- DA SILVA CABRAL, M. Um breve percurso sobre a história da linguística e suas influências na sociolinguística. **Revista acadêmica de Letras-Português**, v. 1, n. 02, p. 85–93, 2014.

- ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. Sociolinguística: o papel do social na língua. **Mosaico**. São José do Rio Preto, v. 16, n. 1, p. 721-739, 2017.
- FERNÁNDEZ, F. M. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1998.
- HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M; ALMEIDA, M. **Metodología de la investigación sociolingüística**. Granada. Comares Ed.-S.L. 2009. p. 368
- LEITE, C. M. B. Atitudes linguísticas e teoria da acomodação: inter-relação entre Sociolinguística e Psicologia Social. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 1017–1028, 2016. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1358>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- MARCIONILO, M. **Sociolinguística: Uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

A PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICAS DAS VARIÁVEIS <R> E <S> NO SUL DO PARÁ

Manoella Gonçalves Bazzo
Rogério Vicente Ferreira

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o projeto base da pesquisa em andamento da tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, área de pesquisa Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), cujo objetivo principal é verificar a variação sociolinguística da região Sul do Pará, a partir da produção de duas variáveis linguísticas: a variável <R> e a variável <S>.

A escolha dessas variáveis fundamenta-se tanto no eixo linguístico, visto que são variáveis que apresentam grande gama de realização, dependendo tanto do modo e do lugar de articulação quanto do lugar dentro da palavra, como apontado em Marins e Margotti (2012) e Scherre e Macedo (1991) para a variável <S>, e Ladefoged e Maddieson (1996) e Ribeiro (2011), com relação à variável <R>; quanto no eixo social, englobando a complexa realidade sociocultural, política, econômica e histórica da região, a qual envolve a colonização da Amazônia, a exploração dos recursos naturais e humanos, a convivência conflituosa entre os povos nativos e outros grupos populacionais, os conflitos envolvendo a posse de terra, os diferentes ciclos produtivos e migratórios.

Com isso, pretende-se desenvolver uma pesquisa de cunho sociolinguístico, embasado nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008), bem como da Dialetoлогия. Além disso, buscando ampliar a abordagem linguagem e sociedade, pretende-se relacionar o processo de variação linguística a questões de significado social, amparado no método de estímulos pareados de Lambert *et al* (1960), e nos trabalhos posteriores de Campbell-Kibler (2009) e Oushiro (2015).

Sendo assim, este artigo encontra-se dividido em três seções. Na primeira, tecemos o embasamento teórico junto à justificativa da pesquisa; em seguida, delimitamos os objetivos principais a serem alcançados. A terceira seção apresenta o percurso metodológico que se pretende seguir, e, ao final, apresentamos algumas considerações e o referencial teórico utilizado.

EMBASAMENTO TEÓRICO E JUSTIFICATIVA

O fenômeno da variação linguística é objeto de estudo da Sociolinguística, a qual, desde as contribuições realizadas por Labov (2008), se tornou uma área de grande importância para os estudos que envolvem a relação língua e sociedade.

No Brasil, conforme Cezario e Votre (2009), a Sociolinguística começou a se estabelecer como uma promissora área de pesquisa na década de 1970, estimulada por grupos de pesquisadores, especialmente da região Sudeste. Com relação à região Norte, atualmente, existem 30 (trinta) grupos de pesquisa cadastrados no banco de dados do Diretório dos

Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP),¹ trabalhando com a questão da variação, sendo que 24 (vinte e quatro) dentro do campo sociolinguístico. Dentre aqueles grupos, 14 (catorze) estão localizados no estado do Pará, sendo que 10 (dez) abordam a questão da variação sociolinguística: 03 (três) pertencentes à Universidade Federal do Pará (UFPA), 03 (três) à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFRA), 02 (dois) à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e 02 (dois) à Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Apesar do grande número de grupos de pesquisas no espaço paraense, a maior parte desses estudos concentra-se na região Norte do estado, havendo pouca abordagem sobre a realidade de outras localidades, como as regiões Sul e Sudeste. Como apontado por Soares (2020), alguns fatores colaboram para essa realidade, dentre eles há questões peculiares, como a extensão territorial do estado, e questões históricas, como o complexo processo de formação e ocupação dessas regiões, que divergem do contexto do Norte paraense.

Nesse sentido, esta proposta pretende colaborar para ampliar o conhecimento sobre a realidade sociolinguística de uma região pouco representada nos estudos e pesquisas da área, a região Sul do Pará. Afora as peculiaridades de cada espaço, a região pode ser caracterizada como uma região racializada, principalmente, pela presença de grandes grupos indígenas e de ribeirinhos e quilombolas e pelo intenso processo migratório de populações nordestinas e centro-sulistas. É o espaço da fronteira amazônica (BECKER, 1988), cuja exploração é marcada por diferentes ciclos e projetos econômicos, como a castanha-do-pará, o caucho, mais tarde a madeira e o minério, e atualmente, a agropecuária e a soja.

Conversando com Barroso e Pena-Ferreira (2020), Guedes (2012) e Soares (2020), entendemos que a realidade linguística no contexto paraense é complexa e diversificada. O discurso envolvendo “o dialeto paraense” não possui bases empíricas na homogeneidade, ao se considerar a dimensão territorial, o contexto histórico e a complexidade das relações políticas e econômicas que compõem o estado do Pará.

Como espaço de pesquisa, apesar da região Sul do Pará englobar 15 municípios, pretende-se trabalhar somente com os municípios de Conceição do Araguaia, Redenção, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia e Xinguara. Justifica-se essa escolha considerando o contexto histórico e econômico envolvendo esses municípios. No aspecto histórico, os municípios de Conceição do Araguaia, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia datam relações desde 1897, sendo que, de acordo com Ferreira (1957, p. 355), a ocupação inicial ocorre com a presença de Frei Gil de Vila Nova, que fundou um arraial com o nome de Conceição do Araguaia, o qual foi elevado à categoria de município em 1935. De lá pra cá, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia passam a disputar território e a nomenclatura de distrito dentro localidade. Em 1961, Santana do Araguaia é elevada à condição de município, tendo a sede na localidade de Santa Maria das Barreiras. Somente após as cheias do rio Araguaia, ocorridas durante 1980 a 1983, e após grande levante popular, em 1988, ocorre a emancipação de Santa Maria das Barreiras. Nota-se, portanto, que a condução histórica da ocupação do lado esquerdo do Araguaia envolve, especialmente, esses três municípios, com destaque especial à Conceição do Araguaia, considerada a “mãe” da maior parte dos municípios sul-paraense.

¹ Esse diretório está vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Dados de pesquisa realizada em outubro/2022, com os termos de busca: variação linguística e variação sociolinguística.

As histórias dos municípios de Redenção e Xinguara se aproximam, pois ambos apresentam características comuns. Eles foram desmembrados do município de Conceição do Araguaia e possuem forte aspecto econômico voltado às atividades do agronegócio. De acordo com o Anuário Estatístico do Pará (FAPESPA, 2021), esses dois municípios, além de São Félix do Xingua, apresentam os maiores valores de Produto Interno Bruto a Preços Correntes (PIB) da região, ou seja, são destaque no aspecto econômico da região. Ainda, Redenção é considerada a cidade polo do sul do Pará, servindo de suporte e atendimento de diversas demandas da localidade, tendo em vista a presença de vários órgãos públicos federais, como a Polícia Federal e o Ministério Público Federal, diversos tipos de bancos e oferta de serviços, bem como a presença do Hospital Regional Público do Araguaia, que presta atendimento de média e alta complexidade aos quinze municípios da região.

Sendo assim, a base para a compreensão da realidade sociolinguística desse espaço está na delimitação de dois fenômenos linguísticos: a variável <R> e a variável <S>. Pretende-se abordar com afinco a realização das variáveis no contexto pós-vocálico ou coda medial, pois é o que mais favorece o processo de alofonia, e, por conseguinte, a variação sociolinguística (CRISTÓFARO-SILVA, 2001).

Particularmente, no contexto paraense, a variante [ʃ] alveopalatal (da variável <S>) marca sociolinguisticamente a variedade belenense (CARVALHO, 2000; SAMSOM; BENTES, 2017), ou seja, o “dialeto da capital”. Contudo, apesar da força sociolinguística dessa variante, não é possível prever a mesma realização em outros espaços do estado do Pará, como apontado por Cardoso e Bazzo (2014), cujos resultados de pesquisa apontaram a realização da variante alveolar [s] como a menos marcada e mais frequente entre os falantes do município de Redenção, no sul do Pará, para a variável <S>.

Além disso, ao pesquisar a realização da variante retroflexa [ɻ] em Redenção, Bazzo (2020) percebeu uma luta sociolinguística entre as variantes [ɻ] e [ʃ], a qual representa questões políticas e econômicas da região. Dessa forma, a autora pontua que “[...] a realização da variante [ʃ] distingue os sujeitos do Norte dos sujeitos do Sul do Pará, caracterizando aqueles(as) como ‘verdadeiros paraenses’, ‘paraenses legítimos’, ‘paraenses da gema’, e os(as) demais como os(as) ‘outros(as) paraenses’” (BAZZO, 2020, p. 134).

Tal interpretação vai ao encontro da hipótese levantada por Guedes (2012), na qual o estado do Pará encontra-se dividido em duas grandes zonas isoléxicas: uma mais ao Norte, representada pelas mesorregiões Nordeste, Metropolitana e Marajó e outra mais ao Sul, comportando a mesorregião Sudeste e parte da Sudoeste. Isso reforça a compreensão de que a variação diatópica acompanha a extensão territorial do Pará e fortalece o campo de pesquisa sociolinguística e dialetal.

Em tempo, Bortoni-Ricardo (2004) aponta o contínuo de rurbanidade para a compreensão do português brasileiro, envolvendo o dialeto de diferentes comunidades, tendo em vista o contexto mais rural e agrícola presente no Brasil e o tardio desenvolvimento urbano de muitas localidades. Essa questão é colocada na proposta, considerando o caráter agrícola muito forte na região, o que contribui para a pesquisa sociolinguística dialetológica, pouco aprofundada nesse contexto, e para compararmos como as variáveis são realizadas nesse contínuo, ora num contexto mais rural dos pontos de coleta, ora num contexto mais urbano.

Além disso, acompanhando a inovação metodológica de alguns trabalhos (CAMPBELL-KIBLER, 2009; OUSHIRO, 2015), que agregam à interpretação da variação em comunidades linguísticas questões sobre atitudes e crenças pessoais, trazemos a proposta de avaliar os significados sociais imbricados na realização ou não das variantes [ɹ] retroflexa (da variável <R>) e [ʃ] alveopalatal (da variável <S>) entre falantes da região Sul do Pará, tendo como variantes em contraste a fricativa alveolar [s] e a fricativa glotal [h], respectivamente.

O trabalho com significado social da variante permite a quebra de paradigmas relacionados à proposta de estereótipos linguísticos e sociais, assumidos em pesquisas sociolinguísticas. Como aponta Oushiro (2015, p. 264), “aquilo que um informante diz sobre certas variantes não necessariamente reflete seus próprios usos linguísticos ou de determinados grupos sociais”. Portanto, agregar a questão de percepção linguística nesta proposta pretende ampliar as contribuições da pesquisa a ser desenvolvida, especialmente quanto à percepção dos sujeitos em relação a sua forma de falar e o lugar de onde se fala, qual seja, a região Sul do Pará.

DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Com base nos apontamentos da seção anterior, a presente proposta de tese traz como principal objetivo interpretar o comportamento das variáveis <R> e <S> no falar rural da região sul do Pará, bem como verificar o significado social agregado a suas realizações.

Além disso, delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) Elaborar dados fonético-fonológicos sobre a variável <R> e <S>, a partir de um *corpus* da população oriunda de alguns municípios do sul do Pará; b) Realizar o tratamento dos dados coletados, mostrando quantitativamente as incidências das variantes, destacando os principais fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam a presença da variação; c) Realizar um experimento de percepção social da variação em torno das variantes [ɹ] e [ʃ] entre falantes sul-paraenses, apontando quais informações sociais são incorporadas nesse processo; d) Colaborar para a compreensão da realidade linguística presente no sul do estado do Pará, de forma a contribuir para pesquisas sobre a variação na região.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente proposta está embasada numa pesquisa de campo de caráter quali-quantitativo, nos moldes da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008), e pretende comportar os espaços urbano e rural em cada município alvo.

A pesquisa envolverá tanto a produção quanto a avaliação linguística da variação. Portanto, serão gerados dois corpora de dados, sendo o primeiro voltado à análise da produção linguística, e o segundo, à avaliação/percepção social da variação.

Para a coleta de dados do *Corpus* I, pretende-se realizar entrevistas estruturadas (GIL, 2008), adaptadas do roteiro de entrevista de Oushiro (2015), seguindo a proposta de estilos contextuais de Labov (2008). Uma parte desse roteiro abrange assuntos relacionados à vida e convivência pessoal do participante como a infância, família, ocupação; outra parte aborda as relações do participante com a localidade e sobre a avaliação do fenômeno linguístico em geral. Ao final, o roteiro prevê a leitura de um texto com fortes marcas de oralidade (depoimento), de uma notícia de jornal e de lista de palavras. Essa ordenação embasa-se na

questão de monitoramento de estilo de fala partindo de uma fala menos monitorada para uma mais monitorada (OUSHIRO, 2015). Contudo, como essa parte depende da leitura de diferentes gêneros, ela será aplicada somente entre os sujeitos do núcleo urbano, evitando o constrangimento entre aqueles que possuem pouca escolaridade, como é o perfil de sujeitos do núcleo rural, além de evitar a geração de dados falhos ou incompletos.

Para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa de campo, propusemos a delimitação das células sociais considerando as especificidades de cada espaço. Assim, para o espaço urbano, delimitamos os seguintes fatores sociais: a) Gênero/sexo (masculino, feminino); b) Faixa etária (18 – 27 anos, 28 – 37 anos, 38 anos ou mais); c) Nível de escolaridade (até o Ensino Médio, Ensino Superior). E, com base em trabalhos mais específicos de realidades rurais (GUEDES, 2012), optamos pelos seguintes fatores para a escolha dos participantes desse espaço: a) Gênero/sexo (masculino, feminino); b) Faixa etária (entre 18 e 30 anos, 38 anos ou mais); c) Nível de escolaridade (igual ou inferior ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Dessa forma, para essa etapa da pesquisa, para o núcleo urbano, a composição final é de doze células sociais, e para o núcleo rural, quatro células, totalizando 16 (dezesesseis) sujeitos a serem entrevistados em cada município alvo, totalizando, 80 (oitenta) sujeitos dentro da região sul do Pará nessa modalidade de entrevista.

A questão do gênero/sexo e da faixa etária é apontada como significativa para a compreensão do padrão sociolinguístico envolvendo a variação (LABOV, 2008; PAIVA, 2012;). Além disso, com a questão do significado social, espera-se perceber se a avaliação em torno das variantes segue alguma interferência ou se relaciona a esse aspecto. Sobre a escolaridade, essa variável está relacionada a questões de prestígio e preconceito linguístico (VOTRE, 2012), valorizando a questão do significado social almejado com a pesquisa.

Cumpramos ressaltar que os participantes devem, preferencialmente, ter nascido e residir na região. O recrutamento acontecerá utilizando-se algumas estratégias, como o contato direto da pesquisadora com as pessoas da comunidade, numa abordagem corpo a corpo; ou por meio do contato telefônico; ou esse contato poderá ocorrer por intermédio de uma pessoa em comum ou mais inserida na comunidade. Além disso, poderá haver indicações dos próprios participantes. Após a coleta, as entrevistas gravadas serão transcritas utilizando-se o programa ELAN (ELAN, 2022) e, posteriormente, os dados gerados serão preparados e tratados utilizando-se o programa R (R CORE TEAM, 2021).

Para a construção do *Corpus* II, pretendemos realizar um experimento de percepção sociolinguística, utilizando a técnica de estímulos pareados de Lambert *et al* (1960), com base nas propostas dos trabalhos de Campbell-Kibler (2009) e Oushiro (2015), buscando alcançar dados relativos à avaliação e ao significado social das variáveis.

Assim, com base em Oushiro (2015, p. 274), esse experimento contemplará 3 etapas, as quais foram adaptadas como segue: 1) preparação dos estímulos pareados, utilizando a gravação de falantes naturais da região Sul do Pará e também do Norte do Pará, realizando as variantes; 2) realização de entrevistas “abertas” de percepção; 3) elaboração e aplicação de questionário de percepção com respostas quantificáveis. E, ainda, acrescentamos uma quarta etapa, que é definida como 4) quantificação e interpretação dos dados (*Corpus* II).

Para a primeira etapa, contaremos com a colaboração de oito falantes, na faixa etária de 30 anos e com nível superior de escolaridade, sendo quatro homens e quatro mulheres,

formando dois grupos de estímulos. Ao final, serão gerados 16 estímulos, que passarão pelo processo de análise utilizando o programa *Praat* (BOERSMA; WEENINK, 2018), com vistas a gerar os estímulos pareados.

Após isso, passaremos para a segunda etapa, quando esses estímulos serão apresentados para dois grupos de sujeitos, também todos da região da pesquisa, em forma de entrevista “aberta”. Conforme Campbell-Kibler (2009), essa etapa embasa a elaboração do questionário de percepção que subsidiará a geração de dados do *Corpus* II. Isso porque, a partir de perguntas não elaboradas, deixaremos os sujeitos discorrerem livremente sobre as impressões que tiverem das falas ouvidas. São essas impressões que embasarão a construção do questionário de percepção. Nessa fase, todos os sujeitos de cada grupo ouvirão e analisarão os oito pares de estímulos de cada variável. Assim, um grupo avaliará as gravações da variável <S> e outro, as gravações da variável <R>. Cada grupo será composto entre 10 a 20 sujeitos, todos acima de 18 anos, totalizando até 40 sujeitos nessa fase. Esse momento também será gravado e levará em torno de 20 a 30 min. com cada participante.

Em seguida, as avaliações e percepções geradas na fase anterior serão sistematizadas de forma que as impressões, tanto de um grupo quanto de outro, possam ser sintetizadas num único questionário de percepção, que subsidiará tanto a avaliação da variável <S> quanto a da variável <R>, para efeitos de comparação posteriormente.

Com base em Oushiro (2015), esse questionário será composto por variáveis contínuas/quantitativas, em escala de diferenciais semânticos de cinco pontos; variáveis discretas/qualitativas e caixa de seleção com características pessoais. Além disso, deverá comportar um espaço para que cada sujeito possa fornecer algumas informações pessoais para fins de tabulação estatística. Essa terceira etapa poderá ser aplicada ao maior número de pessoas possíveis, englobando todo o espaço da pesquisa. Ao final, pretende-se construir uma análise geral dos dados gerados nas duas propostas de *corpus*, favorecendo uma interpretação qualitativa de todo o processo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a realidade histórico-cultural e demográfica da região Sul do Pará, ao final de todo o desenvolvimento do trabalho, esperamos poder apresentar à comunidade paraense e nacional dados relevantes acerca da variação sociolinguística que envolve essa região.

Para além da simples quantificação de dados, pretendemos apresentar uma análise qualitativa envolvendo, particularmente, a realização e avaliação das variantes [ɹ] retroflexa (da variável <R>) e [ʃ] alveopalatal (da variável <S>). Com isso, buscamos poder contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma sociolinguística regional e contemporânea, capaz de subsidiar trabalhos e pesquisas futuras, seja no campo linguístico seja em outras áreas do conhecimento científico nacional e internacional.

Por fim, pretendemos apontar que tais variantes não são consideradas e avaliadas como o padrão sociolinguístico na região; sendo que, a variante retroflexa associa-se a pessoas mais ligadas ao espaço rural e do agronegócio, e a variante alveopalatal relaciona-se ao Norte do estado, destacando áreas dialetais diferentes dentro do Pará.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Adriane Gomes; PENA-FERREIRA, Ediene. Diversidade cultural e linguística na Amazônia paraense. **Migulim - Revista Eletrônica do Netlli**, [S. l.], 9, dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2574>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- BAZZO, Manoella Gonçalves. **Estudo sociolinguístico do /r/ retroflexo**: uma pegada decolonial sobre a realização da variante entre sujeitos do município de Redenção -Pará. 2020. 398 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10469>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BECKER, Bertha Koiffmann. Significância contemporânea da fronteira: uma interpretação geopolítica a partir da Amazônia brasileira. In: ALBERTIN, Catherine (org.). **Fronteiras Brasília**. Editora UNB, 1988. p. 60-89. Disponível em: http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_o3_o1/37776.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BOERSMA, Paul Boersma; WEELINK, David. **Praat**: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.0.37. Disponível em: <http://www.praat.org>. Acesso em: 02 out. 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CARDOSO, Denize Ramos; BAZZO, Manoella Gonçalves. Um olhar sociolinguístico sobre a linguagem em Redenção (PA): o /s/ pós-vocálico. **Sociodialetto**, v. 5, n. 13, p.370-389, jul. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/45472300-Um-olhar-sociolinguistico-sobre-a-linguagem-em-redencao-pa-o-s-posvocalico.html>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. The nature of sociolinguistic perception. **Language Variation and Change**, Cambridge University Press, v. 21, p. 135-156, mar. 2009.
- CARVALHO, Rosana Siqueira de. **Variação do /S/ pós-vocálico na fala de Belém**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 2000. Disponível em: http://alipa.ufpa.br/teses_mestrado/tese_rosana.PDF. Acesso em: 28 maio 2019.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 1. ed. São Paulo; Contexto, 2009.
- CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. 261 p.
- ELAN (Version 6.3) [Computer software]. **Nijmegen**: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Disponível em: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- FAPESPA - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Anuário Estatístico do Pará 2021**: Economia. Produto Interno Bruto a Preços Correntes (Mil Reais), Pará e municípios - 2014 a 2018. 2021. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2021/tabelas/economia/2.4-pib/tab-2.4.1-produto-interno-bruto-a-precos-correntes-mil-reais-2014-a-2018.htm>. Acesso em: 18 out. 2022.
- FERREIRA, Jurandyr Pires. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**: Conceição do Araguaia – PA. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. 14 v. p. 354-358. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/EMB-Enciclopedia%20dos%20Municipios%20Brasileiros/EMB_Volume14_Grande_Regiao_Norte.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.
- GUEDES, Regis José da Cunha. Estudo geossociolinguístico da variação lexical na zona rural do estado do Pará. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em:
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. 392 p.
- LADEFOGED, Peter; MADDIESEON, Ian. Rhotics. In: LADEFOGED, Peter; MADDIESEON, Ian. **The sounds of the world's languages**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 1996, p. 215-244.

- LAMBERT, Wallace Earl; HODGSON, Richard C.; GARDNER, Robert C.; FILLENBAUM, Samuel. Evaluational reactions to spoken languages. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 60, n. 1, 1960, p. 44-51.
- MARINS, Flávia Santos; MARGOTII, Felício Wessling. Comportamento fonético-fonológico do /S/ pós-vocálico em Manaus. **Revista Investigações**, v. 25, n. 2, p. 249-274, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/348/293>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- OUSHIRO, Livia. **Identidade na pluralidade**: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/pt-br.php>. Acesso em: 19 dez. 2020
- OUSHIRO, Livia. Tratamento de dados com o R para análises sociolinguísticas. In: FREITAG, Raquel Meister Ko (org.). **Metodologia de coleta e manipulação de dados em Sociolinguística**, São Paulo: Edgard Blücher, 2014, p. 134-177.
- PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 33-42.
- RIBEIRO, Celeste Maria da Rocha. O comportamento geolinguístico do (R) pós-vocálico nos atlas brasileiros publicados. **Letras Escreve**, v. 1, n. 1, p. 6-21, jan./ jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/235>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2021. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 02 out. 2021.
- SAMSOM, Márcia Cristina Almeida Van; BENTES, Priscila Ferreira. Da corte portuguesa à terra do açaí: o “s” chiado da fala paraense. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE GEOSOCIOLINGUÍSTICA, 6., 2017, Belém, PA; RAZKY, Abdelhak; OLIVEIRA, Marilucia Barros de; LIMA, Alcides Fernandes de (org.). Pesquisa variacionista, educação e informática: ampliando as fronteiras da formação em letras na Amazônia. **Anais eletrônicos...** Belém: UFPA, 2017. p.148-159. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/195>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira; MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. Variação e Mudança: o caso da pronúncia do S pós-vocálico. In: ABRALIN. Associação Brasileira de Linguística. **Boletim [...]**. n. 11, p. 165-180, jun. 2011. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2018/12/boletim11a.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- SOARES, Eliane Pereira Machado. Pesquisas variacionistas nas regiões sul e sudeste do Pará: uma reflexão sobre a trajetória do Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (Olisspa). **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, [S.l.], n. 54, p. 55-68, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7968/5873>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 51-57.

IMPLICAÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA

Douglas Afonso dos Santos
Eliane Pereira Machado Soares

INTRODUÇÃO

A Sociolinguística emergiu no início da segunda metade do século XX, baseando-se nas premissas do relativismo linguístico, da heterogeneidade inerente e da relação dialética entre forma e função (BORTONI-RICARDO, 2005). No contexto educacional, pode-se dizer que a área ganhou maior notoriedade com a proposição da educação bidialetal¹ defendida por alguns sociolinguistas americanos, que apesar da fragilidade quanto à sua comprovação prática, deixou contribuições importantes para que fosse estruturado o campo de estudo da Sociolinguística Educacional.

Sabendo que esta vertente é definida como o “esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158), objetivamos neste capítulo discutir de que maneira o ensino de gramática pode ser incluído em seu escopo, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que o tema da variação linguística seja discutido nas aulas de Língua Portuguesa – espaço que também é destinado ao aprendizado da norma-padrão. Em vista disso, trazemos à tona o seguinte questionamento: É possível correlacionar ensino de gramática com as discussões acerca da variação linguística ao longo da Educação Básica?

Para corporificar o estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, estruturada da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos os seis princípios da Sociolinguística Educacional postulados por Bortoni-Ricardo (2005); na segunda, discutimos sobre os três eixos propostos por Vieira (2018) para o ensino de gramática, dando ênfase ao terceiro; e, para concluir, seguimos com as considerações finais.

PRINCÍPIOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) defende a tese de que a Sociolinguística “tem um papel muito específico a desempenhar no esforço coletivo das ciências humanas pelo aperfeiçoamento do processo educacional”, mas, para isso, é necessário realinhar o modo como os trabalhos têm sido desenvolvidos. A fim de contribuir para esse redirecionamento teórico-metodológico, a autora estabelece seis princípios básicos para a Sociolinguística Educacional, dizendo, de antemão, que um dos objetivos desta vertente é instaurar e fortalecer a *pedagogia culturalmente sensível*.

O primeiro princípio refere-se à influência da escola em relação ao aprendizado dos estilos mais formais da língua, que possibilitam aos educandos realizar o seu planejamento linguístico, considerando que eles tendem a alternar os dialetos no processo comunicacional, por isso, as instituições escolares devem ocupar um lugar de importância nessa transi-

¹ Veja-se o capítulo onze do livro *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo.

tividade, já que atuam “na aquisição dos estilos sobrepostos ao vernáculo” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

Dois pontos merecem atenção a esse respeito. Primeiramente, note-se que, de acordo com a autora, a variedade ensinada na escola não deve substituir o dialeto que os alunos já possuem, o seu vernáculo. Entendemos que a variedade linguística da escola é um conhecimento adicional sobre a língua, que pode ser aplicado sobretudo em textos formais, sejam eles escritos ou falados. Este primeiro princípio fortalece-se mediante a observação de que, na escola, o modo como a norma-padrão é ensinada ainda é predominantemente ancorado na concepção de homogeneidade linguística, afastando-se do postulado que defende a existência de diferentes normas, como explica Faraco (2008, p. 39-40):

Cada comunidade linguística tem várias normas (e não apenas uma). Nesse sentido, uma comunidade linguística não se caracteriza por uma única norma, mas por um determinado conjunto de normas. Essa diversidade está diretamente correlacionada com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que se estabelecem no interior de cada comunidade linguística.

Outro ponto que destacamos refere-se ao posicionamento da Sociolinguística Educacional sobre o trabalho com a norma-padrão nas aulas de Língua Portuguesa. Bortoni-Ricardo (2005) chama a atenção para o fato de os educandos já chegarem à escola dominando um dialeto, contudo, ela não nega a importância desta instituição para a ampliação do repertório linguístico, o que significa dizer que o objetivo da vertente Educacional não é extinguir o ensino da norma-padrão, mas, dentre outras questões, repensar como essa variedade tem sido ensinada e propor metodologias que visem à aquisição do conhecimento sem estigmatizar os demais usos da língua. Nessa perspectiva, Silva (2004, p. 100) sugere que

o alfabetizador deverá estar linguística e sociolinguisticamente preparado para compreender e explicitar essa heterogeneidade, com que vai se defrontar na sala de aula: para saber melhor conduzir o processo de alfabetização, para não fazer calar os seus alunos, quando radicaliza, por ignorância, nos falsos julgamentos do “certo” e do “errado”, arma de que dispõe o professor despreparado para exercer o seu poder na sala de aula. São de outra natureza as armas com que a política educacional brasileira deverá equipar os seus professores.

A partir disso, vemos intensificada a importância da Sociolinguística no contexto da Educação, uma vez que ela subsidia a conscientização acerca da diversidade e legitimidade dos dialetos na escola e sugere um ensino-aprendizado consciente da variedade prestigiada socialmente – o que enseja a abordagem atinente ao segundo princípio, o qual está relacionado ao caráter sociossimbólico das regras variáveis.

Em consonância com Bortoni-Ricardo (2005, p. 131), as “regras que não estão associadas a avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados”. Propomos, novamente, uma dupla reflexão. Em primeiro lugar, destacamos o mérito que têm as pesquisas de atitudes linguísticas, no âmbito do ensino, para a identificação de como professores, alunos (da educação da básica e do nível superior) e demais agentes educacionais pensam e avaliam determinados usos/regras linguísticos/as.

A pesquisa de Santos (2022), por exemplo, revela que graduandos do curso de Letras de uma universidade pública do Estado do Pará, em sua maioria, independentemente de estarem no início ou no final do curso, avaliavam negativamente os *traços descontínuos do português brasileiro*² (BORTONI-RICARDO, 2004), enquanto que a norma-padrão era supervalorizada. Em Juiz de Fora (MG), Cyranka (2007) constatou que alunos da oitava série de escolas das redes pública e particular identificavam-se com a variedade da *zona rurbana* do *contínuo de urbanização*³ proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

À vista disso, sublinhamos, em segundo lugar, o fato de que a despeito de haver diferentes regras legítimas que sistematizam o uso da língua, é papel crucial da escola esclarecer aos educandos acerca dos prestígios/estigmas que recaem sobre a diversidade de uso na sociedade, para que, dessa forma, sejam eles sujeitos autônomos na escolha de qual variedade utilizar. Ratificamos, assim, o discurso que tem sido defendido por muitos sociolinguistas educacionais hodiernamente, qual seja, o de que a norma-padrão é um *instrumento* para ampliar a competência comunicativa dos alunos.

O terceiro princípio contempla a questão da variação social/diastrática, e por este tema estar relacionado ao que foi discutido anteriormente, seguimos com a proposição do *contínuo de urbanização*, considerando que, “no Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131), apesar de que, na escola, “quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social)” (FARACO, 2008, p. 177).

Nossa interpretação a esse respeito é a de que o ensino de gramática não deve ser entendido apenas como uma exigência do currículo escolar, mas também como um momento propício para refletir, a partir da língua, sobre as desigualdades sociais e sobre como a norma-padrão é prestigiada socialmente. Ademais, sob essa óptica, defendemos a inconsistência da dicotomia *norma-padrão/variação linguística*, porque o que se ensina na escola é, na verdade, uma das formas que, ao lado de outras variantes, constitui um exemplo de variação linguística, tanto na língua falada quanto na língua escrita – com as devidas ressalvas para os casos que recaem na questão da ortografia.

Desse modo, para falar mais especificamente sobre as diferenças entre fala e escrita, que é o tema do quarto princípio, é importante esclarecer, *a priori*, que nossa intenção não é defender a variabilidade da ortografia, porque, conforme Bortoni-Ricardo (2006, p. 273), ela “é um código que não prevê variação”. Partimos, pois, de uma abordagem bakhtiniana no que tange aos gêneros do discurso. Assim sendo, que não se confundam aqui as formas de escrita adotadas, por exemplo, em gêneros como o *e-mail* e o bilhete (gêneros primários) com o código prescrito pela ortografia. A título de ilustração, cumpre observar que a forma *vc*, referindo-se ao pronome *você*, é aceitável, na escrita, em gêneros como o *WhatsApp*. Podemos dizer que há, nesse contexto⁴, duas variantes que são igualmente aceitas. Em contra-

2 Os traços descontínuos são características linguísticas que “recebem a maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53).

3 Modelo de análise do português brasileiro que situa os falares em três pontos que se sobrepõem: zona rural, zona urbana e zona rurbana.

4 Recomendamos a leitura de textos que versam sobre o *internetês*.

partida, as formas *vossê* e *voçê*, independentemente do gênero, não são aceitáveis, uma vez que violam a convenção ortográfica, sendo consideradas um erro de escrita.

Esclarecida essa questão, passemos, então, a discutir sobre como a variação diamésica (fala-escrita) repercute no contexto escolar, no qual geralmente é atribuído à fala e à escrita o grau de menor e maior formalidade, respectivamente. Entendemos que tanto a fala quanto a escrita possuem nuances que transitam do grau mais formal para o menos formal, a depender do contexto e/ou do gênero do discurso, sendo assim, “em lugar da dicotomia entre português culto e português ruim, **deve-se instituir** na escola uma dicotomia entre letramento e oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132, **grifo nosso**).

De acordo com Marcuschi (2010), *letramento* e *oralidade* são práticas sociais, enquanto que *escrita* e *fala* são modalidades de uso da língua que estão situadas, respectivamente, nessas práticas. Bortoni-Ricardo (2004) amplia a ideia e propõe o *contínuo de oralidade-letramento*, defendendo que “não existem fronteiras bem marcadas entre **uma prática e outra**” (p. 62, **grifo nosso**). Em conformidade com a autora, alguns eventos de oralidade estão apoiados em minieventos de letramento (leitura de um artigo científico, de um livro, de uma tese de doutoramento etc.), do mesmo modo que alguns eventos de letramento, “como uma aula, podem ser permeados de minieventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). Depreendemos, à vista disso, que os conhecimentos adquiridos na escola são indispensáveis para que os educandos consigam utilizar os gêneros mais formais (secundários), tanto na modalidade escrita quanto na modalidade falada, mas que é necessário um ensino/aprendizado esclarecido quanto às diferentes formas que a língua assume de acordo com o contexto de uso/práticas sociais.

No quinto princípio, Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que, na Sociolinguística Educacional, a descrição da variação linguística deve estar correlacionada à análise etnográfica, isto é, o pesquisador precisa acompanhar de perto e, por um certo período, a rotina dos alunos em sala de aula, a fim de compreender “o significado que a variação assume” (p. 132) nesse cenário, haja vista que tanto os professores quanto os alunos tendem a apresentar diferentes avaliações no que concerne às variedades linguísticas. Em linhas gerais, a autora orienta que as pesquisas desenvolvidas nessa vertente não se limitem à abordagem quantitativa, à descrição da variação, mas que explorem também os aspectos qualitativos possíveis.

Sublinhamos, a partir desse quinto princípio, a necessidade de o professor de Língua Portuguesa ser um professor-pesquisador. E não estamos propondo aqui a aplicação de técnicas metodológicas que fujam dos limites da exequibilidade, mas a realização, por exemplo, de um diagnóstico sociolinguístico das turmas em que o profissional leciona, ou ainda, a promoção do ensino da norma-padrão como uma variante da língua, a de prestígio, exigida nos usos formais da fala e da escrita – como já discutido anteriormente.

Para pôr isso em prática, é imprescindível que educadores e educandos sejam conscientizados criticamente no que diz respeito à variação e à desigualdade que ela reflete. E nisso consiste o sexto princípio. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 133), “é preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações”.

Desse último princípio, além da proposta da autora, que consiste em conceber os professores de Língua Portuguesa como sujeitos ativos na realização da pesquisa em sala de

aula, e não apenas como meros receptores de informações, acrescentamos outra reflexão, trazendo para o cerne a formação desses profissionais nos cursos de Letras. Portanto, argumentamos que a Sociolinguística Educacional dever ser amplamente divulgada no âmbito acadêmico, ganhando espaço nas grades curriculares e nos projetos de pesquisa, com a justificativa de que, por se tratar de um curso de Licenciatura, é importante que os futuros professores aprendam, dentre outras questões, a transpor a teoria da variação e mudança linguísticas para a prática de sala de aula.

ENSINO DE GRAMÁTICA: COMO A SOCIOLINGUÍSTICA PODE CONTRIBUIR?

Sabemos que é dever da escola e direito dos alunos ensinar/aprender a norma-padrão. Mas sabemos também que o ambiente escolar é um espaço rico em variedades linguísticas que não podem ser ignoradas nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, temos nos questionado de que maneira a Sociolinguística pode contribuir com o ensino de gramática, tendo em vista a recomendação da BNCC no que concerne à abordagem da variação linguística.

Nesse sentido, elucidamos nesta seção os três eixos apresentados por Vieira (2018), sem a intenção de concebê-los como uma proposta redentora, que resolverá, repentinamente, todos os problemas atinentes ao ensino. Nosso intuito é, antes de tudo, apresentá-los como uma proposta experimental – como define a própria autora – que objetiva

evitar tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico, aquele que serviria apenas para instaurar práticas linguísticas de leitura e produção textual, quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo ou, ainda, da norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística. (VIEIRA, 2018, p. 47-48)

Trata-se de um estudo propositivo desenvolvido nos domínios da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que recomenda o trabalho com os fenômenos linguísticos a partir de (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) de recursos expressivos na construção do sentido do texto; (iii) de instâncias de manifestação de normas/variedades (VIEIRA, 2018).

Para abordar o primeiro eixo, a autora baseia-se, principalmente, no referencial teórico de Franchi (2006), que caracteriza o ensino do componente gramatical na escola como sendo de três naturezas, quais sejam, a *linguística*, a *epilinguística* e a *metalinguística*. A primeira consiste em reconhecer e operacionalizar, na compreensão e produção de textos, o conhecimento sobre a língua que os alunos já possuem quando chegam à escola. Na segunda, tem-se como objetivo “levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, [...] praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (VIEIRA, 2018, p. 52). Já nas atividades de natureza metalinguística, Vieira (2018), em consonância com Franchi (2006), esclarece que há o aprimoramento e conscientização do saber linguístico, que permitem “descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação” (VIEIRA, 2018, p. 53).

Dito isso, podemos observar que, no primeiro eixo, a recomendação é que o ensino de gramática seja realizado de maneira articulada, dirigida e reflexiva, buscando sempre estabelecer um para quê em relação ao componente gramatical. Outro ponto que merece

destaque é o fato de as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas estarem interligadas, podendo ser visualizadas como um processo, que deve iniciar ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em linhas gerais, o ensino de gramática deve ser construído, e não transferido em momentos específicos.

O eixo dois, como já anunciado anteriormente, refere-se à gramática como produtora de sentido. Vieira (2018) destaca dois autores que contribuem para o entendimento dessa relação, são eles: Neves (2006), com a abordagem funcionalista, e Pauliukonis (2007), com a abordagem da Análise Semi linguística do Discurso. De Neves (2006), são destacados quatro campos que descortinam o intercruzamento entre gramática e texto, a saber, (i) a predição, (ii) a criação da rede referencial, (iii) a modalização e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Já em relação à Análise Semi linguística do Discurso, de Pauliukonis (2007), frisa-se a concepção de texto dialógico, “em que fica flagrante o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado” (VIEIRA, 2018, p. 54).

Chegamos, enfim, ao terceiro eixo, que é voltado à(s) norma(s) e à variação linguística no ensino de gramática. De acordo com Vieira (2018), o ensino de gramática não deve ser confundido com o ensino da norma-padrão. A gramática é entendida, no sentido mais amplo, como um “conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar” (p. 55), ou seja, todas as normas possuem uma gramática (organização e sistematização da língua). Assim sendo, quando falamos em ensino de gramática na escola, estamos, claro, referindo-nos à norma-padrão, tendo em vista que ela é a forma prestigiada socialmente e que os alunos ainda não dominam, mas também às outras normas que estes sujeitos já conhecem e utilizam cotidianamente.

Não estamos, obviamente, sugerindo que os professores ensinem aquilo que os educandos já sabem, mas alertando que, ao ensinar a norma-padrão, eles não invisibilizem a heterogeneidade linguística presente em sala de aula, pois é no reconhecimento dessas diferentes normas que os documentos de base orientam a abordagem da variação linguística no contexto escolar, a fim de que o ensino de língua não fique preso à norma gramatical – aquela que não admite variação e que está fadada à dicotomia do certo e errado –, mas possibilite aos alunos os conhecimentos necessários para que eles reconheçam e saibam utilizar a(s) norma(s) de acordo com a necessidade comunicacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, ao longo deste capítulo, foi discutir de que maneira o ensino de gramática pode ser incluído no escopo da Sociolinguística Educacional, partindo de uma concepção de língua heterogênea, a partir da qual é possível defender a existência de diferentes normas linguísticas, dentre as quais, a norma-padrão ensinada nas aulas de Língua Portuguesa.

Embasados nos postulados teóricos de Bortoni-Ricardo (2005) e Vieira (2018), que dialogam entre si, principalmente no que tange ao terceiro eixo proposto pela segunda autora, respondemos ao questionamento inicial, afirmando que é possível correlacionar ensino de gramática com as discussões acerca da variação linguística ao longo da Educação Básica, mas, para isso, faz-se necessário, primeiramente, que seja ampliada a concepção acerca do

que é gramática – que geralmente é concebida como sinônimo de norma-padrão, ou ainda, de norma gramatical.

Ademais, é importante compreender que a variação linguística, como ressalta Faraco (2008), não está relacionada apenas ao fator geográfico, o que significa dizer que as diferenças entre fala e escrita, a título de ilustração, também são exemplos de variação – quarto princípio da Sociolinguística Educacional.

Acrescentando ao pensamento de Silva (2004), vemos que não basta que o professor de Língua Portuguesa seja sociolinguisticamente formado, é necessário que a escola, como um todo, também seja, pois apesar de os documentos oficiais recomendarem o trabalho com a variação linguística, é muito comum a cobrança pelo ensino tradicional da norma gramatical. Portanto, retomando o sexto princípio sugerido por Bortoni-Ricardo (2005), ratificamos a necessidade de formação conscientizadora em se tratando da variação linguística e dos estigmas atrelados a ela – tanto para professores quanto para os demais agentes educacionais.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 267-275.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Douglas Afonso dos. **Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do Curso de Letras: interfaces entre sociolinguística e educação**. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras), Instituto de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá – PA, 2022.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Três eixos para o ensino de gramática**. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 48-59.

REALIZAÇÕES DA LATERAL PALATAL EM LOCALIDADES DO NORDESTE BRASILEIRO

Eliane Pereira Machado Soares

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa que tem por base a orientação teórica e metodológica geossociolinguística do Atlas Linguístico do Brasil – AliB, objetivando descrever, analisar e mapear as variantes da lateral palatal, a partir de dados do Português falado em cidades e capitais de três estados do Nordeste brasileiro.

Os estudos já realizados sobre a lateral palatal no Português Brasileiro (PB) identificaram, em sua maioria, a polarização entre a variante lateral palatal [ʎ] e a não palatal [j], enquanto outros, em menor número, registraram para uma gama maior de variação entre os dois polos.

Neste estudo, a tendência para a oposição entre [ʎ] e [j] é comprovada, entretanto, ao contrário de outros estudos, somente três fatores linguísticos são relevantes à variação em análise, como veremos pelos resultados registrados.

LATERAL PALATAL: ASPECTOS SOCIAIS A PARTIR DO FALAR PARAENSE

De um modo geral, os estudos sobre as realizações dos sons palatais, em geral, apontam para a diversidade dos processos envolvidos em suas realizações, devido a fatores tanto de ordem social quanto linguística; em razão disso, também são encontradas notação e nomenclaturas diversificadas para os processos, o que torna sua caracterização um tanto diferenciada de autor para autor.¹

Do ponto de vista estritamente extralinguístico, inicialmente, constata-se que os autores, com base em uma visão fonêmica, relacionaram o fenômeno de despalatalização tanto à influência indígena quanto à africana. Estudiosos como Amaral (1920), Nascentes (1953[1922]) e Marroquim (1934), alegadamente, o motivo seria o fato de não haver essa consoante nas línguas de origem, de modo que seus falantes a substituíssem pela semivogal na aquisição do português, fonologicamente mais próxima. Entretanto, estudos mais recentes trazem, sob a abordagem sociolinguística ou dialetológica, os aspectos sociais envolvidos. É o caso, por exemplo, dos estudos Soares (2002, 2008) no falar paraense.

Nesses e em outros estudos, os fatores linguísticos e sociais condicionam as ocorrências, de modo que as realizações palatal e palatalizada se encontram correlacionadas à escolaridade mais alta, ao gênero feminino, maior renda e maior faixa etária, o que as leva a serem consideradas pela autora como variantes de prestígio e padrão.

De um modo geral as descrições dos fenômenos relacionados à consoante lateral palatal no Português Brasileiro atual identificam uma variedade de realizações fortemente correlacionadas à hierarquização social e à origem geográfica dos falantes.² Nos quais as variantes [ʎ] e [j] são as mais frequentes, sendo na maioria, as únicas variantes identificadas, de forma que há polarização, mas em termos de tendências, a lateral palatal é variante mais

¹ Notações e nomenclatura foram mantidas, conforme o uso do autor citado.

² Como os de Aragão (1997); Castro (2006); Brandão (2007); Melo, (2008); Razky e Fernandes (2010) dentre outros.

favorecida, pois, embora, a variante [j] ocorra em todos os falares estudados, é quantitativamente baixa, enquanto a variante [´] é bastante alta. Essa tendência se mantém nos estudos aqui, cujos resultados estão estritamente relacionados aos aspectos linguísticos que condicionam a variação em três localidades estados do nordeste.

METODOLOGIA

Esta pesquisa orienta-se pela a abordagem Geossociolinguística, que é capaz de proporcionar identificação das diferenças diatópicas, diastráticas e diageracionais, intrarregião e, futuramente, interregiões. Os dados das localidades foram coletados, de acordo com a metodologia da Dialetoologia, pelos pesquisadores do Atlas Linguístico do Brasil e pertencem ao seu banco de dados. Essa metodologia implica a aplicação de questionário, seguindo a orientação dialetológica, a oito informantes: oito das capitais e 4 de não-capitais. A composição da amostra foi feita obedecendo aos seguintes critérios de estratificação social: Idade: de 18 a 30; de 50 a 65 anos; Gênero: homens e mulheres; Escolaridade: Ensino fundamental incompleto (não capitais) e ensino fundamental e superior (capitais). As localidades do nordeste brasileiro são: **Piauí:** 34. *Teresina (capital)*; 35. Piripiri; 36. Picos 37. Canto do Buriti; 38. Corrente. **Rio Grande do Norte:** 51. Mossoró; 52. Angicos³; 53. *Natal (capital)*; 54. Pau dos Ferros; 55. Caicó. **Sergipe:** 78. Propriá; 79. *Aracaju (capital)* 80. Estância.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o Questionário Fonético-Fonológico (QFF, do ALiB, para elaboração de cartas comparativas. O QFF contém com 159 questões, entretanto, para nosso trabalho, são consideradas apenas 09 que têm por objetivo registrar as realizações da lateral palatal, nos seguintes itens lexicais: (25) colher (substantivo); (44) abelha; (80) trabalhar; (112) olho (substantivo); (122) joelho; (129) mulher; (139) velho (substantivo); (142) braguilha; (154) barulho. Os dados coletados receberam o seguinte tratamento: digitalização; transcrição grafemática (v. apêndice 2); transcrição fonética; identificação das variantes encontradas; descrição das variantes identificadas; submissão dos dados ao pacote computacional GOLDVARB-X; interpretação das frequências; submissão do arquivo de dados ao programa de regra variável; interpretação dos pesos relativos.

A transcrição fonética dos dados revelou duas realizações da variante palatal: a lateral palatal [´] e a semivogal [j]. As variáveis consideradas como fatores de condicionamento do fenômeno foram: I) **linguísticas:** 1. Contexto antecedente: vogal coronal, vogal dorsal; 2. Contexto subsequente: vogal coronal, vogal dorsal; 3. Ponto de articulação das vogais; 4. Estrutura silábica: maior estrutura silábica (trissílaba / polissílaba), menor estrutura silábica (dissílaba); 5. Tonicidade da sílaba: acentuada (oxítonas), não acentuada (paroxítonas); II) **sociais:** 6. Estado: Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe; 7. Centro/interior: cidade, capital; 8. Localidades: Teresina, Piripiri, Picos, Canto do Buriti, Corrente (Piauí); Mossoró, Natal, Pau dos Ferros; Caicó; (Rio Grande do Norte); Propriá, Aracaju, Estância (Sergipe); 9) Gênero: masculino, feminino; 10) Faixa etária: 18 a 30 anos, 50 a 65; 11) Escolaridade: Ensino fundamental (não capitais), Ensino superior: (capitais).

3 A localidade de Angicos (Rio Grande do Norte) não pode ser incluída na análise, por problemas técnicos de áudio que não oferecia boas condições de interpretação fonética.

ANÁLISE DOS DADOS

os dados transcritos foram submetidos à análise quantitativa, por meio do programa computacional Goldvarb X. A primeira rodada, dita exploratória, revelou *Knockout* no subfator *Estância*, dentro do fator *Localidade*, de modo que, dada a impossibilidade de se fazer amalgamação, excluímos esse subfator, o que levou à segunda rodada (v. apêndice 3). A partir disso, o resultado geral de ocorrência das variantes no *corpus* é como se vê na tabela a seguir:

Tabela 1 – Total de variantes da lateral palatal

Variantes	Lateral palatal [ʃ]	Semivogal [j]	Total
Total de ocorrências	473	51	524
Frequência percentual	90.3%	9.7%	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

As frequências encontradas apontam para o que essas descrições já indicam: a variante lateral palatal é a variante mais frequente no Português Brasileiro. Em termos de favorecimento, o programa selecionou apenas três grupos de fatores: (1) Contexto Antecedente; (2) Contexto Subsequente e (5) Tonicidade cujos resultados são apresentados e discutidos a seguir.

CONTEXTO ANTECEDENTE E SUBSEQUENTE

No sistema fonológico do Português, a ocorrência da lateral palatal é restrita ao contexto medial e intervocálico. Em contexto anterior, as vogais podem ser as **coronais** [i, e, E], como em *milho*, *telha*, *velha* ou **dorsais** [a, OE O, o, u, U], como em *palha*, *malha*, *molhar*, *escolha*, *entulho*, *embrulho*. No *corpus* em estudo, tem-se as seguintes vogais no contexto antecedente: **coronais**: [e] em (44) *abelha*, (122) *joelho*; [E] (139) *velho* (substantivo); **dorsais**: [a] (80) *trabalhar*, (142) *braguilha*; [o] (25) *colher* (substantivo), (112) *olho* (substantivo); [u] (129) *mulher*, (154) *barulho*. Os resultados obtidos se encontram nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Contexto antecedente da variante [ʃ]

Contexto antecedente	Total/% %	PR
Vogal coronal	236/98.3	.13
Vogal dorsal	237/83.5	.90
Total	473/90.3	

Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados demonstram o alto favorecimento da lateral palatal em contexto anterior com vogais dorsais, com P.R. (.90) muito próximo do categórico.

Como se disse para o contexto subsequente, as vogais podem ser **coronais** [i, e, E], como [i] em *filhinho*, [e] em *palheta*, [E] em *talher* ou **dorsais** [a, O, o, u]: como [a, OE], em *malha*, *calha*; [O] *melhor*; [o] em *melhorou*; [u, U] *bulhufas*, *malho*. No *corpus*, no contexto seguinte à lateral palatal: **coronais** [e, E]: (44) *abelha*, (25) *colher*, (substantivo), (129) *mulher*;

dorsais [a, ɛ, u]: (80) trabalhar; (142) braguilha; (112) olho (substantivo); (122) joelho; (139) velho (substantivo); (154) barulho.

Tabela 3 - Contexto subsequente da variante [ʎ]

Contexto subsequente	Total/%	P.R.
Vogal coronal	128/92.8	.41
Vogal dorsal	345/89.4	.75
Total	473/90.3	

Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados das tabelas apontam para o favorecimento da realização da lateral palatal no contexto de vogal dorsal, com pesos relativos (.90) no contexto antecedente, e (.75) no contexto subsequente, ao contrário disso, as vogais coronais desfavorecem à manutenção da variante com pesos relativos (.13), no contexto antecedente e no contexto subsequente (.41).

Os sons coronais são aqueles produzidos com o levantamento da lâmina ou ponta da língua, no caso da vogais são as anteriores [i, e, E]; os sons dorsais são aqueles articulados com o dorso da língua, neste caso, as vogais centrais e posteriores [a, O, o, u]. Não há consenso sobre a forma de realização das palatais nas diferentes línguas, inclusive no Português Brasileiro, ora são colocadas como pré-dorsais (alvéolo-palatal), ora como dorsais (palatais), essas últimas consideradas as “verdadeiras” palatais. Como afirma Crystal (1985, p. 2013) “essas diferenças articulatórias não determinam uma diferença acústica notável e não usadas fonologicamente pelas línguas do mundo.” Em PB, essas diferenças são as que permitem a interpretação das variantes da lateral palatal [ʎ] (dorsal) e [lʲ] (pré-dorsal), como encontradas em alguns dos estudos já citados, dentre os quais Soares (2002; 2008) e Santos (2018).

Na maior parte dos estudos sobre essa consoante, o contexto contíguo vocálico antecedente e ou subsequente foi considerado fator estrutural relevante para a aplicação da regra de variação. Observa-se que o contexto anterior, considerando as duas primeiras vogais mais relevantes, tem-se as vogais médias posteriores, médias anteriores, alta anterior, alta posterior e vogal baixa. Quanto ao contexto seguinte, vogais médias posteriores, médias anteriores, vogal alta posterior, vogal central baixa, vogal alta posterior. Se por um lado, os resultados obtidos nas análises demonstram que não há convergência sobre quais vogais são determinantes de forma específica para a manutenção da lateral palatal, por outro, nota-se que as vogais médias posteriores estão em primeiro lugar em ambos os contextos.

Nesta pesquisa em particular, nos corpora sob análise, a variante mais frequente é a lateral palatal [ʎ], sendo favorecida no contexto dorsal ([a, o, O, u]) nos contextos antecedente e subsequente. Levando em conta a análise de Albano (2005), nestes corpora, os contextos favoráveis, ambos dorsais, pode-se concluir que a realização lateral palatal possa ser realmente a interpretação mais acertada para as realizações encontradas e permite ainda concluir que a realização da lateral palatal é predominantemente dorsal, e, portanto, palatal (plena), dando mais segurança para se afirmar que lateral palatalizada [lʲ], não se registra nesses dados se esperava, inicialmente, tendo em vista outros estudos, especialmente os de Soares (2002; 2008).

TONICIDADE DA SÍLABA

O fator tonicidade foi o terceiro a ser selecionado pelo programa. Os resultados mostram que a variante lateral palatal é favorecida em contextos tônicos, como se vê na tabela 4.

Tabela 4: Tonicidade da Sílabas de [ʎ]

Tonicidade da sílaba	Total/%	PR
Acentuada	190/94.5	.80
Não acentuada	283/87.6	.29
Total	473/90.3	

Fonte: Elaborada pela autora

A ocorrência da lateral palatal tem pesos relativos (.80), o que demonstra seu favorecimento em sílaba acentuada, que corresponde aos itens lexicais (25) **colher** (substantivo), (80) **trabalhar**, (129) **mulher**, todas palavras oxítonas, sendo desfavorecidas nas sílabas não acentuadas com pesos relativos (.29), em itens como (44) **abelha**, (112) **olho** (substantivo), (122) **joelho**, (139) **velho** (substantivo), (142) **braguilha**, (154) **barulho**.

Do ponto de vista fonético, na palavra, o acento é a proeminência que uma sílaba recebe em relação às outras, podendo ser de energia (intensidade) ou de entonação (tonal). A sílaba que recebe o acento primário, principal, na palavra, tem maior altura, duração e, portanto, maior sonoridade do que as sílabas não acentuadas.

Por essa razão, sons que ocorrem em sílabas acentuadas são menos propícios aos processos fonológicos decorrentes de menos esforço articulatorio e menor sonoridade em especial, os que produzam enfraquecimento ou redução das consoantes, aproximando-as mais das vogais, que são de escala máxima na hierarquia de sonoridade (CLEMENTS, 1990). Nessa escala, considerando os traços vocóide, aproximante e soante, as consoantes líquidas (ao contrário de obstruentes e nasais) são as mais sonoras, seguidas das vogais e, dentre essas, são mais sonoras a vogal [a] seguida das vogais médias abertas [e], [E], [o], [O] (BISOL, 1996). De acordo com essa hierarquia, a lateral palatal, que é uma consoante aproximante, guarda semelhança com as vogais e em casos de variação leva à despalatalização, o que resulta, por exemplo, nas variantes [lʎ] e [j], como aponta Cristófar-Silva (2017).

Os dados aqui analisados mostram a tendência da manutenção da lateral palatal em contextos de sílaba tônica, assim como os estudos de Nunes (2006), Brandao (2007), Chaves e Melo (2009), Fernandes (2009), Freire (2016), inferindo-se que o contexto átono final é o ambiente favorável à variação. Em suma, os resultados confirmam que a maior proeminência da sílaba em que a variável lateral palatal ocorre, ou seja, o ambiente de maior saliência fônica, favorece a conservação da variante lateral palatal ao contrário dos não acentuados, sendo favorecida pelos contextos vocálicos mais distantes na escala.⁴

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, alguns pontos merecem destaque: a variação envolve apenas duas variantes, a lateral palatal e a semivogal. A lateral palatal é predominante nos corpora, com altos índices percentuais, ao contrário da semivogal. Somente três fatores linguísticos fo-

⁴ O fenômeno pode ser discutido levando em conta questões fonológicas, como o Princípio do Contorno Obrigatório (PCO) (LEBEN, 1973), porém não cabe a este trabalho.

ram selecionados, todos relacionados ao contexto fonológico: a variação é fortemente condicionada por contexto vocálico foneticamente semelhante à produção da variante, dando elementos para se concluir pela articulação dorsal da lateral palatal, nesses falares, o que indica se tratar, portanto, de uma palatal “verdadeira”. Surpreendentemente, nenhum fator externo foi selecionado como estatisticamente relevante para a variação nos dados desta pesquisa, sequer os fatores mais comuns, como os acima discutidos. Trata-se de uma informação nova a ser observada em outros estudos.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. Sobre o Abrimento 3 de Mattoso Câmara: Pistas fonotáticas para a classe das líquidas. **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 45-66, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/994>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- AMARAL, Amadeu. O dialeto caipira. 1920. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/biooooo04.pdf>. Acesso em 15/01/2021
- CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. Para o estudo da fonêmica portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. A despalatalização e iotização no Atlas Lingüístico da Paraíba. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, I. **Atas**. v. II, Dialetologia e Sociolingüística. Salvador: UFBA, 1997.
- CLEMENTS, G. N. “The role of the sonority cycle in core syllabification” In: KINGSTON, J. e BECKMAN, M(org.). *Papers in Laboratory phonology* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Um estudo variacionista sobre a lateral palatal. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 89-99, setembro, 2007.
- CASTRO, Enilde Fortunato. *Sobre o uso da semivogal [y] e a inserção da lateral palatal [ʎ] no português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. 83f. UFMG, Belo Horizonte, 2006.
- CRISTÓFARO-SILVA, Taís. **Fonética e fonologia do português**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- CRISTÓFARO-SILVA, Taís. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FREIRE, Josenildo Barbosa. *Variação, estilo, atitude e percepção linguística: o caso das laterais /ʎ/ e /l/ no falar paraibano*. 2016. 233f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- MARROQUIM, Mário. A língua do Nordeste. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1934.
- MELO, Francisca Eleni Silva de. *A despalatalização dos fonemas /lh/ e /nh/ na fala urbana de Rio Branco – AC*. 2008. 135 f. Dissertação - Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade- Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2008.
- MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. São Paulo. 2 ed. Porto: Companhia Editora Nacional, 1935.
- NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro, Organizações Simões, 1953 [1922].
- RAZKY, Abdelhak; FERNANDES, Maria Eneida Pires. Atlas Lingüístico do Brasil: A Palatal /ʎ/ nos Estados do Amapá e Pará. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 375-393, dez. 2010.
- SALVADOR, Carlene Ferreira Nunes. *Variações do fonema /ʎ/ no falar de quatro localidades do sudeste do Pará: uma descrição geo-sociolingüística*. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Letras. Belém, 2006.
- SOARES, Eliane Pereira Machado. *Variações dos fonemas palatais lateral e nasal no falar de Marabá-PA*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2002.
- SOARES, Eliane Pereira Machado. *As palatais lateral e nasal no falar paraense: uma análise sociolingüística e fonológica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, 2008.

A INVISIBILIDADE DOS ALUNOS SURDOS NA PROVA BRASIL

Liliane Afonso de Oliveira
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira

INTRODUÇÃO

A língua, em suas variadas narrativas linguístico-discursivas, reflete os aspectos culturalmente significativos nos processos de produção da identidade e cultura dos sujeitos. Os surdos possuem identidade, cultura e língua própria. Ser surdo não significa ter nascido em lugar determinado ou integrar uma família específica com as mesmas características, e sim possuir uma língua de modalidade gestual-visual-espacial cuja expressão e recepção se diferenciem de todas as demais, ou seja, das línguas orais.

Em relação aos direitos da pessoa surda, a base legal brasileira progride no reconhecimento à especificidade linguística desses cidadãos, conforme se observa nas Leis nº 10.172 de 2001 e nº 10.436 de 2002, e nos Decretos nº 5.296 de 2004 e nº 5.626 de 2005.

O processo educacional de alunos surdos é marcado historicamente por correntes filosóficas distintas, mas que contribuíram comumente para a constituição de uma proposta educacional que permitisse aos alunos surdos o desenvolvimento cognitivo, alargando seus horizontes e ampliando seu pensamento criativo e reflexivo. Contudo, o que hoje observa-se, no cenário educacional, é que grande parte dos encaminhamentos metodológicos escolares utiliza das mesmas estratégias e recursos educacionais empregados na ação pedagógica voltadas para os ouvintes, trazendo sérios problemas ao aprendizado, esquecendo-se de que o Surdo mergulha no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação, que têm na língua de sinais o seu principal elemento.

A aprendizagem dentro das escolas advém de uma produção coletiva, que provém da prática social e a ela regressa. Desta forma, esses espaços precisam viabilizar e mediar as condições de transmissão, assimilação e criatividade dos conteúdos culturais básicos e universais que se constituíram em domínios do conhecimento relativamente autônomos incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais.

A aprendizagem do surdo deve partir de práticas que favoreçam a construção e compreensão de sua “diferença” e, assim, de sua própria identidade, proporcionando o desenvolvimento das inteligências múltiplas de cada sujeito.

Há a necessidade de métodos específicos (linguísticos e culturais) para a aprendizagem da leitura e escrita de sujeitos surdos, considerando eventos de letramento em Libras e em língua portuguesa, uma vez que há alunos surdos que possuem pouca habilidade com a língua portuguesa, majoritária no Brasil.

O Poder Público, como um dos principais responsáveis pelo fomento à educação, promove ações no âmbito de elaboração de políticas públicas, na elaboração de leis, e é incumbido de fiscalizar esses direitos educacionais. Destarte, no Brasil, no ano de 2017 foram apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), baixos resultados obtidos nos exames realizados, sinalizando grandes problemas que o sistema educacional vem enfrentando no País.

O IDEB, criado em 2007 para monitorar o desempenho da educação no Brasil, reúne, em um só indicador, os resultados de duas dimensões de qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Assim, percebe-se que diversos podem ser os fatores que influenciam esse resultado.

Destarte, realizou-se uma análise documental da Prova Brasil de 2017: ensino fundamental, bem como suas matrizes de referência, tópicos, descritores e relatório de desempenho e aprendizagem em Língua Portuguesa (com foco em leitura) dos alunos Surdos do 9º ano do ensino fundamental, na Prova Brasil (INEP, 2017), no intuito de nos aproximarmos dos informantes, permitindo, em momentos oportunos, realizar indagações e complementações que fossem necessárias ao objetivo da pesquisa, de analisar exemplo de itens do descritor D1, disponibilizados pelo Ministério da Educação (INEP, 2019a), na Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano/ 8ª série, com Comentários sobre os Tópicos e Descritores do SAEB. Esse descritor diz respeito à habilidade de localizar uma informação que se encontra explícita em um texto.

Cabe ressaltar que a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). A prova Brasil, analisada em 2017 apresenta-se como um exame para estudantes do 5º e do 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, que serve para avaliar o rendimento das escolas públicas do País. Ele testa o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática. A cada dois anos, estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública realizam uma prova padronizada, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). Até o ano de 2018, essa avaliação se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que existe desde os anos 90 e que, a partir de 2018, nomeia o conjunto de avaliações da Educação Básica. O nome mudou, mas a prova se mantém.

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-bibliográfica e documental, pois busca situar, a partir de descentramentos teóricos e suporte legal, aspectos concernentes às contribuições das políticas públicas de inclusão criadas para a educação de Surdos no Brasil; e, por conseguinte, as implicações nas políticas de educação de Surdos no Brasil, no que concerne à aplicação da Prova Brasil, em 2017, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A pesquisa está estruturada em 3 seções, incluindo esta introdução, que trata sobre a contextualização, problemática e justificativa que motivaram este estudo; na segunda seção apresento a invisibilidade do desempenho de alunos surdos na Prova Brasil pelo SAEB, no ano de 2017 e realiza-se uma análise no exemplo de itens do descritor D1, disponibilizados pelo Ministério da Educação (INEP, 2019a), na Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano/ 8ª série, com Comentários sobre os Tópicos e Descritores do SAEB e as considerações finais.

DESEMPENHO DE ALUNOS SURDOS NA PROVA BRASIL PELO SAEB, NO ANO DE 2017

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). São duas avaliações que têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Para cada área avaliada nos testes do SAEB em 2017, há uma escala de proficiência interpretada, comum entre os anos escolares que, para fins de facilidade de consulta, é apresentada separadamente para cada um dos anos escolares testados (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio). Na Prova Brasil, edição de 2017, o resultado do aluno é apresentado em pontos em uma Escala SAEB. Essa escala foi reformulada pelo INEP e é única para cada disciplina e ano. Essa escala permite verificar o percentual de alunos que já desenvolveram as habilidades e competências para cada ano, quantos ainda estão desenvolvendo e quantos estão abaixo do nível desejado para a série, além de ser possível verificar, também, quem está acima do nível esperado.

O Relatório SAEB 2017 (INEP, 2019a) contém exemplos de itens de Língua Portuguesa do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio. Não foram divulgados nos canais de domínio público do Ministério da Educação os cadernos de provas aplicadas e seus respectivos gabaritos do SAEB em 2017.

A cada edição, os resultados são divulgados por diferentes meios que atendem a diferentes perfis de usuários: base de microdados, relatórios, boletins de desempenho e sistemas de acesso a resultados. No entanto, a publicação integral dos cadernos de prova e gabaritos das avaliações segundo o SAEB inviabilizam a metodologia atualmente empregada, que garante a validade longitudinal dos resultados divulgados. Essas informações são consideradas valiosas, uma vez que permitem o acompanhamento das redes e escolas, ajudando a identificar avanços ou retrocessos. Além disso, o INEP justifica que mantém o sigilo em torno dessas questões, pois subsidiam o desenvolvimento de avaliações nas esferas estaduais e municipais, e que disponibiliza relatórios técnicos do SAEB, onde encontram-se informações sobre a aplicação dos testes e metodologia.

EXEMPLO DE ITEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ANALISADOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

No site do INEP (2019b) são disponibilizados exemplos de itens de questões da matriz de referência de Língua Portuguesa. Assim, selecionamos um exemplo de questão, conforme a Figura 01, direcionada para os alunos do 9º ano do ensino Fundamental. A partir desse exemplo, avaliou-se a proposta para o aluno Surdo.

Figura 01 – Exemplo de itens de questões da matriz de referência de Língua Portuguesa.

Exemplo de item do descritor D1:

- A assembléia dos ratos**
- 1 Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.
- 5 Tornado-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.
— Acho – disse um deles – que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.
- 10 Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:
— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?
- 15 Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação.
Dizer é fácil - fazer é que são elas!
- LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

Na assembléia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) **aprovado com um voto contrário.**
(B) aprovado pela metade dos participantes.
(C) negado por toda a assembléia.
(D) negado pela maioria dos presentes.

Fonte: INEP, 2019a.

Ao analisar o exemplo de item de questão da matriz de referência de Língua Portuguesa, na Figura 01, se direcionada para os alunos Surdos do 9º ano do ensino fundamental percebe-se que o modelo de item do descritor D1, na Figura 01, apresentado pelo Ministério da Educação/INEP não se apresenta acessível linguisticamente à perspectiva da educação Bilíngue, o Português como segunda língua (L2) para o aluno Surdo.

Analizou-se também o descritor D1 que está inserido no tópico I, referente aos procedimentos de leitura, conforme Figura 02, com o Recorte da Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano/8ª série referente aos comentários sobre os tópicos e Descritores com Exemplos de itens.

Figura 02 – Recorte da Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano/8ª série referente aos comentários sobre os tópicos e Descritores com Exemplos de itens.

MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

9º ano – Língua Portuguesa	
Tópico	Habilidades/Descritores
I. Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
	D6 – Identificar o tema de um texto.
	D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Fonte: INEP, 2019b.

O descritor D1 tem a função de localizar informações explícitas em um texto. Para o INEP, a habilidade que pode ser avaliada por este descritor relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou vir a manifestar-se por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.

Atente-se que os resultados da Prova Brasil subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – composto por indicadores de desempenho e de fluxo escolar – e ficam disponíveis para o público geral, que é convidado a monitorar o desempe-

nho das escolas e municípios e, conjuntamente, acompanhar as políticas públicas adotadas pelos diferentes níveis e esferas do governo.

À molde, na Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano/8ª série, temos uma amostra de item do descritor D1 na Figura 02 em que a habilidade do aluno é aferida através de um texto-base que dá apoio ao item, no qual este estudante é orientado a encontrar as informações requeridas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. O aluno para obter acerto a questão, deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada.

Ocorre que, ao analisarmos esse modelo de item direcionado ao aluno Surdo, percebe-se que este texto não considera as particularidades linguísticas dos surdos. Todavia, nas práticas avaliativas, para que de fato consigamos aferir a aprendizagem desses alunos, o Decreto nº 5626/2005 no capítulo IV, inciso VI aduz que deve-se adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; e no inciso VII salienta que as instituições devem “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”, ou seja, o inciso oferece um leque de opções para fazer uma avaliação adaptada.

A avaliação é um processo contínuo em que os aspectos qualitativos são mais relevantes que os quantitativos. Dentro desta concepção tudo que é construído na Leitura desse texto representaria o desenvolvimento da aprendizagem do aluno do surdo a se considerado para o resultado. O texto em análise não traz um vocabulário contextualizado, a utilização de imagens, vídeos, questões de múltipla escolha para relacionar as ideias com as experiências prévias dos alunos Surdos.

Os surdos possuem identidade, cultura e língua própria. No exemplo de item do descritor D1, o uso de vocábulos e expressões como “assembléia”, “destrução”, “guizo”, “pomo-nos”, “sonetos a lua”, “delírios”, “consternação” presentes na Língua Portuguesa, caminham para a falta de sentido de palavras que não fazem parte do contexto cultural do aluno Surdo.

De acordo com Quadros (2005, p. 27), percebe-se que há um conflito entre a Libras e o Português no processo educacional dos surdos, por conta, justamente, das políticas linguísticas brasileiras:

O conflito entre Libras e o Português na educação dos surdos é reflexo das políticas linguísticas do Brasil. Este é um país plurilíngue onde há muitas línguas indígenas, línguas de imigrantes e duas línguas de sinais registradas. Entretanto, a política linguística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a língua portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes.

A autora aponta, em seus estudos, que os surdos desejam e precisam ter a Libras como a sua língua de instrução, sua língua para se comunicar com o mundo, interagindo e compreendendo os demais, também, através de seus sinais, e não por meio de uma imposição da língua portuguesa, como acontece muitas vezes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As médias nacionais de aprendizado em Língua Portuguesa retratadas pelo Ministério da Educação em 2017 são insuficientes. Os dados apresentados nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação mostram que os estudantes sabem menos que o esperado para as séries que cursam. Assim, ao analisarmos os resultados dessas avaliações, observamos que os referidos resultados não retratam informações sistemáticas do aprendizado de língua portuguesa como segunda língua aos sujeitos surdos, invisibilizando estes sujeitos nas políticas de avaliação nacional em Língua Portuguesa, logo, não podendo assim avaliar a qualidade do ensino para o surdo e contribuir para a melhoria dessa qualidade.

Destarte, percebe-se que os surdos, dentro dos espaços escolares, têm convivido com grandes barreiras linguísticas e as práticas de aprendizagem da leitura e escrita para sujeitos surdos não tem refletido nas Políticas de Avaliação Nacional em Língua Portuguesa pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entre as muitas línguas, há a Língua Brasileira de Sinais – Libras – usada pela Comunidade Surda Brasileira. O ensino do português escrito aos Surdos deve se dar como segunda língua e deve ser realizado a partir de sua língua de compreensão, a Língua de Sinais.

Sobre a Libras, tem-se a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida Lei e determina a obrigatoriedade da disciplina de Libras, garantindo, assim, uma educação bilíngue, ou seja, o surdo deve adquirir, no contexto educacional a Libras, que é considerada sua língua natural e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país e estas duas não devem ser utilizadas simultaneamente, para que suas estruturas sejam preservadas.

A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no País e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

Os testes de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática elaborados pela Prova Brasil são baseados nas matrizes de referência. Estas reúnem os conhecimentos e processos cognitivos a serem aferidos em cada disciplina e série/ano; e os resultados da Prova Brasil subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – composto por indicadores de desempenho e de fluxo escolar – e ficam disponíveis para o público geral, que monitora o desempenho das escolas e municípios e, conjuntamente, acompanham as políticas públicas adotadas pelos diferentes níveis e esferas do governo.

Nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação não há uma análise diferenciada do desempenho para alunos Surdos na Prova Brasil. Os cadernos de provas aplicadas e seus respectivos gabaritos do SAEB não são divulgados. O que são divulgados no site do INEP e Ministério da Educação são apenas exemplos de itens e questões comentadas que, quando avaliadas, não estão adaptadas ao Surdo. Os itens de questões da matriz de referência de Língua Portuguesa para o Surdo precisam ser elaborados por uma equipe multidisciplinar e os caderno de teste acessíveis linguisticamente ao Surdo, acompanhado de vídeo gravado

em DVD com tradução dos itens para Libras e a garantia da presença do profissional especializado intérprete de LIBRAS no ato da aplicação dos testes.

O exemplo de item de Língua Portuguesa analisado para esses estudantes não se apresenta acessível linguisticamente dentro de uma perspectiva de educação Bilíngue, o português como segunda língua (L2) para o aluno Surdo, assim, não há como ter-se uma análise diferenciada da qualidade e desempenho dos alunos Surdos na Prova Brasil. Destarte, é importante que os descritores sejam elaborados à luz da Libras para os alunos Surdos, para avaliar-se a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos surdos, principalmente no tocante ao ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, e desenvolver políticas educacionais que atendam às necessidades educacionais do Surdo.

Este trabalho defende que os dados disponibilizados pelo INEP/MEC precisam estar individualizados com relação aos alunos Surdos, para podermos construir políticas públicas de ensino de qualidade à aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. A Prova Brasil (INEP, 2017) visa mensurar o conhecimento do estudante do Ensino Fundamental – anos finais, em Língua Portuguesa, com foco em Leitura. E essa omissão invisibiliza os Surdos nas políticas de avaliação nacional em Língua Portuguesa e inviabiliza dados qualitativos que demonstram como se dá esse ensino e as políticas educacionais que atendam às necessidades educacionais do Surdo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 5 abr. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.
- INEP. **Relatório SAEB 2017.** Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3d1yxLG>. Acesso em: 7 jun. 2020.
- INEP. **Resumo técnico:** censo da educação básica 2017. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3rEEaDr>. Acesso em: 5 out. 2020.
- INEP. **SAEB:** histórico. Brasília, DF, 29 out. 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 22 set. 2020.
- QUADROS, Ronice Müller de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

POLÍTICA LINGUÍSTICA VOLTADA PARA SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA - UFRA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira
Liliane Afonso de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva verificar como a política linguística implementada pelas políticas públicas criadas para surdos no Brasil e o seu percurso desde a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei no 10.436, a Lei no 10.098, o Decreto no 5.626 até o Plano Nacional de Educação foi incorporada em políticas linguísticas que visam à inclusão de surdos em uma universidade pública da Região Norte do país, a saber: a Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Para isso, por meio de análise do referencial teórico e documental selecionado e à luz das perguntas de pesquisa 1) O que são políticas linguísticas e como elas se desenvolveram ao longo dos anos até a contemporaneidade? 2) Como a Instituição contempla as políticas linguísticas voltadas para os surdos e na implementação do Curso de Letras Libras na universidade? 3) Qual o caráter discursivo e prático das políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue de surdos no contexto da educação superior na UFRA? 4) Como essas políticas linguísticas voltadas para surdos são inseridas nos documentos Institucionais?, procuramos conceituar as políticas enquanto gerenciamento linguístico, aplicando tal concepção às medidas estabelecidas para a manutenção e preservação da língua de sinais e para o reconhecimento da pessoa surda. Além disso, buscamos apresentar um olhar mais detalhado para um aspecto que deve ser contemplado nestes postulados: a consideração da educação como domínio-chave para o sucesso na (re)formulação e implementação dessas políticas na sociedade, pensando a aplicação deste aporte teórico e documental ao contexto brasileiro. Como resultado da análise bibliográfica, entendemos que as políticas linguísticas, para serem efetivas, precisam ser indissociáveis do reconhecimento dos direitos da pessoa surda à língua, à identidade e à cultura. A pesquisa compreende aspectos teóricos e práticos da Educação Superior, tais como, processos formativos inclusivos, com base em Quadros (2003) e Skliar (2001).

O estudo das políticas inclusivas implementadas no Brasil desde sua Constituição Federal (1988) é uma temática relevante que carece de análises e acompanhamentos, visando verificar indicativos para sua melhor compreensão e aprimoramento.

Em relação aos direitos da pessoa surda, a base legal brasileira progride no reconhecimento à especificidade linguística desses cidadãos, conforme se observa nas leis nº10.172 de 2001 e nº 10.436 de 2002, e nos Decretos nº 2296 de 2004 e nº 5626 de 2005.

Neste diapasão, a presente pesquisa verificou o processo de implementação do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), na cidade de Belém, no estado do Pará, observando o bojo das discussões sobre as Políticas de Inclusão brasileira, propôs-se a seguinte problemática: Qual o conhecimento dos professores do Instituto Ciberespacial (ICIBE), ao qual o curso de Letras Libras dessa universidade está atrelado, sobre a

legislação que ampara os alunos surdos? E qual a contribuição da implementação do curso de Letras Libras na UFRA?

Levou-se em consideração que o curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRA foi ofertado pela primeira vez em 2016, com três turmas: uma, de ensino extensivo, no ICIBE e outras duas, na modalidade intensiva, sendo uma na capital do estado, Belém, e outra no interior, na cidade de Tomé-açu, pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Torna-se, assim, relevante delimitar a referida instituição de ensino superior e seu curso inovador na área de educação especial como lócus da investigação.

A modalidade de ensino intensiva ofertada pelo PARFOR ocorre durante as férias escolares, com aulas presenciais intensivas para docentes da rede pública de educação básica em exercício que precisam de formação em áreas específicas e estejam cadastrados na Plataforma Freire pelas Secretarias de Educação da Rede. Já na modalidade extensiva os alunos são selecionados por meio das notas obtidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na qual são ofertadas 40 (quarenta) vagas para entrada anual.

Determinou-se como objetivo geral da pesquisa: compreender e analisar aspectos teóricos e práticos dos processos formativos inclusivos na Educação Superior, observando a UFRA. E como objetivos específicos: a. Elucidar as principais políticas públicas brasileiras que se voltam para a Educação inclusiva; b. Identificar se os participantes da pesquisa possuíam conhecimento prévio sobre a base legal da educação inclusiva, especialmente sobre o surdo; c. Analisar as percepções que docentes tiveram sobre a implementação de um curso de LIBRAS em uma Universidade de caráter rural, como a UFRA e os saberes vivenciados/construídos neste processo de relação com sujeitos surdos; d. Verificar se os sujeitos apon-tam intenção de aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para comunicar-se com os alunos e professores surdos da Instituição.

A presente investigação decorre de uma pesquisa descritiva, de campo, de abordagem qualitativa, constituindo-se de um estudo de caso. Os participantes da pesquisa são 04 docentes da UFRA, sendo que três já atuaram no curso intensivo e extensivo e um que atuou apenas no curso intensivo. Foram entrevistados dois indivíduos do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Os entrevistados foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos e metodologia da pesquisa. Após os esclarecimentos, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde manifestam seu interesse em participar da pesquisa. Dessa forma, eles tiveram também assegurados os direitos de sigilo de identidade e de voluntariado na pesquisa, e foram identificados no corpus como A, B, C e D, sendo A uma docente surda do sexo feminino; B, um docente ouvinte do sexo feminino; C, um docente surdo do sexo masculino; e D, docente ouvinte do sexo masculino.

Em relação ao procedimento metodológico, adotou-se inicialmente a realização do levantamento bibliográfico sobre a base legal da educação inclusiva, a saber, a Constituição Federal (1988), a Lei nº 9.394, de 1996 (LDBEN), a Lei nº 10.436, a Lei nº 10.098, o Decreto nº 5.626, de 2005, até o Plano Nacional de Educação, ademais do aprofundamento de autores como Quadros (2003; 2005), Skliar (2001), dentre outros teóricos que abordam temas como: educação inclusiva e educação de surdos.

Na produção dos dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas e levantamento documental junto à UFRA, referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras, a fim de identificar a trajetória de implementação do curso, além do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRA, no qual observou-se a inserção do Curso de Letras Libras na instituição.

A sistematização e a análise de dados foram realizadas diante das seguintes categorias de análise: Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Políticas Públicas, Educação Bilíngue e Libras.

Em seus 50 anos de existência, a UFRA, lócus desta pesquisa, destaca-se na Amazônia por ter prestado relevantes serviços à região amazônica, em especial à formação de milhares de profissionais em Ciências Agrárias, incluindo estrangeiros de mais de 15 países.

A UFRA é constituída por quatro Institutos Temáticos, que são as unidades responsáveis pela execução do ensino, da pesquisa e da extensão e tem caráter inter, multi e transdisciplinar em áreas do conhecimento. São eles: a) Instituto de Ciências Agrárias (ICA); b) Instituto de Saúde e Produção Animal (ISPA); c) Instituto Socioambiental e dos Recursos Hídricos (ISARH), e d) Instituto Ciberespacial (ICIBE).

Os institutos da UFRA são constituídos por docentes, técnico-administrativos e discentes que neles exercem suas atividades. Cada um dos Institutos citados atua em funções relacionadas a seus campos do saber e compartilham entre si o objetivo de ensino, pesquisa e extensão. Além da Sede, em Belém, capital do estado do Pará, a UFRA tem 5 campi no interior do Estado.

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Dispõe o capítulo III da seção I da Constituição Federal de 1988 que a educação é direito de todos e dever do Estado, que deve proporcionar os meios de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos que são considerados surdos na forma da lei. De fato, todos são iguais perante a lei, nesse sentido, impróprio seria considerar que isonomia é tratar todos da mesma forma. As pessoas não são iguais, elas se diferenciam por sexo, raça, nível de escolaridade, renda e tantas outras características que transformam cada ser humano um espécime único no seu meio social.

Observando essas desigualdades e visando proteger aqueles grupos que são considerados o elo mais frágil da sociedade - grupos como idosos, crianças e pessoas com deficiência -, o Estado discrimina direitos que irão possibilitar a equidade genérica desses indivíduos. Para atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, não basta que o Estado garanta sua vaga na rede pública e gratuita de ensino para que as políticas públicas em educação sejam concretas, é necessário, antes de tudo, que ele promova meios de inclusão que permitam o real acesso dessas pessoas aos diferentes níveis de escolaridade. Isto é, são necessários recursos que incluem desde rampas de acesso a cadeirantes, banheiros adaptados, professores especializados em línguas de sinais e tantas outras medidas técnicas e pedagógicas.

A Constituição Federal, como exposto acima, pouco desenvolve a temática: não contempla ações, não aborda as diversas deficiências existentes e não define bases curriculares,

deixando a cargo da legislação infraconstitucional a responsabilidade de esmiuçar de que forma a educação especial inclusiva deve ocorrer.

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (BRASIL, 2017, p. 134)

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEI BRASILEIRA DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A LDB, Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu Caput entende por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência.

No primeiro parágrafo do Artigo 58, a Lei decreta que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender aos alunos com necessidades especiais, já no segundo parágrafo, a lei afirma que o atendimento será feito em classes especiais, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino.

No artigo 59, inciso I a Lei assegura aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. No que concerne aos docentes, o inciso III afirma que aos discentes são garantidos professores com especialização adequada para atendimento especializado e que eles também propiciem a integração desses alunos nas classes comuns.

Apesar de a LDB ser bem abrangente em relação à educação inclusiva, entretanto ela não menciona o caso da Educação para surdos, aliás, a lei não aborda nomeadamente nenhum caso de deficiência e nem aponta alternativas para as suas necessidades específicas, como um intérprete de Libras para alunos surdos.

DOCENTES E A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA, O DESAFIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ LIBRAS DA UFRA

A UFRA existe como Universidade há 13 anos e, desde a época que ainda era a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará - FCAP, pouco havia sido feito efetivamente no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades específicas. Assim, a necessidade de aprofundar estudos e desenvolver ações relacionadas à acessibilidade e à inclusão levou, em 2010, um grupo de professores a pensar ações que fomentassem as discussões sobre o acesso irrestrito e a inclusão das pessoas com deficiência não somente nos campi da UFRA, mas em toda a sociedade, sobretudo na região Amazônica. Os cidadãos que requerem consideração especial não podem ficar excluídos dos benefícios da sociedade e, por outro lado, é necessário estabelecer condições para que o desenvolvimento desta sociedade contribua inequivocamente para melhorar as condições de vida e de bem-estar daqueles cidadãos.

Em fevereiro de 2012, foi aprovado por unanimidade no CONSUN da UFRA o Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR) como mais uma Unidade da UFRA ligada à reitoria que tem como principal objetivo desenvolver ações multidisciplinares que promovam o acesso irrestrito, a facilidade de uso e a democratização do conhecimento com vistas à inclusão das pessoas com deficiência.

Em 2012, a UFRA, por meio do Núcleo ACESSAR, começou a receber recursos do programa Incluir para Acessibilizar a Instituição. Em junho de 2012, recebeu ofício do MEC para que manifestasse interesse em ofertar cursos de graduação em Letras/Libras. Na ocasião, por meio do Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR), foi apresentado ao MEC uma proposta e uma carta de intenção da UFRA manifestando interesse em ofertar o curso de graduação em Letras/Libras.

No dia 03 de agosto de 2012, foi enviada novamente ao MEC uma carta intenção e proposta de implantação do curso para apreciação. No final de agosto do mesmo ano, a UFRA teve parecer favorável e foi aprovada a oferta do curso. Em seguida, a Universidade discutiu internamente a criação do curso e teve sua aprovação por meio da Resolução nº 99/2013-CONSUN/UFRA e da Resolução nº 194/2014- CONSEPE/UFRA, que aprovaram a criação do curso no campus sede.

Inicia-se, então, um trabalho na Universidade com o intuito de contratar professores e construir um prédio, financiado pelo Programa Viver sem Limites, para sua instalação. Tais fatos provocaram um atraso na oferta da primeira turma, a princípio prevista para o ano letivo de 2014. Também não foi possível iniciar em 2015, em decorrência da falta de recursos financeiros para realizar um processo seletivo específico.

Somente no final de 2015, após avaliação da PROEN, resolveu-se realizar o processo seletivo a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com garantia de reserva de vaga para pessoas surdas (Resolução nº 285/2015-CONSEPE-UFRA), para afiançar o cumprimento da proposta do curso e do Decreto nº 5.626/2005. Desta forma, em janeiro de 2016, houve seleção entre os candidatos inscritos no ENEM 2015 para a constituição da primeira turma do curso de Licenciatura em Letras/Libras da UFRA, que iniciou no primeiro semestre letivo de 2016.

Neste ano de 2016, então, pela primeira vez a UFRA ofertou o Curso de Letras/Libras. Vale ressaltar que, historicamente a IFES tem um caráter agrário. Sendo assim, este é um curso pioneiro na Educação Especial na Instituição.

Atualmente o Curso de Letras/Libras estrutura-se com carga horária de 3.388h, apoiada na LDB 9394/1996 e na Resolução CNE/CP nº 001/06.

Ao analisarmos a inclusão do Curso de Letras/Libras no contexto de uma Universidade prioritariamente agrária, os docentes apontaram que a principal contribuição deste curso para o contexto Institucional foi o esclarecimento sobre as peculiaridades da Libras e a sua relevância no contato com os surdos, os quais têm o direito de ter acesso à educação com acessibilidade comunicacional. Em virtude disso, podemos considerar que essa implementação apresenta uma concepção socioantropológica da surdez (SKLIAR, 2001), configurando-a enquanto diferença e não como inferioridade.

Os docentes A, B, C e D quando inquiridos sobre o conhecimento referente à legislação que ampara os alunos com necessidades especiais, especificamente o surdo, contribuíram que:

O meu conhecimento é mais específico, ou seja, é o mais estudado e o mais discutido, o Decreto 5626 em que regulamenta a Lei 24/04/2002 é a lei da Libras. Então o meu conhecimento é aqui. O Decreto tem uma série de direito dos surdos, primeiro linguístico, de acessibilidade dentro da escola, dentro da sociedade, dentro do hospital e também na formação do professor, do médico terapeuta, na formação do tradutor interprete para o exercício. Então o meu conhecimento específico do surdo e o principal é a formação bilíngue que ensino e a aprendizagem sejam voltados para base linguística seja a primeira língua do surdo que é a Libras (DOCENTE A, 2019).

Conhecimento sim por lei a gente tem, a Lei 10436 de 24 de abril de 2002 que considera a Língua brasileira de sinais como sendo um meio legal de expressão é que traz o direito que a criança surda tem de ser matriculada em uma escola comum junto com as outras crianças que tem o convívio, que justamente essa lei vem trazer a questão da inclusão de não separação de enxergar esse surdo como uma pessoa a princípio tenha só um meio de comunicação diferenciado do nosso que não é nossa língua, mas é a Língua Brasileira de Sinais. E a da importância fundamental que se trabalha desde 2002. Além disso, também outro decreto trata sobre a questão de fazer disciplina e trabalhar a inclusão de Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e tanto nos outros cursos obrigatório que é os cursos de literatura que trata a formação do professor e para os demais cursos que não sejam licenciatura, mas estejam dentro do currículo para serem oferecidos como qualquer outra veterinário, floresta, os alunos que formam nos outros cursos para terem a possibilidade de fazer uma formação nessa língua é até fundamental porque primeiro formação do formador que está se preparando para entrar na sala de aula com os alunos para tratar com os alunos e as outras pessoas que estão se formando em outras áreas que não é de formação, mas que vão conviver possivelmente com pessoas que são surdas, então é fundamental isso (DOCENTE B, 2019).

Existe a Lei 10436, além disso o Decreto 5626. Nós temos a Lei de acessibilidade não me recordo o número. Sim, eu sou de acordo com as leis vigentes. Enquanto a lei 10436 ela é a base por exemplo da inserção do surdo em empresas, no mercado de trabalho, na saúde e na educação. O Decreto 5626 é uma legislação mais aprofundada que descreve por exemplo a questão dos intérpretes de libras, o direito a educação e a saúde, a questão do português para enfim diversas situações que são direitos dos surdos que então esse Decreto vem regulamentar a Lei (DOCENTE C, 2019).

Eu sei que essa legislação existe hoje em dia para que eles sejam amparados legalmente e, as instituições de ensino superior, eu acredito que também médio e, fundamental, possam atender a esses alunos mesmo que até mesmo não queiram eu sei que elas existem é o meu conhecimento, é bem pouco em relação a que legislação são essas qual é o ano e o que elas dizem (DOCENTE D, 2019).

Os docentes corroboraram que reconhecem que há uma legislação que ampara os alunos com necessidades especiais, especificamente o surdo, citando inclusive algumas Leis e Decretos. Percebeu-se que os docentes A, B e C, provavelmente por estarem mais tempo em contato com os cursos intensivo e extensivo de Letras Libras da UFRA e B e C, por serem surdos, apresentam mais propriedades nos discursos acerca de quais as legislações existentes para o surdo. O entrevistado D demonstrou, de início, ter convicção acerca do conhecimento

das legislações. No entanto, quando da sua continuidade discursiva, não apresenta domínio das legislações. O docente D, na UFRA, atuou apenas na modalidade de ensino intensiva do curso de Letras Libras, ofertada para as turmas do PARFOR.

No questionamento sobre qual a contribuição da implementação do Curso de Letras Libras na UFRA os participantes da pesquisa afirmaram que:

A contribuição que a UFRA tem é formando futuro profissionais para o exercício do ensino da Libras na escola, na universidade ou em qualquer lugar. Então nós sabemos que hoje o problema principal do surdo na sociedade não é o Ser SURDO. Não. É a falta de comunicação e a falta de acessibilidade linguística. Então a UFRA, tem o papel muito importante porque está contribuindo para sociedade, para inclusão e inserção do surdo dentro da sociedade linguística, formando futuros profissionais para o exercício. E assim efetivar de fato a cidadania desse sujeito surdo que hoje atualmente a gente encontra excluídos (DOCENTE A, 2019).

Ela vem justamente trazer a possibilidade de formação pensando no curso em si, na formação de pessoas que se formam no curso de Letra/Libras para tratar e fazer a formação de outros formadores para inserir dentro de sala de aula e buscar e ampliar dentro das escolas que hoje nós temos como foi colocado aqui que a Letras Libras como uma língua, onde as crianças surdas vão conviver com outras crianças, então a necessidade dentro do estado e município da falta de profissionais da área para tratar desse assunto que a demanda é muito grande e, então com a relação a essa questão, de fundamental do curso de Libras dentro da UFRA, além do mais provocar a instituição a fazer a sua própria mudança porque a entrada do curso de Letras Libras dentro da UFRA já é um marco para essa instituição que uma instituição que tem um cunho muito agrário que vem sendo inserido cursos na área de formação do professor que vem trazendo questão das áreas das humanas e esse curso. Ele trata muito disso e ele tem uma singularidade do lado humano muito grande, então ele vem provocar mudanças extremamente significativas dentro da instituição e contribuir para a formação de pessoas, profissionais para atuarem no estado, no município, no Brasil e assim por diante (DOCENTE B, 2019).

Então esse curso tem a importância muito grande porque ele possibilita a formação linguística e as outras áreas que nela está incorporada por exemplo os estudos descritivos fonéticos, fonológicos em relação a língua de sinais, isso possibilita que as pessoas de fato compreendam que língua é essa. Então Curso de Letras/Libras é claro que tem uma importância muito grande na UFRA, é importante para surdos e ouvintes no sentindo dessa formação linguística focada nessa língua que é a Libras (DOCENTE C, 2019).

Acho que essa implementação é fundamental ela garante uma visibilidade a esse público tanto a necessidade de formação do profissional qualificado quanto ao atendimento futuro que essa população vai entrar nas instituições de ensino então ela vai ter profissionais qualificados para saber lidar, saber interagir e tornar o processo educativo mais facilitado (DOCENTE D, 2019)

Neste sentido, os docentes A e C mencionaram que a UFRA tem papel importante na implementação do Curso de Letras Libras dentro da instituição, uma vez que contribui para formar profissionais para o exercício do ensino da Libras na escola, na universidade ou em qualquer lugar. Os docentes A e C corroboram com a necessidade de as pessoas, ouvintes e surdas, de fato compreenderem a Libras como uma língua, com suas perspectivas descritivas, sintáticas, fonéticas e fonológicas efetivando, assim, a identidade e a cidadania desse sujeito surdo que, atualmente ainda está excluído na sociedade.

A docente B concentra sua fala na necessidade do Estado e dos municípios garantirem esses profissionais na Rede e apresenta a implementação do Curso de Letras Libras como um marco histórico na instituição, que visa a contribuir para atender essa demanda de profissionais nos municípios, apresentando a singularidade do curso de provocar mudanças extremamente significativas dentro e fora da instituição na formação de pessoas.

O docente D afirmou que a implementação do Curso de Letras Libras na Ufra é fundamental pois garante uma visibilidade aos surdos, sublimando a necessidade de formação de profissionais qualificados que irão saber lidar, interagir e tornar o processo educativo mais facilitado.

Destarte, os docentes corroboram que o amparo legal torna o ambiente educacional, na possibilidade de um local mais acessível a todos, fato que muitos citaram não ser factível sem a obrigatoriedade das leis.

Os docentes ouvintes relatam que o contato com as pessoas surdas do Curso de Letras/Libras provocou um desconforto, *a priori*, pela dificuldade de comunicação, mas gerou um respeito à diferença e à Identidade surda.

A professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, Ronice Muller Quadros, percebe que há um conflito entre a Libras e o Português no processo educacional dos surdos, por conta, justamente das políticas linguísticas brasileiras:

O conflito entre Libras e o Português na educação dos surdos é reflexo das políticas linguísticas do Brasil. Este é um país plurilíngue onde há muitas línguas indígenas, línguas de imigrantes e duas línguas de sinais registradas. Entretanto, a política linguística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a língua portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes (QUADROS, 2005, p. 27).

A autora aponta em seus estudos que os surdos querem ter a Libras como a sua língua de instrução, sua língua para se comunicar com o mundo, interagindo e compreendendo os demais também através de seus sinais e não por meio de uma imposição da língua portuguesa, como acontece muitas das vezes.

Dessa forma, os docentes apontaram que apesar dos entraves enfrentados em relação à implementação da política educacional inclusiva, a conquista do acesso à educação irá demandar uma urgência em modificações estruturais, organizacionais e pedagógicas da Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as leis brasileiras, pessoas com as mais distintas necessidades especiais deveriam ser atendidas pelo Estado, no que concerne às suas especificidades; assim, cada especialidade teria o seu atendimento feito por um profissional adequado, em um ambiente propício e com a estrutura adequada.

Entretanto, percebemos que essa multiplicidade em sua maioria, não é atendida de forma adequada. No caso dos surdos, entendemos uma idealização institucional de um *status* bilíngue para os surdos. Na verdade, alguns não tem o domínio da Libras, ou tem a sua aquisição tardia. Os surdos almejam aprender Libras como sua primeira língua L1, contudo,

principalmente os surdos filhos de ouvintes não tem esse contato desde o início de sua alfabetização, por falta de conhecimento dos pais.

Nesta discussão bilíngue, a professora Ronice Quadros faz a seguinte colocação:

Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Essa realidade implica processos de delimitação de fronteiras e poderes. Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que esta língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua (QUADROS, 2005, p. 29).

Logo, a Libras ainda é colocada às margens da aprendizagem, em detrimento do que alguns docentes entendem como a verdadeira língua nativa, o português. Assim, percebemos que, se nas propostas das políticas públicas temos um direcionamento bilíngue, em sua implementação factual, ainda esbarramos em algumas resistências, pois, ao que parece, esse direcionamento visa a garantir que o português continue sendo a língua principal de acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, percebemos que as políticas públicas brasileiras vêm avançando em relação às necessidades dos indivíduos surdos, como no caso da implementação do Curso de Licenciatura em Letras/Libras da UFRA. Os participantes desta pesquisa reconheceram a importância da implementação de um curso para a formação de professores preparados para a educação de surdos, favorecendo com isso a inclusão escolar do sujeito surdo, mas afirmam que ainda há a necessidade de aprofundamento em relação à acessibilização comunicacional destes sujeitos para a efetivação desta proposta bilíngue na Universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2019

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221-A, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 232, p. 5-10, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, ano 138, n. 244-E, p. 2-3, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7-E, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

DEFICIÊNCIA, Viver sem Limite - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), VIVER SEM LIMITE - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH- PR/ SNPD, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos.** In: FERNANDES, Eulalia (org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de; PATERNO, Uéslei. **Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5.626 para os surdos brasileiros.** Revista Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 19-25, jan./dez. 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 7-32.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº194, de 17 de junho de 2014.** Aprova a criação do Curso de Letras-LIBRAS do Campus Belém. Belém: UFRA, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 285, de 19 de novembro de 2015. Aprova a reserva de vagas para pessoas surdas no Curso de Letras/Libras na Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém: UFRA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Conselho Universitário. Resolução nº 99, de 02 de dezembro de 2013. Aprova "Ad Referendum" a criação do Curso de Libras do Campus Belém. Belém: UFRA, 2013.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

ABDELHAK RAZKY

Professor titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), em exercício no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília (UnB) e Pesquisador PQ 1D do CNPq. Atua como professor permanente nos Programas de Pós-Graduação da UFPA (PPGL-UFPA) e da UnB (PPGL-UnB). É diretor científico do projeto Atlas Linguístico do Brasil e líder do grupo de pesquisa Geossociolinguística e Socioterminologia.

ALINE MARIA DOS SANTOS PEREIRA

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); mestra e graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem experiência como docente na Educação Básica e no Ensino Superior. Atua na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso e ensino de Língua Portuguesa.

AMANDA MEDEIROS COSTA DE MESQUITA

Graduada no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estuda e pesquisa línguas Aruák, mais especificamente a língua Paresi, desde 2015.

BENEDITO JOSIVALDO LOPES JÚNIOR

Mestrando em Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará; cursa Especialização em Semiótica e Análise do discurso pela Faculdade Metropolitana de Campinas, Metrocamp. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará. É integrante do Núcleo de Estudos Sefarditas na Amazônia – NESA e do Projeto de Pesquisa Línguas Indígenas e o Português na Amazônia Oriental: contato linguístico, Educação e Tradução.

CARINA DA SILVA MOTA

Mestre em Educação. Especialista em Libras. Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

CECÍLIA MARIA TAVARES DIAS

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Atualmente, é Professora da Rede Estadual (Ensino Médio - SEDUC/PA) e da Rede Municipal de Ensino. Desenvolve projetos ligados à área da Sociolinguística e da Fraseologia.

DAIANE FERNANDES BRAGA

Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela universidade Federal do Pará- Campus de Bragança. Participa do Projeto de Pesquisa Línguas Indígenas e o Português na Amazônia Oriental.

DENNIS CASTANHEIRA

Graduado em Licenciatura em Letras (Português e Literaturas), com dignidade acadêmica Magna Cum Laude, Mestre em Linguística e Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense, onde lidera projetos de pesquisa e extensão e atua na Graduação e na Pós-Graduação Lato Sensu de Língua Portuguesa e de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

DEYWELA THAYSSA XAVIER DA SILVA

Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA). Especialista em Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

DOUGLAS AFONSO DOS SANTOS

Doutorando em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL - Bolsista CAPES). Mestre em Letras (POSLET/UNIFESSPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA/CCSE). Graduado em Letras – Língua Portuguesa (UEPA/CCSE). É membro do grupo de pesquisa Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLISSPA) e do projeto de pesquisa Variação Linguística na Escola – Normas (VALEN II).

ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES

Professora de Linguística da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no curso de Graduação em Letras/Português e nos Programas de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS e POSLET. Líder do grupo de pesquisa Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLISSPA). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestra em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

FABIANE EVERDOSA TOLOSA

Possui graduação em Letras – Língua portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Especialização em linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Letramentos no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (GEPLALP).

FABRÍCIO MARTINS BALIEIRO

Mestrando em Estudo da Linguagem (PPGEL/UEL), Pedagogo (UVA), Especialista em Libras, Braille e fundamentos de Educação Inclusiva (FAAMA), Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED – Breves), Presidente do Instituto Mãos de

Ouro (I.M.O), Diretor Regional da Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras do Pará (ASTILP) e Professor colaborador da UFPA.

GABRIELA PACHECO AMARAL

Professora efetiva de Português/Inglês na Eagro/UFRR. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2021. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2017. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Minas Gerais em 2014. Atua na área da Análise do Discurso, com ênfase em narrativas de vida, emoções e identidade.

GABRIELA SANTIAGO MANCIN

Taquígrafa especialista da Câmara Legislativa do Distrito Federal. Possui especialização em revisão de texto pelo Centro Universitário de Brasília – CEUB e é mestre em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB.

GERENICE RIBEIRO DE OLIVEIRA CORTES

Doutora e Mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da UESB/Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-graduação em Linguística. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso (GEPADIS - UESB/CNPq); atua na área de Análise do Discurso.

IVANA PEREIRA IVO

Graduada em Letras Modernas/Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), é Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

JACKELINE BARROS ALEXANDRINO

Graduação em Letras – Língua Portuguesa – UFPA. Graduação em Letras – Língua Inglesa – UNIASSELVI. Especialização em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira – UNINTER. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras – POSLET/UNIFESSPA. Professora de Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura e Redação em escola pública da Educação Básica e rede de ensino privada.

JOSÉ NILTON DA SILVA

Mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (UFNT). Professor efetivo da educação básica de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do município de Beneditinos – PI e Pata do Piauí. Técnico de ensino da 18ª gerência regional de ensino SEDUC – PI. Formador de professores, atuando na linha de gestão da aprendizagem, avaliação externas e currículo.

JOSEFA DOS SANTOS SILVA (MIRIAN)

Professora da Educação Básica dos Estados do Tocantins e Goiás. Pesquisadora na área de linguagens e formação de professores, com Licenciatura em Letras, Mestrado em

Letras, Doutorado (em andamento) em Linguística e Literatura pela UFNT, com pesquisa em Linguística Aplicada, ênfase em Formação de Professores, Pos-humanismo e Feminismo Decolonial.

KARINA DE JESUS ARAÚJO

Mestranda em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Gestão Escolar com ênfase em orientação educacional e supervisão pedagógica e Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Atualmente, é servidora pública do Estado de Mato Grosso no quadro da Educação Básica. Graduada em Pedagogia, possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Fundamental, Médio e Formação de Professores. Professora das Séries Iniciais e Sociologia, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica, Inspeção escolar e Palestrante. Participa dos grupos de pesquisa: GEPLIAS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística

LILIANE AFONSO DE OLIVEIRA

Docente Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia. Doutora e Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (Universidade da Amazônia); Especialista em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Faculdade Ipiranga); Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Universidade da Amazônia) e Pedagogia (Universidade Cidade de São Paulo).

LUAN DA SILVA SANTOS

Graduado em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela UFPB (2016); Graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela UFPB (2023); Mestrando em Linguística pelo PROLING/UFPB; Especialista em Metodologia do ensino da Língua Inglesa pela FAEL (2021); Especialista em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela UFPI (2022); Professor efetivo de língua espanhola da Educação básica do Estado da Paraíba desde 2017. Atuou em centros de línguas e em escolas privadas.

MANOELLA GONÇALVES BAZZO

Doutoranda em Estudos de Linguagem, área de concentração Estudos Linguísticos, na Universidade Federal de Mato Grosso; Mestra em Letras e Linguística, com ênfase em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Goiás (2020); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa; Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (2012). Área de pesquisa: Sociolinguística; Variação Linguística.

MARA SÍLVIA JUCÁ ACÁCIO

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Possui doutorado em Língua Portuguesa e Filologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e graduação em Letras – Língua Portuguesa pela UFPA.

MARCUS GARCIA SENE

Doutor e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). É professor do curso de Letras do Centro Universitário Newton Paiva e coordena o projeto de pesquisa “Diversidade linguística, avaliação subjetiva e respeito linguístico” (Div.AR). Realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

MILIANE MOREIRA CARDOSO VIEIRA

Professora Adjunta III na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre em Linguística e Especialista em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras/Português/Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

ORNIANE GUIMARÃES BAHIA

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – POSLET, do ILLA/UNIFESSPA. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE). Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Orientação escolar pela Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (FADESA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais (FINOM).

PAULO DA SILVA LIMA

Professor Adjunto III da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Bacabal. Professor do Mestrado Acadêmico em Letras da UFMA/Campus de Bacabal e dos Mestrados Acadêmico e Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Graduação em Letras – Universidade Estadual do Maranhão. Mestrado em Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutorado em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014).

ROGÉRIO VICENTE FERREIRA

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2005), Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo (2013) e Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (2016); Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001); Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1994). Professor na Universidade Federal de Mato Grosso, no Instituto de Linguagem. Possui experiência na área de Descrição Linguística, principalmente nos seguintes temas: Análise de Línguas indígenas, Análise de Linguística da Libras e Português como Língua de Acolhimento.

SAMUEL FIGUEIRA-CARDOSO

Doutorando em Linguística na Escola Doutoral de Humanidades da Universidade de Varsóvia. É vice-coordenador do IANDÉ – Grupo de Pesquisa em Línguas e Culturas Brasileiras e professor do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da mesma instituição.

SAMUEL PEREIRA CAMPOS

Possui graduação em Letras – Licenciatura em Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professor adjunto da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

SILVIA ADRIANY ALMEIDA BARRETO

Mestranda do Programa de Mestrado acadêmico em Letras (POSLET), na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); é bolsista FAPESPA e possui Graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

SORAYA CRISTINA MORAES

Graduada em Pedagogia, Letras Libras e Português como L2 para surdos e em Geografia. Pós-graduada em Educação Especial com ênfase na deficiência visual, auditiva e surdocegueira; Políticas Públicas voltadas para o transtorno do Espectro do Autismo; Docência do Ensino Superior; Alfabetização para pessoas com deficiência; Ensino de Braille e Tecnologias Assistivas e Educação Especial, Altas Habilidades e Superdotação. Atua como professora de Língua portuguesa para surdos, Libras para surdos e ouvintes, ledora e transcritora em Língua Portuguesa, audiodescritora, guia intérprete e transcritora de textos em Braille.

SUELEN CRISTINA SILVA

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Estudo da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

TABITA FERNANDES DA SILVA

Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel; Doutorado em Linguística pela UnB – Universidade de Brasília; Mestrado em Linguística Pela Universidade Federal do Pará; Especialização em Língua Portuguesa Pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará. Coordena o Projeto de Pesquisa Línguas Indígenas e o Português na Amazônia Oriental: contato Linguístico, educação e tradução. Participa do NESA – Núcleo de Estudos Sefarditas na Amazônia. Atua como docente da Faculdade de Letras e do PPLSA – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – na Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança.

VALDIRENE LEMES DA SILVA

Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é discente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – POSLET/UNIFESSPA, atuando principalmente nos seguintes temas: português paraense, gerúndio, português amazônico e leitura.

WALKÍRIA NEIVA PRAÇA

Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília – CEUB, mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB, onde é professora associada do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas.

WANÚBYA DO NASCIMENTO MORAES CAMPELO MOREIRA

Docente Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia. Doutora e Mestre em Estudos Literários (Universidade Federal do Pará). Pós-graduada em Língua Portuguesa (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), Especialista em Língua Brasileira de Sinais na Educação Inclusiva (FIBRA). Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Universidade do Estado do Pará) e Licenciatura em Letras – Língua Inglesa (UNICESUMAR). Autora do Livro “O amor na obra Tutaméia (1967) de Guimarães Rosa” – Editora CRV.

Título: Descrição, análise e ensino de línguas

Organização: Eliane Pereira Machado Soares, Douglas Afonso dos Santos, Flávia Helena da Silva Paz, Thiago Silva e Silva.

Autores: Abdelhak Razky, Aline Maria dos Santos Pereira, Amanda Medeiros Costa de Mesquita, Benedito Josivaldo Lopes Júnior, Carina da Silva Mota, Cecília Maria Tavares Dias, Daiane Fernandes Braga, Dennis Castanheira, Deywela Thayssa Xavier da Silva, Douglas Afonso dos Santos, Eliane Pereira Machado Soares, Fabiane Everdosa Tolosa, Fabricio Martins Balieiro, Gabriela Pacheco Amaral, Gabriela Santiago Mancin, Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes, Ivana Pereira Ivo, Jackeline Barros Alexandrino, Josefa dos Santos Silva, José Nilton da Silva, Karina de Jesus Araújo, Liliane Afonso de Oliveira, Luan da Silva Santos, Manoella Gonçalves Bazzo, Mara Sílvia Jucá Acácio, Marcus Garcia de Sene, Miliane Moreira Cardoso Vieira, Orniane Guimarães Bahia, Paulo da Silva Lima, Rogério Vicente Ferreira, Samuel Figueira-Cardoso, Samuel Pereira Campos, Silvia Adrianly Almeida Barreto, Soraya Cristina Moraes, Suelen Cristina da Silva, Tabita Fernandes da Silva, Valdirene Lemes da Silva, Walkíria Neiva Praça, Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira.

Projeto gráfico: Nepan Editora

Capa e arte final: Raquel Alves Ishii

Imagem da capa: Jonas Barros - Obra “Ribeirinhos”

Diagramação: Marcelo Alves Ishii

Revisão de texto: sob a responsabilidade dos autores

Tipologia: Alegreya 13/17

Número de páginas: 249

